

R - 885

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION
Y DOCUMENTACION EDUCATIVA
Gabinete de Documentación
8 FEB. 1988
ENTRADA

1988
junio
n.º 2
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

N.º 2, Junio, 1988

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

- LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA. Manuel Casal Fernández. 5
 - CÓMO ESCRIBIR UN TRABAJO DE FILOSOFÍA. Cristina Marqués Rodilla. 15
 - LAS LECTURAS GRADUADAS Y SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A DISTANCIA. Juan M.^a Marín Lajusticia. 17
 - HACIA UNA RENOVACIÓN DEL SISTEMA DE EXÁMENES. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA. José M.^a Benavente Barreda. José Angel Canal Díez y José M.^a Romero Hernando. 25
 - EVALUAR Y AUTOEVALUARSE EN EL INBAD. REFLEXIONES EN TORNO A UN SABOR AMARGO DEJADO POR EL P.E.A.T. Olga Hernández Vitoria. 35
 - FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DE LA CONDUCTA. SEMINARIO DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR. Francisca Hernández Borque y M.^a del Mar Merino Redondo. 41
-

EL INBAD EN ESPAÑA

- ESTUDIO SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS ALUMNOS DEL INBAD Y PERSPECTIVAS DE LA EXTENSIÓN DE LA PROVINCIA DE LEÓN. Begoña Bermejo Garrido, Eladio Fernández Martínez, M.^a Purificación de la Fuente García, Ricardo García Navarro, Esperanza Martín Fernández, José Enrique Pérez Ortega, Teresa Rodríguez Benito, Pedro Soto López, M.^a Amparo Usoz Sendino. 51
 - SECUENCIACIÓN Y NIVELES DE COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE LA TUTORÍA POR CORRESPONDENCIA. Enrique Parra Gerona, M.^a Luisa Rodríguez Sol, M.^a José Saso Paño y Francisca Vilella Vila. 65
-

LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

- LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE ESTADOS UNIDOS PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS. Pilar Flores Guerrero. 77
-

PREMIOS Y CONCURSOS

- I PREMIO «BIBLIOTECA» DE POESÍA Y NARRATIVA PARA ALUMNOS DE LA EXTENSIÓN EXPERIMENTAL DEL INBAD. 95
-

REVISTAS

- NÚMEROS RECIBIDOS EN EL DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN DESDE EL 17 DE FEBRERO DE 1988 HASTA EL 20 DE JUNIO DE 1988. 99
-

Experiencias y colaboraciones

LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

MANUEL CASAL FERNÁNDEZ
Seminario de Filosofía de la Sede
Central del INBAD

Desde un punto de vista didáctico podemos considerar la enseñanza como la puesta en contacto de unos temas con unas personas, con el objetivo de que éstas obtengan un conocimiento y se formen una opinión razonada y crítica sobre aquéllos.

En esta puesta en contacto intervienen tres elementos claves. Tales son los temas que van a ser objeto de estudio, las personas que van a llevar a cabo un acercamiento a esos temas y, por fin, un mediador entre unos y otros cuya función consiste en favorecer y facilitar tal acercamiento. Esta función mediadora es la que desempeña el profesor.

Dentro de este esquema y en lo que respecta a la labor del profesor podemos señalar dos aspectos relacionados entre sí. Por una parte, su enorme importancia y, por otra, la necesidad de que quede situada en un plano secundario en cuanto al protagonismo activo que en el acto educativo global debe ocupar.

Los verdaderos protagonistas de la enseñanza tienen que ser las personas que estudian y los temas que son objeto de estudio por esas personas. Suplantar estos papeles y convertir al profesor en el protagonista activo **puede** ser válido también, y de hecho es frecuente, pero constituye un estilo

de enseñanza pasivo que hoy es considerado pedagógicamente poco formativo, al no generar actitudes intelectuales positivas, y de bajo rendimiento, puesto que desperdicia el tiempo que los alumnos podrían emplear para ejercitar sus facultades y lo suplanta con el trabajo exclusivo del profesor, que sustituye, la mayoría de las veces sin sentido, el trabajo, individual y colectivo a la vez, que deberían llevar a cabo los alumnos. La enseñanza pasiva también produce frutos, pero son escasos y de baja calidad. Es necesario que de una vez se encaminen los pasos hacia la enseñanza activa.

Pero caminar por el sendero de la enseñanza activa es especialmente difícil. En primer lugar y como es lógico, exige que los alumnos adopten una actitud creadora que se manifieste en el trabajo y en la participación en las clases, pero no siempre están dispuestos a eso. En segundo lugar, la función del profesor es en este caso distinta de la tradicional. Ahora no cabe limitarse a la explicación destinada a que el alumno tome apuntes para que los memorice y los exponga en la primera ocasión que tenga, sino que tiene que preparar, orientar, dinamizar, facilitar, animar y criticar el trabajo de cada uno de los alumnos, lo cual es sensiblemente más difícil que la clásica repetición, año tras año, de los mismos contenidos.

El desgaste que supone la enseñanza activa es también grande. Moderar bien un debate, por ejemplo, cansa mucho más que dar una explicación del tema más difícil del programa. Y ello, porque el profesor debe estar atento a una enorme variedad de factores que inciden en el resultado final: no sólo hay que ir analizando las ideas que van saliendo, sino que hay que ir también detectando las que no van apareciendo; no se trata sólo de distribuir equitativamente los discursos que se van creando, sino también de activar los silencios que las circunstancias personales o colectivas van generando; no sólo hay que tomar la sendas intelectuales eficaces que vayan apareciendo, sino que también hay que plantear la renuncia de las que no conducen a ningún terreno favorable, bien porque se desvíen del tema o bien porque conduzcan a algún callejón sin salida; no se trata sólo de centrarse en los contenidos que vayan apareciendo, sino que también hay que analizar y criticar la forma de expresión de los mismos, la coherencia de los argumentos empleados y el uso riguroso de los términos que se vayan usando. Todos estos elementos, como se puede ver, exigen una concentración y una puesta en ejercicio de más elementos que los que acompañan a la tradicional actitud de protagonismo activo del profesor.

Podría decirse que las funciones del profesor en un esquema de enseñanza activa pueden centrarse en dos aspectos: la función orientadora y la función motivadora.

De la función orientadora no vamos a ocuparnos ahora especialmente. En el artículo «La enseñanza por correspondencia de la Filosofía en el INBAD», aparecido en el número 1, de marzo de 1986, de este mismo Boletín, pueden verse algunos de sus aspectos. Baste decir que fundamentalmente consiste en conducir rentablemente el trabajo del alumno que **quiere** estudiar determinada unidad didáctica. Para ello deberán presentarse las líneas generales de la misma, advertir dónde se encuentran las dificultades más significativas, hacer ver razonablemente sus partes más importantes y relevantes y señalar qué actividades o tra-

bajo resultan más eficaces para la consecución de los objetivos que con tal unidad se proponen.

Pero este plan, como hemos señalado más arriba, supone que el alumno quiere estudiar el asunto del que se trate, que está convencido de que el tema es atractivo y que le va a aportar algo de interés para alguna dimensión de su vida. Desgraciadamente esto no siempre es así. Por eso es muy importante la función motivadora.

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

En la enseñanza a distancia existe un tópico, teóricamente aceptado aunque no siempre prácticamente cumplido, según el cual hay que distinguir muy bien lo que es una **clase** en un sistema de enseñanza presencial, de lo que es una **tutoría**, elemento diferente del anterior y propio de la enseñanza a distancia.

El establecimiento y la insistencia en esta diferenciación es lógica y clara cuando clase y tutoría se contraponen en un marco de enseñanza pasiva. Es evidente entonces que las explicaciones que es capaz de generar un profesor en el tiempo que en la enseñanza presencial se dedica a una asignatura no puede ofrecerlas en el reducidísimo tiempo de una tutoría. A pesar de ello, demasiadas veces se dan clases en lugar de tutorías, con el consiguiente perjuicio para el alumno que es conducido así a un esquema de funcionamiento erróneo, dado que no es ayudado a introducirse en el sistema de enseñanza por el que ha optado, sino que se le superpone otro distinto —el presencial—, sin que se den las condiciones idóneas para que éste sea viable ni rentable.

En mi opinión hay un gravísimo peligro de ofuscamiento y de falseamiento en el análisis del actual funcionamiento de la enseñanza secundaria a distancia en España. Se piensa, al parecer, que su reforma debe afectar fundamentalmente al plan de estudios. Este aspecto es realmente importante, pero a mi parecer los elementos coyunturalmente claves son otros, concretamente dos: que se elaboren libros verdaderamente útiles para una en-

señanza a distancia asistida por tutorías y que se realicen verdaderas tutorías basadas en los libros creados para este tipo de enseñanza. De nada va a valer que se cambie el plan de estudios si la ausencia de estos dos elementos sigue desvirtuando el funcionamiento del sistema. Y la realidad parece ser que dice que en muchos casos no se usan libros propios de este tipo de enseñanza ni se asiste al alumno con verdaderas tutorías. Lo cual resulta fácilmente explicable porque absolutamente nadie se ha preocupado de velar porque ello no ocurra y porque tampoco nadie se ha propuesto la creación de un plan racional y útil de formación de verdaderos tutores. Mientras no se pongan fin a estas dos facetas que falsean el sistema de enseñanza, no se conseguirán frutos sensatos.

Decíamos más arriba que la contraposición entre clase y tutorías es manifiesta si se lleva a cabo en un marco de enseñanza pasiva. Sin embargo, en un esquema de enseñanza activa la diferenciación pierde muchos puntos en cuanto a su rotundidad. En este caso, las diferencias cualitativas entre lo que debe hacer un profesor en una clase presencial y lo que tiene que llevar a cabo en un tutoría son de mucha menor entidad. Sus funciones pueden resumirse en ambos casos en las dos antes indicadas: la orientadora y la motivadora.

LA FUNCIÓN MOTIVADORA

¿En qué consiste la necesidad de motivar al alumno en una clase de Filosofía? ¿De dónde procede tal necesidad? Pueden considerarse para responder a estas preguntas dos tipos de factores, unos externos a la asignatura y otros propios de ella misma.

Los externos, como es lógico, afectan a todas las materias, porque generalmente se refieren a las condiciones psicológicas, culturales, sociales y económicas del alumno. No procede extenderse aquí una vez más sobre las pocas esperanzas laborales de los alumnos actuales ni el relativo valor que le asignan a su formación o al estudio. Sí,

quizás, sea interesante citar una de sus notas distintivas, porque afecta directamente a la Filosofía. Tal es el apego a lo inmediato en detrimento de otros planteamientos más a medio o largo plazo. Los alumnos actuales, en general y en casi todos sus planteamientos vitales, han perdido el futuro y se refugian en el presente. Fenómenos tales como el hedonismo, las drogas, el individualismo, etc., son propios de quienes no quieren considerar otra cosa más que el momento presente, bien para huir de él hacia ninguna parte, bien para intentar sacarle la mayor cuota de placer posible. Esta inmediatez de los propósitos de los alumnos dificulta el interés por planteamientos más generales y abstractos, como son los de la Filosofía, que no siempre garantizan una utilidad clara para el momento presente.

Otro tipo de factores que dificultan la enseñanza de la Filosofía y que exigen una función motivadora por parte del profesor es el que forman elementos internos a la asignatura. El programa de la asignatura, por ejemplo, no está constituido por temas de una actualidad tangible, ni tiene por qué estarlo necesariamente. Esto, tras lo apuntado más arriba, origina un rechazo inicial grande hacia su estudio. Si los temas no son actuales, tampoco su tratamiento hace ver, generalmente, que podrían tener una cierta aplicación a algún aspecto de la actualidad. Más bien parece que su estudio debe quedarse en un escaqueo puramente intelectual sin mezcla alguna de cualquier elemento vital. En definitiva, parece que se establece una zanja de separación entre la Filosofía y las preocupaciones o despreocupaciones vitales de los alumnos.

Parece entonces que se hace necesario el uso intensivo de procedimientos motivadores para intentar conseguir un acercamiento más eficaz entre la Filosofía y el alumno. La eficacia debe ser, a mi parecer, el criterio por el que se debe guiar la actividad motivadora. Y la eficacia en la enseñanza es sinónima de la consecución de los objetivos propuestos. Como el problema parece estar más en situar al alumno en un campo en el que le sea más fácil y más rentable la consecución de esos

objetivos, que conseguirlos, es en ese propósito en el que nos detendremos fundamentalmente.

ELEMENTOS DE LA MOTIVACIÓN

Se pueden distinguir en cualquier procedimiento motivador tres elementos. Uno es el **agente**, el que inicia el proceso y traza las líneas generales de acción. Otro es el **fin** que se persigue que, como hemos dicho ya antes, en este caso consiste en favorecer la puesta en contacto del alumno con los temas que se le presentan en el programa de Filosofía. En tercer lugar están los **medios** que el agente ha de utilizar para intentar conseguir el fin que se propone.

Del agente cabe esperar un convencimiento reflexivo de la conveniencia de introducir la motivación como uno de los elementos de su procedimiento docente y una actitud práctica consecuente con ello. Los fines serán en cada caso los más idóneos para facilitar la consecución de los objetivos propuestos. Quizás lo más difícil sea establecer los medios adecuados para alcanzar tales fines. Es aquí en donde ha de ponerse en marcha la imaginación del profesor y en donde su reflexión ha de teñirse de ingenio didáctico.

Para el fin que nos proponemos como básico, el de salvar la distancia entre la Filosofía y el alumno que se acerca a estudiarla; podemos proponer cuatro procedimientos generales como posibles medios de obtención de motivación. Tales son:

1. Procurar un acercamiento a la realidad social o personal del alumno. Hay que tener en cuenta aquí los condicionamientos sociológicos, psicológicos, culturales y cualesquiera otros relevantes que puedan condicionar ese acercamiento. Si no se tienen en cuenta estos elementos es posible que el intento motivador se torne francamente desmotivador o, en el mejor de los casos, inútil.
2. Mostrar la coherencia o la belleza de la estructura interna del tratamiento de un tema o de un sistema de pensamiento. Con esto se

trata de introducir al alumno en el campo de la satisfacción intelectual que puede producir la Filosofía. Un caso paralelo es el que puede observarse en la Música. Escuchar una sinfonía de Mahler o de Beethoven puede representar una tremenda ocasión de goce estético. Pero tal escucha puede limitarse al mero campo acústico o puede ir además a distinguir y degustar la estructura interna de cada uno de los movimientos de la sinfonía, descubriendo las relaciones entre los distintos temas y sus desarrollos. Seguramente se llegaría en seguida al acuerdo de que en este segundo caso se obtendría más satisfacción, o por lo menos una satisfacción de mejor calidad, que en el primero. Esto mismo, traspassado al campo de la Filosofía, constituye nuestra segunda propuesta motivadora.

3. Hacer ver los interrogantes culturales que la Filosofía ha ayudado a comprender. Se trata de mostrar cómo el conocimiento del pensamiento de una época ayuda a descifrar ciertos temas históricos, o artísticos, o científicos y, a su vez, cómo éstos están influyendo en las formas de pensamiento. En este sentido los tratamientos interdisciplinares se deben introducir, no sólo por su dimensión motivadora, sino también porque, llevados con la necesaria prudencia y el conveniente rigor, ayudan a conseguir mayor objetividad en el conocimiento del tema del que se trate.
4. Administrar convenientemente los **refuerzos** de acuerdo con la **ley del efecto** de Thorndike según la cual las respuestas seguidas de consecuencias satisfactorias tienden a repetirse, mientras que las que son seguidas por consecuencias desagradables tienden a no repetirse. El uso de refuerzos puede ser, para nuestros fines, de gran eficacia, pero siempre que se dosifique convenientemente. Ni su uso excesivamente continuado, ni la posible apariencia de que se está fingiendo cuando se aprueba una conducta, ni el excesivo retraso en la administración del refuerzo ayudan a hacer rentable la técnica.

ELEMENTOS MOTIVADORES USADOS EN EL COU.

A continuación vamos a relacionar los elementos usados en la asignatura de Historia de la Filosofía durante el curso 1987-8 con fines motivadores. Como es razonable desde un punto de vista didáctico, ninguno de ellos puede ser considerado como efectivo en cualquier momento ni para todo tipo de alumnos. Su uso debe depender de las características propias del acto educativo que se esté realizando. La lista que se ofrece deberá ser aumentada y perfilada con las posteriores reflexiones que se tengan en las preparaciones de las tutorías y también, y esto es muy importante, atendiendo a lo que la actualidad puede ofrecer de interés para un tratamiento filosófico.

Dividimos los temas y asuntos utilizados con fines motivadores por Quincenas, tal y como viene estructurado el curso en el libro blanco del alumno del INBAD. No se consideran, como es natural, aquellas Unidades que, por no estar incluidas en la programación del curso no se han tratado en las tutorías.

En bastantes casos los temas que se proponen son muy generales y abstractos. Pensamos que iniciar una discusión de esta forma favorece que el alumno pueda adentrarse en el tema con mayor facilidad que si lo hace con una propuesta muy concreta.

1.ª QUINCENA

DEL MITO A LA RAZÓN. PRIMEROS FILÓSOFOS GRIEGOS

(Comprende las U. D. 1 y 2)

- ¿En qué se diferencian las actitudes, conductas, explicaciones, etc. racionales de las no racionales? Deliberar sobre este asunto y perder ejemplos de ambas posturas.
- ¿Qué diferencias pueden existir entre las consecuencias de las actitudes racionales y las de las no racionales?

- Comentar la previgencia actual de la actitud mítica y promover algún tipo de crítica sobre ella.
- Debatir sobre la importancia que en la vida cotidiana tiene el saber para el vivir, la necesidad de dominar el medio (en el caso de los primeros filósofos, la Naturaleza) a través del conocimiento.
- Promover alguna discusión sobre las dimensiones estable y cambiante de las cosas y sobre el papel que pueden jugar las contradicciones en su evolución. Poner ejemplos concretos.

2.ª QUINCENA

LOS SOFISTAS. SÓCRATES. PLATÓN

(Comprende las U.D. 3 y 4.1)

- Los valores morales, las leyes ¿son como son por naturaleza o cambian a lo largo de la historia? Por ejemplo, ¿qué piensan de la reciente supresión del escándalo público como delito?
- El diálogo. En qué consiste dialogar: hablar, escuchar, respetar. Qué función cumple el diálogo en la vida cotidiana, en sus aspectos familiar, social y político (permite la creación colectiva de las circunstancias que forman la vida). Qué consecuencias produce la actitud dialogante en lo que se refiere a la comprensión y al respeto del otro (permite el trato personal, el entendimiento, la paz). Qué ocurre cuando falta el diálogo (incomunicación, alejamiento, imposiciones, dictaduras, deshumanización, intolerancia).
- ¿En qué consiste la felicidad? ¿Hay algo que deba saber el hombre para que le sea más fácil obtener la felicidad? ¿Es válido hoy el intelectualismo moral?
- Lectura y posterior debate sobre una noticia aparecida en la prensa con el siguiente titular: «Juan Pablo II predica la castidad conyugal y afirma que la concupiscencia ciega al hom-

bre». El texto de la noticia afirma, por ejemplo, que la castidad purifica el diálogo esponsal, que la concupiscencia de la carne hace al hombre insensible a los valores más profundos, etc.

- Dualismo ¿Qué se entiende por alma y en qué sentido se puede admitir su existencia?
- Sobre las ideas políticas de Platón: ventajas e inconvenientes que hoy tiene una democracia o una dictadura. Diferencia entre una política partidista y una política de Estado. Influencia de la formación y la competencia del político en la marcha de la sociedad.

3.ª QUINCENA

ARISTÓTELES

(Comprende la U.D. 4.2)

- Influencia que tuvo en la historia el hecho de que fuera el preceptor de Alejandro Magno.
- ¿Puede decirse que el hombre verdaderamente tiende hacia un fin? En cualquier caso, ¿se trata de un fin concreto?
- ¿En qué consiste la felicidad?
- ¿Qué quiere decir, en la práctica, que la ética y la política deben estar unidas? Debatir casos concretos, por ejemplo, el aprovechamiento del poder en beneficio propio.
- Exposición de las formas de hacer la ciencia de Platón y de Aristóteles, como reflejo de dos formas de enfrentarse con la realidad. Valor que se le da a los sentidos, alcance y fiabilidad.

4.ª QUINCENA

LA FILOSOFÍA CRISTIANA

(Comprende las U.D. 6 y 7)

- Distintas posturas en torno al problema de Dios:

Ateísmo.

Teísmo

Deísmo

Agnosticismo

Gnosticismo

Panteísmo

- Relación entre las características psicológicas de los individuos y su situación social con la dimensión religiosa.

5.ª QUINCENA

LA CIENCIA MODERNA. RACIONALISMO Y EMPIRISMO

- Qué valor le atribuimos a la razón a la hora de explicarnos la realidad y de organizar nuestra acción.
- Qué función cumple lo irracional en nuestra vida, qué cabida le damos.
- ¿Es admisible lo irracional desde el punto de vista individual o desde el social? ¿Qué consecuencias tendría una actitud irracional?
- ¿Qué es aquello en lo que nos basamos para decidir si estamos seguros o no de lo que conocemos?

6.ª QUINCENA

LA ILUSTRACIÓN. KANT

(Comprende las U.D. 10 y 11)

- Noción, importancia y valoración actual de los siguientes temas: Progreso, civilización, humanidad, naturaleza.
- La tolerancia. ¿Qué significa? ¿Por qué conviene? ¿Qué dificultades presenta? ¿Qué consecuencias plantea la intolerancia?

- ¿Se puede conocer algo que no venga por la vía de los sentidos? ¿Hay alguna realidad a la que no accedamos por la vía de los sentidos?
- ¿Ha de ser la moral universal? ¿Qué implica esto?
- ¿Qué ventajas y qué inconvenientes presenta una moral formal respecto de otra de contenidos?

7.^a QUINCENA

HEGEL Y LA DIALÉCTICA

- La historia ¿discurre en forma lineal y simple o hay un proceso de lucha interna que genera un avance imprevisible.
- Los negativo ¿qué papel cumple en la marcha de la historia?
- ¿Puede concebirse algún ser que esté absolutamente aislado? ¿Cómo son las relaciones que se establecen entre los seres? ¿Discurren a base de contraposición o no?

8.^a QUINCENA

EL MARXISMO

(Comprende la U.D. 13)

- ¿Cuál es el papel del filósofo? ¿Para qué sirve, en general, la filosofía? ¿Le ha servido a algún alumno para algo concreto?
- ¿Hay alguna faceta o aspecto de la vida que juegue un papel preponderante y decisivamente influyente a la hora de organizar la sociedad?
- ¿Qué es más importante y por qué, la teoría o la praxis?

9.^a QUINCENA

EL POSITIVISMO Y LA FILOSOFÍA ANALÍTICA

(Comprende las U.D. 14 y 17)

- ¿Qué influencia tiene la ciencia en la vida cotidiana? ¿Podría considerarse la ciencia como el criterio fundamental para organizar la sociedad?
- ¿Hay alguna faceta de la existencia que no debería regirse por criterios científicos?
- ¿Cómo podría caracterizarse la evolución del hombre desde su aparición sobre la tierra? ¿En qué consiste su avance?
- ¿Sobre qué temas se puede filosofar hoy de una forma que resulte razonablemente aceptable?
- ¿Se puede describir bien, sin problemas, la realidad mediante el lenguaje? ¿Qué inconvenientes presenta? ¿Se puede decir todo mediante el lenguaje?

10.^a QUINCENA

F. NIETZSCHE

(Comprende la U.D. 15)

- ¿Es la vida el valor más importante?
- ¿Qué entendemos por vida?
- ¿Qué aspectos de la vida son los más importantes?
- ¿Qué es lo que diferencia a una persona que se dice que está realmente viva de otra que parece que no lo está tanto?
- ¿Que peligros puede tener el darle una importancia excesiva a la razón a la hora de diseñar la propia vida?

CÓMO ESCRIBIR UN TRABAJO DE FILOSOFÍA

CRISTINA MARQUÉS RODILLA

Seminario de Filosofía de la
Sede Central. INBAD. Madrid

PRESENTACIÓN

Ahora que el INBAD se encuentra ocupado en el cuestionamiento y la reflexión que le conduzcan a un nuevo plan de estudios de bachillerato para adultos a distancia, convendría fijar unos criterios para la realización de los trabajos escritos de Filosofía.

El ensayo que hoy presento a la consideración de mis colegas es el producto tanto del uso de la bibliografía encontrada sobre el tema como de la experiencia adquirida en los dos cursos consecutivos de dedicación a la Extensión Experimental ubicada en esta Sede Central del INBAD.

Los objetivos que he pretendido obtener están en función de la meta específica de la enseñanza a distancia: que los materiales, autosuficientes, hagan lo más innecesaria posible la atención presencial. Estos objetivos son: a) Eficacia. Habría que constatar si el rendimiento mejora con la utilización de las reglas prescritas en el presente ensayo. b) Interdisciplinaridad. Si bien es cierto que la Filosofía tiene una metodología propia, ésta no tiene por qué estar descoordinada con las utilizadas por otras asignaturas. Por otra parte, y como se verá a continuación, se trata de una técnica intelectual tan básica y común como la organización secuencial de las ideas.

Una vez puestos en conocimiento de mis colegas la meta y objetivos que persigo, sólo me queda transcribir, tal cual lo recibirán los alumnos, excepción hecha de las aplicaciones prácticas, el contenido de mi trabajo.

CÓMO ESCRIBIR UN TRABAJO DE FILOSOFÍA

Los estudiantes soléis percibir como un problema el hecho de tener que escribir un trabajo de Filosofía porque no se os aceptan ni la simple enumeración y explicación de los hechos ni la mera opinión personal. Pues bien, ¿qué es lo que se espera de un alumno? Este ensayo intenta darte una idea de lo que se espera de ti y ayudarte a lograrlo.

Un trabajo de Filosofía no es un simple informe de opiniones, ni tuyas ni de los autores que has leído, sino un cuestionamiento cuidadoso y articulado por tu parte. Cuestionar significa, en este contexto, el repensar por ti mismo los temas que has estudiado. Este cuestionamiento implica examinar y reexaminar lo que has aprendido sobre un tema. Lo que a continuación te indico son preguntas específicas que bien podrías formularte al preparar un trabajo de Filosofía.

1. ¿Cuál es, exactamente, el **problema filosófico** que estoy enfrentando? Ten en cuenta que

si no tienes claro el **planteamiento** del problema que estás enfrentando, es imposible que puedas hallar las soluciones porque no puedes adoptar posiciones respecto a él.

2. ¿Han sido suficientemente **desarrolladas** las soluciones históricamente presentadas para que puedas ver lo que involucran? Si la solución no está suficientemente desarrollada, no podemos considerarla como tal solución.
3. ¿Qué **justificación racional** (argumentación lógica) ofrece cada posición como respaldo de sus afirmaciones? ¿Cómo son de sólidas, lógicamente correctas, dichas justificaciones?
4. ¿Cuál es tu posición personal? ¿Por qué? ¿Con qué argumentos defenderías tu posición frente a posibles ataques?

Cuando respondas preguntas como éstas y otras similares que se te ocurrirán a ti mismo, llegarás a comprender nítidamente el problema aún cuando tu posición frente al mismo repita posiciones de otro. No se trata de que trates de «mejorar» las posiciones adoptadas por los grandes pensadores. Lo que sí se espera de ti es que tengas una comprensión de los problemas y que seas capaz de defender las posiciones que adoptes.

RAZONES A FAVOR DE LA TESIS PROPIA

La necesidad de defender, justificar, lo que dices, cobra especial importancia en un trabajo de Filosofía. A la persona que va a leer tu trabajo le interesa tanto, **o más**, saber **por qué** sustentas una posición que saber **qué** posición sustentas. Por lo tanto, el presentar y desarrollar una posición de la forma más clara posible es una de las dificultades con las que te enfrentas. Otra es la necesidad de **justificar** tu posición. El decir que crees que algo es cierto dice muy poco que tenga interés filosófico, salvo si añades por qué lo crees. Tampoco son igualmente válidas todas las razones que se pueden esgrimir para creer algo. Por ello, debes elegir las razones que presten el máximo apoyo posible a tu posición. Esto es más difi-

cil de conseguir de lo que parece a primera vista. Por ejemplo, si me das varios ejemplos para ilustrar una idea, no me dices por qué la idea es buena. Si me citas países que persiguen el terrorismo, no me dices por qué éste es malo. Tampoco serviría que me dijeras que «los expertos» están de acuerdo contigo. Todo esto no quiere decir que no puedes usar argumentos que han sido desarrollados por otros, sino que debes aprender a **utilizarlos**, es decir, debes presentar sus ideas muy claramente para poder **apoyar** en ellas tu propia posición.

RESPECTO A LAS TESIS CONTRARIAS

Hay algo en lo que debes tener especial cuidado. El desarrollo de las propias ideas trae como consecuencia señalar por qué son inadecuadas las posiciones opuestas, pero como estás en desacuerdo con ellas, es posible que no les tengas gran simpatía, por lo que deberás tener mucho cuidado de no atacarlas de forma injusta.

Para criticar de forma efectiva una posición opuesta a la propia hay que empezar por presentar dicha posición de forma clara, completa y justa, y, **además**, debes presentar las razones que se esgrimen para apoyar la posición que estás atacando. Podría parecer que esto te obliga a hacerle el trabajo al oponente, pero debes tener en cuenta que siempre es fácil destruir a un adversario distorsionando su posición hasta hacerla indefendible. Una última advertencia sobre el intento de derrotar posiciones contrarias: el haber mostrado que la posición opuesta es inadecuada no demuestra automáticamente que la propia es adecuada. Es posible que ambas sean erróneas por lo que debes extremar el cuidado para argumentar de forma correcta.

ADVERTENCIAS FINALES

Quizá objetes que todavía no hemos visto cómo escribir un trabajo de Filosofía, pero en cierto modo sí lo hemos hecho: hemos visto lo que

está detrás del escenario, el proceso mental que conduce a la redacción del trabajo. Sólo cuando las ideas están claras y ordenadas puede procederse a la redacción. Cuando pongas manos a la obra, verás que **la transición entre ordenar las ideas y escribirlas es casi imperceptible.**

Así pues:

1. Procede a formularte las preguntas que pondrán en marcha tu proceso de razonamiento y vete apuntando las ideas que se te ocurren mientras piensas.
2. Intenta ordenar tus ideas en un orden secuencial que tenga sentido, es decir, intenta un esquema formal. Esto no es nada fácil: en cuanto lo obtengas tendrás el trabajo hecho. Esto no debe desanimarte porque son muy pocas las personas que pueden sentarse a escribir un trabajo acabado en su primer bosquejo. No hay nada malo en reescribir un trabajo, así como no hay nada malo en volver a pensar un problema.
3. Al ir ordenando tus ideas verás cuáles son aquéllas que necesitan desarrollarse más. Una

vez ordenadas, no intentes introducir cambios parciales: piensa que un esquema formal es una estructura, algo más que la mera suma de sus partes.

4. No uses un estilo especial ni un lenguaje grandilocuente. En cualquier cosa que escribas asegúrate de que lo haces lo más simple, directo y claro posible.
5. Digas lo que digas, y cualquiera que sea la organización que le hayas dado, no olvides que el lector no puede leer tu pensamiento y que lo único que puede leer es lo que has escrito. No dejes fuera pasos que has dado en tu razonamiento porque te parecen «obvios» o porque te parecen que el lector «ya lo sabe». No dejes espacios en blanco al presentar tu razonamiento.

Este ensayo no debería asustarte. Piensa que siempre puedes acudir a tu tutor para recibir la ayuda complementaria que necesites (*). Sólo tienes que ensayar las formas de razonamiento que se te proponen: lo que necesitas es empezar el proceso por tu cuenta, y verás cuánto disfrutas mientras lo estás ensayando.

(*) Si te animas, puedes, incluso, buscar ayuda en «Writing a Philosophy Paper» publicado en Teaching Philosophy. Pídeselo a tu tutor.

LAS LECTURAS GRADUADAS Y SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A DISTANCIA

JUAN M.^a MARÍN LAJUSTICIA
Extensión del INBAD. Zaragoza

Enseñar inglés dentro de un programa de bachillerato a distancia presenta no pocos problemas. El primero de ellos sería definir objetivos. Este es un problema común al planteamiento de cualquier currículum pero que en el bachillerato a distancia adquiere características muy especiales. No podemos aplicar, traspasándolos, los contenidos y objetivos del bachillerato presencial, una tentación en la que se puede caer fácilmente pues el título que se entrega es el mismo en ambas modalidades.

En cualquier diseño curricular debería plantearse en primer lugar la definición del alumno que va a recibir esa enseñanza. El alumno del INBAD no es el alumno típico que tiene entre 15 y 18 años, que asiste a clase diariamente y cuya única ocupación es el estudio; por el contrario, se trata de una persona que supera, a veces largamente, la edad de 18 años, que no puede asistir a clase y que trabaja. Es decir, se trata de un alumno adulto, con pocas horas libres y que ha de estudiar solo en su casa, con muy escasos contactos con el profesor y sus compañeros.

A un alumno con estas características, ¿qué inglés se le enseña? ¿El inglés coloquial, hablado, que aprenden sus compañeros jóvenes del sistema presencial y que teóricamente les ha de servir

para comunicarse con angloparlantes o bien una lengua instrumental para poder leer, traducir y así extraer información de libros, folletos, manuales de instrucciones, etc.? El programa de estudios del INBAD pretende, especialmente desde la puesta en marcha del plan experimental en primer curso, enseñar el idioma en su aspecto más global de manera que el alumno al terminar sus estudios pueda mantener una conversación superficial y pueda desenvolverse con cierta facilidad en caso de que visite alguno de los países cuya lengua estudia y además, que comprenda textos escritos de mayor dificultad, como artículos de periódico.

Para alcanzar un grado satisfactorio de comprensión y expresión oral, sobre todo desde un enfoque comunicativo, hay que asistir a clase, oír inglés del profesor, de los compañeros, de cintas y hacerlo de una manera constante y durante suficiente tiempo. Todo esto no lo hace, no puede hacerlo el alumno a distancia, cuyas posibilidades de escuchar y hablar inglés se reducen a una hora de clase a la semana en el mejor de los casos. Y esta hora se dedica a explicar «cómo» es el inglés, es decir, su gramática, lo que produce unas clases teóricas con alumnos reducidos a un papel pasivo que podrán construir frases con cierta corrección, siempre por escrito, con grandes deficiencias en vocabulario. Casi no sabemos cómo

hablan pues no se hacen exámenes orales o dicho de otra manera: no se hacen exámenes orales porque ya sabemos que no hablan bien. Esto ocurre, porque no puede hablar de otra manera. ¿Habríamos aprendido nosotros inglés oral en estas condiciones?

Es muy difícil encontrar soluciones en un sistema que presenta tantas limitaciones de base, **pero existen posibilidades para reducir estas deficiencias**. Podemos enseñarles gramática, introducirles en la fonética —el conocimiento de los signos fonéticos es esencial para el que estudia solo—, demostrarles que toda esa teoría sirve para comunicarse, aunque sea poco lo que se sepa y en este aspecto el material del plan experimental es ejemplar. También podemos hacer que fijen el vocabulario que saben y que aprendan más, que asimilen las estructuras que se les han explicado y que han comprendido en clase, que estén en contacto con el inglés en su propia casa y en cualquier momento. Todo esto lo podemos llevar a cabo con las lecturas graduadas, cuya importancia en la enseñanza de inglés a distancia es fundamental.

LA LECTURA. SUS CLASES

Nuestros alumnos ya leen en clase pero practican solamente una clase de lectura, la **lectura intensiva**. Cuando se aplica ésta, se lee despacio, estudiando la lengua en detalle en cuanto a la palabra, la frase, el párrafo. Esta clase de lectura ayuda al alumno a entender muy bien los textos de cada lección, que suelen ser una ilustración de las estructuras que se estudian en ese momento.

Con la **lectura extensiva** se da al alumno la posibilidad de practicar todo lo que ha aprendido, no solamente los contenidos de la última lección, de recordar, de sacar a flote todo su conocimiento pasivo. Lee textos más largos y desarrolla la habilidad de leer deprisa. En realidad, el objetivo último es el de leer con fluidez.

La lectura extensiva es posible desde el primer año que se estudia inglés, gracias a la existencia en el mercado de gran cantidad de lecturas gra-

duadas, es decir, de libros adaptados a los distintos grados de conocimiento del idioma.

LAS LECTURAS GRADUADAS. CRITERIOS PARA LA ADAPTACIÓN A LOS DISTINTOS NIVELES

La realización de estos libros se hace con respecto a tres clases de control.

Control léxico. Todas las editoriales distribuyen sus lecturas graduadas en diversos niveles de control léxico (ver cuadro) pero el criterio que siguen no es el mismo. Longman lo hace con referencia a la obra de Michael West, **A General Service List of English Words**, otras editoriales utilizan fuentes similares o elaboran su propia lista de palabras más usadas por el número de veces que aparezcan en un número limitado de textos escritos expresamente.

La referencia al número de palabras raíces utilizadas aparece en todas las colecciones, pues, es el método más sencillo para que el profesor y el lector elijan. Normalmente los niveles se distribuyen en un margen que va de las trescientas a las tres mil palabras. El problema surge cuando nos damos cuenta de la falta de correspondencia de los niveles de las distintas editoriales ya que el número de palabras elegido para cada nivel no es el mismo ni tampoco los criterios de selección. Incluso se introducen distractores, es decir, palabras correspondientes a un nivel superior con el fin de preparar al alumno para una lectura más difícil, paliando la brusquedad del salto de un nivel a otro y obligándole a utilizar el diccionario o, todavía mejor, a deducir la palabra del contexto, ya que encontrarse con una palabra desconocida es algo que le va a ocurrir siempre que lea.

Control estructural. La mayoría de las editoriales hacen corresponder los niveles de sus libros de lectura con el de sus libros de texto, de manera que en aquellos centros en los que se utilicen textos elaborados por editoriales británicas, la elección de lecturas graduadas resulta muy fácil si se escogen de la misma editorial pues la etiqueta «Nivel Elemental» tendrá el mismo significado en to-

dos sus productos. En cualquier otro caso, debemos fijarnos en las estructuras utilizadas, especialmente en los tiempos de los verbos y en el tipo de oraciones empleadas.

En un nivel elemental se suele utilizar el presente y un número muy limitado de verbos en pasado pues resulta muy difícil contar una historia sin hacer referencia al pasado para nada; las oraciones son simples o simples coordinadas.

El nivel intermedio introduce los tiempos perfectos, el estilo indirecto en una primera fase y la oración compuesta en una sola subordinada.

El tercer nivel hace uso de todos los tiempos, de la voz pasiva y de todo el estilo indirecto; abundan los verbos con partícula y las oraciones compuestas de una principal y dos subordinadas.

Control de información. Al control léxico y al estructural se añade otro tipo de control menos mensurable como es el de la información. En una lectura graduada adaptada del original, se suprimen personajes secundarios, pasajes enteros, referencias culturales e incluso se hacen modificaciones temporales de manera que todo suceda en un orden cronológico.

TABLA I. — ALGUNAS COLECCIONES DE LECTURAS GRADUADAS (1)

EDITORIAL	COLECCION	NIVEL	NÚMERO DE PALABRAS RAÍCES	NÚMERO DE TÍTULOS	CON CASSETE
Mcmillan	Rangers	1	450	8	5
		2	800	12	10
		3	1.150	16	9
		4	1.500	8	2
		5	1.850	13	
		6	2.200	11	1
		7	2.700	2	
		8	3.200	2	
Heinemann	Readers	Beginner	600	19	12
		Elementary	1.100	21	3
		Intermediate	1.600	32	3
		Upper level	2.200	12	
Longman	Structural readers	1	300	23	15
		2	500	38	11
		3	750	37	2
		4	1.100	30	3
		5	1.500	15	2
		6	1.800	7	
Oxford	Alpha Books	Intermediate	1.000	17	
		Post			
		Intermediate	1.500	12	

(1) Datos de los catálogos de 1986.

A partir de lo expuesto en el cuadro, el profesor ha de distribuir los títulos de las editoriales en un máximo de cuatro niveles:

- Nivel 1 Hasta 600 palabras
- Nivel 2 Hasta 800 palabras
- Nivel 3 Hasta 1.150 palabras
- Nivel 4 Hasta 1.800 palabras

EL ALUMNO Y LA LECTURA

Cuando nuestros alumnos leen en inglés, refuerzan el vocabulario que saben y aprenden palabras nuevas. Aprenden diferentes significados de una misma palabra y los distintos matices de cada significado, pues, encuentran las palabras en contextos muy variados. Consolidan las estructuras

conocidas y las que están aprendiendo. Poco a poco se acercan a la meta natural: leer como un nativo.

Un nativo predice, imagina con mayor o menor acierto lo que va a venir a continuación de un texto escrito; lee frases, no palabras, hasta el punto de saltarse aquéllas que juzga innecesarias para la comprensión general; aprende a leer entre líneas, distingue entre el hecho y la opinión y deduce el significado de las palabras nuevas.

Nuestros alumnos leen así cuando lo hacen en español pero al leer un texto inglés lo harán palabra por palabra. Es misión del profesor ayudarle a desarrollar una capacidad de lectura más «madura», a acercarse a las técnicas del lector nativo. Para ello, le enseñará a derivar palabras por fijación, composición, etc. —tema muy abandonado en bachillerato—, le ayudará a identificar las ideas principales de un párrafo, etc.

LA SELECCIÓN DEL LIBRO

Una vez vista la abundante lista de títulos que ofrecen las editoriales, el profesor ha de elegir el adecuado a sus alumnos, a su clase.

Se hará tres preguntas básicas: ¿Qué libros serán atractivos para mis alumnos? ¿Cuáles serán apropiados en cuanto a contenido y nivel de dificultad? y ¿la lectura será individual, en casa, o colectiva, en clase?

Ciertamente el libro ha de interesarles, es decir, provocar en ellos la necesidad de seguir con su lectura una vez iniciada. Desde este punto de vista, el nivel lingüístico del libro es un factor secundario. Ello nos ha de impedir caer en el error de no dejarles leer un título que les interesa porque sea demasiado fácil. No nos ha de importar que el alumno elija libros por debajo de su nivel de conocimientos.

Todos los que hemos aprendido una lengua extranjera hemos pasado por la frustrante experiencia de leer deteniéndonos continuamente a con-

sultar el diccionario, lo que nos ha llevado a abandonar la lectura en más de una ocasión. Para evitar esto hay que averiguar si el alumno va a poder con el libro y no al contrario: el libro con él.

En los niveles elemental e intermedio se ha de animar al alumno a que lea y esto sólo se consigue si el texto le interesa y la lengua no le supone un obstáculo. Evidentemente, aparecerán palabras que desconozca pero en cantidad mínima y a ser posible, deducibles del contexto.

Tricia Hedge (ver bibliografía) aconseja como mejor manera para averiguar la dificultad de una lectura la realización de un «cloze test». Esta prueba consiste en suprimir de un texto una palabra de cada siete u ocho, manteniendo siempre este ritmo. No importa cuál sea la palabra suprimida. El alumno rellenará los huecos deduciendo del contexto.

Para hacer esta prueba más fiable, se escogen al azar tres trozos —de unas doscientas palabras cada uno— del texto. Se escriben a máquina omitiendo todas las séptimas palabras. A cada contestación correcta se le dará un punto. Un acierto del 60 % o más indica que este libro es el correcto; entre el 40 % y el 60 %, la clase necesitará ayuda del profesor; cuando el acierto sea inferior al 40 % hay que descartar ese libro. Esta prueba es esencial cuando se pretende una lectura colectiva y, de paso, nos dará una idea bastante fiable del nivel de nuestra clase. Además nos proporciona experiencia para ayudar a los lectores individuales a elegir sus lecturas.

Factores que consideramos superficiales como la portada, las ilustraciones y el diseño de la edición, son también importantes. La imagen del libro ha de ser atractiva, moderna, alejándose lo menos posible del aspecto que tienen los libros que el alumno lee en su propia lengua.

Además, el profesor habrá de considerar la edad y el número de alumnos que hay en la clase. En el INBAD no se dan clases homogéneas y tenemos la tarea bastante más difícil que en la enseñanza presencial donde, por ejemplo, en una

clase de 2.º curso todos los alumnos tienen 16 años, han estudiado un año de inglés y el grupo es de cuarenta alumnos. En cambio, en las clases del INBAD la edad oscila entre los 18 y los 50 años, unos han estudiado inglés recientemente y otros llevan años sin hacerlo y ni siquiera el número de alumnos matriculados nos da idea de los que asistirán a clase, siendo el número de asistentes muy cambiante a lo largo del año.

Por lo tanto, la elección de un libro de lectura resulta muy difícil. Ahora bien, esta dificultad no nos debe hacer desistir de utilizar tan importante medio de aprendizaje.

Consideraremos a nuestros alumnos como mayores de 18 años, es decir, adultos sin más matizaciones, a los que les interesará un tema adulto.

LA FORMACIÓN DE UNA BIBLIOTECA DE LECTURA EN EL SEMINARIO

Una vez que hemos averiguado el nivel de la clase en cuanto a la lectura y siguiendo los criterios arriba señalados, hemos de comenzar la organización de la biblioteca.

Para saber las preferencias de la clase lo más sencillo es hacer que señalen los tres géneros que más les puedan interesar:

Aventuras, historia, ciencia-ficción, clásicos, policíaco-suspense, misterio, amor, vida cotidiana/hechos reales, deportes, viajes, ciencia y humor.

Clasificación. Estos libros suelen tener muy pocas páginas por lo que el título no es visible sobre el lomo. Además su presentación suele ser idéntica en los diferentes niveles y éstos no están indicados en la portada de una manera clara. Por todo ello, la mejor manera de clasificarlos es adhiriéndoles en lugar bien visible una etiqueta de color según nivel (nivel 1, rojo; nivel 2, verde, etc.), otra etiqueta diferente se añadirá cuando el título vaya acompañado de cassette.

Préstamos. El sistema más sencillo de control de una biblioteca es el libro de préstamos donde figuran:

Título (+ cassette)	Alumno	Curso	Fecha préstamo	Fecha devolución
---------------------	--------	-------	----------------	------------------

Otro sistema es el de la ficha con la información del libro en un lado mientras que en el otro el alumno escribe su nombre y las fechas de préstamo y devolución. Esta ficha se aparta del fichero permanente y se archiva en el de préstamos. Tiene este sistema la ventaja de que podemos saber inmediatamente cuáles son los libros más solicitados.

Modelos de ficha

<p>Tully, John INSPECTOR HOLT GETS HIS MAN + Cassette G. Policiaco / nivel 2 Collins English Library Collins, London 1979</p>
--

LECTURA INDIVIDUAL

En esta modalidad el alumno puede leer a su propio ritmo y seguir su propio método de lectura, detenerse, repetir el pasaje, etc.

Por otra parte, se permite que cada alumno se enfrente a su propio nivel de conocimientos, es decir, el «buen» alumno no descansa ni el «malo» ha de angustiarse al tratar de seguir el nivel promedio de la clase, como ha de hacer en la lectura colectiva.

En la lectura individual cada alumno puede elegir el tema que más le interese y, finalmente, si ese libro va acompañado de cassette, el alumno ha de llevarse una copia, con lo que la lectura será más entretenida, más estimulante a la vez que su pronunciación mejorará. Cuando se lleve la cassette, no la escuchará hasta que haya terminado cada sección o capítulo de libro.

Después de la lectura individual

En principio diremos que el profesor no debe de ejercer demasiada presión sobre el alumno después de la lectura. Es contraproducente exigirle un trabajo sobre el libro que acaba de leer. La lectura es ante todo un placer y el hecho de que el estudiante lea por su cuenta, añadiendo una tarea más a las habituales de clase, nos debe de satisfacer por completo. No obstante, hay que comprender que efectivamente se ha leído en la que preguntaremos por el argumento, por algún personaje que le haya interesado especialmente, por si el libro ha sido de su gusto, etc. También hemos de averiguar si ha tenido algún problema con la lengua y, de ser así, ese será el momento de ayudarle. Es muy conveniente recomendar al lector que tenga un cuaderno de lectura donde anote todas las palabras y expresiones desconocidas. Luego podremos echar un vistazo a ese cuaderno y comprobar que él ha leído ese libro y cómo lo ha hecho.

LA LECTURA COLECTIVA

Elegir un libro para toda la clase es ideal para la lectura intensiva. Así se pueden analizar párrafos, explicar estructuras, destacar vocabulario, insistir en la pronunciación correcta de las palabras y de grupos de palabras, practicar la entonación, etc.

Con la lectura colectiva se alienta el análisis crítico y la discusión y se fomenta el debate dentro de la clase, pasando así del inglés leído al inglés oral con toda facilidad.

Tiene también la ventaja de que el profesor puede preparar el texto de antemano e incluso aprovecharlo para dar información sobre sus aspectos culturales.

Después de la lectura colectiva

La lectura colectiva debe ser evaluada por escrito para lo que se sugieren estos tipos de ejercicios:

1. Describir un personaje.
2. Dada una descripción esquemática de un personaje, decir de quién se trata y situarlo en el contexto.
3. Presentar un cloze test, es decir, un párrafo del libro suprimiendo todas las séptimas palabras. El alumno ha de rellenar los huecos deduciendo del contexto o bien recordando las palabras suprimidas.
4. Dado un párrafo por el profesor, situarlo en el contexto narrando lo anterior y lo posterior.
5. El profesor da tres o cuatro párrafos cortos del libro, desordenados. El alumno habrá de ordenarlos y de contar lo que ocurre en el espacio que va de uno a otro.
6. Contar el argumento en líneas generales.
7. Se presentan cinco hechos, tres verdaderos y dos falsos. El alumno ha de distinguirlos y razonar los falsos.
8. Hacer un comentario crítico del libro, centrándose en las dos cosas que más les hayan gustado y en las dos que menos.
9. Traducir un párrafo al español.
10. Hacer preguntas de comprensión sobre el libro.

BIBLIOGRAFÍA

HEDGE, T.: *Using Readers in Language Teaching*. Ed. Macmillan, Londres, 1985.

MILNE, J.: *Guided Readers Handbook*. Ed. Heinemann, Londres, 1986.

NUTTALL, C.: *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Ed. Heinemann, Londres, 1985.

TADMAN, J.: *How to make the most of graded readers on cassette*. Longman, Londres, 1980.

VARIOS: *The New Longman Guide to Graded Reading*. Ed. Longman, Londres, 1986.

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

JOSÉ M.^a BENAVENTE BARREDA

Sede Central del INBAD

JUAN A. CANAL DÍEZ

Extensión de Gijón

JOSÉ M.^a ROMERO HERNANDO

Extensión I de Madrid

INTRODUCCIÓN

En el n.º 4 (Diciembre, 1987) de este **Boletín Informativo**, apareció un artículo con el título «Hacia una renovación del sistema de exámenes. (Descripción de una experiencia)», en el que exponíamos, con un relativo detalle, las líneas a seguir para modificar —al menos en la asignatura de **Historia de la Filosofía** de COU— los exámenes convencionales y la preparación, más o menos remota, de los mismos. Se trataba, en lo esencial, de que los alumnos estudiaran y se examinaran de un modo más racional y menos estresante. Para lograr esto se intentaba potenciar la capacidad de **entender** (que facilitaría la **memoria de significados**) y se procuraba minimizar, en lo posible, la **memoria mecánica**, más atenta a perceptos —subrayados, esquemas, etc.— que a contenidos conceptuales.

Los profesores participantes en la experiencia hemos estado distantes en el espacio y con poco tiempo para reunirnos. Para ponernos de acuerdo en la elaboración de actividades y ejercicios, el camino seguido ha sido —aparte de algunas en-

trevistas, sobre todo entre los dos que estábamos en Madrid— el correo y el teléfono. Pese a todo, cada una de las experiencias —Sede Central, Extensión I de Madrid y Gijón— aunque realizadas por separado, están hechas con una metodología básicamente común, si bien se adecuaron, como es lógico, a las circunstancias peculiares de estos centros.

Durante el curso, los alumnos recibieron, para cada una de las tres evaluaciones, un repertorio de actividades ajustadas al modelo descrito en el artículo citado. En concreto, se propusieron veinte cuestiones del tipo de las allí ejemplificadas para la primera evaluación, otras veinte para la segunda y —rectificando sobre la marcha, a la vista de las dificultades suscitadas— cinco cuestiones, si bien más «globalizantes», para la tercera y última evaluación.

Los exámenes, celebrados en las fechas previstas por el **Libro Blanco** del alumno del INBAD, y con la misma limitación de tiempo establecida para quienes realizaban los exámenes «convencionales», constaban siempre de tres cuestiones, de

las cuales puede decirse que constituían prolongación, complemento, o aún solapamiento, de las propuestas en los aludidos repertorios de actividades. Cabe, en este sentido, decir que las pruebas respondieron —como se había programado al inicio de la experiencia— al mismo método de trabajo que el seguido en el estudio durante el curso: primacía de lo reflexivo sobre lo repetitivo y preferencia por las habilidades comprensivas antes que por las puramente mnemónicas.

Vamos a exponer, por separado, los resultados de cada una de estas experiencias, tal y como cada uno de nosotros las ha «vivido». Después de esta exposición analítica —más atenta siempre a los aspectos cualitativos que a los estrictamente cuantitativos o «estadísticos», aunque también se recojan esquemáticamente— haremos una valoración global, en unas conclusiones de carácter fundamentalmente práctico.

I. EXTENSIÓN EXPERIMENTAL DE LA SEDE CENTRAL

1. Participantes

La experiencia de la Sede Central se ha hecho con el grupo de COU por correspondencia, quizá por considerar —por razones bastante obvias— que los alumnos de correspondencia son los alumnos «a distancia» por excelencia.

Con estos alumnos se ha mantenido un contacto epistolar frecuente, aunque —como sucede tantas veces en el INBAD, por desgracia— muchos de estos alumnos no han dado señales de vida en todo el curso.

Se constituyeron dos grupos, uno experimental y otro de control, hechos de un modo casi del todo aleatorio, salvo en un cierto control de las variables «sexo» y «edad», pero sin plantearlo de un modo obsesivo. (Más útil que la variable «sexo», por ejemplo, inoperante en estos niveles «abstractos», en donde la inteligencia «masculina» y «femenina» es igual, hubiera sido el de la ocupación profesional, en caso de existir. Pero de este

dato no tuvimos constancia hasta relativamente avanzado el curso).

Como sucede también, con frecuencia, en este tipo de enseñanza, hubo cambios de correspondencia a presencial y viceversa, pero en un número pequeño, que no ha influido en los resultados finales.

El número **básico** —o de partida— con el que se ha actuado en esta experiencia ha sido de 47 alumnos, 24 para el grupo de control y 23 para el experimental.

2. Evaluaciones y resultados cuantitativos

En el aspecto estrictamente cuantitativo, los resultados de las tres evaluaciones, y el número de presentados y aprobados final, ha sido el siguiente, según se expone en este cuadro-resumen:

EVALUACIONES

	1. ^a	2. ^a	3. ^a	FINAL
Grupo Experimental				
Presentados	13	10	10	11
Aprobados	8	9	6	9
Grupo de Control				
Presentados	11	6	5	6
Aprobados	8	4	4	5

En lo que se refiere a las calificaciones estrictas, en el grupo experimental hubo 5 Bien y 4 Suficientes. En el grupo de control la cosa estuvo más repartida, y la «curva de frecuencias» presenta altibajos claros: 1 Sobresaliente, 1 Notable, 1 Bien y 2 Suficientes.

Desde el punto de vista estrictamente cuantitativo, el grupo experimental consigue más alumnos presentados —menor índice de abandono—, lo que parece corroborar nuestra hipótesis de que un sistema de exámenes más racional disminuye

el nivel de estrés. Sin embargo, la tónica media, pese a los cinco alumnos con «Bien», es más uniforme, quizás más «gris». Ello vendría a mostrar, por una parte, que este sistema —pese a las aparentes facilidades— sigue teniendo capacidad discriminativa e incluso un alto nivel de exigencia. Por el contrario, en el grupo de control vemos que hay más abandonos —algo ya endémico en el INBAD— y que los alumnos que llegan al final son los que, por «selección natural», tienen mayor capacidad de supervivencia. De otro modo: el sistema convencional parece brindar menos oportunidades, en principio, a una mayoría que podría estudiar si no tuviera tantas constricciones tempo-espaciales, y sólo permite el paso a unos pocos. (La capacidad de «supervivencia» de estos pocos puede deberse, por supuesto, a condiciones intelectuales; pero también a otras variables, como disponibilidad de tiempo, más desahogo económico, temperamento más flemático, resistencia física, etc., etc.).

3. Consecución de objetivos

En la propuesta de esta experiencia, partíamos de la conveniencia de potenciar (y evaluar) dos destrezas fundamentales para la formación intelectual: la de **entender** (distinguiendo con precisión los conceptos), sobre la de memorizar, y la de **juzgar** (en la que distinguíamos diversos aspectos). Aparte de estos objetivos de carácter intelectual, pretendíamos comprobar si con este modo de examinar disminuía el estrés o tensión que causan, por lo general, los exámenes tradicionales.

3.1. En lo que se refiere a la capacidad de entender o conceptualizar con claridad, tanto las actividades como los ejercicios de evaluación muestran una ventaja del grupo experimental sobre el grupo de control. Es cierto que no se trata más que de una ligera ventaja, ya que los condicionantes ambientales, y el hábito inveterado de memorizar, no facilitan nada este tipo de aprendizaje y evaluación; pero está claro que unas preguntas formuladas de tal modo que no den pie a la mera transcripción, **obligan a pensar**, que era de lo que se trataba.

3.2. Por lo que hace a la capacidad de juzgar, no ha sido tanta la ventaja. Es cierto que los alumnos del grupo experimental, por la dinámica misma de las cuestiones, se han visto en la necesidad de justificar más sus afirmaciones, en una exposición sin «saltos» lógicos; pero en lo que se refiere al estricto juicio crítico, ni aun pedido de modo expreso ha dado resultados positivos.

3.3. Quizá lo más positivo de esta experiencia haya sido la posibilidad de evaluar el nivel de estrés. El sistema ha contribuido, por lo menos, a disminuir los abandonos. Esto es algo positivo y que invita a una reconsideración del sistema convencional. Sin embargo, por lo que hace a la estricta realización del examen, el estrés no disminuyó tanto, e incluso hubo alumnos que, ya en la primera evaluación, dijeron preferir el sistema tradicional, menos exigente en cuanto a destrezas intelectuales. El disponer de material les ponía nerviosos, quizá por saber que también, a la hora de corregir, se iba a exigir más. (Esto es algo que, como se verá al final, nos ha hecho reconsiderar la estricta mecánica del examen presencial).

II. EXTENSIÓN DE GIJÓN

1. Participantes

Como se recordará, la experiencia fue pensada, en un principio, para la asignatura de Historia de la Filosofía de COU. En nuestra Extensión se propuso intervenir a los alumnos inscritos en la modalidad de correspondencia, dejando abierta la opción también a cuantos alumnos presenciales quisieran acogerse a ella: de hecho —y a diferencia de lo ocurrido en los dos centros de Madrid— la participación fue voluntaria, contando con un total de seis alumnos, pertenecientes tres a cada una de las dos modalidades, presencial y por correspondencia.

2. Procedimiento

Se informó a los alumnos rigurosamente, y de antemano, de las características del trabajo pro-

yectado. Esta información, que hubiera sido obligada en cualquier caso, obedecía en éste al especial propósito de no infundir vanas expectativas ni relajar su aplicación: trataba, en suma, de que el estudiante se sintiese ante una tarea provechosa y sin temor por el éxito final, pero en la que no debía apoltronarse bajo el señuelo de que los exámenes los realizaría con libros y material de consulta a su alcance.

3. Cuantificación de los resultados

— Grupo experimental.

A. Realizaron las actividades encomendadas:

— Al completo: 3 alumnos.	6
— Parcialmente: 3 alumnos.	

B. Calificación de las actividades:

— Insuficiente: 2	6
— Suf. o bien: 2	
— Sobr. o Not.: 1	
— Abandona: 1	

C. Calificación de los exámenes:

— Insuficiente: 3	6
— Suficientes: 1	
— Notable: 1	
— Abandona: 1	

D. Calificación final global:

— Insuficiente:	1	6
— Suficiente:	3	
— Notable:	1	
— Abandona (no presentado):	1	

— Grupo de control:

Calificación final global:

— Insuficiente:	9	51
— Suficiente:	2	
— Bien:	1	
— Abandonan (no presentados):	39	

4. Valoración de los resultados:

Queremos añadir algunos comentarios valorativos a estas cifras, aún a riesgo de redundar en su elocuente rotundidad, así como ciertas observaciones que faciliten y complementen su lectura.

4.1. El índice de abandonos en el grupo de control, semejante por lo demás al habido en general en esta Extensión, es aplastantemente superior al registrado en nuestro grupito experimental. Este primer rasgo positivo es atribuible a la mayor capacidad de «enganche» del prececimiento ensayado: el estudiante que ha ido ejecutando las tareas encomendadas, bastante intensas, no lo olvidemos, está más compenetrado con la materia de estudio y es más resistente al desánimo —siquiera sea por la «inversión» de tiempo y esfuerzo ya realizada—.

4.2. Lo anterior se debe, entre otras causas, a la mayor constancia en la preparación de actividades a lo largo de todo el curso. En efecto, en el grupo de control (para el que también se dispusieron las correspondientes tareas) apenas una proporción insignificante, tan sólo dos o tres alumnos, las hicieron. En este sentido, el seguimiento de la programación quincenal es muy superior, aun cuando no tan completo como sería deseable, en el grupo experimental.

4.3. El rendimiento en los exámenes de los sujetos de la experiencia ha sido, salvo en un caso, inferior al evidenciado en sus actividades quincenales. Este hecho, sorprendente si se considera

la homogeneidad a que hemos aludido entre los enunciados de actividades y exámenes, sólo puede explicarse atendiendo a dos variables.

En primer término la duración de las pruebas, coincidente con las del grupo experimental, parece encorsetar a los alumnos, máxime cuando las cuestiones —por su propia complejidad y amplitud— reclaman una elaboración detenida y un coetejo riguroso.

En segundo lugar por el estado de mayor tensión psíquica, en que el examinando se encuentra, respecto a la normal ejecución de tareas que —incardinada en la rutinaria marcha del curso, y casi siempre en el familiar entorno del propio domicilio— se distingue por el relajamiento. En un uso meramente metafórico de la etiqueta se puede hablar de que los alumnos sufren una especie de «neurosis experimental» ante los exámenes, como parecen confirmar tres circunstancias:

- 1.^a Que los propios estudiantes han manifestado en varias ocasiones, al término de las pruebas, preferir las pruebas «convencionales» a las que se sometían sus restantes compañeros (incluso antes de conocer éstas en su detalle).
- 2.^a Que no deja de ser contradictorio el que una experiencia orientada a borrar del alumno el miedo a los exámenes, con todas sus consecuencias, se cierre con un examen del más viejo estilo, por más rebajado que parezca estar con la «gaseosa» del empleo de textos y notas.
- 3.^a Que en el medio «examinista» en que profesores y estudiantes nos desenvolvemos, es difícil para unos y otros sustraerse a la impresión habitual de que los enunciados del examen son un episodio de caza y evasión, respectivamente; dicho de otra forma, el acto de examen connota siempre, en nuestro contexto, añagaza, sorpresa, cepo.

4.4. Además de lo que acabamos de analizar, menor puntuación en los exámenes que en las actividades, entre los datos ofrecidos llama la aten-

ción uno en especial: los rendimientos en el grupo experimental han sido tan sólo discretos. Adviértase que no nos referimos ahora al porcentaje de alumnos que superan el curso, aspecto cuantitativo ese que debe considerarse bastante satisfactorio, sino al nivel cualitativo promedio de los estudiantes de ese grupo. Las calificaciones de éstos se sitúan mayoritariamente en torno al «suficiente» lo cual, como parece obvio, dista mucho de las expectativas suscitadas por el procedimiento y por la magnitud del trabajo previo realizado por tales alumnos.

Se nos ocurre que éste, al igual que otros muchos rasgos, pudiera deberse al contraste entre este método y el modo convencional de preparar y realizar exámenes. No cabe duda de que nuestros alumnos están más habituados al segundo (y muy especialmente los del INBAD, donde el examen suple informaciones que en un sistema presencial aportaría el contacto diario entre alumno y profesor), y que han consolidado destrezas inservibles para pruebas más comprensivas que mnemónicas. Tal parece como si el estudiante que lo es, o sea quien realmente trabaja los programas, prefiriera lo malo conocido —ante lo cual se defiende aceptablemente— que lo bueno por conocer —que ofrece más garantías de éxito y conocimientos, pero que requiere un compromiso mayor y más exigente—.

5. Evaluación por objetivos

En el artículo citado (cf. págs. 10 y 11) se hace mención de dos objetivos operativos en nuestra enseñanza de Historia de la Filosofía: 1) entender, y 2) juzgar. Sobre ellos, y a modo de apreciación general debe señalarse lo siguiente.

1.a. La capacidad de delimitar conceptos, y de buscar semejanzas y diferencias entre ellos, ha sido la más cultivada en las actividades. Seguramente por ello, es la que ha alcanzado un desarrollo mayor (siempre dentro de la modestia de los rendimientos, ya comentada). Si se compara en esto a los estudiantes de los grupos de control

y experimental, se aprecia ventaja en éstos respecto a los primeros, quienes suelen limitarse a yuxtaponer —en el mejor de los casos— las definiciones memorísticamente retenidas de esos conceptos.

1.b. La destreza de ordenar y «captar relaciones lógicas de implicación», igualmente fomentada en el enunciado de las actividades, ha tenido un progreso más moderado, acaso por reclamar una perspectiva más despegada del material de estudio (documento del INBAD y resúmenes del Seminario, principalmente).

2.a. En la descripción de la experiencia a que venimos aludiendo, se renunciaba a evaluar la emisión de juicios críticos sobre autores o teorías. A pesar de ello, en las actividades se formularon ciertas cuestiones sobre la validez o pertinencia de algunas ideas filosóficas: no puede considerarse que los estudiantes errasen gravemente en ello sino que, como era de prever, carecían de las referencias suficientes para juzgar con fundamento.

2.b. La captación de relaciones globales, por el contrario, sí se ha visto potenciada. Puede aplicarse aquí lo dicho en 1.a., con una observación complementaria: en todos los exámenes se propuso una pregunta común a los grupos de control y experimental, que versaba precisamente sobre ese tipo de relaciones. Pues bien, en general, en el segundo grupo las contestaron con aceptable acierto, mientras en el grupo de control se dieron, a lo sumo, descripciones por separado de cada una de las teorías o autores propuestos. Precisemos que el relativo acierto, al describir influencias entre pensadores o corrientes filosóficas, no ha alcanzado a la contextualización cultural o socio-económica que también se contemplaba como «destreza de juzgar».

6. Valoración general

Para resumir cuanto antecede será útil considerar los tres aspectos citados por Benavente al final de su artículo (cf. pág. 13).

- 1.º El grado de comprensión general es, incuestionablemente, más elevado en el grupo experimental que en el de control (recuérdese lo dicho sobre las preguntas comunes en los exámenes). Claro está que los ejercicios de comprensión menudearon en aquel grupo y no en éste, más volcado en la memorización.
- 2.º El rendimiento académico de los alumnos apenas ha diferido entre nuestra asignatura y las restantes. En cuanto a la Selectividad, desconocemos los resultados precisos, aparte de que algunos no se han presentado a sus pruebas.
- 3.º Hemos apuntado ya que los sujetos de la experiencia se encontraron bastante tensos en las pruebas. Habrá, pues, que distinguir entre los exámenes y la marcha del curso: paradójicamente, ellos han estado motivados y relajados durante las quincenas de cada evaluación (es decir, con poco «estrés»), pero no al tiempo de realizar los exámenes que coronaban cada una de esas etapas.

III. EXTENSIÓN I DE MADRID

1. Participantes

La distribución de los alumnos en los grupos experimental y de control en la Extensión I del INBAD de Madrid se hizo teniendo en cuenta la distribución previa de los grupos existentes en la Extensión: El grupo D, experimental; los grupos E y F de control, que asistían a la misma tutoría colectiva, por lo que se puede considerar un solo grupo, aunque más numeroso.

El grupo experimental utilizaba material en los ejercicios. El grupo de control, no.

Los ejercicios constan de tres cuestiones. Una es común al grupo de control y experimental, dos diferentes entre las que el alumno elige una. En la segunda y tercera evaluación, una pregunta servía para recuperar la evaluación negativa anterior.

La elaboración de actividades y ejercicios exigió, por una parte, pensarlas y escribirlas cada uno de los profesores. En segundo lugar, ponerlas en

común. Así los alumnos de las tres Extensiones contaron con las mismas actividades y ejercicios en las tres evaluaciones.

2. Resultados por evaluaciones

GRUPO EXPERIMENTAL	MD	I	S	B	N	SB	P	A
Primera.....	—	19	7	9	4	—	39	20
Segunda.....	—	9	9	2	5	—	25	17
Tercera.....	—	6	11	8	4	—	29	23
GRUPO DE CONTROL								
Primera.....	—	12	13	5	2	1	33	21
Segunda.....	—	11	2	3	—	1	17	6
Tercera.....	—	7	6	6	1	1	21	14
GRUPO DE MAÑANA (SISTEMA INBAD)								
Primera.....	—	17	11	11	5	1	45	28
Segunda.....	—	16	8	5	4	1	34	18
Tercera.....	—	4	12	9	8	1	33	29

3. Valoración de resultados

En la Extensión I del INBAD de Madrid, los alumnos no conocieron la realización de la experiencia hasta fechas muy próximas a la primera evaluación. La razón fue que, aunque estábamos de acuerdo en realizar la experiencia; sin embargo, no se había hablado de cómo llevarla a cabo. Por esta razón, tampoco dispusieron del tiempo necesario para la realización de las actividades quincenales, como se ha dicho más arriba.

Los grupos, experimental y de control, estuvieron de acuerdo en la realización de la experiencia. Para ello se consultó en clase, no oponiendo reparos, excepto dos alumnos en el grupo de control que prefirieron realizar los ejercicios siguiendo las pautas del Libro Blanco del Alumno, integrándose a la experiencia en la tercera evaluación.

Los alumnos, como se ha dicho, podían realizar las actividades propuestas en cursos anterior-

res basadas en el desarrollo de uno o dos de los contenidos básicos de cada quincena y un comentario de texto. Se aconsejaba, no obstante, realizar las actividades apropiadas a la experiencia.

Otro aspecto a tener en cuenta es el cambio de grupo por incompatibilidad de horario de trabajo. Las variaciones en este sentido son del grupo de mañana al grupo de control y del grupo de control y experimental al grupo de mañana. Los casos son muy pocos, por lo que nos parece no ser significativo a la hora de valorar los resultados.

4. Alumnos presentados

El número de alumnos matriculados en Historia de la Filosofía en nuestra Extensión I ha sido de 234, participando en el grupo experimental 53, en el grupo de control 84 y 97 en el grupo de mañana. Estos datos hay que considerarlos

aproximados ya que hay bajas y altas a lo largo del curso.

En el grupo experimental siguen en la segunda evaluación el 67 % y aumenta el número de presentados en la tercera evaluación, llegando al 74 %.

En el grupo de control se presentan a la primera evaluación 33 alumnos, presentándose el 58 % en la segunda y el 63 % en la tercera.

Cómo se puede observar, aunque hay un descenso en el número de presentados en la segunda y tercera evaluación en relación con la primera, es menor en el grupo experimental, lo que hace pensar que beneficia la experiencia al sistema de enseñanza en el cual se hallan nuestros alumnos.

5. Alumnos aprobados en los ejercicios

Grupo experimental: si tenemos en cuenta el resultado de los ejercicios de las tres evaluaciones, 33 % en la primera, el 50 % en la segunda y el 69 % en la tercera, se nota que los resultados positivos van en proceso ascendente, lo cual parece ideal en el proceso de aprendizaje.

Grupo de control: Los resultados del grupo de control, si bien hay también un proceso ascendente, es significativamente inferior, ya que obtienen el 12 % en la primera, al 32 en la segunda y el 52 en la tercera.

Si comparamos los resultados podemos observar las diferencias de 21, 18 y 27 en los ejercicios correspondientes a la primera, segunda y tercera evaluaciones respectivamente.

Los datos anteriores aumentan si tenemos en cuenta que el número de alumnos presentados en el grupo de control respecto al experimental es sensiblemente inferior (9 % menos en la segunda evaluación y 11 % en la tercera).

6. Alumnos aprobados en la evaluación

Grupo experimental:

Para el resultado positivo en cada una de las evaluaciones se ha tenido en cuenta la valoración del ejercicio (80 %), la presentación de actividades (10 %), la asistencia a las tutorías colectivas (5 %) y las consultas en las tutorías individuales (5 %).

Los alumnos que obtienen resultados positivos en las evaluaciones son 20 en la primera evaluación, 17 en la segunda y 23 en la tercera. Si tenemos en cuenta el número de alumnos presentados en cada una de las evaluaciones, 39, 26 y 29 respectivamente, los resultados positivos son del 51 % en la primera, el 65 % en la segunda y el 79 en la tercera, lo cual demuestra el progreso en los resultados positivos, si bien este progreso es mayor si se tienen en cuenta sólo los resultados de los ejercicios, 33 %, 50 % y 69 %.

Grupos de control:

Los alumnos que superan la primera evaluación son 21, el 64 %, porcentaje superior al grupo experimental, lo cual se debe a que el valor del ejercicio es menor (70 %) dando más importancia a las actividades y asistencia de tutorías. Aunque lo anterior se consideró en un principio como un estímulo al esfuerzo memorístico, el número de alumnos que superan la segunda evaluación es significativamente inferior, 37,7 %, y más si tenemos en cuenta el número inferior de alumnos presentados, 42 % menos que en la primera evaluación. En la tercera evaluación pasan el 66 % ligeramente inferior al 79 % del grupo experimental y hay que tener en cuenta que se presentan menos que en el grupo experimental.

7. Valoración final

Parece claro que las conclusiones que se deducen de los resultados anteriormente analizados son las siguientes:

1. Los alumnos que no han estado pendientes de la memoria se interesan más por la materia y la conciben más como formación de su personalidad.
2. No hay altibajos, sino progreso en los resultados, lo que significa que el nivel de aprendizaje aumenta y el estrés es menor.
3. El sistema es suficientemente discriminativo, dado el número de alumnos que no superan las pruebas y las actividades. Ha habido alumnos que han renunciado a realizar el ejercicio al no tenerlo preparado. Otros alumnos, del grupo experimental, que por razones obvias, han realizado el ejercicio con el grupo de mañana han superado la prueba igualmente.
4. El sistema permite hacer mejor una evaluación continua y, por tanto, ver el progreso del alumno, lo que nos permitirá recuperar los conocimientos anteriores a través de los que se suponen en los nuevos.
5. Se consigue mejor el objetivo último del estudio de la Historia de la Filosofía, la crítica o el juicio crítico, ya que las pruebas están concebidas para comparar y enjuiciar —criticar— los aspectos más importantes del pensamiento humano o de la filosofía en su historia.

IV. ENTONCES ¿QUÉ?

Después de analizar conjuntamente los resultados de las tres experiencias, llegamos a las siguientes conclusiones generales, orientadas a corregir en cursos venideros las deficiencias registradas, pero también a conservar todo lo que han sido hallazgos positivos.

A pesar de que los resultados no han sido espectaculares por sí mismos, pero sí notables por comparación con los de los grupos de control, creemos sin euforia que el balance general del ensayo es positivo. La presunta extravagancia del procedimiento —al menos en relación con los usos

más extendidos en la enseñanza a distancia, donde aprobar es meta casi exclusiva y donde la «examinitis» es enfermedad punto menos que crónica— genera la más ardua dificultad: implantar un método reflexivo en un medio «gramofónico» y esclerotizado. Procede, pues, insistir en él, si bien con algunas correcciones de deriva.

1. Aspectos positivos

1. Los alumnos que no han estado pendientes de la memoria se interesan más por la materia, y la conciben como algo orientado a la formación de su personalidad. Se ha logrado, así, que bastantes alumnos hayan hecho un aprendizaje más reflexivo, tratando de comprender la materia a estudiar sin estar pendientes, en primera instancia, de su retención. La idea básica de esta experiencia —comprender **para** retener— en lo esencial, ha dado resultados.
2. No ha habido, en general, grandes altibajos, sino progreso en los resultados, lo que implica que el nivel de aprendizaje aumenta.
3. El sistema, pese a las aparentes «facilidades», es suficientemente discriminativo, dado el número de alumnos que no superan las actividades y las pruebas. Ha habido alumnos que han renunciado a hacer el ejercicio del examen al no tenerlo preparado, conscientes de que el uso de material no constituía ninguna garantía de éxito.
4. Otro aspecto positivo, y digno de toda consideración, ha sido la notable disminución del estrés, al menos a lo largo del curso. Tanto por el número de abandonos, como por el testimonio de los propios alumnos, se aprecia que el estudio, en principio, ha sido más reposado, al menos en lo que al «miedo al examen» se refiere.

2. Las modificaciones

Del conjunto de la experiencia, sin embargo, hemos concluido que hay dos puntos claramen-

te modificables: las actividades —en parte— y, sobre todo, el examen presencial.

1. Es preciso modificar las actividades que, a lo largo del curso, hayan de recomendarse / exigirse a los alumnos que se dispongan a trabajar de este modo. En primer lugar, para recortar su complejidad y aligerar el esfuerzo de aquéllos. Luego, para transformar su consideración: las actividades no son un «instrumento» en la preparación del curso y los exámenes, sino que constituyen ellas mismas parte integrante del curso y deben ser, en consecuencia, evaluadas conjuntamente, con las pruebas finales.
2. El hecho de que bastantes alumnos hayan realizado las pruebas presenciales, en general, con una tensión alta, nos hace reconsiderar este punto: una prueba «con material» —libros, esquemas personales, etc.—, si no se dispone del tiempo suficiente y el nivel de exigencia es alto, agobia más que tranquiliza. De aquí que algunos alumnos dijeran preferir el sistema convencional.

Hay que imbuir, en los estudiantes que decidan trabajar en esta línea, la necesaria confianza. Pues es inadmisibile que puedan concurrir a las pruebas con mayor tensión estos estudiantes que quienes sigan el procedimiento convencional, sobre todo si pensamos que el sistema en experiencia tiene, entre sus propios fines, la motivación y la autoconfianza de los alumnos.

Estamos convencidos de que se puede y se debe examinar a un alumno sin necesidad de controlar su memoria. Creemos que, sin eliminar los controles evaluadores del trabajo ordinario del

alumno, éstos se deben llevar a cabo en plazos y lugares no constrictivos —es decir, sin tasa de tiempo y sin determinar, forzosamente, un «lugar de examen»—. Un sistema alternativo a la propuesta de unos temas a desarrollar **a tal hora y en tal aula**, es la de proponer unos **trabajos globalizadores**, en la línea de las actividades desarrolladas en el curso, y mantener una **entrevista final**, en la que el alumno muestra claramente si tiene las ideas bien asimiladas o si se ha limitado a transcribirlas de aquí y de allá, pero sin comprenderlas.

Los que propugnamos, como puede apreciarse fácilmente, no es muy distinto a la idea central de la experiencia; lo único que hace es desarrollarla, llevando a sus últimas consecuencias los postulados de partida.

Reconocemos que este tipo de evaluación puede ser más difícil de llevar a cabo en la enseñanza presencial, pero en la enseñanza a distancia, en donde existen más posibilidades de individualización, es mucho más viable. En esta línea pensamos trabajar este curso, porque consideramos que los alumnos a distancia necesitan más ayudas que «controles» convencionales. Y esto sin transnochados paternalismos, sino conscientes de que el sistema INBAD se caracteriza por una cierta rigidez de entradas y salidas, debido a que tanto los contenidos como su temporalización nos vienen dados en los Documentos y en el Libro Blanco del alumno, determinando su impartición por quincenas, fijando en cierto modo el tipo de pruebas, etc. Es necesario, pues, buscar y desarrollar técnicas que faciliten la tarea de profesores y alumnos. Creemos que esta experiencia, en lo que tiene de positivo y negativo, ha contribuido, aunque sea modestamente, a avanzar en este sentido.

EVALUAR Y AUTOEVALUARSE EN EL I.N.B.A.D. (REFLEXIONES EN TORNO A UN SABOR AMARGO DEJADO POR EL P.E.A.T.)

OLGA HERNÁNDEZ VITORIA
Extensión del INBAD. Zaragoza

Todos los que estamos embarcados en el mundo de la enseñanza nos sentimos a menudo espoleados por ansias renovadoras que nos hacen buscar otros caminos que los habituales. Quien de nosotros no se sienta identificado con esta reflexión, que tire la primera piedra. Así fue como, hace ya algún tiempo, algunos nos comprometimos con un entonces nuevo plan, que luego sería llamado Plan Experimental de Apoyo Tutorial, del que, ahora ya desde otra perspectiva, podemos sacar nuevas conclusiones. Pasaremos por alto el innegable lado positivo de dicho plan, que dio sus frutos más evidentes en aspectos como revisión, modernización y adecuación de nuestros documentos autosuficientes a los nuevos objetivos, de miras mucho más amplias que los anteriormente existentes. Todos los Seminarios aunamos nuestros esfuerzos en este sentido y el resultado es hoy manifiesto. Por el contrario, en otros aspectos, el valor del P.E.A.T. fue el de poner de manifiesto graves problemas que siguen sin resolver y que cada seminario desde la materia que le concierne deberá afrontar antes o después. Nos estamos refiriendo al problema de la evaluación.

No es nuestra intención desarrollar en estas líneas las modalidades y funciones de la evaluación, la evaluación como proceso, o los valores implícitos de la misma, puntos que están recogidos en

el documento sobre la Reforma y para los que doctores tiene el Ministerio de Educación, sino reflexionar sobre algunos aspectos de la evaluación en el INBAD, a partir de ciertos «mea culpa» reconocidos por todos. Que evaluar era algo más que dar una nota fue admitido de forma general por todos los que intentábamos dar cuerpo al PEAT, pero al propio tiempo reconocíamos nuestra falta de preparación para evaluar lo que habíamos dado en llamar los objetivos comunes. Consideraciones como ésta nos dejaron a todos un sabor amargo de insatisfacción que aún perdura, insatisfacción de la que creíamos librarnos pensando que, como los objetivos comunes estaban integrados en los específicos, al evaluar éstos evaluaríamos implícitamente aquéllos.

Si nos centramos en asignaturas específicas, aquéllas para las que se supone estamos preparados, nos sentimos más seguros a la hora de evaluar. Ahora bien, ¿estamos evaluando lo que deberíamos evaluar? O, en todo caso, ¿qué deberíamos evaluar? Trataremos en las líneas siguientes de plantear el problema de una verdadera ética (¿he dicho ética?) de la evaluación en lengua extranjera, donde la investigación sobre la comunicación han destacado el foso que separa el conocimiento de un idioma de la utilización del mismo en situación de intercambio.

LOS IDIOMAS MODERNOS: COMPETENCIA LINGÜÍSTICA / COMPETENCIA COMUNICATIVA*

¿Se puede tratar por separado competencia lingüística y competencia de comunicación? En muchas ocasiones se ha oído decir que el enfoque estructuralista pone el acento en la adquisición de una competencia lingüística a la que luego vendrían a incorporarse las capacidades comunicativas, mientras que los enfoques comunicativos ponen sus miras en la adquisición de una competencia de comunicación. Esta dicotomía lleva a algunos autores a negar la complementariedad de su funcionamiento. Digamos que difícilmente puede imaginarse una competencia de comunicación ejercida sin un mínimo de competencia lingüística, y a la inversa. Ambas competencias, lingüística y de comunicación, están en estrecha relación.

Un programa de lengua «comunicativo» tiene por objetivo la enseñanza de una competencia de comunicación y propone inventarios definidos no ya en términos de estructuras sino de funciones de comunicación. Algunos programas persiguen la adquisición de «capacidades comunicativas mínimas», por ejemplo, enseñar las habilidades necesarias para «transmitir un sentido» en una lengua extranjera, «decir lo que se quiere decir» y no otra cosa. En realidad, no se trata más que de «sobrevivir» (lingüísticamente hablando) en situaciones de contacto temporal con interlocutores de otra lengua con los que establecemos o mantenemos contactos sociales, tal y como señala Van Ek (1). Es decir, el acento se pone en la adquisición de «funciones de comunicación» (pedir o dar informaciones, sugerir, aconsejar, proponer, aceptar, rechazar...).

(*) En la terminología de la gramática generativo-transformacional, la «competencia» es el sistema de reglas lingüísticas interiorizado por los hablantes para conformar su saber lingüístico, gracias al cual pueden formar y entender un número infinito de enunciados.

(1) VANEK, J. A.: *Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.

En el INBAD, la asignatura de francés trata de poner en práctica las implicaciones metodológicas del enfoque comunicativo con miras a un amplio público adulto sin unas necesidades particulares, si no son las puramente académicas (el idioma como asignatura obligatoria) o motivaciones socioculturales diversificadas (viajes, promoción profesional...). En nuestros nuevos documentos autosuficientes para 1.º y 2.º de BUP se parte de listas de funciones comunicativas, planteándose para cada función diversas formulaciones posibles, indicándose también las estructuras lingüísticas subyacentes. No se descuida, pues, ninguno de los componentes de la competencia de comunicación, teniendo presente incluso una gramática de la comunicación donde la forma y función de los enunciados están en relación. Asimismo, se proponen reglas de combinación de enunciados en los tipos de discursos más corrientes.

A la pregunta «¿qué entendemos por poseer una lengua como instrumento de comunicación?» podría contestarse «no sólo dominar la función referencia del lenguaje, sino también las funciones expresiva, fática, conativa e incluso poética (2). Los «Niveaux Seuil» del Consejo de Europa habían destacado sobre todo la segunda de estas funciones, proponiendo inventarios de unidades mínimas de comunicación que dieran cuenta de las funciones no referenciales del lenguaje. El método de francés de INBAD para 1.º y 2.º escapa así de un enfoque comunicativo demasiado minimalista, pues, aunque tímidamente, tiene en cuenta esas funciones no-referenciales a que hemos hecho alusión.

¿CÓMO EVALUAR?

Durante mucho tiempo se ha evaluado la lengua objeto de enseñanza recortándola (Fonética, Gramática, Vocabulario...), o teniendo en cuenta los apartados tradicionales (dictado, conversación, traducción...), o aislando las cuatro des-

(2) JAKOBSON, R.: *Essais de Linguistique générale*, París, Editions de Minuit, 1963.

trezas básicas de los métodos estructurales (comprensión y expresión, oral y escrita), pero como la cuestión estaba centrada en la lengua más que en la comunicación, se evaluaban sólo conocimientos (lexicales, gramaticales, ortográficos, fonéticos...).

En una perspectiva comunicativa se trata de determinar los criterios de evaluación. Sophie Moirand (3) piensa que para evaluar la competencia de comunicación de los alumnos hay que empezar por definir los contornos teóricos del «modelo» de esta competencia para poder aislar sus diferentes componentes. ¿Cómo evaluar esta competencia? Aquí está el quid de la cuestión. ¿Qué tareas dar al alumno? ¿Qué actividades pedirles? En realidad no hay diferencia entre los ejercicios de aprendizaje y las pruebas de evaluación (¡bien por la clarividencia con que se abordó este punto en las reuniones sobre el PEAT!) pues toda actividad comunicativa es, en realidad, evaluativa. Así opina también Mothe (4) cuando propone que las situaciones de evaluación se acerquen lo más posible a situaciones de comunicación auténticas. En efecto, para este autor, si se admite como premisa la hipótesis de que el aprendizaje de una lengua tiene como objetivo principal el de proporcionar al alumno un instrumento de comunicación de tal manera que pueda utilizarlo en situaciones reales de comunicación, llegaremos lógicamente a la conclusión de que la evaluación tiene como objetivo principal comprobar en qué medida el alumno es (o será) capaz de utilizar la lengua aprendida en situaciones reales de comunicación, y no en otras.

Ahora bien, en situaciones de expresión auténticas, el enunciado que producimos es resultado de una elección libre, tanto en la forma como en el contenido. De ahí el carácter artificial de las pruebas de expresión, que no tienen nada de situaciones auténticas y donde las consignas tienen

que ser dadas de forma metalingüística («Pasar al estilo indirecto», «Utiliza los pronombres personales...»). Incluso las pruebas llamadas «de expresión libre» caen en la artificiosidad, pues las consignas de tipo «describe esta imagen», o «comenta este texto» colocan al locutor en situaciones poco frecuentes en la vida real. En efecto, cuando se habla o se escribe es casi siempre con una intención de comunicación precisa, para traducir a palabras la idea que se lleva en la cabeza, y no cualquier idea. Por ello, lo interesante sería comprobar, en evaluación en lengua extranjera, si el alumno es capaz de expresar, con los medios lingüísticos de que dispone, de manera comprensible, una intención comunicativa bien definida. Mothe propone que, puesto que ha de haber consignas, ésta se den en lengua materna, ya que acercándonos más a la autenticidad, es en lengua materna donde se verbaliza primero la intención de comunicación.

Evaluar el dominio activo de los «Actes de parole», es decir, la producción lingüística, es más difícil que evaluar simplemente la comprensión de los mismos. Entre los procedimientos que nuestro autor propone está el de la simulación, utilizable tanto para medir la comprensión como la expresión. Se trata de un procedimiento cada vez más explorado en el campo de la evaluación, pues la mejor manera de comprobar en qué medida los alumnos pueden garantizar la comunicación en una lengua que no es la materna es la de recrear artificialmente una situación que sea lo más parecida posible a otra real, es decir, que la simule. Así lo ha entendido nuestro método de francés del INBAD, que incorpora ejercicio en situación de simulación fácilmente transferible a las pruebas de evaluación.

El peligro de este y otro tipo de pruebas está en la subjetividad y en la precisión. En efecto, todo tipo de preguntas asaltan al pobre evaluador: ¿Qué medimos? Medir es comparar dos elementos uno de los cuales sirve de referencia, y expresar, por medio de cifras, el resultado de esta comparación. Medir la competencia en lengua viva parece imposible desde el momento en que no existe un

(3) MOIRAND, S.: *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, París, 1982.

(4) MOTHE, J. C.: «Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire», en *Le Français dans le Monde*, n.º 165, pp. 63-72, París, Hachette, 1981.

instrumento-patrón de medida, y si tal instrumento existiera no sabríamos cómo aplicarlo porque no sabemos exactamente dónde comienza y dónde termina un nivel de competencia lingüística. Problemas como éste llevan a muchos profesores a rechazar la evaluación y a preferir fiarse de impresiones, (por medio de entrevistas, vg.), pero ¿podemos afirmar que su apreciación sea objetiva y segura?

Consciente de este problema, M. Schwarz (5) propone, con el fin de hacer la evaluación de la habilidad de expresión lo más objetiva posible, operacionalizar la «eficacia comunicativa» de la manera siguiente:

- corrección lingüística, a nivel fonético, ortográfico, gramático-estructural y lexical,
- adecuación de la expresión al nivel, a la intención y al contenido de la comunicación, desde el punto de vista de la soltura en la expresión,
- «performance» pragmática, en términos de «savoir-faire» en cuanto al fondo y la forma.

La impresión final de cada evaluación en cuanto a la eficacia comunicativa de una producción lingüística puede así basarse en impresiones específicas estructuradas, no siendo ninguna determinante por sí misma, pero siendo cada una un elemento necesario para dar al mosaico su carácter propio. Es pues el «savoir-faire» global lingüístico, comunicativo y personal en expresión lo que será valorado, y no los conocimientos sobre la lengua.

Otros modelos, como el de Lado (6), construido a partir de una teoría lingüística, el estructuralismo bloomfieldiano, y de una teoría psicolingüística, el behaviorismo de Skinner, tuvieron el mérito, en lo que se refiere a la validez de una prueba de lengua, de precisar su noción y denunciar

ciertos errores graves que se cometían en las pruebas de evaluación de lenguas vivas en sus comienzos. Los principios de Lado eran:

1. Evitar la traducción. Por tratarse de un ejercicio difícil, eliminarlo de la prueba hasta alcanzar mayor nivel. Este criterio no se aplica a las consignas de la prueba de evaluación, que deben ser perfectamente comprendidas por el alumno, y, por tanto, dadas en lengua materna siempre que sea posible.
2. Evaluar el conocimiento de la lengua, no los conocimientos sobre la lengua. Es útil dar explicaciones o utilizar una metodología metalingüística, pero, a menos que se formen especialistas, estos procedimientos se aplicarán como medios pedagógicos, no como finalidades del aprendizaje.
3. Evitar el punto de vista normativo. Una lengua es lo que dicen los que la hablan como lengua materna, no lo que se piensa que deberían decir. Este principio de la enseñanza de una lengua extranjera, que tiende a sustituir las preocupaciones normativas tradicionales por un punto de vista descriptivo, se aplica igualmente a las pruebas de evaluación. Es más fácil, en efecto, decidir qué no se va a penalizar en una prueba de evaluación enunciados como «c'est quoi?» que decidir qué se va a enseñar.
4. Distinguir los diferentes niveles de lengua. Serían de validez limitada unas pruebas que sólo midieran el dominio de la lengua escrita literaria. Los estructuralistas, que dan prioridad al oral, a pesar de su carácter demasiado sistemático de pedagogía centrada en el método más que en el alumno, tuvieron el mérito de sacar el aprendizaje y la evaluación de una segunda lengua del imperialismo de la lengua escrita.
5. No exigir enunciados que los locutores nativos no puedan realizar. Este principio que parece natural y de aplicación simple plantea algún problema, por ejemplo, las oposiciones

(5) SCHWARZ, M.: «Tests de langues vivantes», en *Le Français dans le Monde*, n.º 165, pp. 48-56, Paris, Hachette, 1981.

(6) LADO, R.: *Language Testing. The construction and the use of foreign language test*, Longman, 1961.

fonológicas en francés: ¿cómo exigir que un alumno no francés sepa discriminar y reproducir correctamente la oposición / $\tilde{\epsilon}$ / - / $\tilde{\text{œ}}$ / que ignoran la mayor parte de los franceses del norte? ¿o la oposición / o / - / o /, / e / - / ϵ /, que son variantes combinatorias de una fonética única en la mitad meridional de Francia? Tal vez el profesor decida que estas oposiciones deben ser conocidas por los alumnos, por lo menos de forma pasiva, ¿pero sancionará errores que un francés hubiera podido también cometer?

Prácticamente la totalidad de los principios propuestos por R. Lado son contemplados en nuestro método de francés del INBAD para 1.º y 2.º, lo que nos facilita enormemente el camino a recorrer para la evaluación, que no tendrá de este modo por qué resultar distinta a las actividades llevadas a cabo durante el período de aprendizaje.

LA AUTOEVALUACIÓN

Evaluar es un acto omnipresente, pues si los objetivos comunicativos están especificados de antemano y se llevan en mente, uno está continuamente evaluando, es decir, localizando en qué momento se está del recorrido de aprendizaje para unos, y de enseñanza para otros. Toda tarea o actividad, todo ejercicio propuesto, son al mismo tiempo para el enseñante un medio para evaluar las capacidades comunicativas de los alumnos y un medio de autoevaluación para ellos. Se trata de una evaluación constante pero empírica, llena de subjetividad, por lo que la completamos con evaluaciones más objetivas, racionalizándola. Pero, en realidad, la noción de evaluación ha sido sustituida por la de certificación, es decir, la consecución de objetivos académicos, cuando debería tener por función, y aquí es donde queremos insistir especialmente, proporcionar al alumno todas las informaciones posibles, todos los datos que necesita para controlar por sí solo su aprendizaje. Esta idea, que consideramos básica para cualquier tipo de enseñanza, se impone con ma-

yor fuerza en el sistema seguido por el INBAD, donde nuestro alumnos deben tender a la mayor autosuficiencia posible, por razones obvias.

Entre las muchas preguntas que nos asaltan en relación con la cuestión planteada está la de ¿somos capaces de desarrollar en el alumno capacidades de autonomía suficientes para que gobierne por sí mismo su aprendizaje y controle su propia progresión? Si fuéramos capaces de hacerlo ni siquiera nos plantearíamos cuándo practicar la evaluación, pues sería el propio alumno quien decidiría, de forma autónoma, cuándo quiere ser evaluado. Consideramos interesantísima esta propuesta desarrollada por Sophie Moirand (Op. cit.), en cuanto que refuerza otras nociones, como la de autoevaluación, pues para que el alumno decida cuándo quiere ser evaluado ha tenido que pasar antes por otras formas de evaluación simulada, «examen de conciencia», etc. a lo largo del recorrido de aprendizaje, cuyo ritmo no tiene por qué ser el mismo para todos. En este sentido es el que se puede hablar de carácter formativo de la evaluación, por oposición al carácter notativo de la certificación.

La práctica de la evaluación de sus adquisiciones por el propio alumno no es un fenómeno nuevo, ni en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, ni en otras disciplinas, ni en cualquier tipo de aprendizaje autodidacta. ¿Qué razones puede tener el alumno para evaluarse? Las mismas que las del profesor, que lleva a cabo una apreciación del trabajo de sus alumnos, situarlos por niveles, reevaluar su progresión en función de un diagnóstico de los progresos de los alumnos, readaptar su metodología...

Entre las razones que el alumno puede tener para evaluarse está el hecho de que la evaluación es parte integrante del acto de aprendizaje del que el alumno se tiene que sentir protagonista; ningún aprendizaje de «savoir faire» (caso de las lenguas) puede hacerse a ciegas sin que el que lo lleva a cabo sepa si sus producciones, orales o escritas, son conformes o no a lo que intentaba realizar, por una parte, y sin que sepa si progresa o no. Son estos dos tipos de información los que

permiten controlar el aprendizaje, comprobar en qué medida su trabajo es correcto según avanza, y definir las próximas etapas del mismo de asegurarse que el camino que se sigue lleva el sitio propuesto y readaptar su actividad a las condiciones de su desarrollo (intensificación, en caso de que la progresión vea aminorada su marcha, concentración momentánea sobre tal o cual aspecto particularmente difícil para el alumno, posible planteamiento de abandono, que en ningún caso había de considerar como fracaso, etc.).

En realidad, los alumnos practican continuamente una forma de autoevaluación. Lo prueban frases como «confundo los complementos directos e indirectos», «de un día para otro se me olvida la mitad de lo que estudio»... Esta autoevaluación es espontánea y ocasional. De lo que, lógicamente, el alumno no se siente capaz es de proceder a la apreciación Suficiente/Insuficiente, por lo que no le queda más remedio que ponerse en manos del profesor. Este proceso no tiene nada de raro: la mayoría de los alumnos no han tenido ocasión de autoevaluarse, han sido incitados a no hacerlo, corriendo con esta función el profesor. Habría que plantearse, pues, un aprendizaje de la autoevaluación. Según Holec (7), una formación del alumno en este sentido debería darse a dos niveles:

- nivel técnico: las capacidades que debe adquirir para poder autoevaluarse,
- nivel psicológico: de su papel en su proceso de aprendizaje.

Para ello necesita adquirir y desarrollar unas capacidades, por lo que deberá entrar en un proceso de formación cuyo contenido está poco explorado. En él se tratarían cuestiones como el status del error en el aprendizaje (rol positivo, error como «feed-back», y no como bloqueo, clasificación sobre tipos de errores según impidan o no la comunicación...). El alumno debería también

recibir información sobre la importancia relativa del riesgo de una apreciación errónea de su trabajo: si tienen miedo de considerar Apto lo que no lo es, debería saber que este riesgo es muy limitado en la medida en que tendrá numerosas ocasiones, y no una sola, de juzgar tal o cual aspecto de su aprendizaje, lo que debería hacerle abordar la autoevaluación con más confianza.

Desde el punto de vista psicológico, para que el alumno pueda adquirir las capacidades que necesita y utilizarlas para autoevaluarse tiene que estar en condiciones de poder hacerlo, y el principal problema aquí es el de la preparación psicológica a la autonomía, a un tipo de relación distinto con el profesor. Es muy difícil que el alumno considere la autoevaluación como posible reducido a un papel pasivo de consumidor al que se le enseña. Es lógico que rechace la autoevaluación como algo aberrante. En el INBAD, más que en ningún otro sitio, el alumno tiene que tener conciencia de que es él el sujeto del aprendizaje, y para que se haga cargo de su propia autoevaluación tiene que tener conciencia del hecho de que:

- el aprendizaje no es un producto de consumo, sino algo que hay que construir.
- que él tiene un papel fundamental de esa construcción,
- que ese papel no es el que desempeña el tutor,
- que el aprendizaje es cosa de él antes que de cualquier profesor.

Estas ideas que Holec desarrolla nos parecen fundamentales. Es precisamente al practicar la autoevaluación cuando el alumno llega a preguntarse sobre su papel en el aprendizaje y a darse cuenta de que es posible comprometerse, ayudado por elementos externos (profesor-tutor, alumnos compañeros...), a remontar obstáculos psicológicos si los hubiere (angustia, frustración, descorazonamiento...).

(7) HOLEC, H.: «Plaidoyer pour l'autoévaluation», en *Le Français dans le Monde*, n.º 165, pp. 15-23, Hachette, París, 1981.

CONCLUSIONES

Admitiendo que el tutor no puede quitarse de encima la losa de la evaluación, será interesante recordar ciertas premisas para la misma. En la asignatura que nos ocupa habría que volver a señalar que, naturales y lógicas en un método centrado en la lengua misma, las pruebas que evalúan el dominio de uno de los componentes del análisis lingüístico (pruebas de gramática, de léxico, de fonética...) se justifican mucho menos en un enfoque comunicativo. No quiere decirse con ello que no sirvan, pero no puede tratarse, en ese caso, más que de objetivos intermedios, nunca finales. Es lógico pensar, en una perspectiva de evaluación comunicativa, que las pruebas específicas de gramática o de vocabulario no pueden comprobar en qué medida los objetivos finales, es decir, la adquisición de un instrumento de comunicación, han sido alcanzados. Son, pues, poco válidos en una evaluación final, e insuficientes en una evaluación formativa.

No podemos olvidar, por otro lado, que no existe prueba milagrosa que permita por sí sola medir, con margen de error razonable, toda la complejidad y la diversidad de la competencia en lengua. Toda evaluación necesita una serie de pruebas cuyo conjunto, en el mejor de los casos, podrá dar una idea aproximada de la competencia que se quiere medir.

La gran dificultad, para una prueba de lengua, viene de la contradicción, aparentemente insoluble, que existe entre la finalidad del aprendizaje de una lengua extranjera, que es desarrollar en los alumnos una capacidad nueva, y la imposibilidad de evaluar directamente esa competencia si no es por medio de «performances», según la terminología chomskiana. Se trata del gran problema de la psicometría, que es la imposibilidad de medir directamente un rasgo psicológico y la necesidad de recurrir a un intermediario que es un comportamiento. Para que el pobre enseñante de lengua no se angustie ante labores titánicas como es evaluar la asignatura para la que ha sido formado (en ningún caso ha sido formado para evaluar), habrá

que recordarle que deberá asignar a cada una de las pruebas un objetivo específico tal que el conjunto de los mismos sea representativo del objetivo principal, que es la medida de la competencia en lengua en su globalidad. Para ello, el evaluador (nuevas potencialidades se nos asignan tras esta denominación) deberá proceder a un desglose de la competencia global en lengua en una serie de subcompetencias, siendo los criterios más frecuentemente utilizados los de las cuatro «skills» o capacidades lingüísticas tradicionales, las ya nombradas comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. Si somos sinceros deberemos reconocer que, con las circunstancias que rodean a nuestro alumnado y la organización de nuestro propio sistema, el hincapié que podemos hacer en expresión oral es insuficiente, muy a pesar nuestro, dado el poco tiempo disponible del alumno y las horas de tutoría colectiva a la semana, escasas para el aprendizaje de una nueva lengua.

En cualquier caso, los criterios para la elaboración de cualquier prueba de evaluación deberán tener siempre en cuenta su pertinencia en relación con la intención de comunicación y no acantonarse siempre en las mismas técnicas.

La mayor parte de las reflexiones hechas hasta el momento son contempladas, queremos creer, en el INBAD. Nuestro sistema es, a nuestro entender, el menos malo de los posibles, no así nuestros alumnos, cuyo perfil está muy lejos, por sus condiciones específicas, del alumno ideal, para el que el diseño de las pruebas que tanto nos preocupan daría con toda seguridad resultados óptimos si algo no fallara.

Tal vez los caminos menos explorados, donde buscar posibles fallos, sean los de la autoevaluación. Quedan por intentar numerosas experiencias en el sentido apuntado en líneas anteriores. El problema es delicado porque está en relación con la toma de responsabilidad en la vida. La dimensión psicológica del aprendizaje de la autoevaluación a que hemos hecho referencia no puede olvidarse, sino dar lugar a actividades de sen-

sibilización, pues la evaluación interna, focalizando la atención en el alumno y su aprendizaje, constituye una fuente potencial de renovación pedagógica aprovechable tanto por éste como por el tutor y su método de enseñanza.

Experiencias en este sentido, más o menos tímidas, serían de gran provecho en nuestros planes de futuro, donde queríamos verle otra cara al INBAD que busca un nuevo bachillerato de adultos.

FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DE LA CONDUCTA. SEMINARIO DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR

FRANCISCA HERNÁNDEZ BORQUE
M.^a DEL MAR MERINO REDONDO
Extensión del B.^o del Pilar. INBAD. Madrid

INTRODUCCIÓN

Experiencias precedentes (1) han puesto de manifiesto la conveniencia de continuar realizando actividades didácticas que permitan introducir nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, complementarios de los que habitualmente se ejercitan en las tutorías del INBAD.

La que en este caso queremos exponer aquí ha sido llevada a cabo con los alumnos de 3.^o de BUP (diurno y nocturno) en las asignaturas de Ciencias Naturales y Filosofía, durante el segundo trimestre del curso académico 86-87. Su planificación y programación ha intentado responder a los siguientes objetivos fundamentales:

— En primer lugar, al deseo de desarrollar una forma de **trabajo en equipo** que intensificara la participación activa del alumnado y permitiera integrar los conocimientos adquiridos en asignaturas diferentes, paliando así la excesiva desconexión que a menudo reina en las programaciones de estudio vigentes.

— En segundo lugar, al interés por ejercitar, mucho más intensamente de lo que permiten las

tutorías impartidas en cada materia, **técnicas** básicas del trabajo intelectual requerido en todo proceso de aprendizaje en sus diferentes momentos: búsqueda de información que obligue al manejo de un material bibliográfico diferente del mero documento o libro de texto; y elaboración y exposición de los contenidos en diferentes formas gráfica, oral y escrita.

— En tercer lugar, como experiencia nueva en este contexto de las actividades interdisciplinares ya emprendidas en años anteriores, al deseo de crear un **Seminario de trabajo** en el que se elaborara un material didáctico utilizable en la clase como sustitutivo del aportado por el profesor, para el estudio y exposición de unos temas específicos de la materia programada. Correspondía ésta al tema 12 del temario de Ciencias Naturales, «Organos y funciones de relación en el hombre» en sus apartados 12.3, 12.4 y 12.6 referidos a los Sistemas Nerviosos y Endocrino; y a los temas 2 y 3 del programa de Filosofía, dedicados al estudio de «El hombre y su mundo» y «La estructura básica del comportamiento humano», respectivamente.

Por último, como propósito complementario de los ya expuestos, se buscó un contenido temático que, dentro de los temas ya estudiados, per-

(1) Dos de las cuales aparecen recogidas en los Boletines Informativos del INBAD correspondientes a los meses de diciembre de 1984 y diciembre de 1985.

mitiera conectar las perspectivas de enfoque adoptadas en cada una de las dos materias. El tema elegido fue el de «LAS BASES FISIOLÓGICAS DEL COMPORTAMIENTO». Aunque lo que se pretendía era, ante todo, introducir con algo más de profundidad el conocimiento de un aspecto configurador del comportamiento específicamente **humano**, que es una cuestión relevante en Filosofía de 3.º de BUP, el enfoque general dado al trabajo se hizo desde una óptica más amplia, satisfaciendo con ello cuestiones de especial interés en Ciencias Naturales.

PROGRAMACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La selección del tema, su estructuración básica en cuatro apartados, de cuyo contenido damos detallada información posteriormente, y la elección de la bibliografía a utilizar en cada caso, se llevó a cabo antes de las vacaciones de Navidad, a fin de que los grupos de trabajo y la correspondiente distribución del material estuvieran hechos antes de empezar el período de la 2.ª Evaluación. La realización del trabajo en esta etapa del curso fue programada en tres fases:

La primera, dirigida a la **preparación** del contenido que cada grupo habría de exponer (en forma oral y escrita, a la vez que gráfica); fue la que duró más tiempo (algo más de un mes) al abarcar diferentes momentos, tales como la lectura y resumen de la bibliografía, la puesta en común de los contenidos a estudiar por cada grupo, y la elaboración del material gráfico que figuraría en la exposición, así como del material redactado que habría de componer el libro-documento final.

La segunda se dedicó al **montaje de la exposición** en el aula, que duró aproximadamente cuatro días, y a la **exposición oral** ante el resto de los compañeros del contenido ilustrado en dicha exposición. Esta presentación oral tuvo lugar en una sesión tutorial de cerca de hora y media, celebrada los días 23 y 24 de febrero en el curso de 3.º en doble turno de mañana y tarde respectivamente, aprovechando el horario incluido en las asig-

naturas de Filosofía y Ética, con lo cual el horario habitual de las tutorías no se vió perturbado en el Centro.

La tercera y última fase programada para la conclusión de la actividad se dedicó a la **elaboración del libro-documento** ya mencionado anteriormente. Con una introducción elaborada por las profesoras de Ciencias Naturales y Filosofía se unificó el amplio material redactado por cada grupo, y una lista detallada de la bibliografía completó el texto, que así quedó archivado a disposición del Centro, a mediados del mes de abril, como material disponible en la biblioteca del mismo.

CONTENIDOS

Los contenidos desarrollados se estructuraron en los cuatro puntos siguientes:

1. La evolución del sistema nervioso como eje de la evolución humana.
 - La evolución de las especies.
 - Cerebración.
 - Aparición del hombre.
2. Anatomía del Sistema Nervioso.
 - Embriología del encéfalo.
 - Sistema Nervioso cerebro-espinal.
 - Sistema Nervioso vegetativo.
3. La neurona como unidad anatómica y fisiológica.
 - Morfología de la neurona.
 - Sinapsis.
 - Mecanismo de transmisión del impulso nervioso.
4. Fisiología del comportamiento.
 - Concepto de comportamiento.
 - Aferencia.
 - Integración.
 - Eferencia.

1. La evolución del Sistema Nervioso como eje de la evolución humana

Incluir una breve panorámica de la evolución del Sistema Nervioso como primera parte de este Seminario, nos pareció necesaria para entender la importancia que la citada evolución de este sistema ha tenido en el progreso de las especies animales, pero fundamentalmente en el desarrollo de las distintas características que confluyeron en la aparición de las especies **Homo sapiens**.

El trabajo se centró básicamente en el proceso de **cerebración**, dando asimismo una breve visión del proceso evolutivo en general y del sistema nervioso en particular.

Para ilustrar este apartado se utilizaron diagramas comparados de encéfalos de primates, prehomínidos, homínidos y hombres, así como un gráfico en el que paralelamente a la cronología de la historia de la Tierra se representaban los principales aspectos de la evolución de las especies en los distintos períodos.

2. Anatomía del Sistema Nervioso

La comprensión del funcionamiento del Sistema Nervioso lleva implícitos el conocimiento de la **anatomía** de los órganos que lo integran así como el de su unidad constituyente, **la neurona**; por ello dos equipos trabajaron en cada uno de estos aspectos.

El grupo de alumnos que desarrolló la anatomía del Sistema Nervioso comenzó con la descripción del proceso que, dentro del desarrollo embrionario, culmina con la formación del encéfalo, aspecto éste que nos parece decisivo para la comprensión de la anatomía de este órgano. A continuación, analizaron la anatomía del Sistema Nervioso en sus dos componentes, S.N. Cerebro-Espinal (Central y Periférico) y S.N. Vegetativo (Simpático y Parasimpático).

Este punto fue ilustrado con láminas anatómicas de los distintos componentes del Sistema Ner-

vioso, realizadas por los integrantes del equipo, que fueron la base de la minuciosa descripción anatómica que realizaron.

3. La neurona como unidad anatómica y fisiológica

Como se mencionó en el apartado anterior, el estudio de la neurona se introdujo con el objeto de facilitar la comprensión del funcionamiento del Sistema Nervioso. Este se abordó desde una doble perspectiva: por un lado desde un punto de vista **citológico**, incluyendo la descripción de las células de la neuroglía, y, por otro, **fisiológicamente** describiendo el proceso de transmisión del impulso nervioso a través de las membranas celulares y de las sinapsis.

Las descripciones se acompañaron de material gráfico elaborado por los alumnos.

4. Fisiología del comportamiento

Los análisis precedentes iban, en definitiva, orientados a un objetivo común: esclarecer las fundamentales bases fisiológicas del comportamiento, y, en especial, del comportamiento humano.

Fue precisamente en esta fase final donde se abordó directamente esta cuestión central. A partir de una aclaración del concepto mismo de **comportamiento** se puso de manifiesto la necesidad de estructurar este análisis en los tres momentos que configuran todo acto nervioso y, en consecuencia, todo acto comportamental: **AFERENCIA, INTEGRACIÓN Y EFERENCIA**.

En el primer momento se trató de ver la actuación de los **receptores** en el proceso inicial de todo comportamiento: la **recepción de los estímulos**. En el segundo momento se explicó la actuación del **Sistema Nervioso** en la **elaboración e integración** de los estímulos recibidos, destacando el protagonismo del cerebro en la adecuación de la actividad del organismo a los fines vitales de supervivencia y desarrollo. En el tercer momen-

to se clasificaron los tipos básicos de **respuestas** emitidas por el organismo, explicando los elementos y mecanismos del Sistema Nervioso que intervienen en su producción.

Como en los anteriores apartados se utilizó un material gráfico elaborado por los propios alumnos, como ilustración a lo expuesto.

Por último, tras comparar las semejanzas y diferencias existentes entre la realización de los «actos involuntarios» y los «voluntarios», —desde este punto de vista fisiológico—, se planteó una reflexión final acerca de la necesidad, y a la vez la «insuficiencia» de este estudio del comportamiento humano aquí iniciado. Y es que, en efecto, los datos obtenidos hasta ahora patentizan que, si bien hay que contar con esta base orgánica como condición **sine qua non** de todo comportamiento, por complejo y «superior» que este sea. Ello no es un acercamiento suficiente para clarificarlo, al menos cuando se trata del comportamiento humano en sus más elevados niveles de integración y consciencia. Para una más adecuada y completa comprensión del mismo sería preciso no perder de vista que los procesos nerviosos interactúan con otros procesos o factores de índole diversa: psíquicos, culturales y sociales. Pero un análisis de esta red de interacciones desborda por completo el modesto propósito de este trabajo y requeriría otros Seminarios de estudio.

MATERIAL UTILIZADO

1. BIBLIOGRAFÍA

ANADÓN E. y otros: *Ciencias Naturales de 3.º de BUP*. Ed. Anaya. Madrid, 1981.

CRUELLES MONLLOR, E.: *El comportamiento animal*. Salvat, Aula Abierta. Barna, 1981.

DUALDE, V.: *Ciencias Naturales de 3.º de BUP*. ECIR. Valencia, 1982.

FERNÁNDEZ, B.: *La vida, origen y evolución*. Salvat. Aula Abierta. Barna, 1980.

MAILLET, M.: *Histología e Histofisiología humanas. Tejido nervioso*. AC. Madrid, 1980.

MASANA RONQUILLO, J.: *El cerebro*. Salvat. Aula Abierta. Barna, 1981.

PINILLOS, J. L.: *La mente humana*. Salvat. Barna.

RAYNER, C.: *El cuerpo humano*. Ed. Orbis. Barna, 1985.

RAYNER, C.: *La mente humana*. Ed. Orbis. Barna, 1985.

SPALTEHOLZ, W.: *Atlas de Anatomía humana* (vol. 3). Ed. Labor. Barna, 1978.

TAYLOR, A. y otros: *Introducción a la Psicología*. Trad. S. Blanco y E. La Fuente. Visor. Madrid, 1984.

TORO TRALLERO, J.: *El comportamiento humano*. Salvat. Aula Abierta. Barna, 1982.

VARIOS: *Documento de Filosofía de 3.º BUP*. INBAD. Madrid.

VARIOS: *Documento de Biología de COU*. INBAD. Madrid.

VARIOS: *Documento de Filosofía de 3.º BUP*. INBAD. Madrid.

VARIOS: *Enciclopedia de la Psicología. Trastornos del desarrollo* (vol. 2). Ed. Océano. Barna.

VILLEE, C. A.: *Biología*. Ed. Interamericana. México, 1978.

2. OTROS MATERIALES

Junto a la bibliografía ya reseñada, que constituyó la fuente de información más rigurosa y útil para este trabajo, es preciso también contar con un variado material, elaborado por los propios alumnos, que fue la base más directa sobre la que se llevó a cabo la presentación del mismo ante el resto de los compañeros.

Comprendió, en primer lugar, el conjunto de esquemas, fichas y diagramas que integraron los paneles de la **exposición gráfica** que quedó instalada en el aula de 3.º y COU desde el mes de febrero hasta fin de curso, coincidiendo con el período de tiempo en que la materia de Ciencias Naturales había de ser estudiada para examen.

En segundo lugar, incluyó también el material informativo utilizado en la **exposición oral** que

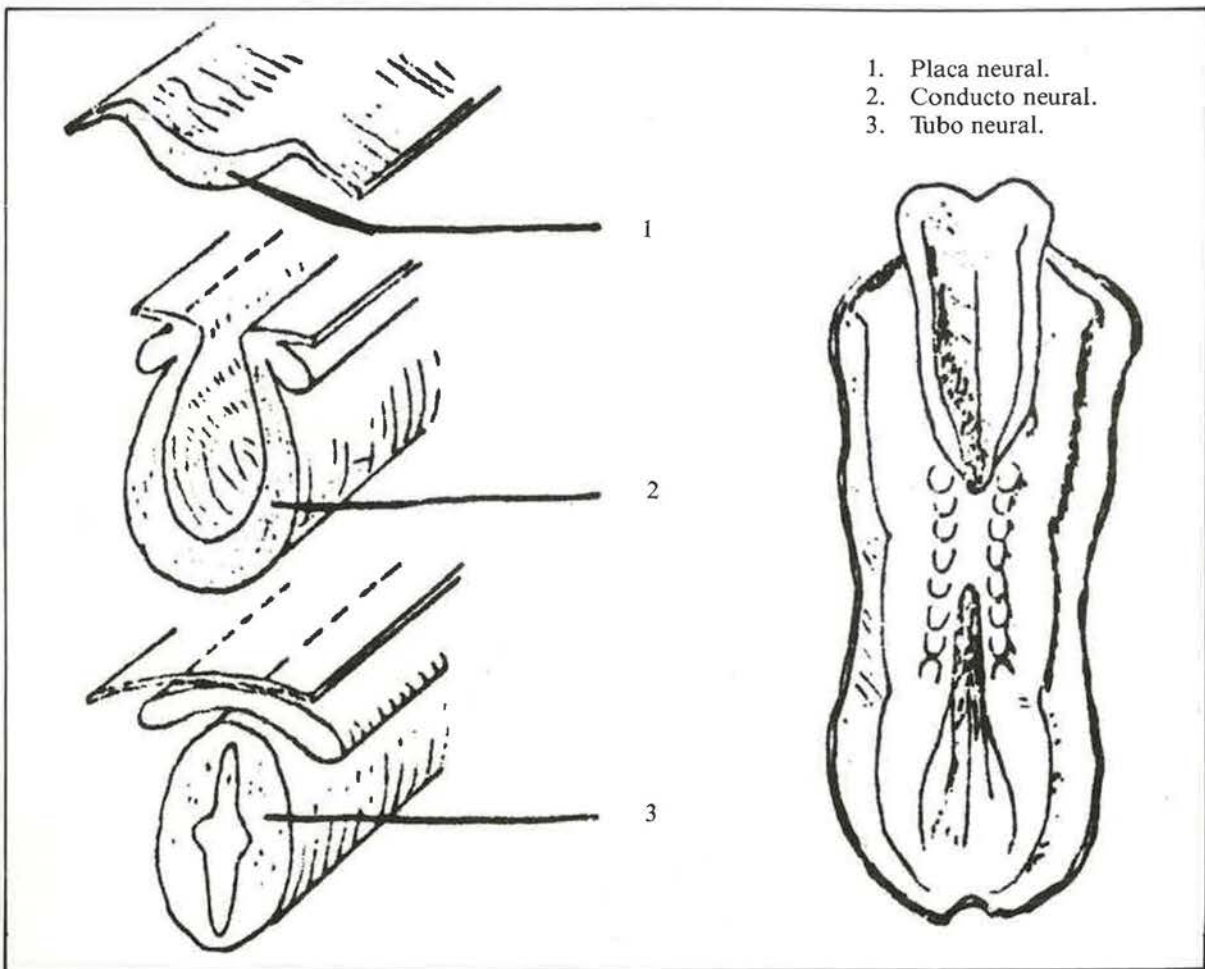
los diferentes grupos de trabajo hicieron en la tutoría interdisciplinar especialmente asignada a tal efecto en el mes de febrero.

Finalmente hay que señalar aquí el **documento escrito** que redactaron los alumnos con todo el contenido y gráficos de sus diferentes trabajos, al cual se le hizo una introducción justificativa del conjunto y una relación completa de la bibliografía utilizada. El objetivo de culminar en la elaboración de este libro-documento todo el proce-

so de la actividad no fue otro sino el de dejarlo como depósito bibliográfico en la Extensión a fin de que pudiera servir en el futuro como material de estudio para los alumnos de Ciencias Naturales y de Filosofía.

Con el propósito de dar una idea lo más aproximada del material gráfico elaborado reproducimos a continuación algunos de los esquemas y dibujos que forman parte de este trabajo:

FIGURA 1 FORMACIÓN DEL TUBO NEURAL. A LA DERECHA VISTA DORSAL EN LA QUE SE OBSERVA CÓMO SE INICIA EL CIERRE DEL SURCO NEURAL PARA TRANSFORMARSE EN EL TUBO



* Dibujos correspondientes a la parte dedicada a ANATOMÍA DEL SISTEMA NERVIOSO, que ilustran el desarrollo embrionario del encéfalo.

FIGURA 2 REPRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DEL DESARROLLO EMBRIONARIO DEL ENCÉFALO

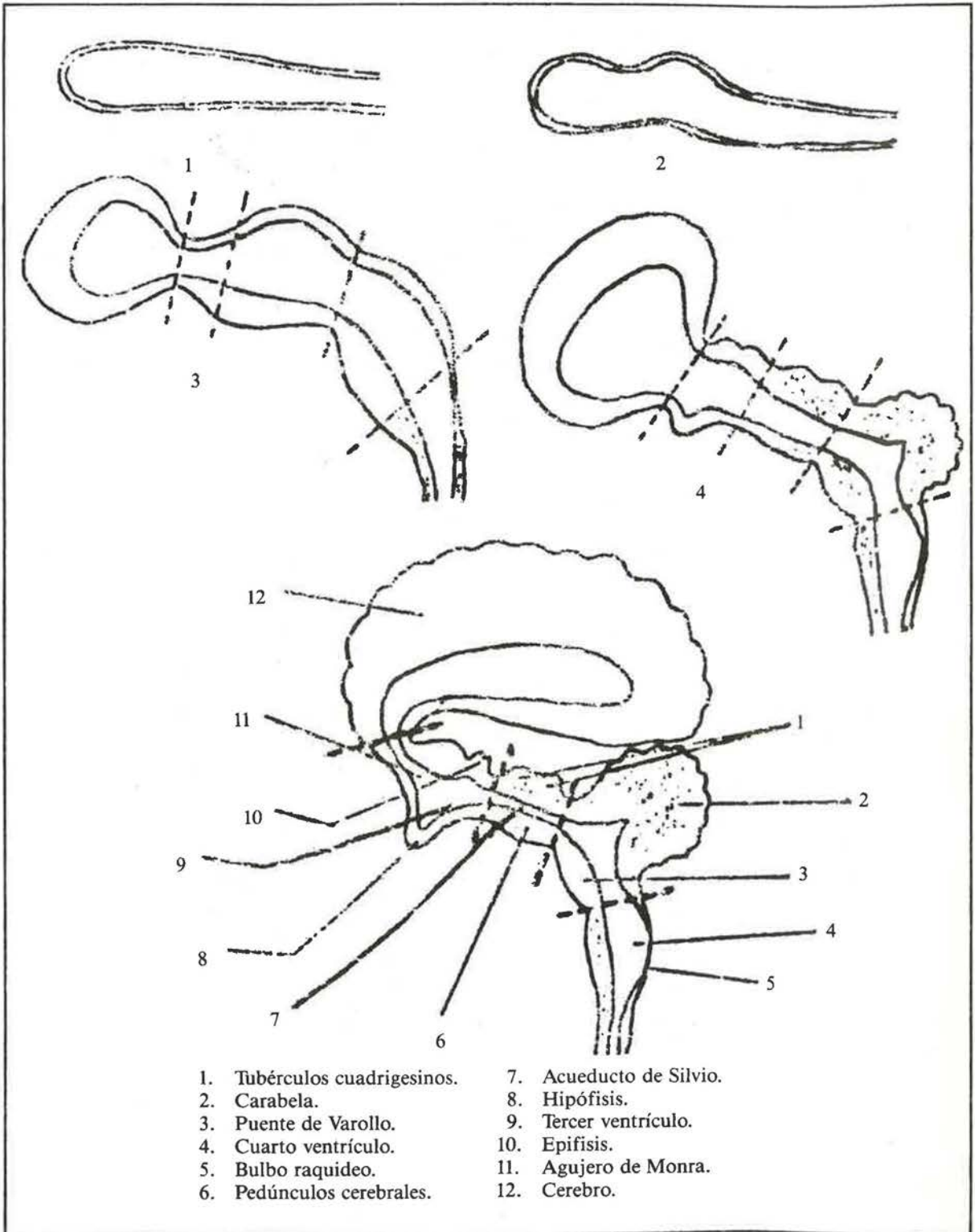
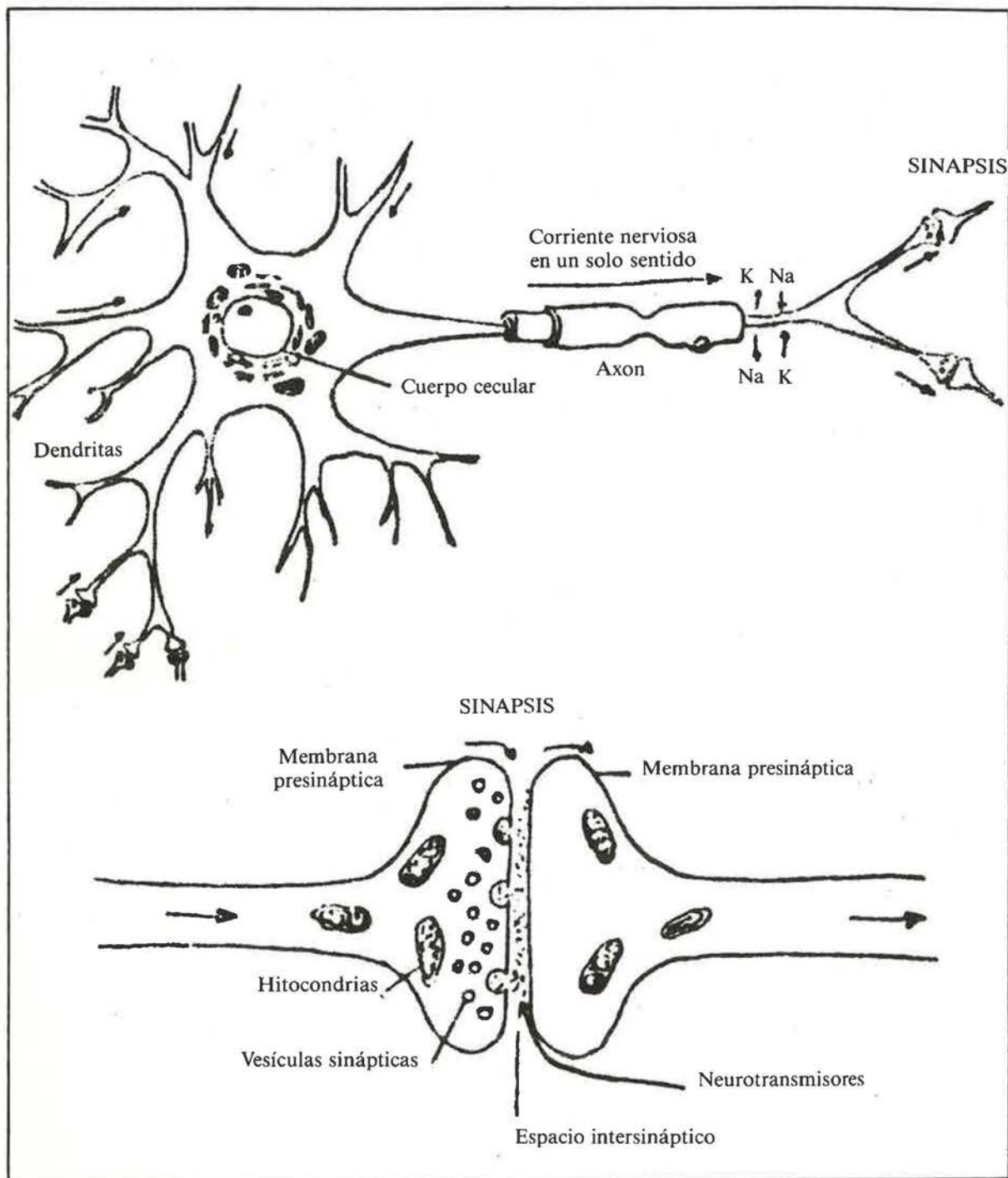
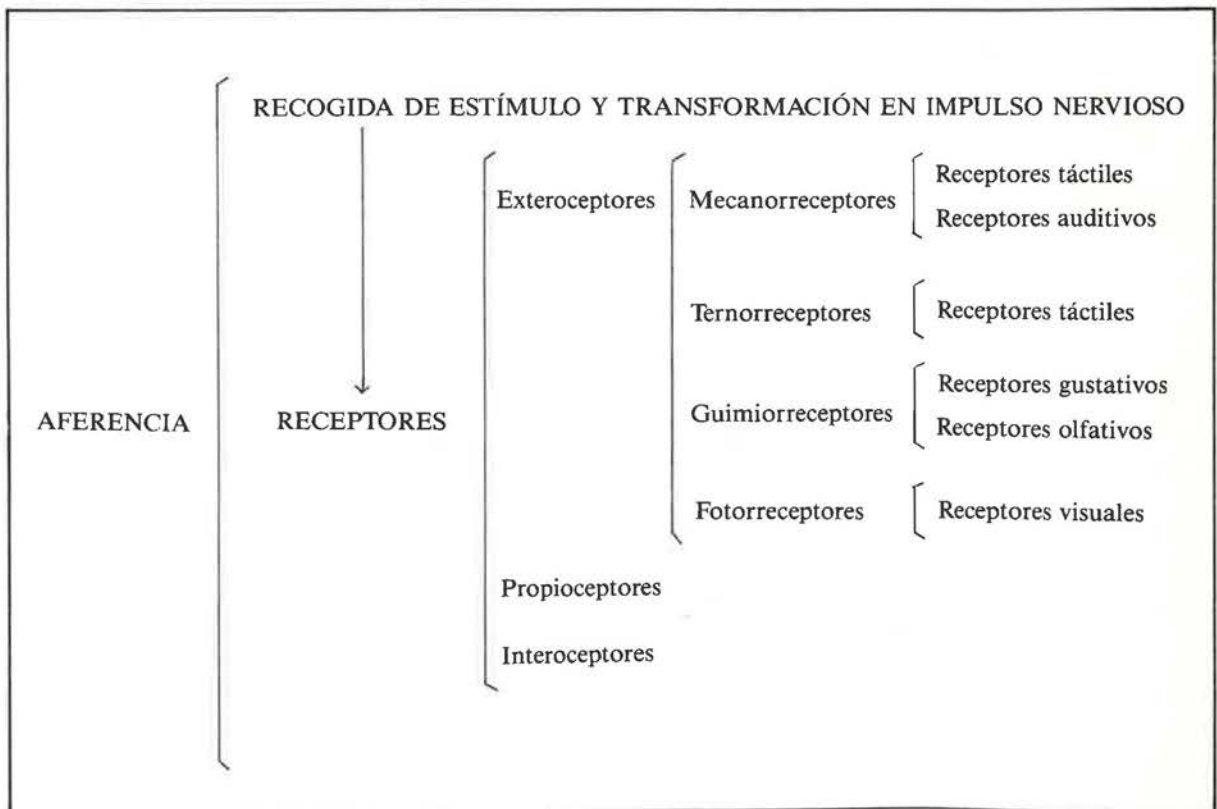
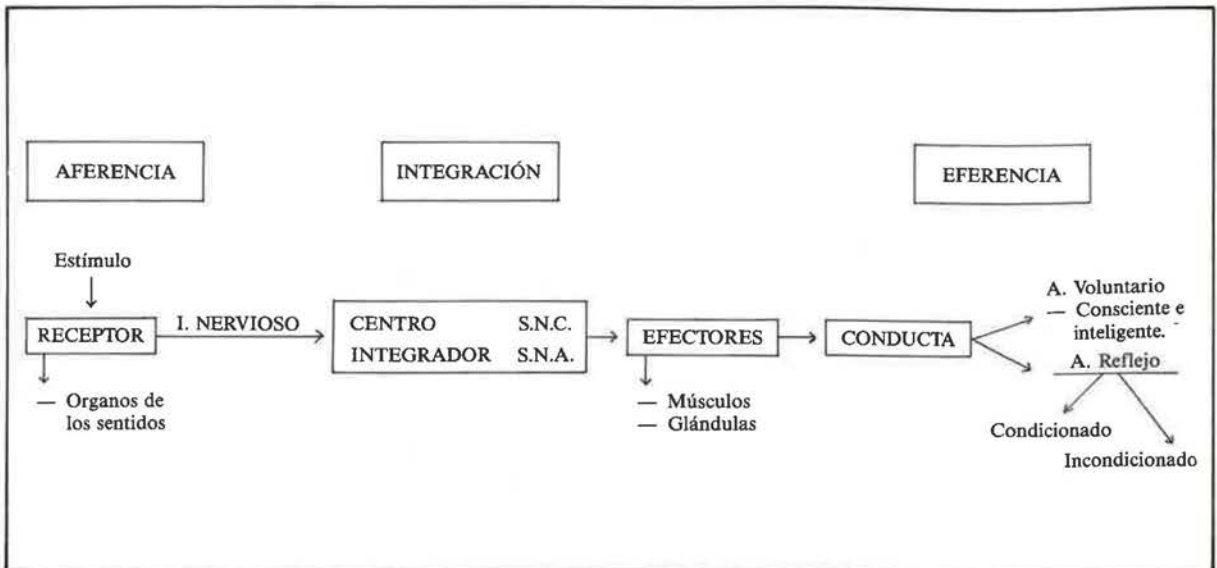


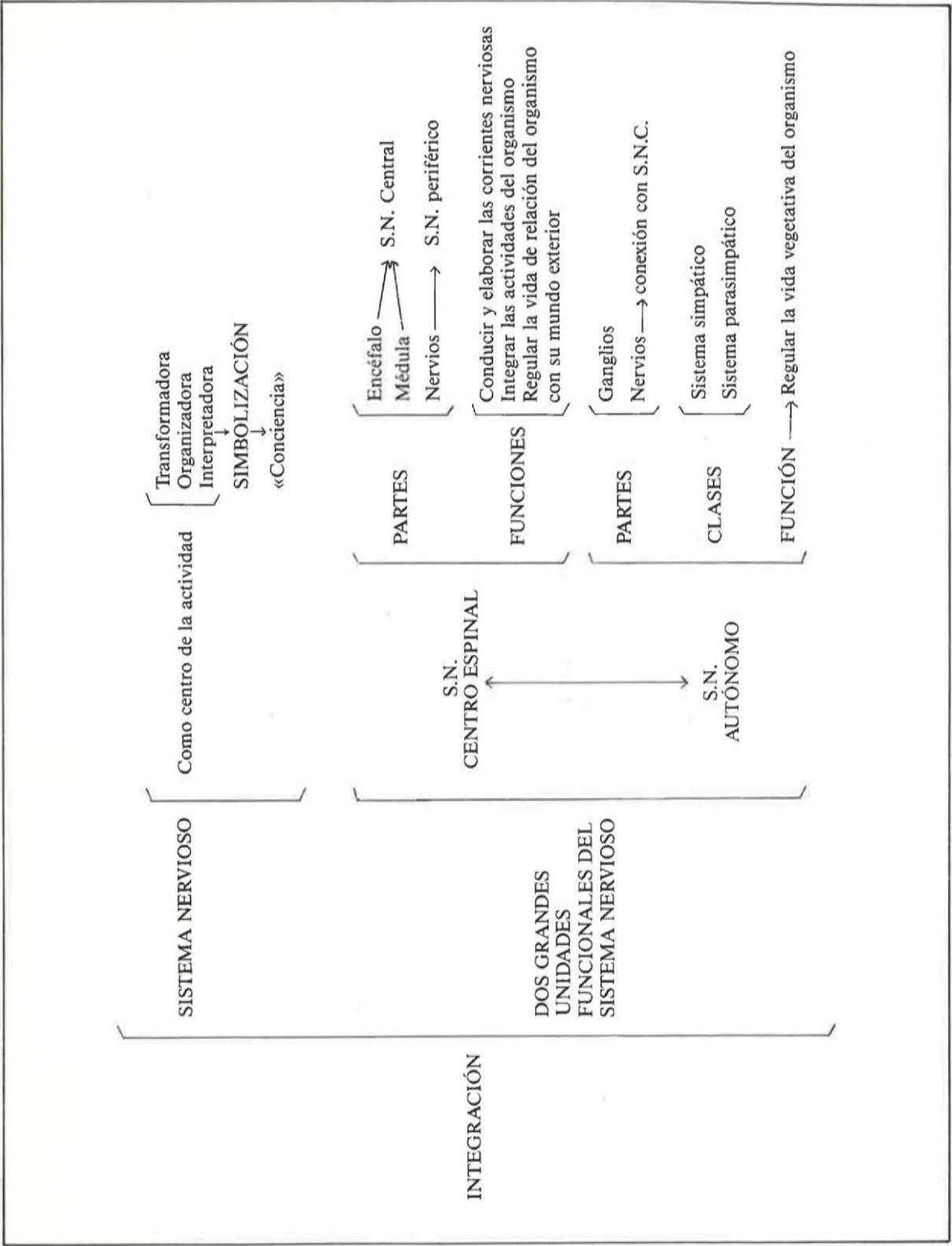
FIGURA 3 ILUSTRACIÓN DE LA DOCTRINA DE LA NEURONA Y DE LA SINAPISIS, PERTENECIENTES AL APARTADO LA NEURONA COMO UNIDAD ANATÓMICA Y FISIOLÓGICA



ANEXO

ESQUEMAS QUE SINTETIZAN EL ÚLTIMO APARTADO DEL TRABAJO. FISIOLÓGÍA DEL COMPORTAMIENTO Y QUE CONSTITUÍAN EL PANEL CORRESPONDIENTE A ESTE PUNTO





EL INBAD en España

ESTUDIO SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS ALUMNOS DEL I.N.B.A.D. Y PERSPECTIVAS DE LA EXTENSIÓN EN LA PROVINCIA DE LEÓN

BEGOÑA BERMEJO GARRIDO
ELADIO FERNÁNDEZ MARTÍNEZ
M.^a PURIFICACIÓN DE LA FUENTE GARCÍA
RICARDO GARCÍA NAVARRO
ESPERANZA MARTÍN FERNÁNDEZ
JOSÉ ENRIQUE PÉREZ ORTEGA
TERESA RODRÍGUEZ BENITO
PEDRO SOTO LÓPEZ
M.^a AMPARO USOZ SENDINO
Extensión del INBAD. León

Un primer encuentro con la enseñanza a distancia, así como un decidido propósito de salvar cuantas dificultades conlleva, nos han impulsado a emprender un minucioso estudio de las distintas circunstancias que, de una u otra manera, pueden incidir en el rendimiento académico de nuestros alumnos.

Se hace en primer lugar un estudio geográfico de la provincia, cuya extensión y variedad en relieve, actividad económica y comunicaciones, tanto condicionan el seguimiento del curso por parte del alumno.

Se destacan en segundo lugar los problemas derivados, tal vez, del hecho de que nos hallemos ante una Extensión de nueva creación, tales como las dificultades en la organización del curso originadas por la falta de instalaciones.

Se completa con un sencillo análisis estadísti-

co, realizado a partir de expedientes y fichas personales, el cual ha permitido determinar la procedencia, situación personal, familiar, laboral y académica de la mayor parte del alumnado.

Se finaliza el trabajo con un apartado de consideraciones generales y conclusiones que, si bien no son del todo alentadores por el tipo de alumno predominante, quizá respondan a las características propias de una nueva Extensión que se nutriría en buena medida de alumnos procedentes de otros Centros de Bachillerato y no siempre por motivos laborables.

Confiamos en que, dando a conocer a tiempo la existencia del I.N.B.A.D. en León y disponiendo de instalaciones propias y adecuadas que nos permitan atender debidamente a los alumnos, tanto a nivel particular como en grupo, se pueda aumentar la matrícula con un alumnado típico del I.N.B.A.D.

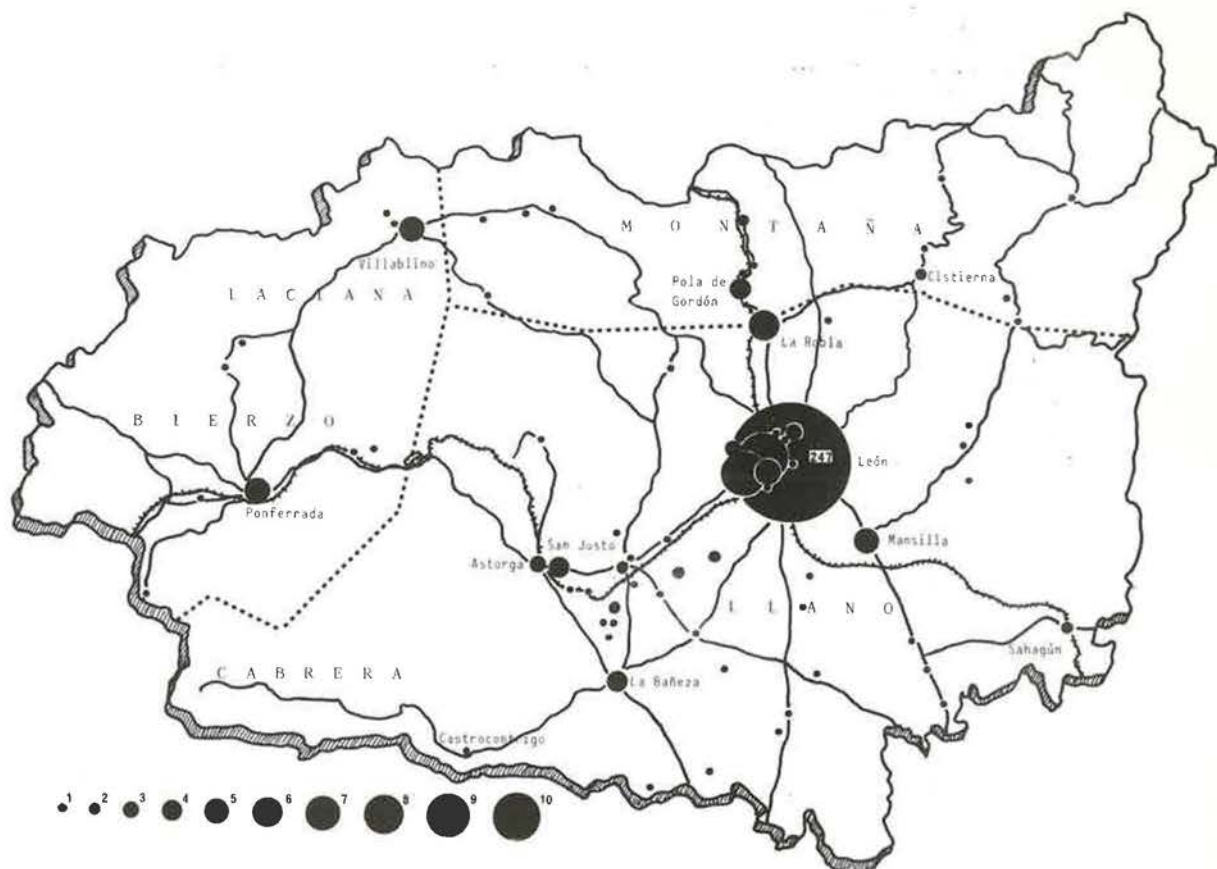


Gráfico 1. — Distribución del número de alumnos por localidades.

DIFERENCIACIÓN GEOGRÁFICA DE LA PROVINCIA DE LEÓN

Atendiendo a diferentes características físicas, económicas y de comunicaciones, se ha dividido la provincia leonesa en las siguientes zonas: (V. Gráfico 1).

— **MONTAÑA** (Zona occidental de la cordillera Cantábrica).

Estribaciones de la C. Cantábrica. Alturas en torno a los 1.500 m., orografía difícil y clima extremo en invierno. Carreteras locales o comarcales, a excepción de la nacional a Gijón, con grandes dificultades de tránsito en invierno a causa de las heladas. Algunas zonas están prácticamente aisladas, problema que se ve agravado por la construcción de la presa de Riaño. Población dedicada al sector minero

(Pola de Gordón, Cistierna) y ganadero. En verano dedicación al sector servicios (hostelería) como actividad complementaria.

Cuenta con I.N.B. en La Robla y Cistierna.

— **BIERZO-LACIANA** (Montes Galaico-Leoneses). Dividida a su vez en:

- **Alto Bierzo y Laciana:** Orografía difícil y accidentada. Carreteras locales o comarcales que permanecen heladas durante 3 ó 4 meses. Población dedicada al sector minero y agrario.
- **Bajo Bierzo:** Buena comunicación a través de la Carretera Nacional VI aunque sea necesario el paso a través del puerto de Manzanal. Población dedicada al sector agrario (huerta y viñedo), minero, industrial y de servicios en torno a la capital comarcal, Ponferrada.

Ambas zonas cuentan con I.N.B. en varias localidades: Ponferrada, Villablino, Villafranca, Fabero, Cacabelos, Bembibre, Toreno...).

— **CABRERA** (Zona Suroccidental de la provincia)

Comarca en torno a los 1.500 - 2.000 m. de altitud. Dureza de clima. Inexistencia de comunicaciones ferroviarias y escasez de red viaria, contando únicamente con carreteras comarcales. Es la zona más pobre y atravesada de la provincia. Zonas de poblamiento en pequeños núcleos con una dedicación prioritariamente agraria (secano) o ganadera. Se constata un cierto despoblamiento. Inexistencia de centro de enseñanza media.

— **LLANO** (Zona centro, sur y este de la provincia)

Comarca en torno a los ríos Esla y Orbigo en sus valles medios. Zona de ribera y páramo. Facilidad de comunicaciones (ferroviarias y carreteras nacionales y provinciales de trazado recto). Población principalmente agrícola (regadío y secano) y con una dedicación estacionaria al sector industrial (azucareras).

Cuenta con numerosos Institutos de Bachillerato en los principales núcleos de población.

— **LEÓN Y ALREDEDORES**

Zona en torno a la capital y en un radio de 15 km. Facilidad de comunicaciones en servicios públicos. Su actividad gira en torno a la capital de la provincia (capital mediana) que cuenta con un importante sector-servicios muy diversificado y un pequeño sector industrial. Sólo León capital cuenta con varios Centros de Bachillerato.

PROBLEMÁTICA DE ESTA NUEVA EXTENSIÓN

Se señalan en este apartado cuatro puntos que han constituido la problemática fundamental en este primer curso de funcionamiento:

- 1.º Falta de instalaciones adecuadas, tanto para las tareas administrativas como para las docentes. Circunstancia que ha obligado a impartir las tutorías individuales y las de grupo en distintos centros.
- 2.º Inexperiencia inicial administrativa del profesorado.
- 3.º Retrasos en la dotación de medios de infraestructura de la Extensión y retrasos también en la distribución de material didáctico.
- 4.º Inadecuación de la mayor parte del alumnado matriculado en este curso, a las características propias de la enseñanza a distancia.

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

El estudio se ha hecho sobre 398 alumnos, a partir de sus expedientes y fichas personales; no se han tenido en cuenta los alumnos de matrícula viva, algunos, de los cuales no estaban aún inscritos en el Centro.

Estos alumnos se distribuyen: 65 en primer curso, 78 en segundo, 151 en tercero y 104 en C.O.U.

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DEL ALUMNADO (Tabla I)

Más de la mitad del alumnado, el 62 %, vive en León capital. En los alrededores que se extienden en un radio de 15 km. en torno a la capital, vive el 9 %, lo que supone en conjunto casi las tres cuartas partes del total del alumnado. Otro 15 % vive repartido en una extensa zona que se ha denominado llano y que, a diferencia de la montaña, tiene más fácil acceso a la capital.

El resto lo constituyen los alumnos que viven más alejados de la sede provincial: un 6 % en el Bierzo y 8 % en la montaña (V. gráfico 3).

Tabla I

SITUACIÓN PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LA EXTENSIÓN DEL I.N.B.A.D. DE LEÓN

ZONAS		EDAD %				SEXO %		ESTADO CIVIL %			FAMILIA %		TOTAL ALUMN.	% TOTAL DE ZONA
		≤ 25	≈ 30	≈ 35	> 35	H	V	S	C	O	C.H.	S.H.		
León	1.º	45	23	13	19	40	60	31	69	—	31	69	35	62 %
	2.º	83	0	12	5	33	67	77	19	4	16	84	48	
	3.º	69	22	4	5	37	63	89	11	—	7	93	98	
	COU	83	12	5	0	55	45	89	11	—	5	95	66	
	Total	69	14	6	11	40	60	84	15	0,8	12	88	247	
Alrededores León	1.º	67	0	33	0	14	86	86	14	—	14	86	7	9 %
	2.º	88	0	12	0	33	67	78	22	—	11	89	9	
	3.º	60	20	10	10	36	64	64	27	9	36	64	11	
	COU	88	0	0	12	25	75	77	23	—	13	77	8	
	Total	76	6	12	6	29	71	77	20	3	20	80	35	
Bierzo Laciana	1.º	57	19	0	14	37	63	75	25	—	25	75	8	6 %
	2.º	75	0	25	0	33	67	67	33	—	33	67	4	
	3.º	67	16	17	0	0	100	100	0	—	—	100	6	
	COU	100	—	—	—	100	—	100	0	—	0	100	5	
	Total	69	18	9	4	26	74	87	13	—	13	87	23	
Montaña	1.º	43	14	29	14	43	57	78	22	—	14	86	7	8 %
	2.º	0	67	0	33	40	60	90	10	—	90	90	5	
	3.º	75	25	0	0	20	80	80	20	—	20	80	10	
	COU	88	12	0	0	40	60	90	10	—	—	100	10	
	Total	50	19	16	15	34	66	81	19	—	12	88	32	
Llano	1.º	50	0	38	12	86	14	93	7	—	4	96	8	15 %
	2.º	56	0	34	10	67	33	83	17	—	8	92	12	
	3.º	62	33	5	0	54	46	88	12	—	8	92	26	
	COU	80	13	7	0	46	54	100	0	—	0	100	15	
	Total	59	16	13	11	61	39	90	10	—	6	94	61	
TOTALES		65	15	11	9	34	66	84	15	0,8	13	87	398	

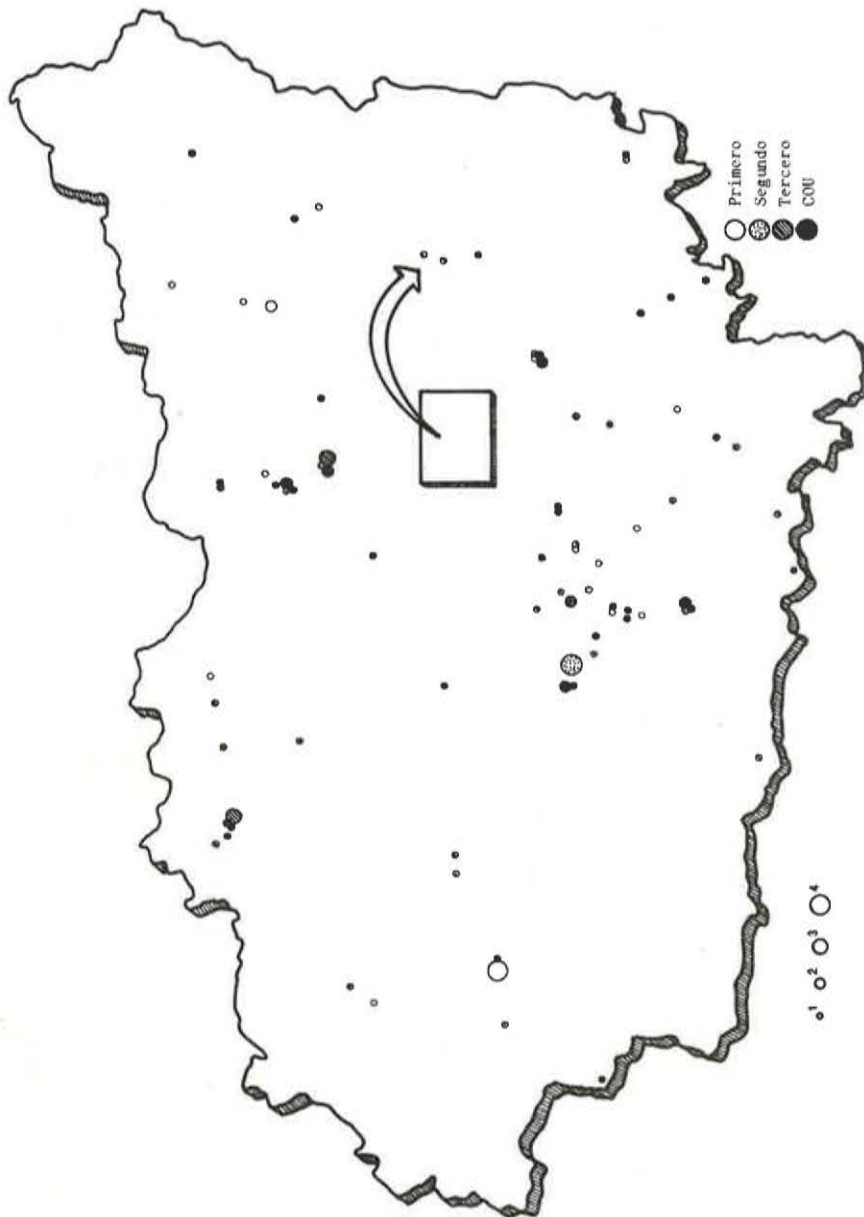


Gráfico 2. — Distribución geográfica del alumnado especificada por cursos. León capital y sus alrededores se detallan en el gráfico 3.

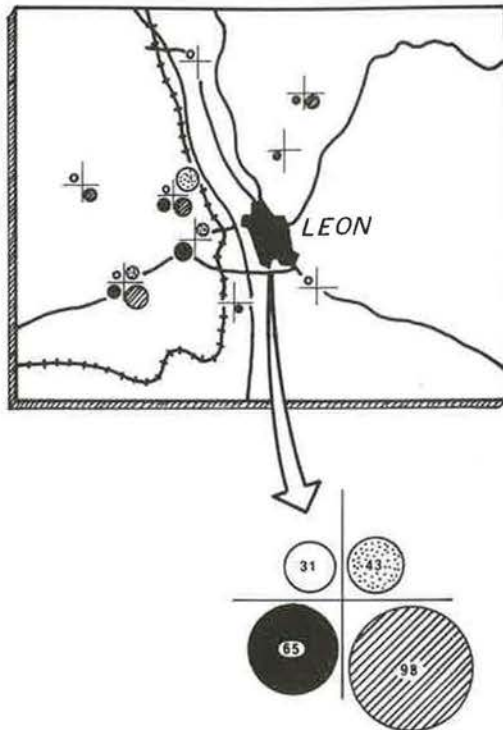
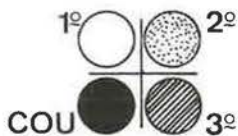


Gráfico 3. — Distribución del número de alumnos por cursos en la ciudad de León y sus alrededores.

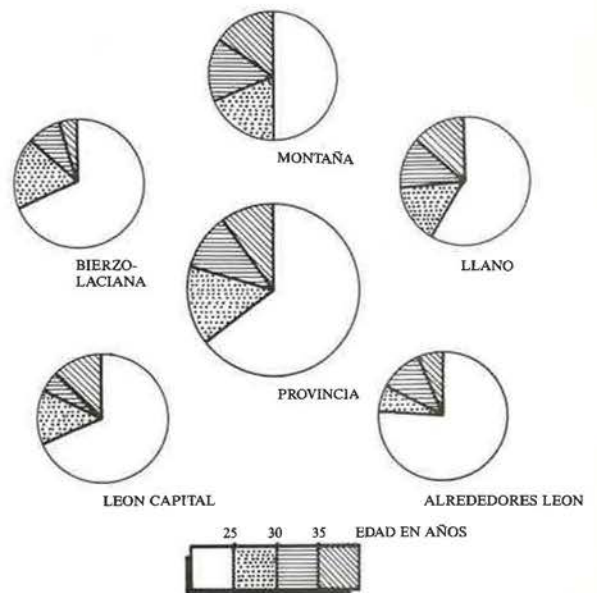


Gráfico 4. — Cuantificación porcentual del número de alumnos por edades de acuerdo con la sectorización definida para la provincia de León y para el total de la superficie provincial.

SITUACIÓN PERSONAL

Edad. — Predominan los menores de 25 años que constituyen el 65 % del total, decreciendo los porcentajes al aumentar la edad, hasta reducirse a un 9 % el grupo de alumnos mayores de 35 años. (V. gráficos 4 y 5).

Sexo. — Se observa un claro predominio de los varones sobre las mujeres, en una proporción aproximada de dos hombres por cada mujer (V. gráfico 6).

Estado civil. — Destaca un mayor número de solteros, lo que se deduce fácilmente de un alto porcentaje de alumnos menores de 25 años. Se da una proporción de 5 solteros por cada casado, aproximadamente (V. gráfico 6).

Hijos. — Sólo tiene hijos el 13 % del total de alumnos (V. gráfico 6).

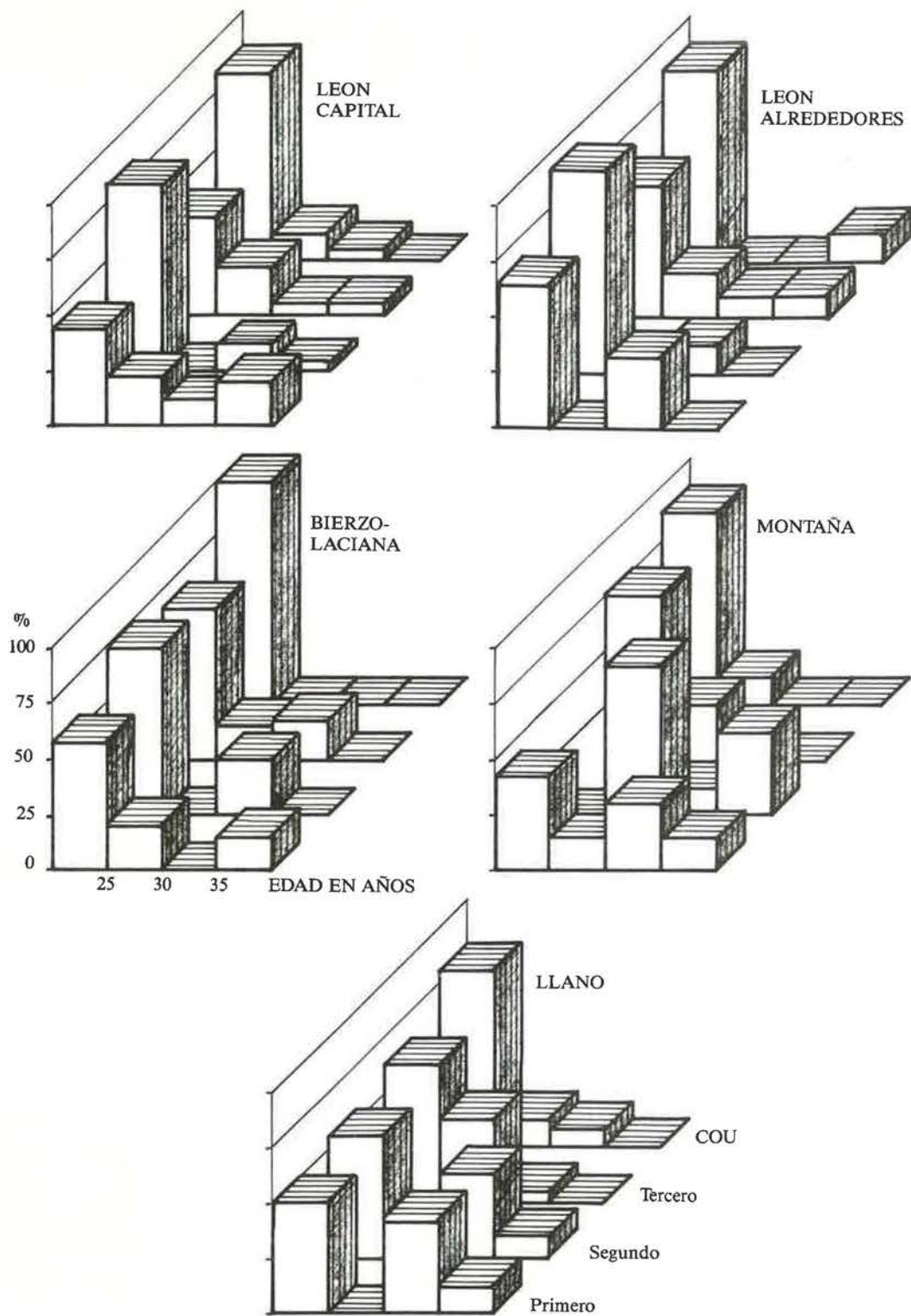


Gráfico 5. — Distribución del alumnado por cursos y edades en función de la sectorización provincial.

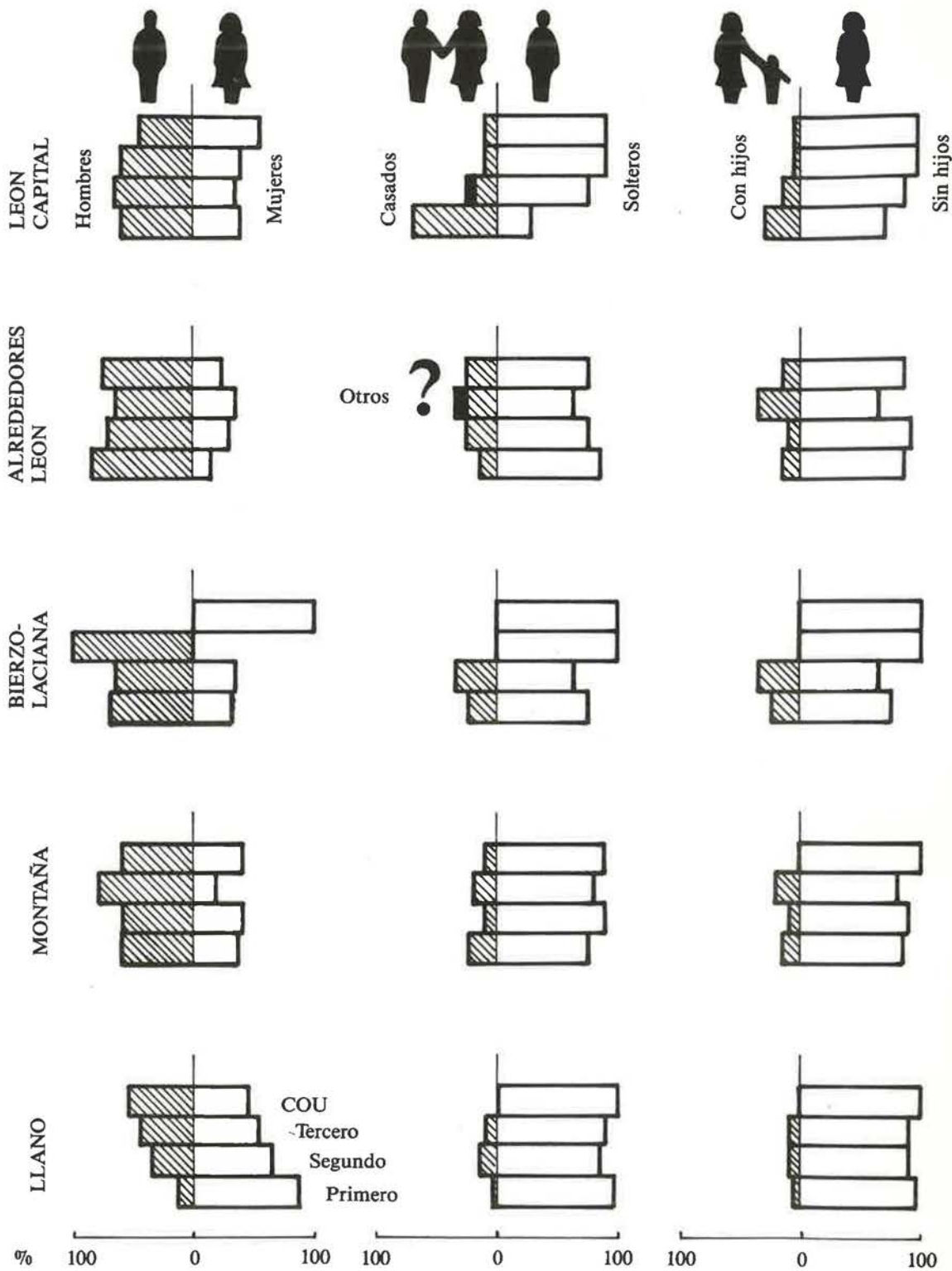


Gráfico 6. — Caracterización personal de los alumnos del INBAD de León especificada por cursos y en función de la sectorización provincial.

SITUACIÓN LABORAL (Tabla II)

El porcentaje más alto corresponde al grupo de alumnos sin trabajo (36 %) que representa aproximadamente una tercera parte del total. Entre los que trabajan, destacan 21 % de empleados, 8 % trabajadores de hostelería, 7 % en industrias, 6 % en servicios, 4 % amas de casa, 4 %

son militares y en menor cuantía, el 9 %, en las restantes ocupaciones (V. gráfico 7).

A pesar de que la mayor parte de los alumnos están en paro, para todos los cursos y de forma general, dos de cada tres alumnos prefieren horario de tarde (Tabla III).

Tabla II

SITUACIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS DE LA EXTENSIÓN DEL I.N.B.A.D. DE LEÓN

S.T.	INDUSTRIA	EMPLEADO	AMA DE CASA	SERVICIO	MILITAR	HOSTELERIA	SERV. MILITAR	FUNCIONARIO	OTRAS	TOTAL ABSOL.	CURSO
29	—	17	6	3	3	—	8	8	26	35	C.O.U.
46	13	16	—	4	8	13	—	—	—	24	3.º
43	5	24	5	13	—	10	—	—	—	21	2.º
25	10	25	5	5	5	10	5	—	10	20	1.º

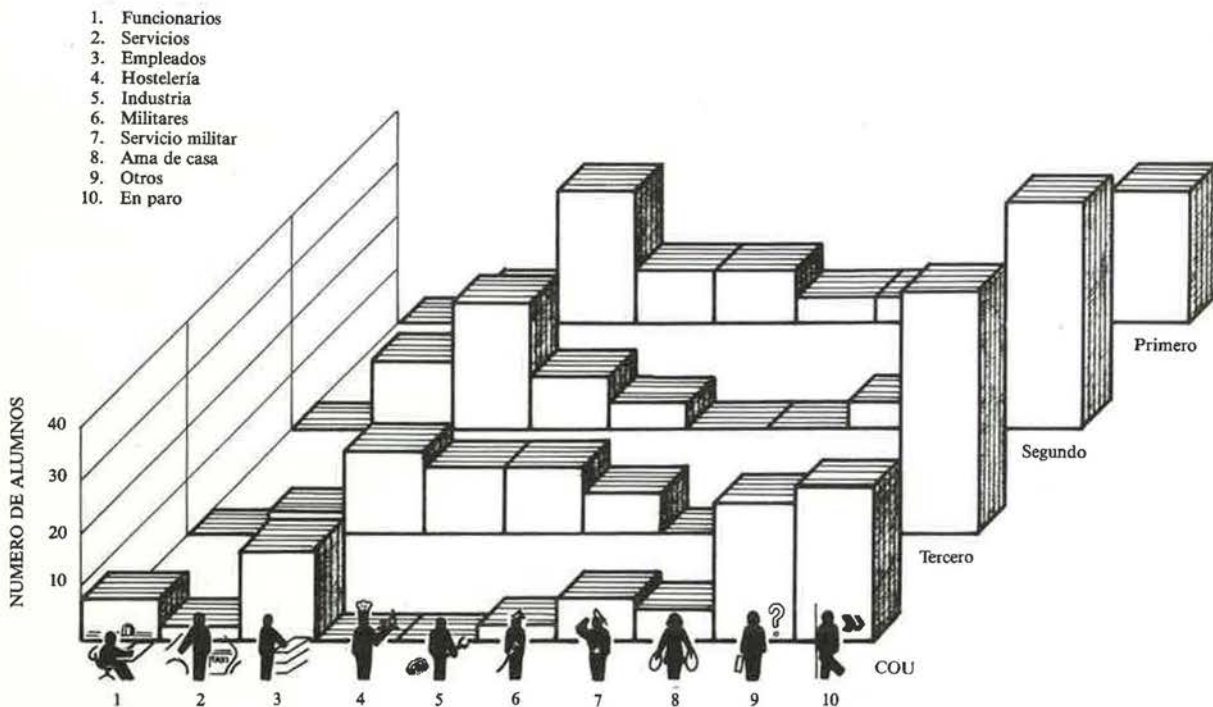


Gráfico 7. — Caracterización personal de los alumnos del INBAD de León en función de la situación laboral.

Tabla III

**SITUACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO DE LA EXTENSIÓN DEL I.N.B.A.D. DE LEÓN.
MUESTRA UN TOTAL DE 100 ALUMNOS**

CURSO	REPITE		ASIGNAT. PENDIENT. %	PROCEDENCIA %			PREF. DE HORARIO		ALUMNOS MUES- TREADOS
	SI	NO		INBAD	FP	INB	MAÑANA	TARDE	
1.º	65	35	—	Ver texto			20	45	20
2.º	48	52	57	36	14	50	24	52	21
3.º	95	5	52	29	—	70	14	45	24
COU	66	34	17	—	—	71	29	43	35

SITUACIÓN ACADÉMICA

Son alumnos repetidores aproximadamente el 70 %. Por cursos, destaca el porcentaje de 3.º, un 95 %, frente a 2.º, el curso con menos repetidores (40 %).

Tienen asignaturas pendientes en 2.º y 3.º en torno al 55 % y en C.O.U. un 17 %.

Los alumnos matriculados en primero proceden de distintos niveles educativos:

- E.P.A 30 %
- C.E.N.E.B.A.D. 14 %
- E.G.B. 8 %
- F.P. 3 %
- Antigo Bachiller 3 %

El resto son repetidores.

El 54 % de los alumnos que repiten primero, proceden de otros Institutos de Bachillerato, el 46 % restante procede del propio I.N.B.A.D.

Un 73 % de los alumnos de 1.º se han matri-

culado de curso completo, mientras que el 27 % restante cursa asignaturas sueltas.

La procedencia de los alumnos de 2.º, 3.º y C.O.U. se refleja en la tabla III.

TUTORÍA POR CORRESPONDENCIA

Se contabilizan en este apartado los alumnos que tienen imposibilidad de asistir a clase por la distancia que los separa de la capital, escasas comunicaciones y difíciles accesos. También se incluye aquí a aquéllos que, residiendo en la capital, por motivos laborales, demandan un horario de clases imposible de ofertar por el I.N.B.A.D.

Teniendo en cuenta estas circunstancias, la inscripción por correspondencia debería alcanzar la cifra de 164 alumnos, que representarían aproximadamente una tercera parte del total (tabla IV).

A partir de las previsiones del apartado anterior, sorprende el hecho de que sólo se cuenta con la mitad de la correspondencia esperada. Sólo 84 alumnos se han inscrito en esta modalidad del I.N.B.A.D.

Tabla IV

SITUACIÓN ACTUAL Y ESPERADA DE LA TUTORÍA POR CORRESPONDENCIA

ZONAS	1.º			2.º			3.º			C.O.U.			TOTAL GORR. ESPERADA
	Matr.	Corr. actual	Corr. esperad.	Matr.	Corr. actual	Corr. esperad.	Matr.	Corr. actual	Corr. esperad.	Matr.	Corr. actual	Corr. esperad.	
Bierzo-Laciana	8	5	3	4	3	1	6	2	4	5	2	3	11
Montaña	7	7	0	5	1	4	10	6	4	10	6	4	12
Llano	8	4	4	12	5	7	26	7	19	15	4	11	41
León y alrededores	41	4	19	57	8	21	109	12	39	74	8	21	100

- Matr. = alumnos matriculados
- Corr. actual = matriculados actualmente en correspondencia
- Corr. esperada = alumnos que deberían estar matriculados en correspondencia y no lo están.

CONCLUSIONES

- A la vista de los resultados se observa que un 62 % de los alumnos reside en León capital, a pesar de que su población representa únicamente el 23 % del total provincial.
- En cuanto a los alumnos residentes en la provincia, se distribuyen en los alrededores de núcleos de población más o menos importantes, que cuentan con Institutos de Bachillerato y buenas comunicaciones.
Esto, probablemente, habrá favorecido la información acerca de la NUEVA EXTENSIÓN DEL I.N.B.A.D.
- Se constata la existencia de diversas zonas, como Bierzo-Laciana, parte de llano con una población importante, y ciertas zonas de la Montaña poco pobladas y con difícil orografía, las cuales aportan escaso número de alumnos. Estos datos evidencian la necesidad de incrementar la información entre esta población que quizá sea la más necesitada de esta modalidad de Bachillerato.
- Los rasgos más destacables del presente estudio permiten determinar que el alumno-tipo es menor de 25 años, soltero, residente en León capital o en sus proximidades, sin trabajo y en elevada proporción repetidor.
- En 3.º y en C.O.U. sobre todo, abundan los casos de alumnos repetidores; en C.O.U. incluso pendientes de la convocatoria en gracia, lo que representa para ellos el último recurso para acceder a estudios universitarios.
De los alumnos de primer curso se puede decir que predomina la procedencia de E.P.A. y C.E.N.E.B.A.D., lo que significa que hay un primero con buen porcentaje de alumnos típicos del I.N.B.A.D., con deseos de promocionarse o simplemente con espíritu de superación.
- El número de alumnos inscritos en correspondencia es elevado respecto al de otras extensiones próximas a la de León; sin embargo, dada la extensión y los difíciles accesos con que cuentan determinados núcleos de población

de esta provincia, el número de inscripciones esperado es bastante más elevado.

- Los datos relativos a la situación laboral y académica, ponen de manifiesto la urgente nece-

sidad de conseguir un alumnado característico del I.N.B.A.D., adultos y trabajadores fundamentalmente. La situación actual de primero se acerca más a la que puede considerarse adecuada para el I.N.B.A.D.

SECUENCIACIÓN Y NIVELES DE COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE LA TUTORÍA POR CORRESPONDENCIA

ENRIQUE PARRA GERONA
M.^a LUISA RODRÍGUEZ SOL
M.^a JOSÉ SASO PAÑO
FRANCISCA VILELLA VILA
Extensión del INBAD. Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN: BREVE SINOPSIS SOBRE LAS FUNCIONES TEÓRICAS DE LA T.C.

En el informe realizado por el Departamento de Estudios de la Sede Central del I.N.B.A.D., cuyo título reza «Proyecto de Tutoría por Correspondencia» se recogían los puntos teórico-prácticos más significativos que debían regir en esta modalidad. Tal informe fue el resultado de la recogida de información en la totalidad de las Extensiones (diecinueve en el curso 84/85) por parte de los Tutores de la Sede Central que trabajaban en el Departamento de T.C. (1).

Si bien aquello es un punto de referencia obligado, especialmente desde el punto de vista teórico, el presente trabajo se enmarca, sin embargo, en una experiencia más concreta, la llevada a cabo por los Tutores de Correspondencia de la Extensión de Zaragoza en el presente curso. La descripción de esta experiencia forma parte del segundo punto del presente informe. Huelga decir que, a la hora de llevar a cabo tal programa experimental, nos ha resultado de utilidad el mencionado informe, así como el estudio detallado de

otras experiencias llevadas a cabo en otras Extensiones y el análisis crítico de la publicación de otra editada por la U.N.E.S.C.O. sobre la educación por correspondencia (2). Igualmente, nos han resultado de interés anteriores estudios realizados en esta Extensión.

En la presente introducción vamos, sencillamente, a señalar algunas de las funciones de la T.C. Recapitulación, pues, de ciertas características ya conocidas y replanteamiento de otras que hasta la fecha no han sido, a nuestro entender, suficientemente enfatizadas o siquiera tratadas.

Tiene pues, este breve primer capítulo, un carácter eminentemente teórico, sinóptico si se quiere, que contrarresta con la segunda parte de contenido esencialmente práctico.

Entendida la T.C. como la ayuda o/y orientación que se presta a aquellos alumnos a los que, por diferentes razones (3), ni siquiera les es posible acudir al Centro una vez por quincena, cobramos inmediata conciencia de las graves dificultades que tal situación entrañaba para el buen rendimiento académico.

(1) Ver más información en el Boletín Informativo del I.N.B.A.D. n.º 2. Madrid. Junio 1985.

(2) VARIOS AUTORES: «La Enseñanza por Correspondencia». Oficina de Educación Iberoamericana. Madrid, 1972.

(3) Boletín Informativo del I.N.B.A.D. Madrid, 1985.

Son conocidas y han sido suficientemente analizadas las características personales y académicas que con más frecuencia se repiten en el alumnado por correspondencia: aislamiento, soledad, falta de ayuda, deficientes hábitos de estudio, abandono, desánimo, problemas físicos, etc. Partiendo del conocimiento de estas dificultades, nos hemos centrado especialmente en tratar de contrarrestar con una eficiente organización aquellos problemas.

Nos pareció lógico que así fuera, ya que dentro de los problemas especiales de la T.C., antes mencionados, era éste el punto sobre el que nosotros directamente podíamos incidir.

Se trataba una vez más de conseguir la eficaz realización de los distintos momentos de la ayuda tutorial. Por ello la insistencia, en la experiencia que estamos llevando a cabo durante el curso 87/88, en una serie de pasos concretos que aparecen desarrollados en la segunda parte del presente trabajo, y para cuya planificación y realización se tuvieron en cuenta los siguientes puntos:

1. Dotar al alumno de medios o recursos suficientes para evitar que se sienta solo y «arroje la toalla», animándole desde el momento en que se le presenten las primeras dificultades, para que no corte la comunicación con el Centro y especialmente con el Tutor de Correspondencia que se convierte en intermediario activo entre el alumno y el profesor, lejos de adoptar una mera y pasiva actitud burocrática.
2. Estudio individualizado de las circunstancias personales que puedan impedirle el eficaz aprendizaje y la adaptación al sistema de T.C.
3. Conversaciones y reuniones de información general sobre la T.C. a lo largo del curso, mostrándole la importancia de la buena comunicación y motivándole para la realización de las tareas, en suma, del aprendizaje. Ello incluye, y así se acordó, un mayor contacto con el alumno utilizando todas las vías de comunicación a nuestro alcance. Aquí nos encon-

tramos con una de las partes más interesantes del proceso, precisamente a causa del factor personalizador que ello entraña.

Conscientes de que los buenos resultados académicos de los alumnos que siguen esta modalidad no dependen sólo de sus circunstancias personales, nos propusimos, a comienzo de curso: llevar a buen fin los consejos metodológicos que se han expuesto en líneas anteriores.

Los avances conseguidos en esta materia han sido fruto tanto de una buena sincronización del equipo responsable de la T.C., como de una meditada autocrítica realizada al comenzar el curso y teniendo en cuenta tanto experiencias pasadas como material teórico realizado en diferentes informes de la revista del I.N.B.A.D.

La innovación principal no es tanto un núcleo teórico de ideas o su discurso que partiera del cómo debería ser una T.C., sino más bien la buena conjunción de las ideas con el hacer cotidiano. Un modelo de organización del Tutor de Correspondencia llevado a la práctica, y no una teorización al margen de lo concreto: los sobres, los sellos, las fichas, los ejercicios con o sin nombre, los registros de entrada, la puntualidad en la devolución, el reparto, etc.

2. PROCESO Y FUNCIONAMIENTO

En este punto se desarrolla, cronológicamente, la experiencia concreta llevada a cabo durante el curso 87/88. Entraremos en todos sus aspectos, aparentemente burocráticos muchos de ellos, pero que inciden posteriormente en el buen funcionamiento de la T.C.

2.1. Tiempo I: Elección de Tutores de Correspondencia y Canales de Comunicación

Pocas veces se ha reparado en un aspecto que, desde nuestra experiencia concreta está resultando muy útil. Nos referimos a la constitución de

un adecuado criterio para la elección de los T.T.C., en concreto, atender tanto al número de Tutores en función del número de alumnos previsto, como a la conveniencia de que el T.T.C. conozca en el mayor grado posible a sus tutelados.

Este conocimiento puede venir a través de una doble vertiente: el ser Profesor-Tutor de dichos alumnos o/y el atender al principio de continuidad. Ello supone una economía de tiempo significativa ya que el conocimiento del alumno y su problemática se ha ido produciendo en el curso/s pasado/s. Todo ello favorece un mejor seguimiento real pues existe una cierta relación personal que va más allá de la dinámica:

EMISOR ————— RECEPTOR

Continuidad porque, además, ya se conoce el funcionamiento de los canales de comunicación.

A continuación puede verse de una forma gráfica este elemental y, a nuestro entender, fundamental desarrollo de los diferentes niveles de comunicación que hemos establecido en el Centro y cuyos frutos vamos viendo.

Debe tenerse en cuenta que con el siguiente gráfico damos, en realidad, un salto en el tiempo, pues se supone ya confirmada la solicitud de T.C. Lo hacemos así por razones metodológicas y para que resulte más clara la exposición, pues la elección de Tutores y los Canales de Comunicación son puntos que a nuestro juicio deben ir juntos.

CANALES DE COMUNICACIÓN

— *Nivel de comunicación I: Relación ya conocida*



Adolece claramente de un notable fallo: la pasividad del alumno y las limitaciones que tal canal le impone en relación con su Tutor de Correspondencia y con su Profesor-Tutor de la asignatura.

— *Nivel de Comunicación 2*

Impulsar desde esos dos niveles otra comunicación de abajo a arriba y, en consecuencia, recíproca.



Para lograr este segundo movimiento ha sido importante la utilización de otros recursos que se señalan en este trabajo más adelante.

— *Nivel de Comunicación 3*

Lograda una reciprocidad, se trataba ahora de conseguir lo que, a nuestro juicio, resulta de más interés: la interacción del alumno con su Profesor-Tutor de la asignatura. Con ello hemos pretendido posibilitar niveles de comunicación más directos.



2.2. Tiempo II: Información y Matrícula

El alumno es informado por el T.T.C. de la manera más objetiva posible sobre los inconvenientes y dificultades que la T.C. entraña, ya que al margen del buen rendimiento académico de determinados alumnos, no debe olvidarse que esta modalidad es un «mal menor» y que difícilmente puede suplirse la labor del Profesor. En cualquier caso, se les exhorta vivamente a que estén en contacto periódico con el Centro, para que no vean en la T.T.C. la eliminación de la asistencia a las tutorías colectivas e individuales.

El T.T.C. es el responsable de facilitar al alumno la pertinente «Instancia de Solicitud», de la que adjuntamos modelo, y asesorarle sobre los plazos límite para la admisión de solicitudes y sobre los justificantes que deben acompañarla.

Importante nos pareció subrayar los diferentes niveles de dificultad que la T.C. implica según las asignaturas, por lo que a muchos alumnos se les desaconsejó la elección de dicha modalidad.

2.3. **Tiempo III: Comisión Evaluadora y Elaboración de Criterios de Selección**

Los T.T.C. junto con otros Profesores del Centro elaboramos unos «**Criterios Fijos**», aunque con ciertas matizaciones, sobre las condiciones que deben de cumplir los alumnos que soliciten la T.C. para que ésta les sea concedida, y que hacen referencia a los siguientes puntos:

1. Enfermedad o minusvalía.
2. Residir a más de 50 kilómetros.
3. Malas comunicaciones si residen a menos de 50 kilómetros.
4. Completa incompatibilidad laboral en el horario del Centro.

Cuando especialísimas circunstancias del alumno así lo demandaban, como en lo referente al número de kilómetros, se permitieron ciertas **excepciones**.

2.4. **Tiempo IV: Concesión y Denegación**

Una vez estudiadas las solicitudes por la Comisión Evaluadora, se cursaron, en un breve plazo de tiempo, las correspondientes concesiones y denegaciones con la pertinente justificación, de las que adjuntamos modelo en el Anexo.

A aquellos alumnos a los que se les había concedido la T.C. se les indicaban las condiciones generales que habían de cumplir a lo largo del curso para que la T.C. no les fuera retirada y se les daba el nombre de su T.T.C.

A los alumnos cuya solicitud había sido denegada se les indicaba la causa o causas concretas de dicha denegación y se les recordaba la conve-

niencia de asistir a tutorías individuales y colectivas.

Correspondió a los T.T.C. la decisión de estudiar las solicitudes presentadas fuera del plazo establecido. Se optó por admitir todas aquellas que presentaran la documentación completa. A este respecto podemos decir que el resultado ha sido negativo, pues casi la totalidad de los alumnos admitidos fuera del plazo no cumplieron siquiera con el primer envío.

2.5. **Tiempo V: Primer Envío de Actividades y Orientaciones**

En este primer envío de actividades que se realiza, deben tenerse en cuenta las peculiaridades propias de un primer contacto o primera experiencia que el alumno tiene, quizás, con esta modalidad. Por ello decidimos no limitarnos a enviar únicamente las actividades de las diferentes asignaturas, sino que, además, les adjuntamos una carta, cuyo modelo figura en el Anexo, en la que se les orientaba de una forma más específica y concreta sobre la T.C. Entre otras cosas, se les insistía en la conveniencia de organizar su estudio, no sólo para no llevar retrasada la materia de las diferentes asignaturas, sino también para poder cumplir con los plazos de correspondencia. Asimismo, se les hacía hincapié en la conveniencia de acudir al Centro siempre que lo consideraran necesario y les fuera posible, así como en la necesidad de mantener contacto telefónico con los Tutores.

A título general, consideramos oportuno fijar unas fechas para los envíos de las actividades. Dichos envíos son mensuales y las actividades que en ellos se incluyen deberán llegar a los alumnos antes del comienzo de la primera quincena de las dos que en ellos se incluyen.

2.6. **Tiempo VI: Devolución de Actividades**

Para remitir a los alumnos las actividades corregidas, los T.T.C. consideramos oportuno y por razones pedagógicas, el establecer un día fijo a

la semana. Este punto es importante no sólo para facilitar la tarea a los T.T.C., sino también para que los alumnos se acostumbren a recibir en unos plazos fijos, en suma periódicamente, las actividades corregidas.

Transgredir este principio podría suponer una alteración de los deseados ritmos y/o hábitos de estudio que el alumno por T.C. debe mantener.

2.7. Tiempo VII: Bajas en Correspondencia

Una vez finalizada la cuarta quincena, revisamos las fichas de todos los alumnos, con el objeto de comprobar en qué grado habían cumplido con sus obligaciones de T.C.

En este estudio individualizado tuvimos en cuenta las características personales de los alumnos, es decir, toda aquella información que habíamos recogido a lo largo del trimestre, y que se sumaba a la de la solicitud de principios de curso.

Tras este estudio previo, resolvimos dar de baja a todos aquellos alumnos que no habían cumplido con la norma mínima que regulaba su continuidad en la T.C., es decir, el no haber enviado dos quincenas consecutivas de actividades en cada una de las asignaturas. De ello se deduce que las bajas podían ser parciales (una o varias asignaturas) o totales (de todas las asignaturas).

A los alumnos afectados les enviamos una carta, de la que adjuntamos modelo en el Anexo, en la que se les notificaba esta decisión. A pesar de ello se les dio la oportunidad de que si, por circunstancias especiales, no habían podido realizar alguna actividad, nos lo hicieron saber, justificándolo convenientemente, para su posterior estudio.

Asimismo, elaboramos listas por asignatura, con los nombres de todos aquellos alumnos dados de baja, para que los Profesores actualizarían las que poseían. Estas se habían visto modificadas a lo largo del trimestre por las bajas voluntarias, totales o parciales, y por las anulaciones de matrícula.

Decidimos repetir este proceso cada cuatro quincenas, es decir, el tiempo correspondiente a una evaluación.

2.8. Tiempo VIII: Contacto con Grupos de Alumnos de T.C.

En este punto examinamos una pequeña experiencia que podríamos denominar de tutoría itinerante, realizada por los T.T.C. con quince alumnos matriculados en Correspondencia, pero con unas particularidades algo atípicas: el estar en edad escolar y el residir en un área geográfica reducida.

Para llevar a cabo esta experiencia nos desplazamos al lugar que consideramos era el centro de esta comarca, y consistió en el intercambio de opiniones sobre el funcionamiento general de la T.C., la necesidad y utilidad de las actividades y, al mismo tiempo, recoger todas aquellas sugerencias y aportaciones que sobre estos puntos pudieran darnos.

En lo referente a la utilidad de la realización de actividades la mayoría la consideraba muy importante por diversos motivos, como son: el orientar para la superación de las pruebas de evaluación, el ver los propios errores (autocontrol), el considerarlas un método útil para repasar y el ser una forma de estar en «contacto» con el Profesor-Tutor de la asignatura.

En lo referente al funcionamiento de la T.C., gran parte de ellos lo consideraba «bueno» y los restantes simplemente «correcto».

Dentro del capítulo de sugerencias, señalar especialmente el deseo de los alumnos de estar informados de todas las actividades que se realicen en el Centro, como excursiones, conferencias, etc., para asistir a todas aquéllas a las que sus circunstancias les permitan. Insinuaron, además, la posibilidad de que fueran los Profesores los que se desplazaran en alguna ocasión a mantener contacto con ellos.

3. CONCLUSIÓN SOBRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EXPERIMENTAL

En primer lugar queremos señalar el carácter inconcluso de la experiencia aquí descrita. Si desde el punto de vista teórico los distintos momentos los hemos analizado suficientemente, conviene, sin embargo, subrayar que las conclusiones teóricas a las que hemos ido llegando, así como la paulatina aplicación de aquéllas a la práctica, requieren de más tiempo. En pocas palabras, y para decirlo en lenguaje científico, los distintos enunciados propuestos serán válidos mientras sean sometidos a contraste y esta contrastación empírica será la que pueda en definitiva ir iluminando a la teoría.

Estando convencidos de que los problemas esenciales de la T.C. han sido ya descritos, es decir el terreno de esa teoría, hemos intentado comunicar una experiencia concreta, de la que metodológicamente conviene siempre que sospechemos, pues aquí más que nunca la duda cartesiana ha de estar presente, como motor para las necesarias innovaciones y cambios que se vayan realizando.

La preferencia por el «experimento» más que por la «teoría» que edifica frecuentemente ex tempore ha regulado nuestro quehacer. Para nosotros una teoría es sólo una herramienta que sometemos a contraste explicándola y que juzgamos si es o no apropiada teniendo en cuenta los resultados de su aplicación. O para decirlo en palabras del más influyente filósofo de la ciencia de este siglo XX, Karl Popper: «Las teorías son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos 'el mundo', para racionalizarlo, explicarlo y domi-

narlo» (4). Y nuestro «mundo» en las teorías de la T.C. son los niveles de comunicación, la puntual conjunción de los tiempos descritos. Con estas premisas, pero contando con experiencias anteriores y recogiendo fructíferos errores cometidos, vamos intentando dominar este universo.

En cualquier caso y en lo que hemos observado en nuestra experiencia, el buen rendimiento del alumno en lo que a responsabilidades de la T.C. se refiere, depende fundamentalmente de la obtención de los niveles de comunicación y de la eficacia de los tiempos.

Contrariamente a lo que pudiera parecer, nuestra experiencia nos ha hecho ver que el correcto funcionamiento del elemento «burocrático» es, en este campo, esencial.

El buen rendimiento académico del alumno no queda siempre garantizado como es evidente, debido a los múltiples factores en juego. Sin embargo, sí nos parece condición de ello el cumplir con las «reglas del juego» descritas en este trabajo.

Por último, esperamos sobre todo que nuestra experiencia sea de utilidad práctica en un futuro próximo a las posibles nuevas Extensiones o para perfeccionar la T.C. de las que están ya en funcionamiento.

En nuestro ánimo ha estado experimentar e innovar tratando de evitar lo que a nuestro juicio amenaza gravemente a la modalidad de T.C.: la rutina. No olvidemos que, en definitiva, la T.C. tendría que adquirir un «status» y relevancia mayor de la que a menudo tiene, máxime si recordamos la función social de la que parte la enseñanza por correspondencia.

(4) POPPER, K.: «La Lógica de la Investigación Científica». Tecnos. Madrid, 1985.

ANEXO

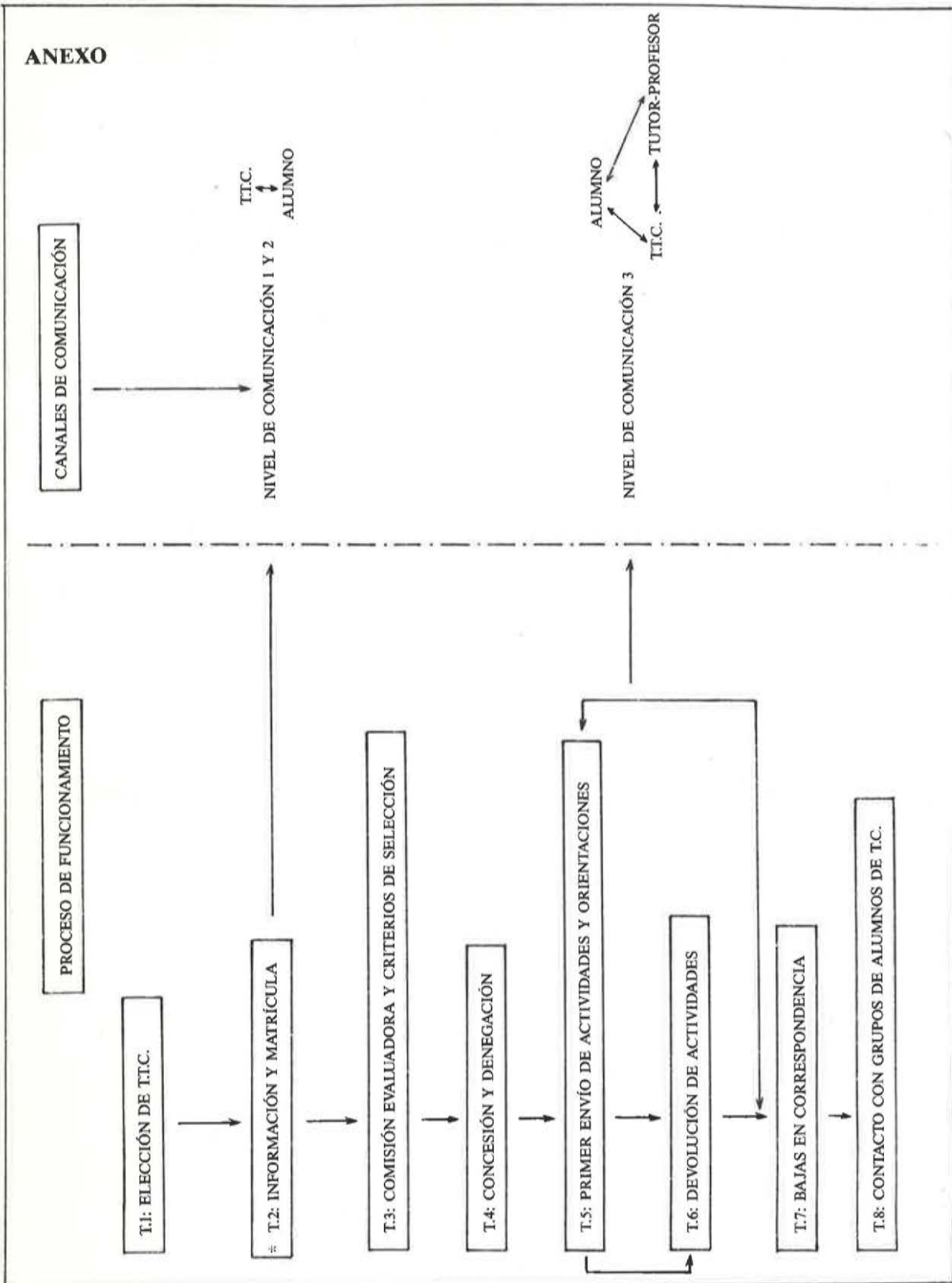
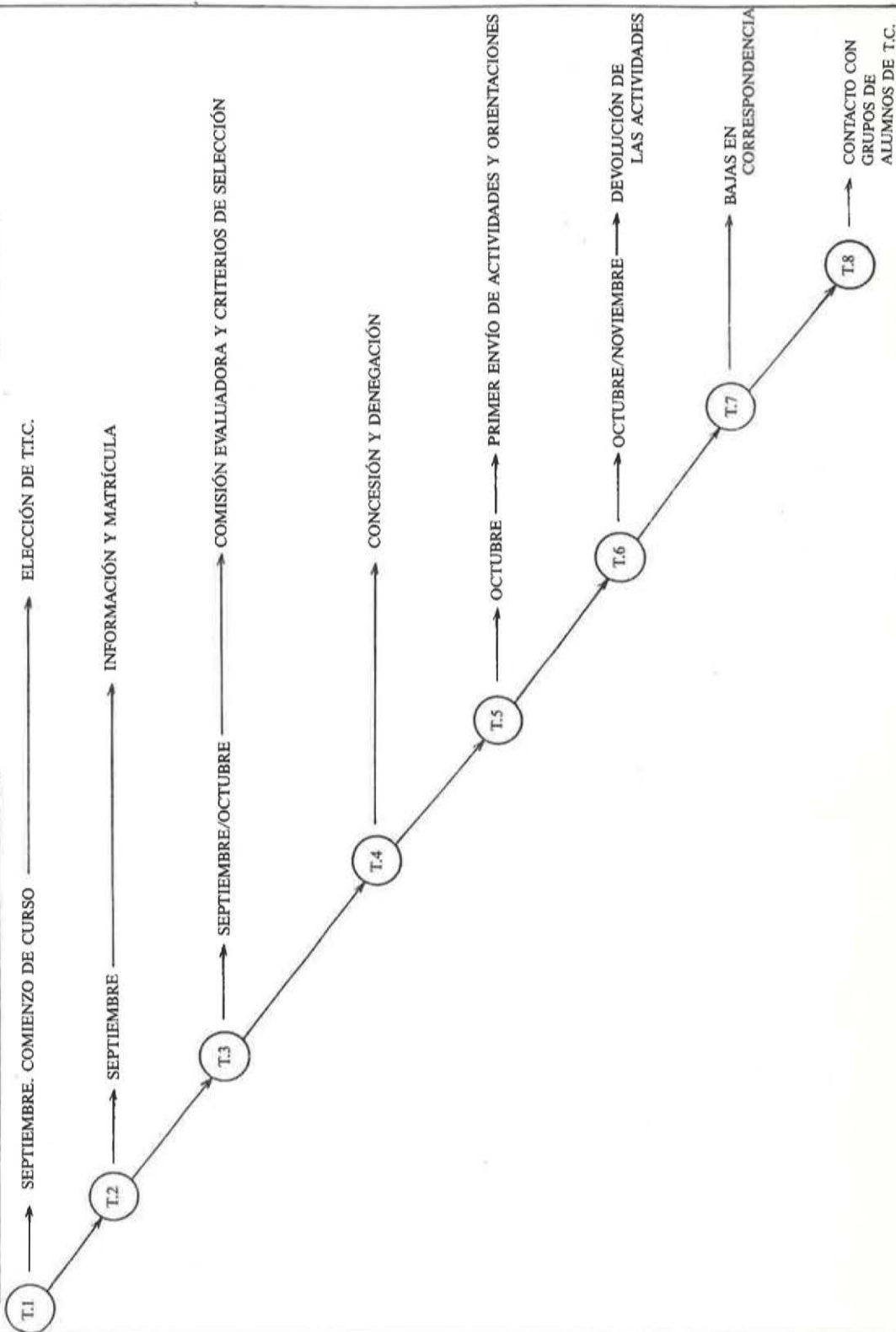


TABLA CRONOLÓGICA DEL «PROCESO DE FUNCIONAMIENTO»

FUNCIONES



Ilmo. Sr.

D.
con domicilio en
código postal calle de n.º
Teléfono y alumno de la Extensión del I.N.B.A.D. de Zaragoza, a V. I.

EXPONE:

que no puede asistir a las tutorías presenciales debido a
.....
y lo justifica con los siguientes documentos:

por lo cual:

SOLICITA: le sea concedida la **Tutoría por Correspondencia** en las siguientes asignaturas:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Dios guarde a V.I.

....., a de de 19.....

ILMO. SR. DIRECTOR DEL I.N.B.A.D.

Zaragoza, 8 de octubre de 1987

Estimado/a alumno/a:

Examinada por la Junta de Profesores tu solicitud de Tutoría por Correspondencia para el Curso 1987/1988 y teniendo en cuenta tus circunstancias personales y la documentación presentada, se ha decidido acceder a dicha solicitud.

Te recordamos que la Tutoría por Correspondencia consiste en una comunicación periódica por correo entre los profesores y el alumno. Los alumnos admitidos en esta modalidad de tutoría recibiréis cada mes, por adelantado, las orientaciones de los respectivos profesores y las actividades correspondientes a la programación de cada asignatura para dos quincenas y vosotros deberéis enviar dichas actividades hechas antes de que termine el plazo de cada envío, es decir antes de un mes después de recibirlas. Aquéllos que no enviéis las actividades durante dos quincenas seguidas dejaréis de ser considerados alumnos por correspondencia y, en consecuencia, no recibiréis más envíos.

En breve se pondrá en contacto contigo el tutor-orientador cuyo nombre figura a pie de página, quien periódicamente te enviará las orientaciones y actividades y a quien también tú deberás remitir las actividades ya realizadas para su distribución y corrección por los distintos profesores. A este tutor podrás también dirigirte siempre que te surjan dudas o problemas en los estudios. Resumiendo: debes canalizar toda tu correspondencia por medio de este tutor-orientador.

Finalmente, te rogamos nos comuniquemos a la mayor brevedad posible el turno al que prefieres ser adscrito para realizar las pruebas de evaluación. Si no recibimos tal comunicación antes del día 31 del presente mes de octubre, te adscribiremos directamente al turno de mañana.

Atentamente

TUTOR ORIENTADOR

I.N.B.A.D.

*Tutoría por Correspondencia
D.ª M.ª Luisa Rodríguez Sol
Paseo Isabel la Católica, n.º 3
50009 ZARAGOZA*

Zaragoza, 8 de octubre de 1987

Estimado/a alumno/a:

Examinada por la Junta de Profesores tu solicitud de Tutoría por Correspondencia para el curso 1987/1988 y teniendo en cuenta tus circunstancias personales y la documentación presentada, se ha decidido no acceder a dicha solicitud por los siguientes motivos:

Te recordamos que el sistema de enseñanza impartido por el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia es el de enseñanza oficial y, en consecuencia, los alumnos son evaluados por el sistema de «evaluación continua», lo que implica un seguimiento del rendimiento académico a lo largo del curso. Para que el alumno sea calificado deberá mantener unos contactos mínimos con sus profesores tutores, ya sea por medio de las tutorías colectivas como por las individuales. A dichas tutorías podrán acudir tanto en horario de mañana como de tarde.

Finalmente, te rogamos nos comuniqués a la mayor brevedad posible el turno al que prefieres ser adscrito para realizar las pruebas de evaluación. Si no recibimos tal comunicación antes del día 31 del presente mes de octubre, te adscribiremos directamente al turno de mañana.

Atentamente,

*La Jefe de Estudios
Francisca Vilella Vila*

Zaragoza a 23 de octubre de 1987

Estimado/a alumno/a:

Este es el primer envío de orientaciones y actividades. Salvo en el caso de las asignaturas de Primer Curso, son dos quincenas al mismo tiempo las que recibes. Y así va a seguir siendo a lo largo del curso.

Permite ahora que te recuerde algunas cosas que has de tener en cuenta desde el principio:

- 1. Recuerda que has de devolver las actividades realizadas antes de que recibas el segundo envío, es decir antes de un mes. De este modo no se te acumulará más trabajo que el de dos quincenas y tu estudio irá acompasado con el de los alumnos de enseñanza presencial. Además, cuando lleguen las evaluaciones estarás al día y no tendrás trabajo retrasado.*
- 2. Ten presente que, si dejas de enviar dos quincenas de actividades realizadas y sin justificar convenientemente se te retirará la tutoría por correspondencia.*
- 3. Los alumnos de Primero tenéis ya todo el material para la primera evaluación. Los alumnos de 2.º, 3.º y C.O.U. debéis de consultar el libro Blanco. En él está la programación de todas las asignaturas por quincenas. Ten presente también que hay asignaturas para las que es suficiente el Documento, pero para otras no y deberás comprar un libro de texto en librerías. Asegúrate antes de cuál hay que comprar.*
- 4. Si a lo largo de este trimestre te das cuenta de que te has matriculado en más asignaturas de las que puedes abarcar contando con el tiempo del que dispones, recuerda que es preferible te des de baja en aquellas que llevas peor.*
- 5. En orden a agilizar la distribución del material que envíes para su corrección, te ruego me especifiques en cada actividad lo siguiente:*
 - Nombre y apellidos*
 - Asignatura a que correspondan las actividades*
 - Quincena o quincenas que envías*

Este encabezamiento deberá figurar al principio de cada actividad suficientemente destacado.

- 6. Recuerda que el Tutor de Correspondencia está siempre a tu disposición y que por medio de él has de canalizar tus consultas a los profesores, siempre que no te sea posible venir personalmente. Para ponerte en contacto conmigo te anoto el número de teléfono de la Extensión. Es el 56 14 86. Te recuerdo además que puedes siempre que quieres escribirme.*

Zaragoza, 17 de diciembre de 1987

Estimado/a alumno/a:

La Comisión de Tutoría por Correspondencia, atendiendo a las normas que regulan la concesión y continuidad de la misma, ha decidido retirarte la Tutoría por Correspondencia en las siguientes asignaturas:

Ello conlleva el no recibir desde ahora las Orientaciones y Actividades en estas asignaturas, pero no anula tu derecho a asistir a Tutorías y Exámenes.

Si por circunstancias especiales no has podido realizar alguna de las actividades del último envío, nos lo haces saber, justificándolo convenientemente, y estudiaremos tu caso.

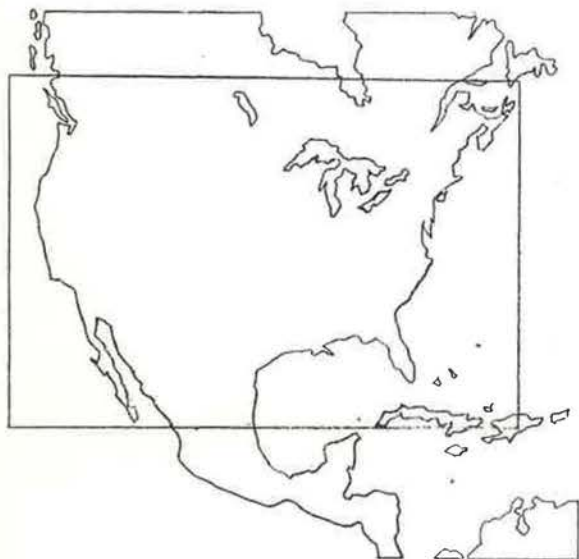
Atentamente

Nota: El material de 1.º de B.U.P. correspondiente a la 2.ª evaluación deberás pasar a recogerlo por la Extensión.

La educación en el mundo

LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE ESTADOS UNIDOS PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS

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



La Educación Superior norteamericana, dirigida a los estudiantes extranjeros tiene unos objetivos distintos a los del sistema «clásico» de Enseñanza Universitaria de Europa occidental. Algunos países no reconocen la titulación estadounidense o sólo aceptan los títulos de determinadas instituciones, pero no de otras. Son casi tres mil las instituciones de Enseñanza Superior o Universitaria que ofrecen a los alumnos de otros países la posibilidad de elegir entre unos mil programas a nivel de Licenciatura y unos cuatrocientos treinta títulos de Doctorado. Resulta, por tanto, difícil comparar las instituciones docentes de

los Estados Unidos con las de otros países por el número tan grande de oportunidades de estudio que se ofertan.

Las diferencias más significativas entre las expectativas académicas de las instituciones estadounidenses y las de los países de origen de los estudiantes son varias:

1.^a El Sistema educativo en los Estados Unidos da más importancia a la creatividad, la observación y el análisis, que la estricta memorización. Los alumnos no se pueden limitar exclusivamente a memorizar el material expuesto por el profesor en clase, sino que debe, además, aprender los hechos e ideas expuestos en las cátedras y conferencias, analizar, sintetizar y evaluar sus contenidos.

2.^a El trabajo que se deriva de este sistema de estudio exige a los estudiantes dedicar muchas horas en la preparación de las materias que cursa. Según algunas encuestas, el tiempo dedicado es siempre mayor que el empleado por esos mismos alumnos en su propio país.

3.^a Los alumnos asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje y nunca el éxito depende del profesor, sino del alumno.

4.^a Los criterios para las calificaciones varía con cada profesor. Unos exigen la asistencia a clase, otros valoran sobre todo la participación en

las discusiones y los resultados de las soluciones de los problemas. Generalmente se valoran los exámenes parciales tanto como los principales, y habitualmente el examen final es sólo una parte de la calificación global.

1. COLLEGES Y UNIVERSIDADES

Son tantas las instituciones que el estudiante puede elegir, que resulta difícil encontrar la que satisfaga más sus necesidades académicas y financieras. Los términos «college» y «universidad» son muchas veces intercambiables. La Universidad, por lo general, está compuesta por un college de artes y ciencias a nivel de «undergraduate» escuelas para graduados e instalaciones profesionales. Cada College norteamericano ofrece una combinación única de ciencias naturales y sociales y estudios humanísticos. El college de humanidades puede ser una de las unidades constitutivas de una universidad compleja o una organización independiente; y suele recibir a menudo estudiantes de colleges profesionales paralelos para «undergraduate» como el de ingeniería o administración de empresas a los que ofrece cursos en las disciplinas básicas. También ofrece capacitación profesional de cuatro años o menos para los estudiantes que pasan luego a escuelas profesionales avanzadas como la de Derecho o Medicina. Y se imparte educación humanística para alumnos que no ingresan en escuelas profesionales o de «posgrado».

2. SELECCIÓN DE PROGRAMAS

Los criterios para la selección de los programas más idóneos dependen del nivel educativo. Pero, en cualquier caso, conviene tener en cuenta dos factores importantísimos: la disponibilidad del campo de estudios que se elija y la calidad de la enseñanza en ese campo.

Hay muchas más instituciones que ofrecen programas de alta calidad para los estudiantes de «pregrado» y para los interesados en programas técni-

cos que para los que desean prepararse en los niveles de «posgrado» o profesionales. Una vez elegida la **región** de los Estados Unidos que se prefiera, es interesante localizar las instituciones en esa región que ofrezcan el **campo de estudios** que se vaya a preparar. También se deben comparar todas ellas de un modo sistemático en cuanto a **calidad, ubicación, tamaño, costo, asistencia financiera, disponibilidad de alojamiento y requisitos de admisión.**

2.1. Región

Hay diferencias entre unas regiones y otras. Según el costo de la vida, en las regiones del Sur y el Suroeste, aunque con algunas excepciones, la vida es más barata, y en Nueva Inglaterra más cara. En cuanto al clima, los Estados Unidos se pueden dividir en varias zonas. Hay regiones que disfrutan de veranos benignos e inviernos fríos con temperaturas por debajo de los 0 grados centígrados, es el caso de Nueva Inglaterra, el Mesoatlántico, el Oeste Medio, las regiones orientales del Oeste y el Norte de Alaska. En la zona del Sur y Suroeste, Hawai y Puerto Rico los veranos son cálidos y los inviernos benignos. En el Noroeste y Suroeste, las temperaturas son casi uniformes durante todo el año (Doc. 1).

2.2. Campo de estudios

A nivel de «pregrado» los campos de estudio con más prestigio son: la Ingeniería, Informática, Estudios preparatorios de leyes, e Iniciación a la ciencia médica. Mientras que a nivel de «posgrado» sobresalen los programas de Administración de negocios y Arquitectura. Los estudios de Derecho y Medicina son tan solicitados por los alumnos norteamericanos que rara vez los de origen extranjero son admitidos para cursar el primer grado de profesional. Lo mismo ocurre con Odontología y Veterinaria. Sin embargo, después de obtener el título equivalente en su país, las posibilidades de matricularse en estas especialidades son mucho mayores.

DOC. 1.—LOS ESTADOS NORTEAMERICANOS



* SERVICIO INFORMATIVO Y CULTURAL DE LOS ESTADOS UNIDOS. OFICINA DE PROGRAMA ACADÉMICOS. Si deseas estudiar en los Estados Unidos. 1986, pág. 18.

LOS ESTADOS Y SUS ABREVIATURAS

Alabama	AL	Michigan	MI
Alaska	AK	Minnesota	MN
Arizona	AZ	Mississippi	MS
Arkansas	AR	Missouri	MO
California	CA	Montana	MT
Carolina del Norte	NC	Nebraska	NE
Carolina del Sur	SC	Nevada	NV
Colorado	CO	New Hampshire	NH
Connecticut	CT	New Jersey	NJ
Dakota del Norte	ND	Nuevo México	NM
Dakota del Sur	SD	Nueva York	NY
Distrito de Columbia	DC	Ohio	OH
Delaware	DE	Oklahoma	OK
Florida	FL	Oregón	OR
Georgia	GA	Pennsylvania	PA
Hawai	HI	Rode Island	RI
Idaho	ID	Tennessee	TN
Illinois	IL	Texas	TX
Indiana	IN	Utah	UT
Iowa	IA	Vermont	VT
Kansas	KS	Virginia	VA
Kentucky	KY	Virginia del Este	WV
Louisiana	LA	Washington	WA
Maine	ME	Wisconsin	WI
Maryland	MD	Wyoming	WY
Massachusetts	MA		

2.3. Calidad

Teniendo en cuenta los objetivos académicos y profesionales, así como las preferencias personales, se debe en primer lugar buscar y localizar los centros e instituciones que proporcionen esos objetivos y se acerquen lo más posible a las preferencias y necesidades de cada uno.

Otro paso importante es comprobar si la institución está acreditada o no por una agencia reconocida por el Consejo de Acreditación Postsecundaria (COPA). Anualmente el Consejo Norteamericano de Educación facilita al COPA una lista de todas las instituciones de prestigio de los Estados Unidos, llamada «Accredited Institutions of Postsecondary Education» (Instituciones Acreditadas de Educación Postsecundaria). También suele haber instituciones de calidad que no están acreditadas; en este caso, es aconsejable intentar conseguir la mayor información posible antes de inscribirse en una de ellas.

Como en Estados Unidos no hay una Secretaría de Educación que se ocupe de la reglamentación de las instituciones educativas, son las propias instituciones las que se encargan del proceso de acreditación. Esta puede referirse al conjunto de la institución, o al aspecto profesional u ocupacional como la medicina, la ingeniería, la administración de empresas y el derecho. No hay que confundir acreditación con «autorización estatal», porque esta última no implica una reglamentación de la calidad sino simplemente indica que una institución acata los reglamentos financieros y de licencias.

Aunque hay publicadas algunas clasificaciones de las escuelas superiores y universidades, su utilidad varía. Las realizadas por competitividad en cuanto a admisiones, —es decir, la relación entre el número de estudiantes que solicitan ingreso y el número que es admitido—, sirven para dar una idea de las posibilidades de admisión. En lo que se refiere a otras clasificaciones, conviene tener presentes los criterios en que se basa una clasificación y si se corresponden con los objetivos que uno quiere conseguir en esa institución.

2.4. Ubicación

Según las preferencias, los estudiantes pueden elegir entre universidades situadas en núcleos urbanos, rurales o suburbanos.

2.5. Tamaño

Las instituciones grandes son las más indicadas para un estudiante de «posgrado», porque cuentan con investigadores de renombre y con instalaciones y equipos de investigación superiores a los que tienen los centros pequeños. Sin embargo, al contar con muchos alumnos, —a veces superan la cifra de 40.000—, se reduce la frecuencia del contacto individual entre alumnos y profesores, y por tanto, aumenta la necesidad de auto-dependencia de los estudiantes.

Para el alumnado de «pregrado», el tamaño de las instituciones es un factor importantísimo, porque cuanto más pequeña es la institución tanto más atención personal reciben los estudiantes. Además el número de alumnos en clase, también, suele ser más pequeño y los profesores dedican más tiempo a cada uno.

2.6. Costo

Las cuotas por estudios varían considerablemente. En las instituciones públicas, las cantidades oscilan entre los 2.000 a 4.000 dólares, mientras que las universidades privadas pueden suponer hasta 6.000 dólares por un año académico de nueve meses, de septiembre a junio. Para calcular los gastos generales se debe agregar como mínimo a la suma total que publica cada universidad la cantidad de unos 5.000 dólares. El costo de la vida en las grandes ciudades suele ser más alto que en los centros urbanos pequeños, áreas suburbanas o núcleos rurales.

Además, al presentar la solicitud de admisión ya se debe abonar algunos gastos como cuotas de inscripción, de exámenes requeridos para el

ingreso, de copias de transcripciones oficiales y otros documentos que pueden suponer una cantidad considerable.

2.7. Asistencia financiera

Los estudiantes «pregraduados» pueden tener algunas ayudas financieras en forma de becas, pero sólo en algunas instituciones. Los «posgraduados» suelen, en cambio, desempeñar puestos de adjuntos. Las escuelas superiores suelen ofrecer becas a estudiantes extranjeros con el fin de tener un ambiente internacional. Para conseguir estas ayudas financieras hay que solicitarlas hasta año y medio antes de la fecha de partida.

El programa Fullbright promueve el intercambio internacional y ofrece subvenciones a estudiantes universitarios, investigadores y catedráticos. Hay también otros como el Programa de Becas Norte-Sur Hubert H. Humphrey, que ofrece el Servicio de Información de los Estados Unidos, o el Programa de Capacitación de Participantes de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) que proporciona instrucción y formación a profesionales de nivel medio.

Estas ayudas del gobierno norteamericano están dirigidas principalmente a los candidatos «posgraduados» y a los esfuerzos de cooperación intergubernamental e institucional.

También hay agencias, fundaciones, empresas comerciales y asociaciones profesionales privadas de los Estados Unidos que pueden conceder asistencia financiera con el fin de promover el intercambio internacional. Algunas Organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, la Organización de los Estados Americanos y el Instituto de Educación Internacional (IIE) pueden en algunas ocasiones ofrecer las subvenciones financieras destinadas a los estudiantes «posgraduados». El mayor apoyo suele darse a los alumnos que se matriculan en ciencias sociales, humanidades y ciencias naturales, pero la competencia es grande.

2.8. Disponibilidad de alojamiento

Los alumnos universitarios suelen pasar su primer semestre en la residencia de la institución, que dispone, además de las habitaciones individuales, de otras destinadas a dos o tres personas, de salas de reunión, bibliotecas, salones de estudio, áreas recreativas, comedores, pequeñas cocinas e instalaciones de lavandería. Algunas de estas residencias son mixtas o coeducacionales. En todas ellas se organizan actividades sociales y recreativas que permiten al estudiante extranjero entablar una amistad con ciudadanos norteamericanos o de otras partes del mundo.

También pueden vivir en un apartamento proporcionado por la misma universidad y situado en sus terrenos. Algunos estudiantes habitan «casas internacionales» que comparten con otros compañeros. Las Organizaciones estudiantiles ofrecen a un número limitado de alumnos la posibilidad de ocupar una vivienda en cooperativa.

Si se prefiere el alojamiento «off campus» los estudiantes pueden residir en casas de huéspedes y apartamentos que pertenecen a particulares, pero que están aprobados por la oficina de alojamiento de la Universidad.

2.9. Normas de admisión

Conviene tener presente que se debe gestionar todo con bastante margen de tiempo, aproximadamente de 12 a 16 meses antes de la fecha prevista para la inscripción de la Universidad. Las instituciones proporcionan una serie de orientaciones, porque suelen variar sus procedimientos y las condiciones de admisión de estudiantes de otros países.

3. REQUISITOS BÁSICOS PARA ESTUDIAR EN LOS ESTADOS UNIDOS

Si los estudios que se van a cursar son de nivel superior, los requisitos para poder ser admitido un estudiante extranjero en una universidad es-

tadounidense son tres: su formación académica, el dominio del inglés y recursos económicos.

3.1. La preparación académica

Las exigencias de escolaridad varía de unos centros a otros y en unos suelen ser más rigurosas que en otros. Los elementos académicos que son más evaluables son el nivel de preparación del alumno, nota media de sus calificaciones y resultados de los exámenes académicos de admisión. Si el estudiante es «posgraduado» se considera imprescindible que disponga de cuatro años de instrucción universitaria. Y si la institución goza de renombre internacional es altamente competitivo el ingreso en la misma.

3.2. Dominio de la lengua inglesa

Es imprescindible saber leer, escribir y hablar inglés con corrección para poder alcanzar la preparación académica que se busca en los Estados Unidos y para ser admitido en muchas de las instituciones norteamericanas de educación superior.

La mayoría de los colleges y universidades piden que los solicitantes extranjeros, cuya lengua materna no sea el inglés, demuestren un nivel alto en el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), que consiste en una prueba normalizada de opción múltiple que se presenta en cientos de centros de prueba en todo el mundo en determinadas fechas. La puntuación de este Examen de Inglés como Lengua extranjera para ser admitido en una institución estadounidense se encuentra entre los 500 y los 550 puntos en el TOEFL. Algunas aceptan puntuaciones más bajas como 450, y otras exigen 600 puntos o más —como ocurre en los estudios de periodismo que consideran imprescindible el dominio del inglés. Hay varias instituciones que aceptan el Examen Michigan de Aptitud de lengua inglesa (MTELL). Pero una vez que el estudiante extranjero llega a la Universidad, muchas instituciones le someten a una prueba de aptitud de la lengua inglesa,

incluso a aquellos alumnos que han conseguido calificaciones mayores de los 550 puntos. En ocasiones las escuelas o Universidades estadounidenses exigen a estos estudiantes que asistan a clases de inglés para mejorar su dominio de la lengua o las técnicas de redacción (Doc. 2).

Los programas intensivos de inglés no son subvencionados por las Universidades y aunque no son muy caros, conviene tener en cuenta que a los gastos totales hay que sumar la cantidad de unos 1.000 dólares. Aunque hay institutos para estudiar inglés fuera de las universidades, interesa elegir los que son afiliados a las escuelas superiores o universidades.

3.3. Requisitos económicos

Aunque varían de unas escuelas o universidades a otras, las instituciones públicas de estudios superiores siempre cobran menos que las privadas. Aún así tendrá que contar con varios gastos. Empezando por la solicitud de admisión, las cuotas de los exámenes requeridos, los gastos de copias de transcripciones oficiales y otros documentos, los franqueos postales y los traslados de ida y vuelta a los centros de examen. Si el estudiante es aceptado en alguno de los centros universitarios tendrá, además, que costear el viaje a los Estados Unidos, el de vuelta y algún otro intermedio, las cuotas de los estudios que pueden alcanzar la cantidad de 5.500 dólares y los gastos adicionales como alojamiento, alimentación, libro, lavandería, artículos escolares, diversiones...

Si los estudiantes son casados y desean ir acompañados de su cónyuge e hijos, tendrán que aumentar a sus gastos un cincuenta por cien por el cónyuge y alrededor de un veinticinco por cien por cada hijo.

4. LA SOLICITUD DE ADMISIÓN

Antes de la Solicitud propiamente dicha, se puede optar por escribir una carta o en inglés exponiendo los programas y planes que le interesan,

DOC. 2 — EXÁMENES DE ADMISIÓN PARA DIVERSOS PLANES DE ESTUDIOS

CONOCIMIENTOS DE INGLÉS	PARA MATRICULARSE EN CURSOS NO UNIVERSITARIOS	PARA ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
Examen de inglés como lengua extranjera (TOELF)	Prueba de aptitud escolar (SAT)	Examen de matrícula de «posgrado» (GRE)
Prueba oral de inglés (TSE)	Exámenes de aprovechamiento (de una hora en áreas específicas) (AT)	Prueba de admisión para estudios de «posgrado» en administración (GMAT)
Examen Michigan de aptitud en lengua inglesa (MTELP)	Prueba para escuelas superiores (ACT)	Prueba de analogía de Miller (MAT)

o enviar un impreso preliminar que suelen facilitar los centros de asesoramiento. La finalidad de ponerse en contacto con las instituciones norteamericanas es poder conseguir una información autorizada relativa a los programas de estudios, a los requisitos específicos y a las ayudas y becas (financial aid). De este modo el estudiante puede comprobar si los planes de estudio son los deseados por él o, en caso negativo, tiene posibilidad de elegir otras instituciones y programas.

Las escuelas superiores o universidades responden siempre y aconsejan habitualmente al estudiante que presente la solicitud de admisión completa y formal, que suele incluir copias certificadas de documentos académicos —traducciones certificadas de esos documentos en inglés, certificados que justifiquen los conocimientos de este idioma, las calificaciones de los exámenes académicos de ingreso, la solicitud de beca o ayuda financiera (si se desea), cartas de presentación de algunos profesores, y la cantidad de 10 a 75 dólares por la cuota de solución—. Conviene enviar todos los documentos mencionados en el mismo sobre porque las solicitudes incompletas no son atendidas.

Si se desea estudiar con beca, la solicitud debe ser presentada antes que la de admisión a los centros universitarios. Es, también, aconsejable enviarlas lo más pronto posible, ya que muchas instituciones consideran de un modo más favorable las remitidas con gran antelación.

Conviene quedarse con copia de toda la documentación remitida y anotar las fechas de los envíos.

Un espacio del impreso de solicitud está destinado a observaciones donde se puede anotar las razones por las que le interesa estudiar el campo elegido. Este es uno de los apartados más importante e influyente.

4.1. Exámenes de Admisión

Además de los exámenes de capacidad y aptitud de la lengua inglesa, muchas instituciones exi-

gen a todos los estudiantes que solicitan la admisión en las mismas unas pruebas estandarizadas de opción múltiple que requieren un alto grado de dominio del inglés, habilidades matemáticas, y conocimientos profundos de la materia relacionada con el campo de estudio. Estos exámenes o pruebas pueden variar según el Departamento que los elabore así como el nivel de exigencia de los mismos. Lo que suelen valorar es la capacidad de los solicitantes a la hora de resolver problemas en un idioma diferente al suyo. Los resultados de las mencionadas pruebas se envían directamente a las instituciones en la forma de solicitud (Doc. 3).

Los derechos por examen comprenden el envío de los resultados a tres o cuatro instituciones, si el estudiante está interesado en presentarlo en algunas más debe pagar unos gastos extras.

4.2. Las Cartas de presentación

Las escuelas superiores o universidades establecen el número de cartas de recomendación que el estudiante debe presentar, pero suelen ser unas dos o tres. Para que éstas a su vez sean efectivas es necesario que estén extendidas y firmadas por personas de prestigio o por profesores que conozcan los méritos académicos y la valía del solicitante, y comenten la habilidad, preparación, responsabilidad, personalidad y carácter. Conviene tener presente que el exceso de alabanzas suele ser peor valorado que las cartas que confirman las destrezas y delimitaciones de los alumnos.

4.3. Justificación y demostración de los recursos financieros de los estudiantes extranjeros

Antes de emitir las constancias necesarias para solicitar un visado, los funcionarios de admisión comprueban si el estudiante tiene el dinero suficiente para cubrir sus gastos durante el período de estancia en los Estados Unidos, o bien, le piden informes sobre las posibles fuentes de sus ingresos.

DOC. 3. — DIRECCIONES ÚTILES PARA LOS EXÁMENES DE ADMISION EN LAS INSTITUCIONES NORTEAMERICANAS

EXÁMENES DE ADMISION EN INSTITUCIONES NORTEAMERICANAS	APTITUDES EN INGLÉS	<p>TOEFL CN 6152 Princeton, NJ 08541-6152 USA</p> <p>MTELP North University Bldg. The University of Michigan Ann Arbor, MI-48109 USA</p>
	PARA MATRICULARSE EN CURSOS NO UNIVERSITARIOS	<p>Educational Testing Service ATP Publications Orders CN 6200 Princeton, NJ 08541-6200 USA</p> <p>American College Test P.O. Box 414 Iowa City, IA 52243 USA</p>
	ENSEÑANZA SUPERIOR	<p>Educational Testing Service GRE Testing Program CN 6000 Princeton, NJ 08541-6000 USA</p> <p>GMAT CN 6103 Princeton, NJ 08541-6103 USA</p> <p>Psychological Corporation 7500 Old Oak Blvd. Cleveland, OH 44130 USA</p>

Por esta razón, muchas instituciones piden como parte de la solicitud la llamada «Constancia de Finanzas del Estudiante Extranjero» del Servicio Escolar de la Junta de Escuelas Superiores.

Si al sostenimiento económico del alumno contribuye el padre o el tutor, las instituciones generalmente le pedirán que demuestre su disponibilidad de fondos.

4.4. Solicitud de becas o ayudas

En alguna ocasión los estudiantes con ayuda financiera deben presentarse a exámenes adicionales con el fin de poder conseguir pruebas de su idoneidad para recibir esa ayuda y obtener más cartas de recomendación. La información sobre las fuentes de ayuda financiera debe entregarse con la documentación, en las formas suministradas y con la información completa y exacta sobre las cantidades y las fuentes de fondos disponibles para estudiar en los Estados Unidos.

4.5. Contestación sobre la admisión

Generalmente se suelen estudiar en las instituciones todas las solicitudes juntas, una vez que están completas en los meses de marzo, abril y mayo. Otros centros universitarios tienen un sistema de admisión continuo. Esta opción es la más ventajosa para los estudiantes, porque en caso de demora de la entrega de algunos documentos puede ser admitido para cursar estudios en los plazos solicitados por el estudiante, pero siempre tiene que ser antes de septiembre.

Los admitidos reciben una carta o bien, «Constancia de Elegibilidad a la Categoría de No Inmigrante F-1 a M-1» (si son estudiantes de los programas de Inglés como Segundo Idioma o desean ingresar en programas técnicos o profesionales). En cambio, los que tienen categoría de Visitante de Intercambio por designación del Gobierno tendrá una «Constancia de Elegibilidad a la Categoría de Visitante de Intercambio».

En la carta de admisión se recogen las dos condiciones que ponen las instituciones: contestar en un plazo concreto y limitado y enviar la confirmación de inscribirse enviando un depósito entre 50 a 100 dólares. Si la escuela o universidad que ofrece la oferta de admisión, no está dentro de las primeras opciones del estudiante, y las demás instituciones no han contestado aún, conviene responder al Centro, agradeciendo la oferta y preguntando el plazo límite en que será posible contestar. A continuación se debe escribir a las otras instituciones para preguntarles cuándo mandarán ellas la notificación de su decisión.

Antes de comprometerse se debe reconsiderar cuidadosamente todos los factores, y una vez tomada la decisión final y aceptada la oferta de admisión, la institución rechaza a otros posibles candidatos e inicia los trámites de admisión.

Es el momento de considerar las alternativas de alojamiento dentro de la universidad o fuera de ella. Si no se reciben las formas para solicitar alojamiento junto con la aceptación, el estudiante debe enviar una petición urgente a la oficina de alojamiento.

5. SOLICITUD DEL VISADO

Los procedimientos y los documentos específicos más usuales que son necesarios para solicitar el visado, suelen ser:

- pasaporte, con validez de seis meses por lo menos después de la fecha prevista de partida;
- impreso de solicitud del visado;
- dos fotografías con la firma del interesado al reverso;
- constancia de Elegibilidad a la Categoría de Estudiante No Inmigrante F-1 o M-1;
- justificación de la ayuda económica, beca...;
- demostración de conocimientos de la lengua inglesa; y

- otros documentos de importancia local.

Si el estudiante llega a los Estados Unidos a participar en un programa de estudio o investigación aprobado por la U.S. Information Agency y patrocinado por una institución u organismo privado o una dependencia gubernamental, la organización patrocinadora entregará al estudiante un Form IAP-66 («Certificate of Eligibility for Exchange Visitors Status») para que el estudiante obtenga un visado J-1 de Visitante de intercambio.

Antes de recibir el visado el estudiante tiene que cumplir varios requisitos:

1. Haber sido aceptado para un curso completo por una institución estadounidense, que le haya enviado un Certificate of Eligibility.
2. Estar apto académicamente merced a su educación previa, para el programa de estudio que se propone seguir en la institución que lo admitió.
3. Tener suficiente dominio del inglés para realizar un trabajo académico satisfactorio en los estudios que pretende efectuar, y si carece de la competencia necesaria, certificar en el Form I-20 de matriculación que tomará un curso intensivo de inglés antes de comenzar dichos estudios;
4. Demostrar que dispone de fondos suficientes (ya sea recursos personales o familiares, o ayuda económica) para financiar sus estudios.
5. Debe presentar un certificado de salud después de someterse a un examen en una instalación médica aprobada por el consulado o embajada de los Estados Unidos.

El estudiante, además, debe cumplir también diversos requisitos generales para elegibilidad que se aplican a todas las personas que llegan a los Estados Unidos, y a los que se compromete en la declaración.

6. LOS PREPARATIVOS DEL VIAJE

La Oficina de Estudiantes extranjeros de la institución elegida informa del posible itinerario y comunica la fecha, hora, línea aérea y número de vuelo del aeropuerto y de la llegada a la universidad, que suele ser aproximadamente una semana antes del inicio del curso.

El International Student Service o Servicio Internacional de Estudiantes (ISS) ofrece servicio gratuito de hospedaje para los estudiantes que tienen que pernoctar. Para recibir la ayuda los interesados deben escribir a ISS, 291 Broadway, New York City 10007, o bien ISS, 356 W. 34 th Street, Third Floor, New York, NY 10001. También se puede recurrir a los consulados de los Estados Unidos.

Si el viaje a Estados Unidos el estudiante lo hace por aire puede hacer escalas intermedias sin cargo extra, pero para ello debe comprar el pasaje antes de salir de España con el fin de evitar el impuesto adicional en los EUA. Algunas líneas aéreas internacionales ofrecen tarifas reducidas para estudiantes.

EL International Student Service (ISS) o Servicio Internacional de estudiantes (ISS) ofrece recorridos organizados para alumnos extranjeros, durante los mismos los jóvenes se alojan en casa de familias norteamericanas. Se encarga de esta actividad el VISIT (Ventures of International Students in Transit).

Otra posibilidad es la ofertada por el Experiment in International Living (EILL) organización dedicada a promover la comprensión entre los pueblos mediante visitas a los hogares. En los Estados Unidos el EIL tiene programas para grupos y «permenencia en un hogar» durante un mes para estudiantes individuales para ayudarles a conocer la vida norteamericana antes de empezar sus cursos en la Universidad. Para recibir información sobre los programas EIL se tiene que escribir a The Experiment in International Living, Brattleboro, Vermont 15346.

6.1. Dinero para el viaje

La cantidad necesaria para gastos de viaje puede variar entre varios cientos de dólares. Es recomendable llevar en vez de dólares en efectivo, cheques de viajero que son más seguros y cómodos, porque, en caso de pérdida, se los devuelven. Con ellos se puede abrir una cuenta bancaria y pagar cuotas en instituciones norteamericanas, restaurantes, hoteles y otros establecimientos.

Antes de salir para los Estados Unidos se debe tramitar la transferencia de los fondos necesarios para financiar sus estudios, pagar su sostenimiento, y pedir a un banco del propio país que envíe un «giro de moneda extranjera» al banco estadounidense que le sea asignado con el fin de disponer de un depósito inicial de dinero al llegar a la institución elegida. Al recibir el giro en moneda extranjera, el estudiante lo entregará en el banco de los Estados Unidos junto con el pasaporte u otro documento de identificación y a continuación recibirá la cantidad anotada en el giro.

7. LLEGADA A LOS ESTADOS UNIDOS

Si se ha solicitado al Servicio Internacional para Estudiantes (ISS) ser recibido en el primer puerto de entrada, una persona saldrá a esperarle dentro del área de la aduana. Generalmente dicha persona lleva una banda azul y blanca en el brazo con la leyenda «Foreign Student Advisor» (Asesor de Estudiantes Extranjeros).

También puede optar por otros medios de asistencia como son los mostradores de Ayuda a los Viajeros o los de Información en el aeropuerto, y los representantes de las líneas aéreas.

7.1. Llegada al «campus» universitario

Se debe seguir las instrucciones que son enviadas por la Oficina de Estudiantes Extranjeros y, si es posible, evitar llegar al «campus universitario» de noche, o los días de fiesta de los Estados Unidos.

El «campus» de los Estados Unidos representa una comunidad fácilmente identificable, unificada desde el punto de vista físico o social dentro de una comunidad más grande. La disposición del campus facilita la relación estrecha y fructífera entre estudiantes y profesores.

Vivir «on campus» significa residir en un apartamento que proporciona la Universidad en sus terrenos o bien habitar en su residencia.

7.2. El impacto de la nueva cultura

Después de cierto tiempo, el estudiante entenderá la nueva cultura, pero al principio el más sencillo de los trámites es desconocido, lo que provocará el impacto cultural, experiencia común a todos los que se enfrentan a un nuevo modo de vivir. Lo más importante es comprender las características del sistema de vida, costumbres, modo de ser de la gente, formas de comportarse... Es imprescindible entender las nuevas formas culturales como gestos, actitudes, significado de algunas frases hechas, tono de voz... que pueden resultar al principio confusas e incluso ser radicalmente distintas a las de nuestro país. Al entrar en contacto con la cultura de Estados Unidos, se comprende mejor los rasgos de la española, que a su vez serán transmitidos por el estudiante español a sus compañeros estadounidenses.

7.3. La heterogeneidad étnica de los Estados Unidos

Sorprende a los estudiantes españoles la gran diversidad de grupos étnicos, raciales, lingüísticos y culturales. Entre las características más generalizadas se encuentran:

- Que el estadounidense saluda a todos por su primer nombre a excepción de personalidades distinguidas como embajadores, senadores... Lo que refleja una tradición de democracia e igualdad.
- La amistad íntima entre las personas es muy selectiva. Para ellos, la amistad significa una

DOC. 1.—TÍTULOS QUE SE OTORGAN EN LOS ESTADOS UNIDOS

	Título	Duración de los estudios	Institución
I. TÍTULOS DE «PREGRADO»	Adjunto en Artes	Dos años	Escuela semisuperior comunitaria o escuela semisuperior
	Adjunto en Ciencias	Dos años	Escuela semisuperior comunitaria o escuela semisuperior
	Licenciado en Artes	Cuatro años	Escuela superior, universidad
	Licenciado en Ciencias	Cuatro o cinco años	Escuela superior, universidad
II. TÍTULOS DE «POSGRADO»	Maestro en Artes	Dos años	Universidad
	Maestro en Ciencias	Dos años	Universidad
	Maestro en Administración de empresas	Uno a dos años	Universidad
	Doctor en Filosofía	Tres años (cinco años o más)	Universidad
	Doctor en Jurisprudencia	Facultad de leyes, algunas universidades	Tres años
	Doctor en Leyes	Facultad de leyes	Tres años
	Doctor en Medicina	Facultad de medicina	Cuatro años

ayuda emocional y una afinidad de intereses más que una obligación mutua, por lo que piensan mucho antes de pedir un favor.

- La idea de tiempo es muy valorada hasta el extremo que la puntualidad es importantísima; las citas y actividades son planeadas con antelación y son juzgadas como compromisos obligatorios.
- El éxito individual es una meta importante y las personas son muy independientes, por lo que la familia no funciona como el principal sistema de apoyo, como ocurre en muchos países. La gente intenta conseguir las cosas por sí misma y no con la ayuda de los demás.

Aunque estos rasgos no son los únicos, sí representan los más significativos. La penetración en la cultura estadounidense enriquece la formación de los estudiantes y los ayuda al mismo tiempo a entender mejor la ayuda.

8. TIPOS DE CURSOS EN LAS ESCUELAS SUPERIORES Y UNIVERSIDADES DE LOS ESTADOS UNIDOS

Son muchos los programas que se ofrecen en las escuelas técnicas y muchos los cursos que se imparten en las numerosas instituciones estadounidenses (Doc. 4). En términos generales los podemos agrupar en varios apartados:

- Programas de intercambio Juvenil (seis meses o un año).
- Adiestramiento técnico en instituciones públicas o privadas (dos años de duración).
- Adiestramiento Profesional en Escuelas de medicina, odontología, veterinaria y leyes. (De tres a cuatro años).
- Investigación y cátedra para Académicos.
- Estudios de corta duración (de un día a un año) en escuelas técnicas, escuelas superiores, universidades, hospitales, centros de investigación, empresas...

Algunos de estos programas se ofrecen de una forma regular y los requisitos para matricularse en los mismos son mucho más sencillos que los de las escuelas superiores y universidades.

9. DIRECCIONES ÚTILES

- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION, 809 UN Plaza, New York, NY 10017.
- COLLEGE ENTRANCE EXAMINATION BOARD, Publications, Order Office, Box 592, Princeton, NJ 08540.
- COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS, One Dupont Circle, Suite 430, Washington, DC 20036 - 1173.
- NATIONAL ASSOCIATION OF TRADE AND TECHNICAL SCHOOLS, 2021 K St. NW., Washington, DC 20006.

BIBLIOGRAFÍA

1. BARNES, Gregory A.: *The American University: A world guide* (La Universidad estadounidense: guía mundial). 1984.
2. COLLEGE BOARD, THE: *Entering higher education in the United States: A guide of students from other countries*. (Para iniciar la educación superior en los Estados Unidos: guía para estudiantes de otros países). 1985.
3. COLLEGE BOARD PUBLICATIONS: *Financial Planning for Study in the United States* (Planeamiento económico para estudiar en los Estados Unidos). 1984.
4. COLLEGE ENTRANCE EXAMINATION BOARD: *Diversity, Accessibility, and quality. A brief introduction to american education for non-Americans* (Diversidad, accesibilidad y calidad. Breve introducción a la educación estadounidense para extranjeros). 1986.
5. COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS: *The doctor of philosophy degree* (El título de Doctor en Filosofía). 1980.

6. COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS: *The master's degree* (El título de maestría). 1976.
7. DAVIES, Martina S.: *Si deseas estudiar en los Estados Unidos*. Servicio Informativo y cultura de los Estados Unidos, 1986.
8. GOVERNMENT PRINTING OFFICE: *Occupational Outlook Handbook* (Manual de perspectivas ocupacionales). 1984-85.
9. GREENWALD, Rene y TRIOL, Deborah: *Manual para jóvenes latinoamericanos que piensan estudiar en los Estados Unidos*. (Es una actualización del original redactado por Kenneth A. Rogers en colaboración con la Asociación Nacional para asuntos de Estudiantes Extranjeros), NAFSA.
10. GRUYTER, Walter de: *American Universities and colleges*. (Escuelas superiores y universidades estadounidenses). 1983.
11. INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION: *Costs at U.S. Educational Institutions, 1985-86*. (Costos en las instituciones educativas de los Estados Unidos). 1985-1986.
12. INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION: *The community, technical and junior college in the United States: a guide for foreign students* (La escuela semisuperior comunitaria, escuela técnica y semisuperior de los Estados Unidos: guía para estudiantes extranjeros). 1984.
13. INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION: *english Language and Orientation Programs* (Lengua inglesa y programas de orientación). 1985.
14. INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION: *Fields of study in U.S. colleges and universities: a guide for foreign students*. (Campos de estudio en las escuelas superiores y universidades de los Estados Unidos: guía para estudiantes extranjeros). 1979.
15. NATIONAL ASSOCIATION OF TRADE AND TECHNICAL SCHOOLS: *Handbook of accredited private trade and technical schools* (Manual de escuelas de comercio y técnicas privadas acreditadas). 1985-1986.
16. PETERSON'S GUIDES: *Applying to college in the United States. A handbook for international students* (Solicitud para ingresar a la escuela superior en los Estados Unidos. Manual para estudiantes internacionales). 1985.
17. PETERSON'S GUIDES: *Peterson's Annual Guides to Graduate Study* (Guías anuales de Peterson para estudios de «posgrado»). 1985. 19.ª edición.

I PREMIO BIBLIOTECA DE POESÍA Y NARRATIVA PARA ALUMNOS DE LA EXTENSIÓN EXPERIMENTAL

FRANCISCO CASTAÑO
Profesor encargado de la Biblioteca
de la Extensión experimental

La Biblioteca de esta Extensión Experimental, con el apoyo activo de la Jefatura de Estudios, decidió que fomentar en nuestros alumnos el interés por la cultura escrita, no sólo consistía en facilitarles la lectura de libros, aumentando su número y mejorando las condiciones físicas del exiguo recinto dedicado a la lectura, sino también dándoles oportunidad de enriquecer el vasto tejido de la literatura y de enriquecerse con su práctica activa.

Para ello, se convocó el I Premio Biblioteca para Poesía y Narrativa (cuyas bases reproducimos en el Anexo I) aunque sabíamos que, al estar ya mediado el curso, no tendría quizá una respuesta masiva.

Pese a ello, se presentaron ocho trabajos de narrativa y nueve de poesía, y conviene destacar la mayor participación de los alumnos de Correspondencia.

El Jurado, que estuvo compuesto por los Profesores de Lengua y Literatura de esta Extensión Experimental (1), y por el Profesor encargado de

la Biblioteca (2), se felicitó por el buen hacer que mostraban nuestros alumnos y sugirió que en el próximo curso la convocatoria se haga con mayor antelación.

Desde aquí nos permitimos sugerir a nuestros compañeros de otras disciplinas que se sumen a esta convocatoria, ampliando la gama de premios al ensayo, el dibujo, etc.

Reflexionar sobre el modo de construir un poema, un relato o un ensayo, no pueden sino ayudar a integrar y a desarrollar unos conocimientos de forma activa y creadora, y eso siempre será un beneficio para la formación, desde la reflexión al juego, desde el juego al conocimiento, de nuestros alumnos más inquietos y activos.

Finalmente, la publicación, en este Boletín, de los trabajos premiados, esperamos que sea un estímulo para las próximas convocatorias.

(1) Mercedes ALEJANO, Antonio José DOMÍNGUEZ, Celia FERNÁNDEZ, María TORRES.

(2) Francisco CASTAÑO.

CONVOCATORIA DEL PRIMER PREMIO «BIBLIOTECA» PARA POESÍA Y NARRATIVA, OTORGADO POR ESTA EXTENSIÓN EXPERIMENTAL, DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES BASES

CONVOCATORIA DEL PRIMER PREMIO «BIBLIOTECA» PARA POESÍA Y NARRATIVA, OTORGADO POR ESTA EXTENSIÓN EXPERIMENTAL, DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES BASES:

1. Un jurado compuesto por los profesores de lengua y literatura española de esta Extensión Experimental y el profesor encargado de la Biblioteca otorgará un premio de Poesía y otro de Narrativa.
2. En Poesía se premiará un poema o conjunto breve de poemas y en Narrativa un cuento o relato breve. En ambas modalidades la extensión y el tema de los trabajos será libre.
3. Podrán participar todos los alumnos matriculados en esta Extensión, tanto en presencial como en correspondencia.
4. Los originales, mecanografiados a doble espacio, se entregarán en la Jefatura de Estudios de esta Extensión o en la Biblioteca, ya sea por correo o personalmente, hasta el día 18 de marzo, viernes.
5. Los participantes podrán presentarse simultáneamente a ambas modalidades, si así lo desean, y podrán presentar hasta tres originales distintos para cada una de ellas.
6. El premio consistirá, tanto en Poesía como en Narrativa, en un lote de libros por valor de 5.000 ptas. Este premio será indivisible y no podrá quedar desierto.
7. El fallo del jurado, que será inapelable, se hará público el día 24, durante la fiesta de confraternización.
8. Los originales no premiados podrán recuperarse en la Biblioteca hasta el último día de mayo, siendo destruídos los que no se recojan. Los originales premiados quedan a disposición del jurado para su posible publicación.
9. La participación en el concurso implica la aceptación de estas bases.

Madrid, 23 de febrero de 1988

PRIMER PREMIO DE NARRATIVA

«EL ORADOR DE IDEOLOGÍAS»

I. La fama de Ricardo como orador de ideologías ajenas se extendía por toda la nación. Bien podría decirse que había renovado los tiempos estelares de la oratoria política. Era la suya, a la vez que recogida, caliente. El gesto con marcada sobriedad, la entonación pausada, metódica y clara su exposición, pero por dentro un caudal de fuego contenido. Su unción era unción inquietadora.

No faltaban detractores que le achacaban carente de pasión, porque majaderos siempre hay que no llegan a comprender que nada es más razonador que la pasión misma. Otros, en cambio, veían, fruto de su inigualable ingenio, sus expresivas y coloridas antítesis y paradojas, sin advertir que tales términos siempre son forjados en fragua de abrasadoras pasiones.

En ciertos momentos su discurso resultaba oscuro, incluso para sí mismo. Era, simplemente, que andaba buscando sus ideas. ¡Pero qué ideas...!

II. ¿Se ha detenido usted, lector, alguna vez, a analizar sus propias reacciones cuando alguien ha preguntado sobre su forma de ganarse la vida; es decir, su profesión?

Posiblemente si usted cuenta con trabajo, su voz se ha mostrado firme y segura, y su respuesta ha fluido sin ningún tipo de ambages. Otra situación distinta es si no lo tiene...

En Ricardo, ante semejante pregunta, a pesar de situarse en el grupo de «agraciados», y de ser considerado hombre de gran seguridad, su voz se manifestaba entrecortada y dispartada; su tartamudeo incipiente y rostro colorado constituían claros síntomas de su incómoda reacción.

Cuántas veces me ha manifestado su envidia por aquellos que puedan llenar su boca en palabras como: carnicero, escritor, albañil, futbolista, oficinista, agricultor, etc.; por revelar con su

ma simplicidad su diario quehacer, pues términos semejantes se ven impregnados de aclaraciones suficientemente explicativas. «Envidia es lo que siento hacia esas personas. Si supieras lo que es decir: Soy orador de ideologías», me han dicho una y mil veces. Naturalmente, la intriga del demandante no se detenía en ese punto, sino que una tras otras las preguntas mostraban una notoria e incrédula estupefacción. «¿Y con eso come usted?» —era una pregunta casi de obligado cumplimiento en la jerga ritual de todo curioso—. «Sí, claro; como, bebo... vivo de la fabulación de mi lenguaje. Mis palabras, en el ámbito mercantilista, alcanzan cotizaciones desorbitadas. Incluso, pronto, pasará por el amplio espectro bursátil» —repetía entre indiferencia y aire presuntuoso—. «No es vanidad, mas considero en alta estima mi pericia oratoria; sin exagerar, soy experto; quién transmite pensamientos como yo, quién afina, tan sutilmente los matices del arte verbal».

Hubo una época en que Ricardo decía hacer todo menos lo que hacía. Un día explicaba, ayudado de su ciencia, las líneas educativas empleadas en sus clases para con sus fantasmagóricos alumnos; otro trazaba con maestría sus proyectos embaucadores para la realización de un ataud, capaz de hacer a su potencial usuario más feliz en la otra vida; otro, desde su metamorfosis laboral, narraba sus tamañas peloterías habidas cuando su deambular fingimiento le convertían en un execrable y temido recaudador de hacienda. Cuántos portazos, desaires y palabras malsonantes había tenido que sufrir —su memoria—. En fin, Ricardo se avergonzaba de hacer lo que hacía.

Hasta que un buen día, mirando frente a frente el dibujo de su rostro, en uno de nuestros momentos íntimos, en un espacioso espejo, radiografió su expresión con trémula voz arrepentida: «*Se acabó, amo sobre todo la verdad, y ella no es otra sino la que es: soy orador de ideologías.*»

«¿Por qué no he de vanagloriarme de haber motivado el triunfo, de ser el auténtico vencedor de todas las campañas electorales en las que mi táctica y técnica se han visto requeridas.

»¿No es gracias a mí, el que hoy sean gobernadores quienes son? ¿No fue mi voz el vehículo determinante de su ascenso al poder? Conservadores, laboristas, derechistas, izquierdistas, extremistas, 'in extremis', comunistas... Idiotas, casi todos, han acariciado el poder debido a mi trabajo, a mi forma de ser propagador de ideologías ajenas.

»Aquí, mi estilo decimonónico; allí mi estilo paternalista; el voto de aquella viuda requería sumida afectación. Hasta mi mímica se ha encadenado a la fuerza de mi música oral. Sí, música. Un Wagner, en estridencia; un Mozart, en mágica dulzura; un Bach, en místico paganismo; un Beethoven, en avasallador mensaje...

»He aprendido el discurso velado de los hablantes del este; la vaciedad que impregna la verborrea del oeste; el norte, histérico y melancólico, no se ha escapado a mis facultades; así como la risa mañanera, vespertina y nocturna de los mensajes meridionales.

»Créeme, me he hecho imprescindible en este oficio y lo soy tanto más cuanto que —y ese es mi mayor don— me veo capaz de hacer decir al más pedante y jactancioso de su propia ignorancia: *'El caso es que, sin ser propiamente un orador, embelesa'* —mamarrachos.

»En definitiva, qué es lo que impide que pueda vanagloriarme de decir que soy yo ése quien hasta el momento he pretendido negar. Por qué no ha de llenar mi boca con la ampulosidad de las palabras que definen mi oficio. Sí, sí, y mil veces sí; soy orador de ideologías.»

III. El difícil evaluar el grado al que ascendía el efecto de los vocablos usados con todo el que tenía la suerte —o la desgracia, vaya usted a saber— de ser oyente de mi amigo.

Eran las mujeres, sobre todo, quienes sentían al oírle algo que a la vez que las fascinaba, conseguía subyugarlas, haciendo que ante él temblasen. En sus ardientes palabras adivinaban un algo místico dolorosamente secreto. Y es que en el

trasfondo de su mensaje casi nunca, el sexo débil, encontraba consuelo, sino dolorosas ansias —y a veces carnales, por qué ocultarlo.

No faltó damisela que viese en él un arcángel de alas rojizamente iluminadas, y con una espada de fuego devorador por lengua.

IV. Por fin, un día como otro cualquiera, le llegó uno de los sucesos que en secreto más ambicionaba: el quedar fascinado por una de las fascinadas oidoras. Y es que no hay embaucador que evite la tentación de caer, alguna vez, en momento impensado, en el fruto de su propio ejercicio embaucador.

Dalila, ha sido la palabra que, a lo largo y ancho de los últimos veinte años, ha «aporreado», más que nada —y esto lo dice éste su amigo—, su creación oral. Mas como él alguna vez me ha confesado: «Dalila ha sido el martillo enderezador de mi conciencia; eso sí, en sus dos vertientes: para bien, y para mal».

Algo que jamás me ha comentado ha sido el discurso de cómo sobrellevar con entereza la «carga» de, no una ni dos, sino, siete «dalilitas». Y es que creo que las circunstancias que el tiempo ha ido mostrando han conseguido variar en algún punto nuestras relaciones amistosas.

V. Despejada resultó ser la mente de la compañera de mi amigo, y si al principio la idea de ser él propio candidato para unas elecciones le parecía absurda, y una burda manera de emborronar su trayectoria laboral, el llanto devorador y espeditivo de sus cuatro primeros hijos —que hicieron acto de presencia en un abrir y cerrar de ojos, como quien dice, pues del segundo envío, trillizas se mecieron en los temblorosos brazos de Ricardo, nunca tan dubitativos y escuálidos como en aquel momento—, lanzó al ruedo a quien, sin duda siendo maestro, creyó en aquel instante, no ser sino simple «muletilla». El resultado claro está: ha llegado a presidente.

De vez en cuando le pilló con una indefinible sonrisa en los labios y entonces —por hacer el jue-

go más que nada— yo sonrío. Hablamos sin levantar la voz, pues odia el ruido ensordecedor del mundo que preside. Suele decirme: «La gente que no me conoce cree que no soy comunicativo; aquellos que saben de mí piensan que el cargo me ha hecho otro. Tal vez sea porque he de abrir demasiado a menudo la boca para decir nada. Y es que siempre de múltiples formas he predicado infinitas ideologías, pero jamás he sabido la de mi propia vida».

Ahora, mi amigo, cada mañana asoma su faz en la espaciosa, e incluso, más nítida que nunca, superficie del espejo, como antaño. Mas hoy una voz femenina —cuando no un octeto al unísono— dice: «Buenos días presidente».

Indudablemente algo ha cambiado entre Ricardo y yo. Incluso, por qué no, el título de este cuento.

SANTIAGO GALLEGO ROLDÁN
Alumno de C.O.U.

I PREMIO BIBLIOTECA PARA POESÍA Y NARRATIVA

Reunido en Madrid el Jurado (1) calificador de los trabajos presentados, decidió declarar ganador del Premio de Poesía, al presentado por la alumna ASUNCIÓN GARCÍA IGLESIAS y del Premio Narrativa, al presentado por el alumno SANTIAGO GALLEGO ROLDÁN.

Ambos trabajos serán publicados en el Boletín Informativo del INBAD.

Madrid, 24 de marzo de 1988

(1) El Jurado estaba formado por MERCEDES ALEJANO VICENTE, FRANCISCO CASTAÑO CLAVERO, ANTONIO JOSÉ DOMÍNGUEZ, CELIA FERNÁNDEZ PRIETO, MARÍA TORRES CAYUELA.

PRIMER PREMIO DE POESÍA

Sabes
que se me secó el corazón
por esconderlo.

Sabes que se durmieron mis manos
cansadas de esperarte. Tal vez murieron.

Sabrás
también que el amanecer
huele a penumbra
y hay un hálito de estrellas
en la cabecera helada de tu cama.

No sé si sabrás
que el pecho ardiente de la luna
se revuelve hambriento hacia el hueco oscuro
de tu boca.

Que los dientes afilados de la muerte
arrancan a mordiscos
cada intento de felicidad.

Debes saber
que en el filo oscilante de las navajas
en las puntas abiertas de las tijeras
en la sensación de la lana mojada
sobre la piel o
en la bocanada de soledad
al abrir la puerta de entrada
hay un grito ¿Por qué negarlo?

No habrá perdón
para aquéllos que olvidaron mi nombre.

En cada letra
llevarán grabada su propia destrucción. Otros
intentarán levantar un mausoleo
de recuerdos pasados. Algunos
mencionarán mi sonrisa
y el gesto desdibujado
en el rostro marchito
ya no dirá nada.

Quizá la mirada
sabrà perderse en el tiempo
escondiendo restos de madrugadas
ignorando la presencia
de sensaciones vividas.

Más allá del silencio
cabalgará el caballo negro del desengaño
y enredado en sus crines de sombra
mi corazón volará hacia otro ocaso perdido
en la memoria.

Asunción García Iglesias
C.O.U.

* * *

Documentación

REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 17 DE FEBRERO AL 20 DE JUNIO DE 1988

ENRIQUE MEDINA EXPÓSITO
Departamento de Documentación
de la Sede Central del INBAD. Madrid

ALFOZ

Núms. 48-49, enero-febrero; Núm. 50, marzo; Núm. 51, abril; de 1988.

ANTRHOPOS

Núm. 80, enero; Núm. 81, febrero; Núms. 82-83, marzo-abril; Núm. 84, mayo; de 1988.

AUCA

Núms. 1 y 2, 1988.

AULA ABIERTA

Núm. 50, diciembre 1987.

BACHILLERATO

Núm. 18, marzo 1988.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núms. 1-2, 1988.

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

Núms. abril, mayo 1988.

BOLETÍN INFORMATIVO FUNDACIÓN JUAN MARCH

Núm. 178, marzo; Núm. 179, abril; Núm. 180, mayo; Núm. 181, junio-julio; de 1988.

BOLETÍN DE REVISTAS CEMIP

Núm. 12, octubre-noviembre-diciembre 1987.

BOLETÍN DE SUMARIOS MEC

Núm. 64, enero; Núm. 65, febrero; Núm. 66, marzo; Núm. 67, abril; de 1988.

BORDÓN

Núm. 1; Núm. 2; de 1988.

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

Núm. 362, febrero 1988.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 262, marzo; Núm. 263, abril; Núm. 264-265, mayo-junio; de 1988.

CANON

Núm. diciembre 1987-enero 1988; Núm. febrero-marzo 1988.

CARTA DE ESPAÑA

Núm. 372, 15-29, febrero; Núm. 373, 1-15 marzo; Núm. 374, 15-31 marzo; Núm. 375, 1-15 abril; Núm. 376, 15-30 abril; Núm. 377, 1-15 mayo; Núm. 378, 15-31 mayo; Núm. 379, 1-15 junio; de 1988.

CENEBAD

Núm. 4, abril 1988.

COMENTARIO SOCIOLÓGICO

Núms. 59-60, julio-diciembre 1987.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núm. 178, 17 febrero; Núm. 179, 24 febrero; Núm. 180, 2 marzo; Núm. 181, 9 marzo; Núm. 182, 16 marzo; Núm. 183, 23 marzo; Núm. 184, 6 abril; Núm. extra, 23 abril; Núm. 186, 20 abril; Núm. 187, 27 abril; Núm. 188, 3 mayo; Núm. 189, 11 mayo; Núm. 190, 18 mayo; Núm. 191, 25 mayo; Núm. 192, 1 junio; Núm. 193, 8 junio; de 1988.

CONVERGENCE

Núm. 2, 1987.

CORREO DE LA UNESCO

Núm. 1, enero; Núm. 2, febrero; Núm. 3, marzo; Núm. 4, abril; de 1988.

COSMOPOLITAN

Núm. abril; Núm. mayo; Núm. junio; de 1988.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Núm. 450, diciembre; Los Complementarios, diciembre; 1987; Núms. 451-452, enero-febrero; Núm. 453, marzo; de 1988.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS

Núms. 45-46, noviembre-diciembre 1987; Núm. 47, enero-febrero; Núm. 48, marzo-abril; de 1988.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Núm. 155, enero; Núm. 156, febrero; Núm. 157, marzo; Núm. 158, abril; Núm. 159, mayo; Núm. 160, junio; de 1988.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núm. 1, 1988; Núm. especial; Núm. 2, 1988.

DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN PEDAGÓGICAS

Núms. 242-243, 1.º y 2.º trimestres de 1987.

EDUCA

Núm. 15, marzo. Núm. 16, mayo; de 1988.

EDUCACION

Núm. 65, abril-junio; Núm. 66, julio-septiembre; de 1987.

EDUCACIÓN A DISTANCIA. CENAPEC

Núm. 24, octubre-diciembre, 1987. Núm. 25, enero-marzo; de 1988.

EDUCATION & INFORMATIQUE

Núm. 43, febrero; Núm. 44, marzo; Núm. 45, abril; de 1988.

EMERITA

Tomo LV. Fasc. 2.º, 2.º semestre, 1987.

ENLACE

Vol. 1, 30, diciembre 1987; Núm. 8.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Núm. 1, marzo 1988.

ESCUELA ASTURIANA

Núm. 34, enero; Núm. 35, febrero; Núm. 36, abril; de 1988.

EUDISED & BULLETIN

Núm. 30; Núm. 31; de 1988.

ESCUELA HOY

Núm. 107, 11 de abril; Núm. 108, 18 abril; 1988.

ESTÉTICA ESPAÑOLA

Núm. 8, diciembre-enero, 1987-1988; Núm. 10, abril-mayo, de 1988.

L'EXPRESS

Núm. 1910, febrero; Núm. 1911, 26 febrero; Núm. 1912, 4 marzo; Núm. 1913, 11 marzo; Núm. 1914, 18 marzo; Núm. 1917, 8 abril; Núm. 1918, 15 abril; de 1988.

FORO DE LAS CIENCIAS Y DE LAS LETRAS

Núm. 11, 1985.

FUNDESCO

Núm. 80, abril 1988.

GUÍA. Revista de información juvenil

Núm. 173, 15 febrero; Núm. 174, 1 marzo; Núm. 175, 15 marzo; Núm. 176, 1 abril; Núm. 177, 15 abril; Núm. 178, 1 mayo; Núm. 179, 15 mayo; Núm. 180-181, 1 junio; de 1988.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Núm. 6, 1987.

ICI & LÀ

Núm. 7, abril 1988.

ÍNDICE ESPAÑOL DE CIENCIAS SOCIALES

Vol. VIII, enero-diciembre 1984.

ÍNDICE ESPAÑOL DE HUMANIDADES

Vol. 5, 1980.

INFORMACIÓN CULTURAL

Núm. 57, febrero; Núm. 58, marzo; Núm. 59, abril; de 1988.

INFORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCACIONALES

Núm. 52-53, septiembre-diciembre 1987.

INSULA

Núm. 493, diciembre 1987; Núm. 494, enero; Núm. 495, febrero; Núm. 496, marzo; de 1988.

INVESTIGACIÓN Y CIENCIA

Núm. 134, noviembre; Núm. 135, diciembre; de 1987; Núm. 136, enero; Núm. 137, febrero; Núm. 138, marzo; Núm. 139, abril; Núm. 140, mayo; Núm. 141, junio; de 1988.

JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION. REVUE DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

Núm. 2, vol. II. Otoño.

JOURNAL EUROPEEN DE PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION

Núm. 4, diciembre 1987; Núm. 1, marzo 1988.

DE JUVENTUD

Núm. 28, diciembre 1987; Núm. 29, marzo 1988.

KULTUR CHRONIK

Núm. 1; Núm. 2; de 1988.

MEDIOS AUDIOVISUALES

Núm. 158, febrero-marzo 1988.

MONDE, LE. DOSSIERS ET DOCUMENTS

Núm. 153, marzo; Núm. 154, abril; Núm. 155, mayo; Núm. 156, junio; de 1988.

MONDE DE L'EDUCATION, LE

Núm. 147, marzo; Núm. 148, abril; Núm. 149, mayo; Núm. 150, junio; de 1988.

MUNDO OBRERO - Suplemento de emigración

Núm. 475, 4-10 febrero; Núm. 479, 3-9 marzo; Núm. 480, 16 marzo; Núm. 481, 17-23 marzo; Núm. 482, 24-30 marzo; Núm. 483-484, 7-13 abril; Núm. 485, 14-20 abril; Núm. 486, 21-27 abril; Núm. 488, 5-11 mayo; Núm. 489, 12-18 mayo; Núm. 490, 19-25 mayo; Núm. 492, 2-8 junio; de 1988.

NEWS LETTER

Núm. 2, 1987; Núm. 1, 1988; Núm. 5, 1987 (Faits nouveaux); Núm. 1, 1988 (Faits nouveaux).

NEW YORKER, THE

Números correspondientes a las semanas: 23 noviembre; 7 diciembre; 14 diciembre; 21 diciembre; 28 diciembre; de 1987; 4 enero; 11 enero; 18 enero; 25 enero; 1 febrero; 8 febrero; 15 febrero; 22 febrero; 7 marzo; 14 marzo; 21 marzo; de 1988.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núm. 1.214, 12-18 febrero; Núm. 1.215, 19-25 febrero; Núm. 1.216, 26 febrero, 3 marzo; Núm. 1.217, 4-10 marzo; Núm. 1.218, 11-17 marzo; Núm. 1.219, 18-24 marzo; Núm. 1.220, 25-31 marzo; Núm. 1.221, 1-7 abril; de 1988.

NOUVELLES DE FRANCE

Núm. 147, abril 1987.

NOTICIAS EDUCATIVAS Y CULTURALES

Núm. 13, marzo 1988; Núm. 15, mayo 1988.

NUESTRA ESCUELA

Núm. 95, abril; Núm. 96, mayo; de 1988.

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONELLE

Núm. 1, marzo 1988.

PACEM

Núm. 12, primer cuatrimestre, 1988.

PERSPECTIVAS

Núm. 63; Núm. 64; 1987.

PHYSICS TEACHER, THE

Núm. 9, diciembre 1987; Núm. 1, enero 1988.

POESÍA

Núm. 29, 1987.

PUERTA NUEVA

Núm. 1, enero; Núm. 2, mayo; de 1988.

RADIO ECCA

Núm. 6, septiembre-diciembre 1987.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Núm. 284, septiembre-diciembre 1987.

REVISTA DE OCCIDENTE

Núm. 82, marzo; Núm. 83, abril; Núm. 84, mayo; Núm. 85, junio; de 1988.

RICERCA EDUCATIVA

Núm. 3, julio-septiembre; Núm. 4, octubre-diciembre; de 1987.

SABER LEER

Núm. 13, marzo; Núm. 14, abril; Núm. 15, mayo; Núm. 16, junio-julio; de 1988.

SAL TERRAE

Núm. 2, febrero; Núm. 3, marzo; Núm. 4, abril; Núm. 5, mayo; de 1988.

SCALA

Núm. 2, marzo-abril 1988.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 1, marzo 1988.

SINAL

Núm. 9, tercer trimestre; Núm. 10, 4.º trimestre; de 1987.

SURGAM

Núm. 399, febrero 1988.

THALES

Núm. 9, tercer cuatrim. 1987.

UNIVERSITAS

Núm. 3, marzo 1988.

VÉRTICE

Núm. 11, abril 1988.

VIAJAR

Núm. 32, marzo; Núm. 33, abril; Núm. 34, mayo; Núm. 35, junio; de 1988.

ZIELPRACHE DEUTSCH

Núm. 1, 1988.

ZEUS LOGO

Núm. 5, marzo 1988.

ESTÉTICA PROFESIONAL, LA

Núm. 91, enero; Núm. 92, febrero; Núm. 93, marzo; Núm. 94, abril; Núm. 95, mayo; de 1988.

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD