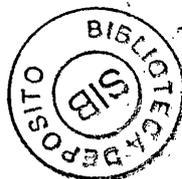


BID. T 1326

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



EL PRINCIPIO PEDAGOGICO DE LA CONEXION DE LA ESCUELA AL ENTORNO:

UN EJEMPLO DE LA RELACION TEORIA-PRACTICA

EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR



TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

JAUME MARTINEZ BONAFE

DIRIGIDA POR:

Dr. D. JOSE GIMENO SACRISTAN

SEPTIEMBRE, 1987.

UMI Number: U607347

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607347

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.  
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE  
BIBLIOTECA  
Reg. de Entrada nº 14557  
Fecha: 11-11-87  
Signatura *Tercer 171* (1)

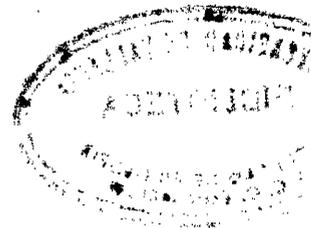
BID. T 1326 (1)

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFIA  
Y C. C. EDUCACION  
BIBLIOTECA  
Reg. de Entrada nº 14557  
Fecha 11-11-1987  
Signatura *Tercer 171* I

b11865453

e 13188367

~~D. 472174~~  
~~L. 472246~~





INDICE GENERAL

## INDICE GENERAL

### T O M O I.

	<u>Páginas</u>
<u>INTRODUCCION</u> .....	X
<b><u>CAPITULO I. LA CONEXION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR AL ENTORNO:</u></b>	
<b><u>    <u>APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y METODOLOGICAS A</u></u></b>	
<b><u>    <u>UN PRINCIPIO DE RENOVACION PEDAGOGICA</u></u></b>	
0. Introducción al capítulo .....	21
1. La exploración y elaboración de un mapa lógico-conceptual ...	25
1.1. Primera aproximación problemática: intentando una clarificación conceptual del entorno .....	26
1.2. El concepto de entorno en relación al proceso educativo.	34
1.3. Reconstrucción y síntesis: el entorno como ecosistema ..	44
2. Entorno, aprendizaje humano y cultura .....	50
2.1. Un bucle relacional .....	50
2.2. El paradigma de la identidad cultural .....	54
3. El entorno y los currícula escolares .....	59
3.1. Aproximación a un mapa del estado de la cuestión .....	59
3.2. Nuevos métodos para una nueva pedagogía .....	64
3.2.1. Presentación y antecedentes .....	64
3.2.2. El movimiento de la Escuela Nueva .....	67
3.2.3. Las Técnicas Freinet y el "estudio del medio" ...	80
3.2.4. El caso español: La Escuela Moderna y la I.L.E. .	85

3.3. Ecología en las aulas: La Educación Ambiental .....	88
3.4. La reconceptualización cultural y el curriculum como "mapa cultural" .....	97
3.4.1. El curriculum como "mapa cultural" .....	99
3.4.2. El "análisis cultural" en la planifica- ción curricular .....	104
3.5. Ejemplos en acción: el entorno en los proyectos curriculares .....	112
3.5.1. Proyectos específicos de educación ambiental o utilización del entorno .....	112
3.5.2. Proyectos disciplinares que ofrecen conexio- nes al entorno .....	127
3.5.3. El caso español .....	132
3.5.3.1. Los currícula oficiales .....	132
3.5.3.2. Otros materiales y recursos para el desarrollo curricular .....	138
A/ Del "libro de la localidad" a las "carpetas curriculares" .....	138
B/ Itinerarios y Aulas de/en la Naturaleza .....	145
C/ Inventarios de recursos didácti- cos del entorno .....	149
4. Recapitulación y conclusiones .....	156
4.1. Postulados teórico-prácticos de la conexión de la escuela al entorno .....	157

**CAPITULO II. LA RENOVACION PEDAGOGICA COMO PROBLEMA DE  
LA RELACION TEORIA-PRACTICA EN EL  
CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR.**

0. Introducción: La conexión escuela-entorno como problema de la renovación pedagógica .....	176
1. El pensamiento del profesor como vía de análisis de la relación teoría-práctica en la actividad profesional .....	181
1.1. Diferentes enfoques en la investigación: del cognitivismo a la teoría práctica .....	183
2. El conocimiento profesional del profesor .....	191
2.1. El punto de partida .....	191
2.1.1. Conocimiento y profesionalidad en el profesor: primera aproximación .....	193
2.2. La investigación sobre el conocimiento profesional como práctico y personal: un marco de referencia sobre el estado de la cuestión .....	197
2.3. Contenido, posesión y utilización del conocimiento personal práctico del profesor .....	205
2.3.1. La naturaleza del conocimiento profesional .....	206
2.3.2. El contenido del conocimiento práctico .....	209
2.3.3. La orientación del conocimiento práctico .....	211
2.3.4. La estructura del conocimiento práctico .....	215
2.3.5. Es estilo cognitivo del profesor .....	218
2.3.6. Otras aportaciones en la investigación del conocimiento profesional del profesor .....	220

2.4. La socialización del profesor como proceso dialéctico configurador de su conocimiento profesional práctico ...	222
2.4.1. Estudios funcionalistas de la socialización del profesor .....	226
2.4.2. Perspectiva dialéctica de la socialización del profesor .....	229
2.5. Refuerzos epistemológicos para la comprensión del conocimiento profesional del profesor .....	232
2.5.1. La categoría de la actividad en las teorizaciones de la psicología marxista contemporánea: la aportación de A.N. Leontiev .....	233
2.5.2. El discurso práctico en la teoría del conocimiento: la aportación de J. Habermas .....	242
2.6. El conocimiento profesional del profesor ante el principio de conexión escuela-entorno como problema de renovación pedagógica: discusión al hilo de un sumario .....	252
3. Teoría, investigación y emancipación profesional del profesor .....	257
3.1. Introducción: un marco reconceptualizador en el pensamiento y la investigación didáctica .....	257
3.2. Teoría educativa y renovación pedagógica .....	261
3.3. Un refuerzo epistemológico a la renovación pedagógica: la Teoría Crítica .....	265
3.3.1. Teoremas educativos críticos y el profesor .....	275

3.4. El profesor como investigador crítico de su práctica profesional .....	287
3.4.1. De nuevo, el problema de la profesionalidad ampliada .....	289
3.4.2. Conocimiento práctico y teoría crítica: el desarrollo profesional "más allá de la competencia" .....	297
3.4.3. Investigación en la acción emancipatoria .....	305
3.5. La conexión de la escuela al entorno en el marco de la profesionalidad crítica del profesor .....	318

**CAPITULO III. EL PROBLEMA, SU FORMULACION Y LA PUESTA EN PRACTICA: CONFIGURACION DE UN MODELO DE INVESTIGACION**

1. La formulación del problema y los problemas de la formulación .....	323
2. Un marco de finalidades de investigación teóricamente conformado .....	330
2.1. Finalidades de la investigación .....	330
2.2. Planteamiento de la hipótesis .....	332
3. Enfoque metodológico de la investigación .....	335
3.1. Conformación teórica del modelo .....	335
3.2. Elaboración del diseño .....	340
3.3. La dimensión biográfica del investigador en la configuración del problema y el modelo de investigación .....	343

4. Descripción de la puesta en práctica de la investigación .....	345
4.1. Primera fase: aproximación cuantitativa. El cuestionario .....	347
4.1.1. Del por qué un cuestionario .....	348
4.1.2. Ventajas y desventajas del cuestionario .....	349
4.1.3. Estructura y organización del cuestionario .....	354
4.1.4. Diseño de la muestra, distribución y recogida de cuestionarios .....	361
4.1.5. Análisis descriptivo de los datos obtenidos .....	365
4.1.6. Análisis valorativo de los datos obtenidos .....	403
4.1.7. Un mapa de problemas como guía para la profundización cualitativa .....	412
4.2. Segunda fase: Investigación cualitativa. Estudio de casos .....	415
4.2.1. Justificación de una elección metodológica .....	415
4.2.2. Algunos inconvenientes o dificultades del estudio de casos .....	422
4.2.3. Estructura y organización del estudio de casos .....	424
4.2.3.1. La fase preactiva del estudio .....	425
4.2.3.2. La fase interactiva: procedimientos empleados en el estudio .....	428
4.2.3.3. Fase posactiva: el informe etnográfico .....	432

Estudio de casos nº 1 .....	433
Estudio de casos nº 2 .....	492
Estudio de casos nº 3 .....	531
4.3. Obstáculos a la renovación y estrategias profesionales: reflexiones alrededor de los estudios presentados .....	572

**CAPITULO IV. CONCLUSIONES GENERALES: DISCUSION, REFLEXION  
Y PROPUESTAS DE ACCION**

0. Introducción al capítulo .....	582
1. Componentes teórico-prácticos del principio pedagógico de conexión de la actividad escolar al entorno, en el conocimiento profesional del profesor .....	585
1.1. ¿Qué es el "entorno" para el profesor? ¿Qué es "conexión de la actividad escolar al entorno"? .....	585
1.2. El componente ideológico y la praxis en la configuración del principio pedagógico .....	589
1.3. Conocimiento profesional práctico y praxis política: un breve aporte para nuevas investigaciones .....	590
1.4. El contexto como problema .....	593
1.5. Las acciones estratégicas como puente entre el saber de producción y el saber de reflexión .....	601
2. Implicaciones del estudio para la mejora de la práctica profesional .....	607
2.1. El principio de conexión escuela-entorno en la formación inicial de los profesores .....	608

2.2. Implicaciones en relación con el perfeccionamiento profesional .....	610
2.3. El principio de conexión escuela-entorno en relación con el marco curricular .....	612
3. Últimas consideraciones en relación con las limitaciones del estudio y posibles vías de profundización .....	617
3.1. La conflictiva interacción de la teoría y la práctica en el proceso de la investigación .....	617
3.2. Una mirada hacia adelante: la relación teoría-práctica en el principio pedagógico de conexión de la actividad escolar al entorno .....	620
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>628</b>

**T O M O    I I .**

ANEXO N° 1 .....	658
ANEXO N° 2 .....	661
ANEXO N° 3 .....	663
ANEXO N° 4 .....	667
ANEXO N° 5 .....	822
ANEXO N° 6 .....	825
ANEXO N° 7 .....	835
ANEXO N° 8 .....	837
ANEXO N° 9 .....	864
ANEXO N° 10 .....	916
ANEXO N° 11 .....	921

ANEXO N° 12 .....	924
ANEXO N° 13 .....	938
ANEXO N° 14 .....	943
ANEXO N° 15 .....	949
ANEXO N° 16 .....	952
ANEXO N° 17 .....	971

\* \* \* \* \*

## INTRODUCCION

## - I N T R O D U C I O N -

- 1 -

El trabajo que aquí se presenta fue inicialmente concebido a la luz de una revuelta inconclusa: la revuelta de los niños que aburridos de su aprendizaje suelen quedarse mirando el vuelo libre de una mosca entrando y saliendo por la ventana de su aula. La revuelta de los profesores que, no menos aburridos con su enseñanza, no encuentran en los programas nada parecido a la aventurada persecución del libre vuelo de la mosca. Y la revuelta finalmente, de los hombres y mujeres que, desde el otro lado de la ventana, buscan el conocimiento para vivir su tiempo histórico tal vez en el olvido de lo que aprendieron en la escuela.

Fue esta inicial impregnación la que motivó la elección del tema y el modo en que debía ser tratado. El principio de conexión de las actividades escolares al entorno ha estado presente, aunque ya sabemos que de un modo "acientífico", en las reivindicaciones curriculares de los niños, seguramente desde que la institución escolar fue inventada. La frase "mi maestra es muy buena porque con ella hacemos muchas excursiones" resume un cúmulo de intenciones e intereses infantiles. Y a nadie que haya experimentado la docencia se le olvida la mirada de los alumnos cuando se les anuncia una actividad de salida fuera del aula. Como tampoco es difícil encontrar, entre los materiales que los niños almacenan dentro de sus carteras y pupitres, elementos de un

- XI -

currículum "oculto" a las tareas oficiales, obtenidos de las espontáneas exploraciones en su entorno.

El "estudio del medio" fue igualmente un color indispensable en las banderas de la resistencia pedagógica en un momento de nuestro - pasado histórico demasiado largo y todavía demasiado reciente. Y muchos de nosotros dimos nuestros primeros pasos en el oficio de enseñar, al - lado de esas banderas que hoy -¿afortunadamente?- han entrado ya en algunos despachos de la Administración educativa. Pero demasiadas fueron también las "peleas" profesionales -¿profesionales?- que suscitó el insólito hecho ocurrido en algunos colegios por el que se llegaba a los - calores de junio con los libros de texto excesivamente nuevos y las sue - las de los zapatos excesivamente gastadas. Y en el País Valenciano, ciu - dadanos de pueblos como Agres, Alzira, Sumacarcser, Riola o la Poble de Vallbona, recordarán todavía a la maestra o el maestro que por acercarse con ellos al mundo natural, social y cultural en el que iban a vivir y trabajar, fue premiada/o con un expediente disciplinario.

Por otra parte, al margen ahora de la didáctica, se alzan cada día más voces anunciando su deseo de vivir con autenticidad en armonía con la Naturaleza y sin necesidad de que los pueblos olviden las tradiciones culturales que les identifican y les dan identidad. Hace ya también demasiado tiempo que la teoría del "progreso indefinido" viene pasando la factura de la destrucción de los ecosistemas naturales y la pérdida de la calidad de vida. Y no es bueno que los discursos homogeneizadores conviertan la comunicación entre los hombres en un entierro de la especificidad y la diferencia.

Pues bien, fue este interés inicial el que motivó la búsqueda con rigor de un mayor y más útil conocimiento sobre el estado actual de "estas cosas" incidiendo sobre la vida de las aulas. El contenido vertido en las páginas siguientes gira alrededor de un principio pedagógico tradicional -la escuela debe conectar su actividad con las realidades del entorno-, del modo en que éste es asumido y practicado por los profesores, y de las dificultades que ello entraña. Trata, entonces, de las estrategias y tácticas de los profesores para conducir el referido postulado a través de un campo curricular conflictivo. El objetivo con el que fueron redactadas se orientó a través de un interés práctico pero -también crítico: aportar recursos teórico-prácticos a la actividad profesional de los profesores en relación con el referido principio, pero también indagar y desvelar aquello que, explícito u oculto, se interpone entre el conocimiento y la acción, entre los propósitos o deseos y -la realidad de cada día. Parece que a estas alturas es ya obvio que lo que hacen o dejan de hacer los profesores no sólo está relacionado con sus teorías implícitas, y sus teorías implícitas no sólo están relacionadas con lo que concretamente hacen los profesores en sus aulas y escuelas. En cualquier caso, a esta obviedad se aportan ahora unas cuantas más evidencias empíricas. Nuestro objetivo fue también orientado por algún tipo de "interés emancipatorio": quizá no valga la pena el esfuerzo de interpretar, describir o explicar la pedagogía de la conexión de la escuela al entorno, si ello no conduce a una toma de conciencia profesional emancipadora respecto de las condiciones de la práctica en que el citado mensaje pedagógico quiere ser ensayado, y consecuentemente, a la acción profesional de transformar tales condiciones. Y fue por esto, --

porque optábamos por la deliberación cooperativa y crítica del profesorado, que quisimos situar el análisis en un marco de renovación pedagógica.

- 2 -

El conjunto de la investigación que aquí se presenta ha sido estructuralmente pensado desde un enfoque relacional o ecológico buscando las interacciones e interdependencias entre los siguientes tres amplios núcleos:

El primero, correspondiente al primer capítulo, trata de la exploración conceptual y metodológica a través del confuso mapa de la propuesta de conexión de la escuela al entorno. A menudo, dentro y fuera de la escuela, nos referimos al entorno, pero no siempre están claras las claves conceptuales que utilizamos para ello, y curiosamente los modelos de explicación ecológicos suelen estar ausentes en la conceptualización de un término que tuvo su origen precisamente en las elaboraciones científicas de la Ecología. "Estudiar el medio" es, por otra parte, un antiguo principio pedagógico que ha sufrido a lo largo de su historia, influencias diversas y préstamos contradictorios desde otras áreas del conocimiento, como la psicología o la filosofía. Las propuestas internacionales de protección al medio ambiente han dado origen, además, a una corriente de "educación ambiental" que cada país interpreta de un modo práctico de manera diferente. Y de todas las maneras, la Ecología ha entrado en las aulas más de la mano de la Biología que de -

la Didáctica, y allí dentro difícilmente se encuentra con la Economía o la Historia, por ejemplo. Se ha tratado de ver esto, entonces, en el ámbito de los proyectos curriculares y de los diferentes materiales con los que la referida propuesta pedagógica se introduce en la configuración y desarrollo del currículum. Y finalmente, desde el análisis de la exploración efectuada, han sido establecidos un conjunto de postulados con los que identificar la propuesta pedagógica de conexión de la escuela al entorno.

El segundo núcleo, correspondiente al capítulo segundo, se articula alrededor de la teoría y la práctica en el conocimiento profesional del profesor. Se ha tratado en él de ir discutiendo y seleccionando las argumentaciones epistemológicas que configuran la significación objetiva de nuestra práctica investigadora. Situar el problema de la conexión escuela-entorno como problema de renovación pedagógica implicaba situarlo en el análisis de la profesionalidad docente, en el análisis de las relaciones entre el conocimiento y la acción en la práctica profesional del profesor. Para ello nos apoyamos en las aportaciones de un paradigma de investigación educativa que durante la última década centró sus estudios en el "pensamiento del profesor", y especialmente útiles nos han sido los trabajos que alejándose de los enfoques con predominio de los modelos de la psicología cognitiva, indagan en el contenido, posesión y utilización del conocimiento práctico y personal del profesor, y en la socialización como proceso dialéctico configurador del conocimiento profesional. Pero, ir más allá de la mera curiosidad por tal conocimiento nos obligaba entonces a la búsqueda de un marco teóri-

co de mayor compromiso. Al fin y al cabo, la relación entre la teoría y la práctica del profesor ante un principio de renovación pedagógica difícilmente se explica sin un marco de racionalidad crítica con el que efectuar una nueva y diferente lectura del currículum y la profesionalidad docente. Con las limitaciones propias del aprendiz, encontramos en Leontiev la posibilidad de explicar la actividad no desligada de una teoría general del conocimiento y el relación con los intereses y el contexto en que el sujeto actúa. Y en Habermas encontramos la posibilidad de introducir la categoría del "interés cognosctivo emancipatorio" en la relación entre pensamiento y acción en el profesor. A la luz de una teoría crítica de la educación, tal como esta es concebida por anglosajones y australianos apoyados en la Escuela de Frankfurt, -y muy especialmente en el citado Habermas-, era posible ahora el abandono de las propuestas tecnológicas y el acercamiento a una nueva conceptualización de la profesionalidad del profesor ligada a juicios reflexivos y críticos en y sobre la práctica profesional. Los trabajos y experiencias que, desde Norwich a Deakin, han ido configurando el llamado movimiento del "profesor como investigador" o de "investigación-acción" nos permitían finalmente, fundamentar la defensa de una relación no separada de la teoría y la práctica en el desarrollo profesional del profesor. La defensa de un "saber de reflexión" sobre el que edificar el cambio cualitativo y la renovación profunda de los procesos educativos. La conexión de la escuela al entorno, en el marco de la profesionalidad crítica del profesor, tomaba así el verdadero sentido y la fuerza real de la renovación pedagógica.

El tercer núcleo o capítulo trata de la formulación, los procedimientos, el desarrollo y los resultados de la investigación. Se intentó aquí que la formulación del problema, las finalidades e hipótesis y el método de aproximación seguido, fueran coherentes con la semántica que habíamos ido haciendo explícita a lo largo de los dos anteriores capítulos. Se describieron las diferentes fases de la puesta en práctica de la investigación: una primera de aproximación cuantitativa alrededor de un cuestionario con el que se trató de obtener una panorámica general del conjunto de áreas problemáticas que suscita en las intenciones, juicios y actuaciones del profesor la propuesta pedagógica de conexión escuela-entorno. En la segunda fase se describe la profundización cualitativa en tales áreas problemáticas por medio de la realización de tres estudios de casos. Finalmente se discute el análisis descriptivo y el análisis interpretativo de las evidencias empíricas obtenidas.

Todavía un cuarto y último capítulo, bajo el genérico título de "conclusiones" pretende, ahora con datos en la mano, una doble mirada al conjunto del trabajo realizado. La primera mirada es retrospectiva y trata de la discusión interna respecto de la realación de la teoría y la práctica en nuestra actividad investigadora, tratando de ver la consolidación o el trastocamiento de las argumentaciones epistemológicas en que nos apoyamos. La segunda, es una mirada hacia adelante, comprometiendo los datos y el análisis efectuado desde ellos, con propuestas de acción transformadoras de las realidades de la práctica.

Todos los pasos descritos a lo largo de la totalidad de -- nuestro estudio muestran, de un modo más o menos evidente, una serie de debilidades y limitaciones. Y de ellas se ha hablado también en el interior de las páginas que siguen. Baste recordar aquí, principalmente, -- nuestra propia debilidad personal como investigadores inexpertos. Y es obvio también, que los procesos de socialización profesional con que -- nos referimos en la configuración del conocimiento práctico en uso de los profesores, no están ausentes del uso práctico de nuestro conoci--- miento profesional investigador. Como en los profesores, tampoco nues-- tra práctica de investigación ha estado ausente de las dominaciones cul--- turales y la tensión respecto a las condiciones sociales en que fueron realizadas.

- 3 -

La conexión didáctica de la actividad escolar con el entorno, en tanto que principio de renovación pedagógica, es ampliamente asu--- mido por el profesor en el nivel del pensamiento, pero sufre un impor--- tante reduccionismo y desfiguración cuando es llevado a la práctica. -- Ello es debido, por un lado, a que el mensaje renovador no traspasa el umbral técnico y práctico en el conocimiento profesional del profesor, y por el otro, a los condicionantes particulares y concretos del con--- texto institucional, burocrático, cultural y socio-político en el que - desarrolla su práctica.

Tales condicionantes no son asumidos por el profesor como un problema teórico-práctico, no apareciendo una explícita y manifiesta

conciencia del reduccionismo y desfiguración del principio renovador, si no se produce en el profesor un interés profesional emancipatorio -- que le conduzca hacia procesos reflexivos y críticos de su propia actividad profesional, traspasando entonces el referido umbral técnico y -- práctico de su conocimiento profesional. Y es siempre junto al de otros profesores, que ese interés profesional emancipatorio y los procesos reflexivos y críticos que genera en el plano individual, constituyen un - discurso colectivo de poder social, con capacidad de transformación de las realidades de la práctica profesional.

Esta es nuestra hipótesis confirmada. Mientras tanto, el - ámbito educativo de nuestro país atraviesa por un momento histórico de especial transcendencia. Los debates sobre las reformas curriculares y sobre las propuestas de formación y perfeccionamiento de los profesores cobran cada día más fuerza entre aquellos profesionales que no se con-- forman con la "Pedagogía del Boletín Oficial". Y adquieren todavía mayor significación cuando parece que va a ser posible discutir por la base - el proyecto de una Ley General de Ordenación del Sistema Educativo. Escapa a nuestras posibilidades adivinar en qué medida esta pequeña aporte-- ción puede ser útil en tales debates, pero esto no dejó de estar pre-- sente en nuestras intenciones. En cualquier caso sí nos gustaría sumar-- la a los "n" de otros colegas que antes que nosotros se preocuparon por indagar en el conocimiento profesional del profesor. De su experiencia pionera aprovechamos mucho para nuestro trabajo. Y esperamos que nues-- tra contribución, junto a las suyas, acerque un poco más la investiga-- ción universitaria al compromiso con la mejora de la enseñanza en las - escuelas.

CAPITULO I:

LA CONEXION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR AL ENTORNO:

APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y METODOLOGICAS A

UN PRINCIPIO DE RENOVACION PEDAGOGICA.

CAPITULO I. LA CONEXION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR AL ENTORNO:  
APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y METODOLOGICAS A UN  
PRINCIPIO DE RENOVACION PEDAGOGICA.

O. INTRODUCCION.

Basta echar un vistazo a la bibliografía didáctica de los últimos años, a las publicaciones periódicas de carácter especializado, a las órdenes, decretos y orientaciones de las distintas Administraciones Educativas, a las convocatorias de cursos y seminarios de formación permanente del profesorado, a los programas de las Jornadas y Encuentros de profesores, ... para darnos cuenta de la creciente sensibilización que dentro del ámbito educativo y fundamentalmente en las enseñanzas básicas, está teniendo en nuestro país el antiguo principio pedagógico de conexión de la actividad educativa con el entorno.

Creemos que en ello concurren, al menos, los siguientes factores:

- a) El redescubrimiento, tras largo paréntesis del régimen anterior, de las tesis tradicionales del Movimiento de la Escuela Nueva, y la recuperación de la herencia fecunda de la Institución Libre de Enseñanza.
- b) La creación, desde principios de los años 70, de programas intergubernamentales (UNESCO) con objeto de sensibilizar al ciudadano sobre las amenazas al medio ambiente y educarle, por tanto, para su conservación y mejora.

- c) La aparición de una nueva mentalidad en la elaboración y desarrollo curricular, que incide sobre la flexibilización de los programas y su adaptación a las realidades concretas del alumno y la escuela.
- d) Una nueva concepción de la profesionalidad del docente, que amplía territorialmente los niveles de decisión e introduce criterios para la reflexión crítica, la autocrítica profesional y el compromiso ético, en relación con las realidades inmediatas, concretas y situacionales que contextualizan la acción educativa.
- e) Una política global de descentralización autonómica que, en el ámbito educativo, en la medida que posibilita revisiones curriculares desde el territorio, permite crear las condiciones para la recuperación de realidades lingüísticas y culturales autóctonas amenazadas de extinción.
- f) Y finalmente, no debe obviarse la insistente presión social que, desde movimientos de renovación pedagógica a movimientos ciudadanos y ecologistas, se ha venido ejerciendo en sus diferentes y específicos ámbitos, para que las condiciones anteriores se hiciesen realidad.

Nos parece, sin embargo, que una aproximación más rigurosa y analítica nos ofrecería un panorama, al menos, confuso y contradictorio. En efecto, si bien se advierten cambios más o menos sustanciales en la orientación metodológica y la utilización de los recursos didácticos, también se observan considerablemente distanciados de

la base teórica que les da coherencia. La creciente amenaza del deterioro ambiental se plantea desde explicaciones típicamente "naturalistas" y, por tanto, separadas de las condiciones humanas -culturales- que lo provocan. El ecologismo educativo olvida a menudo, en el desarrollo de sus programas, el enfoque ecológico -integrador- que debería primar en la elaboración y desarrollo de las propuestas curriculares. La reforma de los currícula desde el territorio, con una mediatización todavía importante del mercado editorial de los libros de texto, y de la legislación sobre espacios, recursos y organización, y una formación del profesorado descontextualizada, emprende la aventura de introducir enfoques localistas, las más de las veces acríticos, en diseños curriculares rígidos y tecnocráticos.

Pero, sin la suficiente base empírica, no adelantemos en estas primeras páginas aquello que debiera tal vez aparecer en nuestro capítulo de conclusiones al estudio.

Lo que aquí nos interesa, y a lo que dedicaremos básicamente el presente capítulo, es a profundizar y clarificar los siguientes núcleos problemáticos:

1. ¿Cuáles son las referencias conceptuales al entorno? Creemos que tanto en las ciencias sociales en general, como en particular en la literatura pedagógica, la referencia conceptual al entorno no siempre se efectúa con suficiente rigurosidad, y a menudo se hace bajo supuestos paradigmáticos dispares. Nos vemos en la necesidad, por tanto, de delimitar por nuestra parte los criterios epistemológicos con los que hacemos refe-

rencia al concepto de entorno en relación con la teoría y la práctica educativa.

2. ¿En qué corriente o corrientes del pensamiento pedagógico se inscribe el referido principio pedagógico? A través de la historia del pensamiento pedagógico y la práctica educativa institucional se observa la recomendación de ligar la práctica educativa al entorno que constituye la experiencia cotidiana de los alumnos, dentro de lo que pudiéramos calificar de corrientes progresistas o innovadoras de la teoría y la práctica educativa. No obstante, nos parece que a través del recorrido cronológico encontraremos sustanciales diferencias de planteamientos, así como distintas perspectivas de enfoque en el desarrollo práctico contemporáneo.
3. ¿Es realmente éste un principio de renovación pedagógica? Quizá para respondernos debemos revisar conceptualmente el principio, a través de parámetros que desbordan los utilizados en la literatura tradicional sobre el tema.

La revisión realizada a lo largo del capítulo, tiene por objeto, entonces, tratar de obtener los universales semánticos de un principio pedagógico sobre el que pretendemos analizar, posteriormente, la forma en que es asimilado por el profesor, y las transformaciones que se producen a lo largo de su desarrollo práctico. En definitiva, la configuración que adquiere la posible ruptura entre la teoría y la práctica, en el conocimiento profesional del profesor, ante el referido principio de renovación pedagógica.

## 1. LA EXPLORACION Y ELABORACION DE UN MAPA LOGICO-CONCEPTUAL.

La hipótesis de partida puede plantearse en los siguientes términos: el hombre madura dentro de una cultura. Es una naturaleza que accede a una cultura, y se hace hombre por la cultura. Su aprendizaje es un proceso social cuyo desarrollo contempla la inseparable relación yo--mundo. El entorno es, por tanto, una formación unitaria e integradora -frente al divorcio entre Naturaleza y Cultura-, marco y espacio de elaboración y transmisión de conocimiento. La acción educativa, al menos en la fase que constituye un derecho y un deber constitucional de todos los ciudadanos -enseñanza general básica- no debería pensarse separada del entorno.

La defensa y desarrollo de esta hipótesis nos obligará a caminar a través de una geografía conceptual donde, como los ríos y afluentes, se entrecrucen las aportaciones de las diferentes disciplinas científicas.

Se trata de una exploración intelectual que pretende ir más allá del picoteo sobre un conjunto ordenado de ciencias académicas, para buscar los puntos de confluencia sobre los que pudiera descansar la explicación no parcelada de la fundamentación epistemológica del principio pedagógico de conexión entre la actividad educativa y el nicho ecológico de los escolares, es decir, su nicho cultural.

1.1.- Primera aproximación problemática: intentando una clarificación conceptual del entorno.

Desde que en 1962 Th. S. Kuhn publicara su obra The Structure of Scientific Revolutions, podemos entender con mayor claridad que, el modo particular de ver el mundo y de practicar la ciencia en él, regido por un patrón de autoridad o paradigma, determina el modo en que la ciencia se aproxima, investiga y explica la realidad. Y es a su vez el carácter "impreciso y abierto" de todo paradigma el que permite "revolucionar" la normalidad de una explicación haciendo que se abandonen unas estructuras teóricas que pasan a ser reemplazadas por otras (Kuhn, 1971). La forma en que se utilicen las herramientas conceptuales dependerá, por tanto, del paradigma en que se inscriban y del estado de "normalidad" o "crisis" de este paradigma.

Por otro lado, los análisis arqueológicos foucaultianos nos permiten comprobar la existencia de una incitación institucional al "discurso" como forma de dispersión, encubrimiento y enmascaramiento de la realidad. Los discursos, en tanto que elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de fuerzas, provocan una "atención charlatana" que bajo la forma de investigaciones cuantitativas y causales impiden el desarrollo de una teoría general, un forma global de entender y explicar la realidad (Foucault, 1984).

Así lo ha visto Teymur (1982) en cuyo texto titulado precisamente Environmental Discourse, señala que es éste un tema "de moda" sobre el que la enorme producción discursiva puede tener, en opinión de este autor, una doble explicación: o está muy claro a qué nos

referimos al utilizar el concepto de entorno, o por el contrario, y ésta es la hipótesis que él defiende, su reiterada utilización es un ejemplo de la "poca idea" que del concepto se tiene.

En efecto, un primer intento de aproximación conceptual nos ofrece, cuando menos, un panorama confuso. Términos como ambiente, medio, entorno, ecosistema, medio ambiente, nicho ecológico, ... y los específicamente del ámbito educativo como pedagogía ambiental, educación ecológica, estudio del medio, educación global, etc, se utilizan en ocasiones para referir a las mismas cosas, y en otras aparecen inscritos en modelos teóricos, implícita o explícitamente contradictorios, sustentan explicaciones parciales desde ópticas disciplinares dispares y, en gran medida, se hace uso de ellos de modo restringido y parcelario, tal vez en correspondencia con la propia división disciplinar de la investigación y explicación científica.

De la interesante aproximación al problema de la conceptualización que ofrece F. Hernández, igualmente se desprenden las dificultades de complejidad y confusión en la utilización del concepto de entorno y sus sinónimos:

El uso o definición tanto operativa como conceptual de lo que genéricamente denominamos "entorno", así como de sus diferentes usos disciplinares, presupone y manifiesta una elección múltiple, que se articula en un conjunto de categorías que van a determinar el enmarque de cualquier aproximación que se realice, y que nos abocan muy frecuentemente al terreno de la ambigüedad o de la parcialización. Y esto sucede porque el "entorno", como cualquier otro concepto que se convierte en capital en los diferentes ámbitos

disciplinares o en la cotidianidad cultural, está enmarcado en unas constantes personales, teóricas, históricas y políticas, que en la temática específica del entorno aparece con frecuencia de forma explícita, pero subyacen y son en realidad los articulares últimos de los discursos que se realizan sobre el entorno. (Hernández, F. 1985 p.15).

Huyendo de cualquier tipo de disquisición etimológica y, centrando el interés en la búsqueda clarificadora de criterios para nuestro propio uso conceptual, vamos a intentar la delimitación a través de un recorrido por distintos autores y ópticas disciplinares.

En principio, parece que en el uso del castellano, ambiente, medio o entorno son vocablos sinónimos que hacen referencia tanto al "conjunto de circunstancias morales que rodean a una persona e influyen en su desarrollo", como al "territorio o conjunto de lugares que rodean a otro", o bien, el "conjunto de condiciones que influyen en el desarrollo y actividad de los organismos" (Moliner, M. 1982, p. 160-161).

El Diccionario de la Lengua de la Real Academia señala para el vocablo medio estas tres acepciones:

- 1/ Conjunto de personas y circunstancias entre las cuales vive un individuo.
- 2/ Elemento en que vive o se mueve una persona, animal o cosa.
- 3/ Conjunto de circunstancias o condiciones físicas y químicas exteriores a un ser vivo y que influyen en el desarrollo y en las actividades fisiológicas del mismo.

El Diccionario Filosófico de Rosental y Iudin (1981), con

un marcado carácter materialista dialéctico, califican al medio como:

el conjunto de fenómenos y objetos de la naturaleza viva e inerte (corteza terrestre, parte inferior de la atmósfera, aguas, suelo, mundo animal y vegetal) insertos durante una etapa histórica dada en el proceso de la producción social de modo que constituyen la condición necesaria de la existencia y desarrollo de toda la sociedad (Rosental y Iudin, 1981 p.308).

En la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Marston Bates define el ambiente como el "conjunto de todas las condiciones e influencias externas que afectan a la vida y desarrollo de un organismo". El mismo autor señala que en el caso del hombre deben considerarse tanto el ambiente cultural como el físico y el biológico (citado por Piñeiro, R. 1983, p. 36)

Y en el Webster's Third New International Dictionary, al concepto "environment" le suceden los dos siguientes significados:

- a) la compleja totalidad de factores climáticos, edáficos y bióticos que actúan sobre un organismo o una comunidad ecológica y finalmente determinan su estructura y su supervivencia.
- b) el conjunto de condiciones sociales y culturales (tales como costumbres, normas de conducta, lenguaje, religión, y organización política y económica) que influyen la vida de un individuo o comunidad.

Así, una primera aproximación nos conduce a un conjunto de vocablos de uso polisémico, que hacen referencia a "la circunstancia" orteguiana en un doble sentido:

A/ El carácter globalizador. El entorno es la clase compuesta por la suma de los fenómenos que participan en el sistema de reacción del individuo, y que le afectan directamente influyendo su modo de vida en cualquier momento en el que se encuentre a lo largo de su ciclo vital (Mason y Kangerhein, 1957 p.326)

B/ El carácter externo o de realidad circundante. "Entorno significa toda condición o influencia externa al individuo, grupo o sistema, o cualquier identidad que está siendo estudiada" (Craik, 1970 p.147)

Pero este "todo lo que rodea a los individuos" no deja de seguir marcado por un cierto carácter de ambigüedad, con una extensión conceptual y una referencia objetual muy amplia. Paul George (1971), refiriéndose al medio ambiente, nos dice que es a la vez "una realidad científica, un tema de discusión, el objeto de un miedo muy grande, una diversión, una especulación " (citado por Giolitto, 1982, p.23).

Tomando el análisis que hace Teymur (1982) sobre más de 30 definiciones, vamos a intentar una mayor aproximación buscando tanto las relaciones que se establecen como las caracterizaciones a las que refiere el concepto de entorno. Desde el punto de vista de la relación, Rapoport (1977) señala su carácter de estructura y nos dice que "no es un conjunto de elementos unidos al azar sino que facilita y refleja las relaciones y los intercambios entre las personas y los elementos físicos del mundo" (p.18). Tal estructura, para Ittelson (1973) es un "sistema ecológico" formado por componentes de tipo perceptivo, expresivo, estético, adaptativo, integrativo, instrumental y los propios de la relación ecológica.

Esta estructura o sistema se complementa con un conjunto de caracterizaciones que según M. Lawton (1970) vendrían a señalar los siguientes cinco componentes: el individuo, el medio ambiente físico, el medio ambiente personal, el medio ambiente suprapersonal, y el medio ambiente social.

Desde una perspectiva psicológica, si bien matizada por múltiples enfoques y corrientes, la caracterización viene referida tanto a estímulos físicos que provocan la respuesta del individuo (Ittelson, Proshansky y Rivlin, 1970), un espacio de relación entre la persona y el ambiente que conforma su conducta (Lewin, 1951), el contexto o escenario de la vida cotidiana en el que se desarrolla la conducta (Barker, 1968), los "espacios críticos" alrededor de la persona (estructuras físicas, símbolos, itinerarios...) (Lee, 1976), como también el contexto en el que interactúan un conjunto de sistemas interdependientes que permiten el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979, 1981; Bronfenbrenner y Crouter, 1983).

Nos detendremos en esta última aportación que consideramos de especial interés para la comprensión del entorno en relación al proceso educativo, tal como ya ha sido señalado en diversos trabajos (Pérez Gómez, 1982, 1983; San Martín Alonso, 1985; Del Rio y Alvarez, 1985).

Estos últimos autores consideran que Urie Bronfenbrenner formula un modelo propio para operacionalizar la investigación del entorno evolutivo "bastante más ambicioso en sus planteamientos que el de la psicología ambiental y marcadamente más amplio en cuanto al objeto a abarcar que el de los psico-ecólogos de Kansas" (Del Rio y Alvarez, 1985 p.12).

Se detiene Bronfenbrenner en los escenarios del desarrollo, definiendo, inventariando y relacionando los conjuntos sistémicos en que se mueve la evolución humana. La unidad básica de su modelo es el microsistema que define como:

El patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta a lo largo del tiempo en un escenario dado y con características físicas y materiales específicas, siendo el escenario un lugar donde la gente puede iniciar fácilmente interacciones cara-a-cara, como el hogar, la guardería, el grupo de juego, el aula, o el lugar de trabajo. (Bronfenbrenner y Crouter, 1983; p.380).

Pero en la vida del niño se dan cotidianamente cambios de escenario. Así aparece el modelo de mesosistema referido a "los diseños de investigación que, implícita o explícitamente, consideran el desarrollo en función de dos o más escenarios" (Bronfenbrenner y Crouter, 1983 p. 382). El mesosistema se constituye con las interrelaciones entre los medios en que vive el alumno en un momento determinado de su vida -familia, escuela, grupos de amigos, TV, campamentos, etc- (Bronfenbrenner, 1981 p.22)

Además de los escenarios que contienen a la persona en desarrollo es necesario ocuparse de las estructuras concretas, formales e informales, que engloban al medio próximo del niño y ejercen sobre él influencias determinantes. Estos sistemas, -trabajo de los padres, vecindad, amistades de los padres, administración, transporte, etc- son denominados exosistemas.

Y finalmente aparece la formulación de macrosistema, como sistema envolvente que influye indirectamente en el desarrollo del niño, y que vendría constituido por las consistencias formales y de contenido entre los sistemas de orden inferior a que nos hemos referido que existen o podrían existir al nivel de la cultura y subculturas como un todo, junto con los sistemas de creencias, o ideología que puedan subyacer a esas consistencias.

Estas cuatro estructuras sistémicas, y la relación que entre ellas se establece, define ecológicamente el medio a través de un proceso en el que interaccionan variables de desarrollo social del individuo con variables de desarrollo cognitivo y personal.

F. Hernández, recogiendo el anteriormente citado trabajo de Teymur en su análisis sobre el concepto de entorno, finalmente llega a establecer la siguiente síntesis:

... aparece "entorno" como metáfora de "espacio", "físico", "natural", "construido", es decir, como un conjunto de objetos que se articulan en diferentes niveles, pero que se globalizan y pueden quedar comprendidos bajo el de "entorno". En segundo lugar aparece como un pseudoconcepto empleado para designar otros objetos, como podrían ser los de "naturaleza", "medio", "lugar", "espacio", pero sin fundamentar en ningún caso esta sustitución. En tercer lugar, el entorno aparece contemplado desde una perspectiva positivista, es "algo" que puede ser medido y dimensionado, acción que sólo puede realizarse en base a los indicadores que lo organizan, y nunca de forma global sino parcializada. En cuarto lugar, aparece como una característica que creemos fundamental, como factor dependiente y referente de otro concepto que le remite y da sentido, el de organismo/individuo, siendo el entorno lo que le rodea, con quien establece una relación de funcionalidad (Hernández, F. 1985 p.19).

Cerramos aquí el presente epígrafe sobre una primera y rápida exploración del concepto de entorno, donde más que una pretensión de exhaustividad, nos guió el interés por descubrir cómo en los diferentes usos que del concepto se hacen, se planea sobre un mapa conceptual cuando menos revuelto, donde se entrecruzan diferentes y contradictorios enfoques.

Vamos a ver ahora como ello se plasma en el ámbito educativo.

### I.2.- El concepto de entorno en relación al proceso educativo.

No parece que las dificultades anteriormente señaladas -ambigüedad, extensión conceptual y amplitud en los objetos referidos- queden subsanadas en la literatura pedagógica donde, por otro lado, tampoco se advierte excesivo interés en una mayor rigurosidad en la utilización del concepto. Así, al hablar de "entorno" o "medio ambiente" encontramos trabajos sobre los siguientes objetos de referencia:

- a) el espacio socio-físico sobre el que incidir y modificar para alcanzar niveles óptimos de comportamiento y conductas de aprendizaje (Canter, 1975; McDowell y Kishchuck, 1982; Papageorgiu-Sefertzi, 1982; Powell y Yerrell, 1982; Muntañola, 1980, 1982;).
- b) Una parte del contenido curricular de la enseñanza general básica, -referido fundamentalmente al Area de Experiencias Socio-Naturales. (Ben-Peretz, 1978; Colom, 1982; Skilbeck, 1976; Lawton, 1979, 1983; Mays, 1985; Bantock, 1982; Novo, 1985; Oxford Geography Project, 1986;..)
- c) Un recurso didáctico ligado a actividades de "despertar" o "exploradoras", con un enfoque interdisciplinar o globalizador (Best, 1982;

Muntañola, 1982; Giolitto, 1984; Freinet, 1969; Mays, 1985; Oliver, 1981; Novo, 1985; Science 5/13 Project, 1974 ...)

- d) El conjunto de factores contextuales de tipo vicarial y simbólico -- que condicionan el desarrollo y aprendizaje del alumno (Lévy-Leboyer, 1985; Bandura y Ross, 1963; Bruner, 1978, 1984; Rio del y Alvarez, 1985; ...)
- e) Un punto de partida, ilustración y proyección de un modelo de enseñanza con finalidades transformadoras de la realidad (Freinet, 1969; Tonucci, 1976; Freire, 1977; UNESCO, 1979, 1980; Novo, 1985;)

Todos y cada uno de los aspectos señalados son "entorno", como lo son las interacciones que se producen entre ellos. El problema se nos plantea cuando éstos son utilizados de forma restringida y parcelaria, en función de la propia división disciplinar de la investigación y explicación científica, perdiendo así el carácter de totalidad y globalización que le definía en principio.

En un texto donde se analiza el problema de la conceptualización entre "medio" y "entorno", Gonzalo Anaya plantea el problema del "divorcio entre los saberes de la naturaleza y la cultura" y señala el peligro de los reduccionismos que subyacen:

Dos tipos de reduccionismos deben ser denunciados: la reducción del yo y la reducción del mundo.

El yo se suele considerar como cuerpo (esqueleto o digestión) o como socius que comparte su vida con los otros. En ambos casos se olvida lo más importante del sujeto: tal el sí mismo, la intimidad, la subjetividad o sensibilidad. Este papel se encarga a algunas "asignaturas" poco apreciadas en los planes de estudio.

El otro tipo de reduccionismo se suele producir

cuando se habla del medio y éste se piensa físico-biológico. Y se olvida, no lo social, sino más concretamente lo cultural (historia, lengua, tradiciones, etc.) (Anaya Santos, 1985 p. 1 y 2)

En consecuencia, el autor propone utilizar el término de entorno, como "algo que engloba todo cuanto rodea al sujeto o bien como el mundo más inmediato en el que el individuo se integra y convive y en el que no es ajena la cultura" (Anaya Santos, 1985 p.2).

Pierre Giolitto, en su Pedagogía del Medio Ambiente recoge algunas definiciones que vendrían a reforzar la idea de unidad y totalidad anteriormente expuesta. Así, en el Coloquio de Aix-en Provence en 1972, se define el medio ambiente como "el conjunto de seres y de cosas que constituyen el espacio próximo y lejano del hombre, sobre los que puede actuar, pero que recíprocamente pueden actuar sobre él y determinan, total o parcialmente, su existencia y modos de vida" (Giolitto, 1984 p.23). Tal como afirma este autor, para los expertos de Aix, la noción de medio ambiente no se refiere sólo a la defensa del patrimonio natural, sino que:

incluye el conjunto de fenómenos sociales en su relación con el medio, lo que permite distinguir, junto al medio ambiente natural o biológico, un medio ambiente histórico, cultural, socio-económico, tecnológico, etc. (...) El medio ambiente se convierte así en una totalidad, en una 'estructura' (Giolitto, 1984 p.24)

Más adelante, citando el "Bulletin de Liason des Ecoles Normales Pilotes", recogen la definición que elaboran estos profesores:

Un tejido de interacciones entre la naturaleza física y biológica, que en parte condiciona al individuo y al medio humano. Este englobaría el conjunto de realidades ---

psico-sociales relacionadas con el hombre, su "museo imaginario" -en el que conserva las creaciones intelectuales y artísticas de la humanidad-, su medio cultural e ideológico, en definitiva (Giolitto, 1984 p.32)

Para éstos profesores de escuelas normales, es importante capacitar al hombre para dirigir "la mirada crítica" al medio y a su propio comportamiento en él, con vistas a desembocar en una acción. El medio ambiente sería así, no sólo el medio "vivido" y "pensado", sino también "actuado".

En ésta misma línea de globalidad interactiva, M. Morales define el medio ambiente como:

el resultado de la interacción de los sistemas naturales y de los sistemas sociales que configuran la comunidad a la que pertenecemos y en la que el hombre y los otros organismos viven y se procuran su subsistencia. Se trata de un concepto que engloba los recursos y los productos naturales y artificiales, los cuales permiten satisfacer las necesidades humanas (Morales Pelejero, 1984 p.33)

Distingue esta autora entre "medio ambiente" y "entorno" al que se refiere como al "marco de vida donde el hombre está en relación", resultado a la vez de elementos naturales y de elementos transformados o contruidos por el hombre (p.34).

A menudo, en este contexto bibliográfico, suele citarse el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNESCO,1977), donde éste es definido como "el habitat total del hombre", desprendiéndose de aquí los siguientes componentes:

- a) el medio ambiente natural, en el que se desarrolla la vida biológica del hombre.
- b) El medio ambiente histórico, que conserva las huellas de las acciones humanas pasadas.

- c) El medio ambiente humano, que engloba el conjunto de factores culturales, sociales, económicos y tecnológicos que condicionan la vida del hombre sobre la tierra (UNESCO, 1977 p.36,37).

De la misma manera, en la XXXI sesión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra en 1968, podemos leer en la recomendación nº 65:

1. Es necesario entender por medio todo lo que es exterior al ser humano, lo que le rodea más o menos inmediato, el conjunto de las acciones y de las influencias que se ejercen sobre él y a las cuales reacciona (acciones o influencia de la naturaleza y el clima, de la vida en zona urbana o en zona rural, del ambiente familiar y escolar, moral y social, de las circunstancias y los acontecimientos), y cuyo conocimiento le es aportado por los diversos medios de información de los cuales dispone.
2. El medio comprende también la herencia del pasado: los usos, las costumbres y las tradiciones, la literatura y la historia, el derecho, los descubrimientos de la ciencia y sus aplicaciones, las obras materiales e intelectuales de nuestros antecesores, que han enriquecido el patrimonio de la humanidad por la transmisión de bienes de cultura. El patrimonio religioso y ético de un pueblo o de un país es un importante elemento del medio. (en Benito, L. 1971 p.171,172).

Algunos autores, (Hannoun,1977; Giolitto, 1984; Morales,1984), establecen una mayor precisión al señalar la relación diferenciada entre el concepto y los diferentes momentos evolutivos del escolar. Para Hannoun, el concepto de medio es vago y sólo puede emplearse en la medida en que se lo delimite en relación con los niveles de aprendizaje. De este modo:

En el curso preparatorio (6-7 años) el medio es el conjun

to de elementos materiales y humanos que intervienen en la vida del niño (...) el medio que está pegado a su existencia física: su medio inmediato. (...)

En el curso elemental (7-9 años) el medio deja de ser tan solo el que el niño vivencia, no será sólo el suyo propio, sino además el de su ambiente familiar y social (...).

En el curso medio (9-11 años) la extensión sigue hasta los medios lejanos. La utilización de documentos permite romper los límites espacio-temporales y descubrir otros horizontes que los que se hallan a su alcance inmediato. (Hannoun, H. 1977 p.130-132).

Por su parte, J.D. Novak (1982) diferencia y relaciona los siguientes tres conceptos: "nicho ecológico", "nicho cultural" y "nicho educativo". Para el primero de ellos se apoya en la teoría de la evolución de los organismos que desarrolló Darwin. Así, considera como nicho ecológico el emplazamiento permanente del que depende la supervivencia de un organismo (Novak, 1980 p.48). Novak entiende que esta idea puede aplicarse igualmente a la supervivencia de los conceptos, para ello, apoyándose en el enfoque evolutivo de la comprensión humana de Toulmin, considera como nicho cultural aquel que permite la supervivencia de un determinado concepto (p.48,49) Finalmente, considera como nicho educativo aquel emplazamiento apropiado para sobrevivir educativamente, el que permite que no se destruyan las aspiraciones educativas. "El tipo de ambiente que prepara a los estudiantes para sobrevivir en los nichos sociales de su tiempo" (p.57). Tal como sugiere este autor, en la medida en que los nichos ecológicos y culturales son diversos y se encuentran en un proceso evolutivo constante, es igualmente importante "aumentar enormemente la variedad de nichos educativos que se ofrecen a los niños y creer de veras

que la supervivencia educativa y social es posible con un espectro de comportamientos más amplio" (p.58). Por otro lado, en su trabajo Una teoría de la educación como fundamento de la educación ambiental, se señala la importancia del entorno como generador de claves conceptuales a través de las cuales organizar y desarrollar procesos instructivos. Según Novak, los conceptos que el alumno posee de su nicho cultural deben actuar como inclusores o puentes cognitivos a través de los cuales desarrollar el aprendizaje de nuevos núcleos conceptuales (Novak, 1980 p.136,137).

Ben-Peretz (1980) señala la "naturaleza interdisciplinar" del entorno en tanto que "ecosistema humano total", cuyo reconocimiento obliga a la "integración ecológica de los bio-ecosistemas naturales y agrícolas con los tecno-ecosistemas rurales y urbanos" (Ben-Peretz, 1980a, p.20). Señala tanto la importancia de los problemas ambientales como punto de arranque del desarrollo curricular, como la investigación en profundidad de entornos específicos como método de comprensión de la compleja naturaleza de los ecosistemas humanos. Sobre éstos presupuestos, y bajo su dirección, se desarrolló en la Universidad de Haifa (Israel) el proyecto curricular Man in Nature (Ben-Peretz, 1980b), sobre el que nos ocuparemos en posterior epígrafe.

En nuestro país, si bien es cierta la explosión de ofertas sobre didáctica ambiental ocurrida en los últimos años, carecemos, sin embargo, de auténticos estudios en profundidad sobre el tema. De entre los que se acercan al análisis teórico dentro del ámbito pedagógico, se observan las diferencias de enfoque que caracterizan internamente el propio ámbito. No obstante, citaremos los trabajos

de Colom y Sureda(1980, 1982) y Colom (1983), pioneros en una clara preocupación por desarrollar unas "bases epistemológico-cibenéticas de la Pedagogía Ambiental", a través de la adaptación contextual a las ciencias de la educación del modelo ecosistémico. La Pedagogía Ambiental deberá enfrentarse al estudio de estos tres medios:

- a) el medio socio-cultural, el que es estudiado por los modelos antropológico-culturales y sociales.
- b) El medio físico, asumido por el modelo patrocinado por la Ecología.
- c) Los medios mixtos, o sea unidades ambientales conformadas por las interrelaciones de los elementos ambientales de índole socio-cultural y físico, tal como puede ser la ciudad.

Con la misma preocupación por implementar la Pedagogía Ambiental como disciplina básica de los curricula universitarios, desde un enfoque epistemológico similar a los anteriores, Maria Novo (1985, 1986) no ofrece aportaciones conceptuales muy distintas de las que venimos recogiendo. También para esta autora el medio ambiente es:

todo aquello que rodea al hombre, no sólo en el ámbito -- espacial, sino también por lo que respecta a las diversas formas temporales de utilización de ese espacio por la humanidad (la herencia cultural y el legado histórico) (Novo Villaverde, 1985 p.15)

Su trabajo se situa en el marco de los programas que desde 1968 vienen desarrollándose a nivel internacional para la protección y mejora del medio ambiente que implica, en el ámbito educativo, como tarea fundamental "ayudar al alumno a comprender la realidad que le rodea con un sentido global (aspectos físicos, históricos, sociales, etc) y a comprenderse a sí mismo como parte integrante

del medio ambiente (Novo Villaverde, 1986, p.70).

Todavía dentro de la aproximación sistémico-cibernetica, Puig Rovira (1986) ve que el medio ambiente educativo cuenta con "unas infraestructuras naturales, en concreto el entorno ecológico y el resto de congéneres, así como con las realizaciones culturales que se han añadido a los elementos infraestructurales y a la vez los han reestructurado" (Puig Rovira, 1986, p.85), señalando a la cultura como elemento clave del medio y al educador como un producto cultural del propio medio. De este modo, según el autor, la relación educativa es la que se establece entre el individuo -como sistema abierto- y su propio medio.

Pero quizá sea Ecología y Escuela (Cañal, García y Porlán, 1981) el manual más utilizado en los últimos años entre los maestros preocupados por desarrollar una propuesta pedagógica ambientalista en sus escuelas. Estos profesores de la Escuela de Formación del Profesorado de Sevilla, tratan en su libro de sintetizar los fundamentos teóricos de la educación ambiental y proponer un conjunto de estrategias didácticas tanto en el ámbito de la educación formal como no formal o extraescolar.

Se define aquí la educación ambiental como:

un proceso continuo de aprendizaje de conceptos y actitudes que no bastan en sí, sino que han de capacitar al individuo para actuar sobre la sociedad en que vive, la cual mantendrá unas determinadas formas

de relación con el medio ambiente circundante en concordancia con el modo de producción, la ideología y la estructura de poder imperante en ella. (Cañal, García y Porlán, 1981, p.105).

Estos autores ven el concepto de entorno como un objeto de estudio claramente interdisciplinar, abogan por la no separación entre "lo natural" y "lo social" y ven en la ecología un modelo teórico integrador de ambos, con una doble aportación al ámbito educativo: por una parte la referente a su concepción de la naturaleza y del hombre, y por otra diversos aspectos metodológicos. En cuanto a la primera, de ámbito teórico, la utilización del concepto de ecosistema permite introducir la idea de sistema en el estudio del entorno. La idea de apertura, y los diferentes niveles de jerarquización del concepto, permiten escapar de estudios que se quedan únicamente en lo local, a la vez que desarrollan un enfoque unitario de los datos con los que nos aproximamos al conocimiento del entorno. Respecto a la segunda aportación, la ecología, según los autores que venimos siguiendo, aporta un método de trabajo interdisciplinar y una orientación, por tanto, respecto a las áreas curriculares, que permitan al alumno integrar los conocimientos de áreas distintas como aspectos de una realidad única. Además de la potenciación del trabajo activo en el medio, como otro aporte metodológico de importancia.

### 1.3. Reconstrucción y síntesis: el entorno como ecosistema.

#### A/ El marco de las negaciones.

Si, como dice Morin (1983) "nadie puede edificar su pensamiento sobre una roca de certidumbre" (p.27), nosotros vamos a tratar de clarificar, al menos, que es aquello que, a nuestro modo de ver, ya no sirve para entender científicamente el problema de la relación educativa con el entorno.

- a) En primer lugar, "el horror al pensamiento mutilante/mutilado" (Morin, 1983) nos obliga al rechazo de lo que Colom y Sureda (1980) señalaban como "adaptación contextual" de otras disciplinas al campo de la educación; el estado actual de atomización del conocimiento científico hace que, si bien hemos de partir de él, no puede constituir la base de nuestra definición.
- b) En segundo lugar, el rechazo a la concepción neutral en la utilización del lenguaje científico para indicar significantes y significados. Todo concepto adquiere en su contexto paradigmático, un significado ideológico que va más allá del principio de la simple explicación (Feyerabend, 1979).
- c) En tercer lugar, el rechazo de la imagen reduccionista con que la explicación parcelaria ha secuestrado el propio pensamiento autónomo escolar que, por estar situado sobre un espacio concreto de la vida misma, debe ser, como ésta, un pensamiento complejo y multidimensional, con capacidad para pensar aquello que sabe o que conoce.

B/ El entorno como ecosistema.

Desde que en 1866 Haeckel introduce la noción de ecología, en el campo de la biología aparece un nuevo objeto de estudio, el de la relación entre los seres vivos con el medio en que éstos viven. Con el desarrollo de esta ciencia, nuevos conceptos irán delimitando campos de conocimiento, así, a principios del siglo XX, J. von Ueskill introduce el término Umwelt para designar el "mundo ambiental" en el que se entrecruzan el biotopo y la biocenosis; y Elton, en 1927, señala el concepto de "nicho" ecológico como pequeña unidad tópica compuesta de innumerables interacciones entre los seres vivos que la habitan, base de las unidades ecológicas que alcanzarán en su cima, a la biosfera, en tanto que totalidad de vida sobre el planeta.

Tansley, en 1935, introduce la noción de ecosistema calificando considerablemente las nociones anteriores. Desde ahora, el medio, en tanto que restricción a unidad territorial o geofísica, da paso a una nueva ecodimensión: la consideración del entorno como unidad organizadora, como organización sistémica de las interacciones entre los seres vivos y su conjugación en el orden geofísico.

Paralelamente, en el campo de las ciencias sociales, con Friedman se introduce la dimensión ecológica en la consideración de la sociedad moerna y urbana. Aparece así un nuevo concepto de medio, constituido por los objeto-artefactos de la civilización técnica, e implícitamente, por el conjunto de los fenómenos de la sociedad moderna, que influyen en individuos, grupos e instituciones.

En el curso de los años cincuenta, Rapoport y Bertalanffy desarrollan la teoría de sistemas, apareciendo así una nueva noción de unidad compleja, en tanto que combinación de elementos diferentes que están en interdependencia e incluso, en interacción. El biólogo L. von Bertalanffy (1976) recurre a consideraciones matemáticas definiendo así el concepto de sistema:

Un sistema puede ser definido como un complejo de elementos interactuantes. Interacción significa que elementos, P, están en relaciones, R, de suerte que el comportamiento de un elemento P en R es diferente de su comportamiento en otra relación R'. Si los comportamientos en R y R' no difieren, no hay interacción, y los elementos se comportan independientemente con respecto a las relaciones R y R'. (Bertalanffy, 1976 p.56).

Diferencia este autor entre sistemas cerrados y abiertos, siendo éstos últimos los que aquí nos interesan, y que son definidos como "el sistema que intercambia materia con el medio circundante, que exhibe importación y exportación, constitución y degradación de sus componentes materiales (Bertalanffy, 1976, p.146).

Los sistemas abiertos para Edgar Morin, se hallan en "una relación de asimilación, intercambio, complementariedad (materia-energía), información, con un entorno al que llamamos ecosistema (Morin, 1981 b, p.235). Considera Morin que la relación ecosistémica

entre individuo y medio entreteje todas las actividades de aquel -de la metabólica a la cognitiva- por lo que se convierte en el factor determinante que regirá sus condiciones de supervivencia, desarrollo y degradación (Morin, 1981 b, p.237).

Nuestro propósito va a ser intentar una reconstrucción conceptual del entorno a partir de las aportaciones que hemos venido recogiendo, sintiéndonos en ello orientados en enfoques paradigmáticos de carácter sistémico, ecológico y organizacionista, si bien apoyándonos fundamentalmente en los trabajos de Morin (1981 a; 1981 b; 1983).

Para una mayor claridad en el desarrollo conceptual, estableceremos la sucesión de los siguientes cinco puntos:

1. El entorno es algo más que un medio o que el medio, concepto que remite a características físicas que actúan por determinismo o condicionamiento sobre los seres vivos.
2. Es un ecosistema caracterizado por el principio dialéctico de relación dependencia/independencia respecto a los organismos/elementos/sistemas abiertos que los componen. Es un ecosistema en el sentido en que es considerado como totalidad de relaciones e interacciones en el seno de una unidad ecológica y compleja de carácter organizador o sistema.
3. En tanto que organización compleja, el entorno produce, experimenta, desorden y orden, que presentan los rasgos sistémicos de combinación, jerarquización, regulaciones, regularidades, constreñimientos, complementariedades y antagonismos. Su

estabilidad o principio de orden no emana de un centro organizador, sino que es producido por la multiplicidad de interacciones.

4. Así, el entorno ecosistémico en el que se inscriben de manera relacional el sistema-niño y el sistema-escuela, es una concreción organizativa del universo pluriecológico a partir de innumerables interacciones entre constituyentes físicos, químicos, climáticos, vegetales, animales, humanos, sociales, económicos, tecnológicos, culturales, ideológicos, ... que no aceptan una clasificación empírica del tipo de las que se deducen de algunas de las definiciones que hemos recogido anteriormente -por ej. medio biológico, medio sociológico, medio psicológico, ...-, sino que exigen por el contrario, de una aproximación global, atendiendo tanto a los factores constituyentes como a las relaciones múltiples que entre ellos se establecen.

Vemos que las sociedades, incluidas sobre todo las nuestras, son entidades geo-bio-eco-antropológicas, y que los ecosistemas, incluidos sobre todo los de nuestra época, son también antro-po-socio-ecológicos. Ya no hay naturaleza pura, y nunca hubo sociedad pura.

(Morin, 1983, p.99).

5. Es, a su vez, el entorno, el marco interactivo en donde se produce la progresiva diferenciación entre el yo y el no-yo, a través de la relación de dependencia-independencia respecto de las experiencias fenomenológicas, por las cuales

el sistema-yo incorpora el ecosistema, no sólo por asimilación de materia-energía, sino por procesamiento y acumulación de informaciones, que no pertenecen tanto al discurso del ecosistema como al discurso ecosistémico, que es el que se establece de la cooperación y combinación entre ecosistema y perceptor.

Puede parecer, en este sentido, que el entorno sea un inmenso sistema de signos, y de alguna manera, un discurso que se aprende a leer. Y, de hecho, para el perceptor (sensorial) los objetos, fenómenos, eventos, del entorno son cuasi-emisores de informaciones que el perceptor-receptor capta, tria, separando el ruido de la información, descodifica y articula en el discurso. Pero este discurso no estaba escrito ya en el ecosistema; el ecosistema no es un lenguaje aunque sea también un universo semiótico: el discurso nace de la cooperación, de la combinación entre el ecosistema y el perceptor. (Morin, 1981 a, p.26).

## 2. ENTORNO, APRENDIZAJE HUMANO Y CULTURA.

### 2.1.- Un bucle relacional.

La naturaleza humana se enriquece a medida que aumenta su madurez cerebral, y ésta se establece a través de las distintas y posibles conexiones neuronales. A mayor número de conexiones existentes, mayor será el margen de "libertad" en las asociaciones y reacciones de los individuos. La emergencia de esta zona de "libertad" vendría definida por el tejido entre las posibilidades crecientes de conexiones neuronales con posibilidades crecientes de relaciones vitales con el entorno. Ello constituiría el "mundo" específico del individuo. (Lorite, 1982).

Siguiendo a este autor, parece, por tanto, decisiva la influencia del medio ambiente, en el comportamiento adquirido del individuo, en tanto que "disponibilidad" de éste para asimilar y reaccionar frente a su entorno, y ésta gracias a las conexiones neuronales realizadas, que permiten la circulación y asociación de informaciones. Trabajos como los de Hansen (1979), al afirmar que el entorno condiciona la estructura de conocimiento de los individuos, o el ya citado de Bronfenbrenner (1979) al referirse a la influencia recíproca entre la transmisión del conocimiento y el contexto más amplio en que éste tiene lugar, vendrían a reforzar el anterior planteamiento.

Se ha dicho que los seres humanos viven en un "nicho de información". Ente los que nuestros cuerpos nos dicen y lo que necesitamos aprender para relacionarnos efectivamente con nuestro entorno, hay un vacío que hemos de llenar con la información que proviene de la cultura y del grupo en que hemos nacido y en que crecemos.

Las ideas, intercambios, valores, emociones, patrones de conducta y percepciones de un individuo, son todos productos culturales y están contruidos respondiendo a su experiencia social. La cultura -todo el conocimiento aprendido y compartido por los miembros de una comunidad-, es, por tanto, una condición esencial para la vida humana (Geertz, 1973 p.33-54); Hansen, 1979 p.3). Del mismo modo es esencial la capacidad y disposición para aprender. En la medida que la cultura remite a la capacidad simbólica del hombre, tiene sentido y adquiere presencia en la el acto humano de conocer, en la capacidad humana de aprender y, por tanto, de producir cultura.

Goodenough (1963 p.269) definió la cultura como el conjunto de standards o patrones con los que un individuo decide sobre lo que es, como puede ser, como se siente y qué debe hacer respecto a algo, además de patrones para decidir como seguir adelante o conseguir hacer lo que hay que hacer. Y Rombach señala que :

no es posible ser hombre sin cultura. La cultura proporciona un segundo medio ambiente -"segunda naturaleza"- y sólo instalado en ella el hombre accede a una existencia humanamente digna, y llega a ser hombre en el sentido propio del término (Rombach, 1983 p.170).

Esa segunda naturaleza, que es ya una naturaleza simbólica -cultural- nutre al individuo de herramientas para organizar su experiencia y establece el canal de interacciones sobre el que se constituyen el contenido y el estilo de los procesos cognitivos humanos.

La educación se convierte así, en tanto que hecho humano, en una práctica intencional y colectiva que establece, selectivamente, esa "disponibilidad del medio ambiente" o contacto con el "mundo".

De la riqueza de ese contacto dependerán la cantidad y calidad de las conexiones neuronales y, por tanto, su capacidad de relación y producción cultural.

En tanto que fundamento de la cultura, la educación puede ser considerada, radicalmente, como "una fijación selectiva de posibilidades mundanas" (Lorite, 1982 p.231), y esa selección va a depender del "mundo" con el que esté en intercambio el individuo, del mundo pues, psico-social. De tal manera que la canalización educativa del contacto mismo con el "mundo" actuará como regulador selectivo de la configuración de las necesidades propias y adecuadas a ese "mundo".

De lo que venimos diciendo deducimos los siguientes dos aspectos:

- 1) El individuo podrá situarse eficazmente en su realidad en la medida en que se le facilite -por tanto no se le impida o manipule- el acceso e interiorización de la información que le llega de ésta -de su contorno vital-. Lo contrario sería habituarlo a operar con modelos y códigos "impuestos" a la realidad.
- 2) El individuo participa en un mundo vital colectivo. El desarrollo del argumento anterior debería capacitar a la sociedad para responder colectiva y globalmente a sus exigencias reales (histórico-sociales).

Desde esta perspectiva antropogénica, y siguiendo a J. Lorite, educar en y para la libertad nos obliga a situarnos en estos dos parámetros fundamentales: el conocimiento de las cosas (posibilidades de conexiones) y la determinación de este conocimiento a través de las mediaciones técnico-culturales que canalizan (codifican-seleccionan las posibles conexiones, las hacen "reales") las necesidades vitales.

La libertad emerge así como conocimiento y como práctica de un mundo; un mundo que al transformarse técnico-culturalmente implicará una modificación en el conocimiento y arrastrará una modificación en el horizonte de la libertad. Un proceso educativo así entendido diluye las fronteras entre lo teórico y lo práctico: es conocimiento y acción. Conocer así la realidad que determina nuestra actitud vital obliga necesariamente una referencia temporal y espacial. Lo contrario sería pensar en la persona desarraigada, arrancada de su contexto y, por tanto, en gran medida incapacitada para avanzar en su propio enriquecimiento personal (Lorite, 1983 p. 225 a 239).

Quizá sea necesario, todavía, matizar un apunte desde la epistemología dialéctica. Porque nos parece insuficiente o inconcreto hablar del individuo en general o del individuo en abstracto. Interpretando a Marx, concretamente desde la lectura del libro I de El Capital, Fernandez Enguita lo plantea de esta manera:

El individuo es lo que la sociedad hace de él, y lo que distingue a un individuo de otro es, en gran parte -en lo fundamental- producto de la sociedad (...). El individuo es el ser social, es la encarnación humana de un conjunto de determinaciones sociales; el individuo en general es el resultado en general de las relaciones sociales, el individuo concreto es el resultado de su entrecruzamiento en un punto concreto; es la "criatura" de las relaciones sociales por más que subjetivamente pueda elevarse sobre las mismas. (Fernandez Enguita, 1985 p.97,98).

Y, en efecto, desde esta perspectiva, parece que la relación entre el hombre y su entorno no es una relación unidireccional, sino, más bien bidireccional o recíproca. El hombre histórico, el hombre

social, actúa sobre sus "circunstancias" y las modifica. El entorno deja así de ser algo estático que los hombres sufren o disfrutan, para pasar a ser un producto dinámico, un producto histórico de la actividad de los hombres en un concreto momento y una determinada situación. La relación entre el individuo y el entorno es, pues, una relación dialéctica. El conocimiento y la práctica del mundo, como proceso cultural, como aprendizaje humano, es igualmente un proceso educativo dialéctico. Así lo vió Paulo Freire, para quien "la educación es praxis verdadera, que demanda la acción constante sobre la realidad, y la reflexión sobre ésta acción" (Freire, 1973 p.71). La educación así planteada nos permite concebir las cosas de otra manera, y éste cambio epistemológico implica una voluntad colectiva de transformación del entorno. No se acepta, por tanto, al hombre aislado del mundo, de la misma manera que no se puede pensar en un mundo sin el hombre, sin la posibilidad de que éste lo transforme. La relación educativa entre el hombre y su entorno se convierte así en una relación dinámica, práxica, transformadora. Se pretende que el hombre se asuma a sí mismo y al mundo como problema, que establezca una relación educativa crítica y creativa con el mundo que le rodea.

## 2.2.- El paradigma de la identidad cultural.

El hombre nace y madura dentro de una determinada especificidad cultural. Frente a la deshumanizada y uniformizante igualdad política del Occidente Europeo -iguales ante la ley, objetivados en la cadena de producción/consumo, cuantificados e identificados cualitativamente por el voto-, diversos estudios antropológicos (Levi-

Strauss, 1973; Geertz, 1973; Hansen, 1979; Lisón, 1983) señalan la heterogeneidad de los modos de vida de los diferentes grupos humanos y la tendencia tradicional de los pueblos a la diversidad, la diferenciación y, por tanto, a la especificidad como categoría inherente a la cultura. En plena "guerra de las galaxias", bajo el dominio de un modelo económico transnacional, no parece que el estado-nación sea el paradigma de la organización de la vida humana (Racionero, 1985).

Los mismos antropólogos, preocupados por la interpretación de los fenómenos culturales, orientan sus trabajos con enfoques epistemológicos que sitúan el propio proceso de interpretación en un hic et nunc circunstancial y específico, alejándose de desideratums universalistas y reencontrándose en la búsqueda de significantes de lo múltiple cultural.

Tal como señala Carmelo Lisón:

el antropologismo universal y unificante cede el paso a la arrolladora variedad y especificidad cultural, a la diferencia y ambigüedad local, al ontologismo del nativo no sólo verbal, sino también apresado en comportamiento, en palabras y en rituales simbólicos. Se puede observar una tendencia cada vez más numerosa e irresistible a la semantización y fenomenologización de la disciplina, y esto es así porque el modo de existencia humano es fundamentalmente axiológico y, por tanto, y en última instancia, irreductible.; la intencionalidad, el sentido y la finalidad, son inherentes, inmanentes.

¿Qué quiere decir esto? Que el universo humano se nos presenta esencialmente como un mundo significativo (gestos, palabras, ritos, creencias, mitos, sistemas

de jerarquía, intercambio y parentesco, niveles de adscripción e identidad, etc) cuyo significado hay que interpretar (Lisón, 1983 p.96)

¿Cuáles son las raíces y manifestaciones que particularizan la especificidad en tanto que categorización cultural? ¿Cuáles son las fuentes de las que dimana la especificidad cultural?. En el trabajo de Lisón se señalan las siguientes seis categorías diferenciales:

- En primer lugar, hay una singularidad radical de base ontológica, que identifica a la persona con su familia y lugar de nacimiento. Esta "communitas", basada en la biología y la localización territorial, constituye una profunda y originaria estructura de diferenciación.
- Otra plataforma de singularidad es el "corpus historicum" del grupo, ese pasado que quiere continuar estando presente a través de instituciones, formas de vida, símbolos y mitos, de la revalorización de la tradición, la búsqueda de orígenes a través de la narración, el folclore, etc.
- El "corpus mysticum" actuaría, en tercer lugar, como generador de diversidad: las creencias, el dogma, la formalización religiosa.
- Un cuarto vendría caracterizado por el "corpus lingüisticum". La lengua materna e incluso el dialecto constituyen concretas categorizaciones lingüísticas a través de las cuales experimentamos, pensamos e interpretamos la realidad.
- En quinto lugar, instituciones, asociaciones y costumbres "corpus consuetudinarium", con frecuencia en simbiosis con el medio físico, separa a unos pueblos de otros.
- Y finalmente, donde el grupo adquiere su grado más sutil de especificidad, es en el "corpus symbolicum", reflejado en muchos de los aspectos

anteriormente señalados. La idiosincrasia cultural se reafirma en la creación y reactivación de un universo simbólico unitario.

Parece, por tanto, que la Cultura, con mayúsculas, desde éste enfoque deviene una abstracción y deberemos referirnos a las culturas concretas, cuya determinación geográfica, histórica, modos de vida y de gobierno, adscripción familiar o religiosa, etc, las convierte en "nichos culturales" específicos para unos u otros grupos humanos.

Esto viene a interesarnos por dos razones fundamentales: la primera, que cada ser humano vive su especificidad, es especificidad. Lo cualitativo, por tanto, define y separa. La segunda, que esa especificidad se desarrolla en un marco de interacción cultural dinámico y plural. Como afirma Lisón (1983), el hombre madura y es moldeado por una determinada "singularidad plural".

Si nuestra preocupación educativa consiste en una intencional intervención favorecedora de un proceso de maduración y potenciadora de las capacidades de conocimiento crítico y actuación sobre la realidad, justo es pensar que ello debe hacerse desde el reconocimiento de que el punto de partida de la acción educativa es la cultura concreta que fundamenta y da base material y espiritual a la naturaleza humana de los grupos específicos de escolares.

Las sugerencias de la Antropología Hermeneútica: ir más allá del escenario de la vida humana para desmenuzar minuciosamente los objetos y símbolos de un mundo relacional y mental e interpretar la estructura asociativa que rige los comportamientos humanos, deberán formar parte de nuestro bagaje conceptual a la hora de enfrentarnos

a la explicación de las decisiones curriculares que se toman en relación con el entorno. Creemos, por tanto, que la escuela no debería sustraerse al paradigma de la identidad cultural. Es desde la posición espacial temporalizada, en tanto que referente identificador, que es posible trascender más allá de nosotros para encontrar nuevos significados culturales, referentes universales de experiencia y pensamiento.

### 3. EL ENTORNO Y LOS CURRICULA ESCOLARES.

#### 3.1.- Aproximación a un mapa del estado de la cuestión

Detrás de planteamientos que tratan de ligar la actividad educativa al entorno encontramos diversas perspectivas de enfoque y desarrollos prácticos diferentes, en función de variables muy diversas. De entrada, no todas ellas provienen del campo del curriculum o de la educación formal, apareciendo también en programas institucionales y sociales o ciudadanos sin ninguna conexión con el sistema educativo, no siendo casual, por ejemplo, que los dos únicos encuentros estatales sobre Educación Ambiental (Sitges, 1983; Valladolid, 1987) fueran convocados por el Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, junto con las respectivas diputaciones. En nuestro país, de hecho, la propuesta mayoritaria se sitúa fuera del propio sistema educativo.

Es difícil, por tanto, encontrar un criterio de clasificación de las propuestas relacionadas con el tema, dada la complejidad y disparidad señaladas.

Jaume Terradas, en la ponencia sobre el Desarrollo histórico y concepción actual de la Educación Ambiental, que presentó a las <sup>1<sup>as</sup></sup> Jornadas sobre Educación Ambiental (Sitges, 1983), lo planteaba de esta manera:

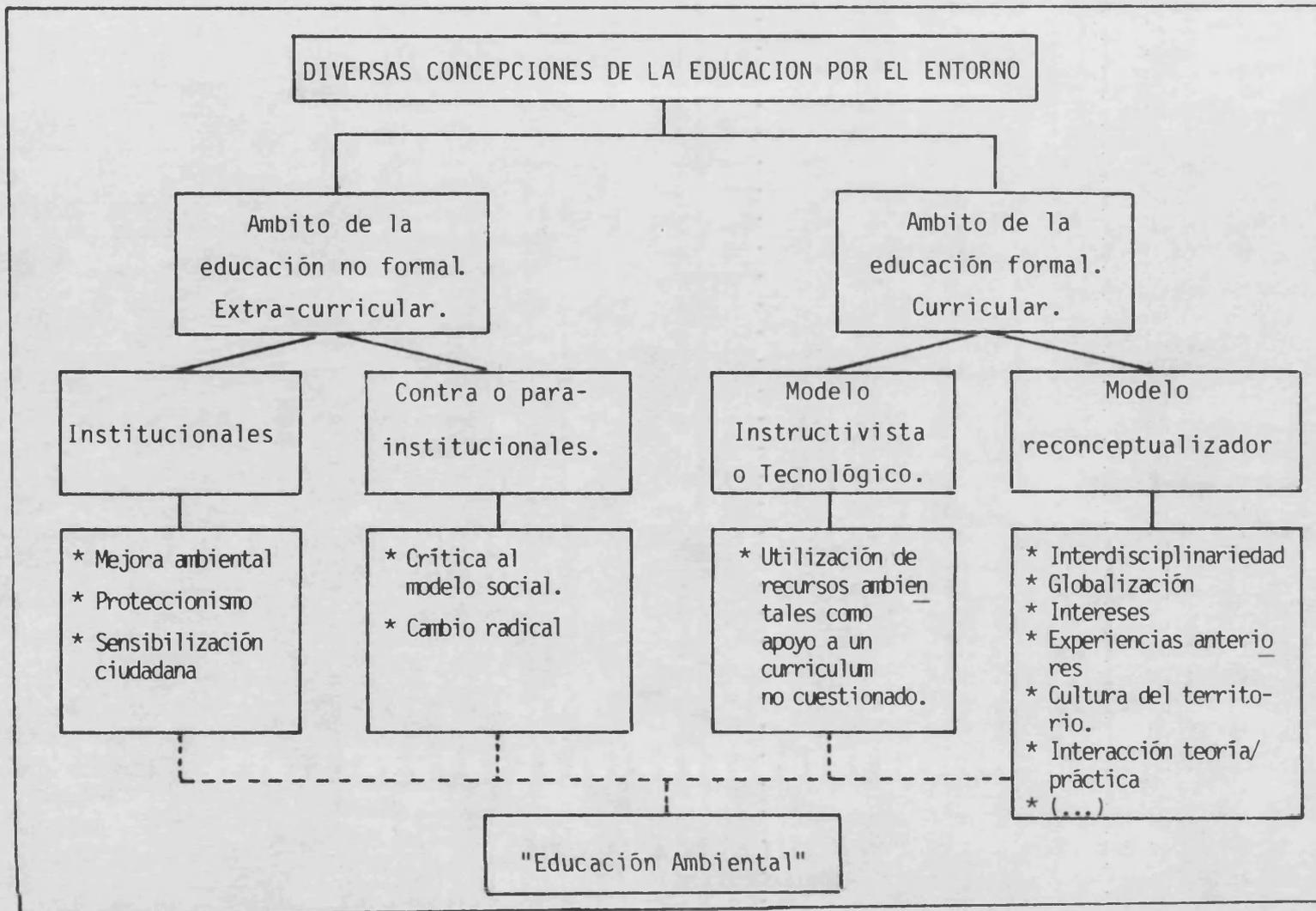
Bajo la denominación genérica de educación ambiental coexisten por lo menos dos grandes concepciones distintas, cuando no antagónicas, así como no pocos planteamientos híbridos, lo que genera bastante confusión sobre el

significado del término. En primera aproximación, podríamos hablar de una concepción básicamente ambientalista y de otra pedagógica, según se enfatice el calificativo -ambiental- o el sustantivo -educación- (Terradas, 1983ap.11).

La concepción ambientalista, es definida sobre todo como una educación sobre el medio y en favor del medio, y la concepción pedagógica, señalando el enorme valor educativo del medio, se decanta por una educación mediante el estudio del medio. Obviamente, tras el primer enfoque aparecen las propuestas de las diferentes Administraciones, grupos ecologistas y empresas privadas relacionadas con el tema, y la segunda concepción es defendida desde la escuela por la pedagogía más renovadora.

Sin rechazar el criterio del citado ecólogo, a nosotros nos parece que, desde el punto de vista de la posición que ocupamos frente al problema, esto es: campo curricular-actividad del profesor-renovación pedagógica, podríamos señalar dos grandes bloques de propuestas, en función del ámbito en que éstas se distribuyen. Así aparecerían, en primer lugar, aquellas "externas" al problema, es decir, que se producen fuera de la escuela, en el ámbito de lo que se ha dado en llamar educación no formal o inespecífica. En este bloque, deberemos hacer todavía una segunda subdivisión, según que las propuestas vengan tanto de las instituciones del Estado (Ayuntamientos, Diputaciones, Administración Autónoma o Central), como de las empresas privadas dedicadas a la producción de materiales para la Educación Ambiental; o por el contrario, sean éstas marginales a las instituciones o incluso contrainstitucionales.

En el segundo bloque aparecerían aquellas propuestas en las que específicamente queremos situar nuestro análisis. Se trata de las que se sitúan dentro del ámbito curricular, dentro de la escuela, es decir, dentro de lo que se ha dado en llamar educación formal, intencional o específica. Coincidiría básicamente este bloque con lo que Terradas señaló como "concepción pedagógica", sin bien nos parece que su complejidad interna es muy superior a la que se deja entrever en el criterio de Terradas. En nuestra opinión, bajo este enfoque aparecen orientaciones, materiales y desarrollos curriculares que podríamos calificar de instructivistas o tecnológicos, puesto que no llegan a cuestionar el modelo curricular a través del que se ponen en práctica. Difícilmente aquí puede hablarse de una "pedagogía renovadora" tal como se hace en el trabajo de Terradas. Sin embargo, es posible establecer una segunda subdivisión en la que situaríamos una tendencia reconceptualizadora del currículum estrechamente conectada a la reflexión teórico-práctica sobre un modo de hacer educación enfrentada a la parcelación disciplinaria del conocimiento, la ignorancia de intereses y experiencias de los alumnos, la influencia del entorno, de los contextos socio-económicos y culturales, ...etc. Y todavía deberíamos situar una tercera subdivisión donde situaríamos bajo el concepto específico de "educación ambiental" un conjunto de propuestas muy concretamente dirigidas a influir en los programas escolares con planteamientos claramente "proteccionistas" o "ambientalistas", en el sentido de sensibilizar a los jóvenes ciudadanos respecto del deterioro ambiental y la necesidad de protegerlo y defenderlo, fundamentalmente desde el punto de vista de las agresiones al medio físico-biológico o natural. El esquema de la Figura nº 1 trata de sintetizar lo que venimos diciendo:



- Figura nº 1 -

No obstante, ni es nuestra intención, ni lo consideramos de interés para el trabajo que nos ocupa, efectuar una minuciosa disección de la micro-física del estado de la cuestión. Ardua tarea, por otra parte, si se tienen en cuenta las distintas interacciones que se producen entre todas y cada una de las divisiones señaladas. De alguna manera, orientaciones, equipamientos o materiales producidos por instituciones son aprovechados por el profesor en la configuración de sus curricula; éste puede ser, por otro lado, más o menos receptivo a los mensajes sociales al respecto; el paso de un modelo curricular tecnológico a un modelo reconceptualizador, en la práctica resulta a veces bastante difuso,...y, en cualquier caso, ésto es motivo también de nuestra investigación, funcionando aquí con un modelo hipotético utilizado fundamentalmente como acercamiento al problema, desde el punto de vista de lo que diferentes mensajes pedagógicos y prácticas curriculares pueden aportarnos para un mejor conocimiento de cómo el principio de vinculación o conexión escuela-entorno ha sido y es pensado y llevado a la práctica.

Así pues, para el desarrollo de este amplio epígrafe, vamos a optar por un tipo de aproximación básicamente cronológica, intentando situar dentro de ella los distintos enfoques, ordenados en función del tipo de significantes con el que éstos se caracterizan.

### 3.2. Nuevos métodos para una nueva pedagogía.

#### 3.2.1. Presentación y antecedentes.

Entre finales del pasado siglo y primeros decenios del actual se desarrolla en Europa un importante movimiento de renovación pedagógica, estrechamente ligado, como es lógico, a los avances de las revoluciones burguesas, al desarrollo de las ideas socialistas y a la consolidación de las organizaciones obreras.

El aprendizaje a través de la experiencia y la relación con el mundo natural y social, el principio de actividad y la relación lúdica como constituyente fundamental del clima emocional en el aula, el respeto por el hombre y la consideración de sus circunstancias psico-biológicas y sociales, la búsqueda del progreso social a través de la educación, la importancia curricular de la ciencia frente al obscurantismo de corte medieval y escolástico, etc..., son principios pedagógicos que adquieren solidez en los primeros años de nuestro siglo.

No obstante, algunos autores (Giolitto, 1984; Novo, 1985) sitúan los orígenes de esta perspectiva que ve en el entorno un importante recurso didáctico, con muchos años de anterioridad. En efecto, puede que los primeros balbuceos de este principio pedagógico los pudiéramos encontrar unos siglos antes, en pleno desarrollo del humanismo renacentista, cuando Rabelais invita a su alumno a "visitar los árboles y las plantas y a aprender y considerar la industria e invenciones de los oficios" mientras Montaigne amplía la noción

de medio educativo haciendo referencia "al conocimiento del comercio de los hombres" y Comenio afirma que "hay que estudiar la naturaleza, no los libros" (citados por Giolitto, 1984, pág. 114), coincidiendo con las tesis naturalistas de Campanella, para quien los niños de la "ciudad del sol" deben aprender "sin fastidio, jugando", paseando entre los muros solares, al tiempo que rechaza al aristotelismo libresco, "porque el niño se envilece el alma con aquellas cosas muertas" (citado por Abbagnano y Visalberghi, 1978, págs. 273-279).

Y ya Galileo, quizá arrastrando el naturalismo franciscano del Medioevo, había afirmado: "el libro de la naturaleza está escrito en signo matemáticos". Al teocentrismo medieval le sucede el antropocentrismo renacentista, y con él, la preocupación por acercarnos a la comprensión de nosotros mismos y de aquellas cosas, sucesos y fenómenos que nos son próximos e influyen en nuestras vidas.

Hay, sin embargo, una coincidencia generalizada en señalar a J.J. ROUSSEAU como principal precursor de la utilización del entorno como recurso educativo: "No hay más libro que el mundo, no hay más instrucción que los hechos", escribe este inquieto hombre de la Ilustración en su novela pedagógica Emilio (Rousseau, 1973, pág. 85). El niño imaginario de la novela es educado evitando cualquier tipo de condicionamiento exterior que impida su proceso natural de maduración y actividad espontánea. Para Rousseau, la relación educativa fundamental es, la relación entre individuo y ambiente natural, puesto que "la naturaleza es nuestro primer maestro" (pág. 95). Es ésta, además una relación activa que predispone al movimiento y la investigación. La tarea del educador del huérfano Emilio consiste en preparar en

torno del niño, situaciones concretas y estimulantes de eficaz valor educativo, utilizando el ambiente como cultura que rodea al niño, siempre con intenciones didácticas.

A caballo entre la época de la Ilustración y el período romántico encontramos al filántropo G.E. Pestalozzi, fundador del instituto educativo de Yverdon, que gozó de fama en Europa, y hasta él llegaron discípulos y visitantes de la talla de Herbart, Fichte o Föbel, entre otros. El francés Marc Antoine Jullien, que visitó el internado en 1810, describe así los trabajos de Pestalozzi:

El método (de Pestalozzi) se funda en la acción, (...). Este principio en virtud del cual el niño sustituye el libro con su experiencia personal, las imágenes con la naturaleza y los objetos, los razonamientos y las abstracciones con ejercicios y hechos, se aplica en cada momento de la instrucción y a todas las ramas del saber (...). Se recurre a la acción en todas sus modalidades y formas. El niño observa, investiga, recoge materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que aprende ..."  
(Citado por Abbagnano y Visalberghi, 1978, pág. 475).

Todavía deberemos recordar, en este apartado de antecedentes, al llamado "apóstol anarquista" León Tolstoi, que fundara en época zarista la escuela campesina Iásnaia Poliana. De la crónica sobre esta experiencia (Tolstoi, 1977) se desprende igualmente el rechazo al libro de texto como elemento fundamental de aprendizaje, para "entrar en contacto directo con los objetos, los hechos y la naturaleza", (citado por Carbonell, J. 1980, pág. 8) en el marco de una concepción educativa encaminada al desarrollo armónico e integral

del individuo tal como el naturalismo libertario venía predicándolo.

### 3.2.2. El movimiento de la Escuela Nueva.

Como decíamos al principio de este apartado, las reformas escolares de la Europa contemporánea vinieron de la mano de un vasto movimiento que en su gran heterogeneidad -desde los scouts de Baden Powel, las casas de educación en el campo (Landerziehungsheime) del alemán Lietz, la "escuela del trabajo" de Kerschensteiner, la "pedagogía científica" de l'Ecole de l'Ermitage que fundara Decroly, ... hasta el BIE (Boureau International de l'Education) al cuidado de Ferrière y más tarde del propio Piaget, a la influyente obra de Célestin Freinet- mantiene todo él una cierta coherencia respecto a la reforma didáctica que preconiza. Así, la "nueva educación" establece una serie de puntos que la diferencian del pensamiento pedagógico tradicional: la enseñanza activa, respeto a los intereses del niño, cooperación en el trabajo, autogobierno escolar y contacto con el medio socio-natural inmediato, son algunas de las contribuciones más significativas (Filho, 1964; Abbagnano y Visalberghi, 1978).

En efecto, desde finales del siglo pasado, educadores de distintos países coinciden en la necesidad de renovar los principios y la normativa pedagógica. Una nueva concepción del desarrollo y necesidades de la infancia, inspirada en recientes estudios del campo de la biología y la psicología, y un replanteamiento de la función social de la escuela frente al desarrollo de las fuerzas productivas y la consolidación, en sus respectivos países, del modelo de producción industrial, ejercen en estos educadores una influencia considerable que

les conducirá a una revisión crítica de los principios, medios y procedimientos que hasta ese momento venían siendo tradicionales en la enseñanza.

Los estudios biológicos sobre el crecimiento, maduración, adaptación y contingente hereditario del individuo vienen a poner de relieve la unidad del proceso evolutivo. El desarrollo y afirmación de la personalidad humana se constituye sobre la base del crecimiento y maduración no sólo del cuerpo, sino también, de las capacidades funcionales, tanto de la vida vegetativa como de la vida de relación. Estudios específicos sobre la adaptación señalan la relación entre el individuo y su entorno como una relación interactiva. La National Society for the Study of Education publica en 1928 su trabajo Nature and Nurture. En él se relacionan los puntos de vista de la biología y la educación para intentar comprender en qué medida el desarrollo individual y su capacidad de relación están mediatizados por factores hereditarios o por el contrario dependen de la modelación que ejercen las situaciones del ambiente. En el citado trabajo podemos leer:

A fines del siglo pasado (...) Galton y Oppenheim hicieron resaltar la importancia del ambiente sobre todas las funciones vitales. Al conjunto de los factores del ambiente lo llamaron "nurture", nutrición o crianza, por oposición a los factores hereditarios o intrínsecos, "nature". En este concepto, la nutrición no implica sólo los elementos referentes a la alimentación, sino todos los que pudieran influir sobre el metabolismo, y por consiguiente, sobre el crecimiento, la diferenciación de los tejidos y la interrelación de las funciones; por lo tanto, sobre la organización de los modelos primarios de actividades de adaptación del organismo.

Se afirmaba, con todo eso, la extraordinaria importancia de las condiciones del medio en el desarrollo infantil y la responsabilidad de todos aquellos que debían regularlas. (Citado por Filho, 1964. p.33).

En cuanto al ámbito psicológico, recoge este movimiento la necesidad, ya señalada por Rousseau y Pestalozzi muchos años antes, de que era preciso "psicologizar la educación", es decir, apoyar la enseñanza en el conocimiento que pudiera obtenerse sobre la forma en que el educando se comportaba y experimentaba su propia realidad. No entraremos aquí a detallar las diversas e incluso contradictorias teorías o corrientes psicológicas que influyeron en los planteamientos de la Escuela Nueva, sobre las cuales puede verse el mismo trabajo de Filho (1964, p.49 a 118). Desde el punto de vista del problema que nos ocupa, la relación de la escuela con el entorno, sí nos parece interesante señalar cómo los estudios sobre la comprensión dinámica y evolutiva de las variaciones psicológicas a través de las edades y la influencia de los factores culturales en esta evolución, la elaboración de criterios para la caracterización de las semejanzas humanas y las diferencias individuales, la creación de modelos explícitos funcionales del comportamiento humano, los trabajos sobre las influencias del entorno en la construcción de la inteligencia y la formación de la personalidad, si bien tremendamente mediatizados por la racionalidad empirista propia del progreso de las ciencias físico-naturales, tales estudios, decimos, constituyeron una importante motivación para que la renovación pedagógica de aquel tiempo desviara su punto de mira hacia el niño en tanto que elemento fundamental en la comprensión y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista social, se contemplan análisis sobre la comunicación inter-individual y sobre la forma en que la cultura, en tanto que producto del proceso acumulativo de las creaciones humanas, es mantenida, transmitida y modificada de unas a otras generaciones. La ruptura respecto a la pedagogía tradicional se establece al considerar que, si bien es importante que la educación permita la cohesión social, ésta debe ir encaminada, sin embargo, a potenciar las capacidades individuales y el desarrollo personal como forma de garantizar la participación responsable y creativa del individuo en su vida social. Por tanto, la escuela se convierte en una institución con proyección social, al tiempo que deja de ignorarse la presión que el contexto económico y cultural ejerce sobre la propia institución. En suma, los estudios sociales permitirán un cambio de perspectiva pedagógica en el sentido que la educación deja de estar dirigida hacia el individuo en abstracto para enfocarla a través del contexto del individuo organizado en una vida colectiva específica.

Las consideraciones anteriores, y la traducción pedagógica que de ellas se hace, va a permitir considerables innovaciones en el ámbito de la metodología educativa. De aquellas que pudieran tener mayor incidencia en el campo que nos ocupa, trataremos a continuación

A/ Los 30 puntos del Bureau International des Ecoles Nouvelles.

La reseña que a continuación transcribimos constituye el documento de síntesis sobre el marco pedagógico de las "Escuelas Nuevas", según acuerdo al que llegaron, en 1919, diversos educadores europeos reunidos en Calais bajo la coordinación de A. Ferrière,

quien en 1899 fundara en Ginebra el citado Bureau. A pesar de su extensión, nos parece un documento de obligada cita por cuanto constituyó la base pedagógica que influyó innumerables experiencias innovadoras durante la primera mitad de nuestro siglo.

Los puntos aprobados en Calais fueron los siguientes:

a) En cuanto a la organización general:

1º La E. N. es un laboratorio de pedagogía práctica que se propone servir de orientación a las escuelas oficiales.

2º La E.N. es un internado, porque sólo el influjo total del medio en que el niño se mueve permite realizar una educación eficaz.

3º La E.N. está situada en el campo, porque éste constituye el medio natural del niño.

4º La E.N. agrupa a sus alumnos en casas separadas, viviendo cada grupo, de diez a quince alumnos, bajo la dirección material y moral de un educador.

5º La E.N. practica la coeducación de sexos hasta el final de los estudios.

6º La E.N. debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales por día.

7º Entre los trabajos manuales, la ebanistería ocupa el primer lugar, porque desarrolla la habilidad y la firmeza manuales y el sentido de la observación exacta.

8º Deben ser posibles los trabajos de libre elección.

9º La educación física se realiza por medio de la gimnasia natural, los juegos y los deportes.

10º Las excursiones, a pie o en bicicleta, y el camping, desempeñan un papel importante en la E.N. y coadyuvan a la enseñanza.

b) En cuanto a la formación intelectual:

11º Desarrollar el juicio y el espíritu crítico más que la memoria.

12º Especialización espontánea, más tarde reflexiva, al lado de la cultura general.

13º La enseñanza está basada en los hechos y la experiencia.

14º La E.N. está, pues, basada en la actividad personal del niño.

15º La enseñanza está basada, en general, en los intereses espontáneos del niño.

16º El trabajo individual consiste en una investigación, sea entre los hechos, sean los libros, periódicos, etc. y después una clasificación según un cuadro lógico.

17º El trabajo colectivo consiste en el intercambio, la ordenación y elaboración lógica en común de los documentos individualmente reunidos.

18º La enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana.

19º Se estudian pocas materias por día: una o dos solamente. La variedad surgirá del modo de enseñarlas.

20º Se estudian pocas materias por mes o por trimestre.

c) En cuanto a la formación moral y estética:

21º La educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad.

22º El sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria.

23º No se conciben las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa.

24º Los castigos, o sanciones negativas, consisten en poner al alumno en condiciones de alcanzar mejor el fin considerado como bueno.

25º La autoemulación reemplaza a la emulación entre alumnos.

26º La E.N. debe presentar una atmósfera higiénica, estética y acogedora.

27º La música colectiva, canto coral u orquesta, ejerce un influjo profundo y purificador sobre los educandos.

28º La educación de la conciencia moral consiste, principalmente, en narraciones que provoquen reacciones espontáneas.

29º La educación de la razón práctica entre los adolescentes consiste principalmente en reflexiones y estudios que se refieran a la ley natural del progreso individual y social. Observar una actitud religiosa no sectaria.

A los principios anteriores se añadió, en el Congreso de Niza, en 1932, este último:

30º La E.N. debe preparar, en cada niño, el futuro ciudadano capaz de cumplir no sólo sus deberes para con la patria, sino también para con la humanidad.

(Citado en Filho, 1964 p. 173 a 175).

#### B/ Decroly: los "centros de interés" y la exploración del entorno.

El médico belga Ovidio Decroly funda, en 1907, en Bruselas, la escuela del Ermitage. Las innovaciones metodológicas ahí experimentadas tuvieron una rápida y amplia acogida, llegando a oficializarse por las autoridades educativas belgas y alcanzando una importante difusión internacional.

En el "método Decroly", que él mismo señala como "método de transición" de una escuela clásica a una escuela renovada", el principio de actividad adquiere, al igual que en Kilpatrick, Claparède, Ferrière o Dewey, una especial preponderancia. La enseñanza parte, así, de la actividad interesada de los educandos, cuyo aprendizaje se concibe como un proceso de adquisición individual a partir de la observación, la investigación, la manipulación y resolución de situaciones problemáticas relacionadas con los estímulos del entorno.

Sin acabar de enfrentarse al contenido tradicional que se enseñaba en las escuelas, Decroly cuestiona, sin embargo, la clásica organización curricular y ofrece una modificación en base a la consideración de lo que denomina "ideas asociadas" al estudio del niño y el ambiente en que vive. Entiende que el curriculum debería organizarse

en función de las necesidades de los niños y de todo aquello que la naturaleza y la sociedad realiza para satisfacerlas.

Como patrón, en su trabajo Vers l'ecole renovée. Une première étape, presenta el siguiente programa de ideas asociadas:

- A. Conocimiento por parte del niño de sus necesidades.
1. Necesidad de alimentarse. Respiración y aseo.
  2. Necesidad de luchar contra las inclemencias del tiempo.
  3. Necesidad de defenderse contra peligros y accidentes.
  4. Necesidad de acción y de trabajo solidario, de renovación constante y de alegría de espíritu.

B. Conocimiento del medio.

Con respecto al conocimiento del ambiente, considerado desde el punto de vista de la satisfacción de esas necesidades, conviene examinar todos sus factores, desde el ambiente humano y el animal y vegetal, hasta el medio inanimado, incluyendo la tierra, el sol y los astros.

El cuadro que sigue resume el programa de ideas asociadas:

1. El niño y sus necesidades.  
(...)
  2. El niño y su medio
    - a) El niño y la familia
    - b) El niño y la escuela
    - c) El niño y las plantas
    - d) El niño y los animales
    - e) El niño y el sol, la luna y las estrellas.
    - f) El niño y la tierra; agua, aire y animales.
- (Ferrière, A. (Comp), 1928 p.197)

Además del contenido curricular, Decroly se enfrenta también a un cambio en la dinámica metodológica. Propone para ello que el trabajo escolar se organice en función de centros de interés propios

para cada edad. La actividad compartimentada en función de la actividad disciplinar provoca una honda separación entre la cultura académica y la realidad vivida por los alumnos, a los cuales aliena su natural deseo de conocer. Por ello Decroly toma el principio de globalización como eje armonizador de actividades y plantea la siguiente propuesta:

Propongo crear un vínculo entre las materias para hacer que converjan o diverjan en un mismo centro. Toda la enseñanza se dirige al niño; de él irradian, también, todas las lecciones. Es como un hilo de Ariadna, que permite al espíritu infantil orientarse y evita así que se pierda en el dédalo infinito de las nociones que los siglos han acumulado. Por consiguiente, tengo siempre en cuenta el elemento afectivo primordial, el interés del niño, que es la palanca de todo. (Citado en Filho, 1964 p.208).

El desarrollo de cada centro de interés vendría dado por las siguientes tres fases: observación, asociación y expresión. En ellas juega un papel primordial el contacto directo con el medio. La observación es una actividad mental que debe desarrollarse con ejercicios sobre materiales reales. Frente a las láminas y animales disecados propone Decroly la exploración directa de la naturaleza. Por medio de la asociación el alumno pone en consideración la experiencia sobre su entorno actual con hechos de otro tiempo y espacio, y la expresión comprende todos aquellos ejercicios que permiten al niño dar a conocer su experiencia sobre las exigencias de la vida individual y social así como la información que el medio le proporciona.

Los centros de interés se convierten así en un recurso didáctico, coherente con el principio de globalización, elaborados a partir de las necesidades y curiosidades libremente manifestadas

por los niños, y por tanto, flexibilizadores del contenido curricular, de las actividades escolares y su distribución temporal.

C/ John Dewey y el "método de proyectos"

Si bien volveremos sobre la obra de este autor al ocuparnos de la reconceptualización y reconstrucción curricular, donde en algunos trabajos se sitúa a Dewey como antecedente o precursor (Skilbeck, 1982 p.7), nos interesa ahora como creador, junto a sus principales alumnos y colaboradores Kilpatrick, Stevenson y Wells, de una nueva orientación metodológica que desde 1918, se hizo corriente bajo la denominación de "sistema de proyectos" (Kilpatrick, 1918; Wells, 1929).

Parece que la mayor influencia individual en la corriente pedagógica progresista contemporánea, ha sido la del norteamericano John Dewey. Sus teorías estuvieron mediadas por su extensa obra, sus específicos planteamientos respecto a la naturaleza y función de la educación, sus contactos personales con los principales educadores de la primera mitad del siglo XX, y las prácticas concretas que desarrolló, primero en su Escuela Laboral de Chicago, y más tarde en la Escuela de Formación de Profesores de la Universidad de Columbia.

Sus contribuciones fueron numerosas. Las nociones de "escuela como comunidad", "educar para la vida democrática", "el profesor como agente de cambio social", "partir de los intereses reales del alumno", y los principios de "actividad y manualización", se encuentran a través de una extensa obra donde destacan, desde el punto de vista pedagógico, las siguientes: Mi credo pedagógico y Escuela y Sociedad, publicadas respectivamente en 1897 y 1899 en Chicago; Democracia y

Educación, y Experiencia y Educación (Dewey, 1926, 1963, 1967a, 1967b).

Influido por la filosofía dialéctica de Hegel, el propósito de la obra de Dewey fué valorar la aplicación del método científico y del pensamiento crítico a las creencias y prácticas sociales y morales. Para él, el principal obstáculo era la idea de que la teoría y las ideas son entidades reales, lógicamente, y no sujetas a pruebas empíricas (Dewey, 1926 p.124 a 131).

Por otro lado, entendía que la experiencia práctica no era suficiente para el desarrollo de un sistema lógico que uniría teoría y práctica en una totalidad unificada. Dewey aceptó un tipo de proceso dialéctico, según el cual la experiencia directa causa unas ideas que, a su vez, conducen a otras experiencias directas, alcanzando así el conocimiento teórico un "verdadero valor práctico" (Dewey, 1967 p.128).

A lo largo de su carrera, Dewey insistió en la idea de que el objetivo de la educación era enseñar a los alumnos las capacidades y aptitudes necesarias para el desarrollo de habilidades para resolver situaciones problemáticas, en el doble aspecto pragmático y de construcción del conocimiento. Consecuentemente, pensaba que el curriculum no debería, como tradicionalmente se había hecho, resaltar el aprendizaje de ideas prefabricadas, sino que debería insistir en el aprendizaje de un método para obtener hechos por uno mismo y razonar sus propias ideas acerca del mundo. Tal como señalaba Lorenzo Luzuriaga al referirse a la pedagogía de Dewey:

El trabajo de la escuela ha de realizarse en una unidad de pensamiento y acción. El niño se sentirá estimulado y

controlado en su trabajo mediante la vida de la comunidad. En las condiciones actuales, el estímulo y el control proceden del maestro en una proporción exagerada. El papel de éste no es imponer ciertas ideas o formar ciertos hábitos en el niño, sino que ha de ser como un miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que afectan al niño y para ayudar a éste a responder de un modo adecuado a estas influencias. (Luzuriaga, 1967, p. 17 y 18).

Así, se desarrollará el "método de proyectos" como un nuevo procedimiento didáctico para la renovación escolar. L. Filho (1964 p.219 a 222) sintetiza en estos cuatro puntos los principios que fundamentan este nuevo modelo metodológico:

- A) El pensamiento se origina en una situación problemática. Este, por tanto, no puede ir desligado de la acción.
- B) El principio de la experiencia real anterior. Las situaciones análogas, la experiencia anterior ayuda a resolver los nuevos problemas.
- C) El principio de la prueba final. Lo que conserva, desarrolla y equilibra el pensamiento y su eficacia es el hecho de poder ser aplicado a la solución de situaciones problemáticas.
- D) El principio de la eficacia social. Actuamos en el medio social, frente a otros individuos que apreciamos y juzgamos y que a la vez nos juzgan. Es preciso aprender a actuar como miembro de una comunidad en un sentido cooperativo y solidario.

Desde esta perspectiva, la técnica de los proyectos aparece en el marco de una concepción de la educación donde, en términos de Kilpatrick, ésta sea considerada como la propia vida, y no como

mera preparación para una vida futura. Educar para/en la vida supone crear situaciones en que el educando pueda proyectar, buscar y decidir los medios por los cuales pueda experimentar y resolver situaciones problemáticas de la propia vida cotidiana, en contacto, por tanto, con el ambiente real y cotidiano. Ello implica un tipo de enseñanza a través de proyectos elaborados y asumidos como tales por los aprendices.

El proyecto supone, por tanto, la formación y construcción del pensamiento en función de su aplicación a realidades concretas y la necesidad de que el aprendizaje se realice a partir y en contacto con el entorno del alumno. Según Filho, en la obra que venimos siguiendo:

los proyectos implican la globalización de los conocimientos; son activos por excelencia; se desarrollan mejor en común, con ejercicio de acción autónoma en muchos casos. Repercuten con frecuencia en el hogar, interesando a los padres en el trabajo de la escuela. Son, en fin, la vida transplantada al seno de las clases, con toda la riqueza de sus aspectos de acción, pensamiento y sentimiento. (Filho, 1964 p.225-226).

Puede organizarse todo el programa de un curso en base a este método, en la medida en que las propuestas de los propios alumnos permitan identificar al profesor las áreas significativas de conocimiento seleccionado en función del nivel de aprendizaje, así como la orientación de actividades que cubran el amplio abanico de experiencias y finalidades del proceso educativo. M.E. Wells, colaboradora de Dewey y una de las creadoras del método, propone aplicar el siguiente principio: "el qué enseñar se determina mirando a la vida, y el cómo enseñarlo mirando al niño" (Wells, 1929 p.6).

### 3.2.3.- Las Técnicas Freinet y el "estudio del medio"

En Francia, en la primera mitad del presente siglo, un maestro de escuela rural supo elevar la crítica pedagógica a la categoría de poesía. Sus escritos, experiencias y esfuerzos -compartidos desde el principio por muchos colaboradores- por encontrar alternativas metodológicas con que enfrentarse a la pedagogía tradicional, le llevó a convertirse en el germen de un importante y vasto movimiento de profesores que, en palabras de Abbagnano y Visalberghi (1978 p.680) "representan la vanguardia más avanzada de la pedagogía de 'izquierda' en Europa Occidental".

En toda su obra aparece un explícito compromiso de solidaridad con las clases más desfavorecidas y el deseo manifiesto de colaborar "con todos aquellos que trabajan humildemente por una humanidad mejor" (Freinet, 1971 p.10). En el primer número de "L'Éducateur Prolétarien", órgano de la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) que fundara junto a un inquieto núcleo de educadores, escribía Célestin Freinet, en octubre de 1936:

En la coyuntura actual, obstinarse en hacer pedagogía pura sería un error y un crimen. La defensa de nuestras técnicas, en Francia como en España, se desarrolla en dos frentes a la vez: el frente escolar y pedagógico por un lado, en el que debemos mostrarnos más atrevidos y creadores que nunca, porque el porvenir inmediato nos fuerza a ello; y el frente político y social, para defender vigorosamente las libertades democráticas y proletarias. Pero hay que estar simultáneamente en ambos frentes. Los obreros y campesinos españoles construyen desde el interior, mientras luchan sus

milicianos. No entenderíamos que sus compañeros hicieran pedagogía nueva sin preocuparse de lo que sucede a la puerta de la escuela; pero tampoco comprendemos a los compañeros que se apasionan, activa o pasivamente -por desgracia-, por la acción militante, pero permanecen en sus clases en una actitud conservadora, asustados ante la vida y sus impulsos, desconfiados del aparente desorden del esfuerzo creador (citado por Zurriaga, 1979 p.20 y 21).

Así, nace su "pedagogía popular", enfrentada tanto a la "pedagogía de Ginebra", que él consideraba de corte intelectual y elitista, como a la "pedagogía escolástica" que, "sólo apunta a consolidar y justificar las prácticas escolares de obediencia pasiva y de instrucción dogmática" (Freinet, 1970 p.38).

Coincidiendo con Pettini (1979) y Alcobé (1979), creemos que el principio fundamental que inspiraba el pensamiento y la práctica de este educador, era el de la cooperación. A nivel de aula, a través del desarrollo de un clima de mutua aceptación y la realización de técnicas de trabajo basadas en la investigación cooperativa y el apoyo mutuo. A nivel de profesores, a través de la creación de organizaciones de intercambio de experiencias y la publicación de boletines y organización de "stages" y congresos para debatir y elaborar el pensamiento pedagógico al tiempo que superar el tradicional aislamiento del profesor. A nivel social, fomentando las cooperativas de producción, organizando con los vecinos movimientos para la defensa de la escuela de los humildes y, estableciendo una "relación pedagógica con el medio ambiente" que iba más allá del estudio escolar para devolver a los escolares la riqueza de un entorno que les era secuestrado por la educación tradicional.

Nacen así las "técnicas Freinet", como un intento de dar respuesta a los problemas reales con los que se encontraban los profesores inquietos por una pedagogía moderna. En 1964, en la introducción al libro donde se explican esas técnicas, Freinet escribe:

Nosotros podemos intentar también la modernización de los instrumentos escolares, el mejoramiento de sus técnicas, para cambiar progresivamente las relaciones entre la Escuela y la Vida, entre los niños y los maestros, para adaptar o readaptar la escuela al medio, para un mejor rendimiento de nuestros esfuerzos comunes (Freinet, 1969 p.4).

Fundamentadas casi todas ellas en el empleo de la impresión dentro del aula, y un criteriometodológico basado en el Tanteo Experimental y los Métodos Naturales de aprendizaje, el texto libre, la correspondencia interescolar, el dibujo libre, el cálculo vivo, el libro de la vida, los ficheros autocorrectivos y la biblioteca de trabajo, los talleres, los planes de trabajo, la cooperativa escolar, son técnicas para conseguir que el pensamiento e intereses del niño, así como su vida y las motivaciones que sobre ésta ejerce el entorno, se conviertan en los principales elementos de la cultura escolar.

El "estudio del medio" -así lo han venido denominando este movimiento de educadores-, se convierte en un elemento pedagógico de primer orden, punto de arranque para el empleo de estas técnicas:

La clase-paseo fue para mi el medio de salvación. En vez de dormir frente al texto de lectura, después de la clase del mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea. Nos deteníamos, al atravesar las calles, para admirar al herrero, al carpintero o al tejedor (...) Observábamos el campo en sus diversas estaciones

No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor, el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser, no sólo objetivamente, sino con toda nuestra natural sensibilidad. Y recogíamos nuestras riquezas: fósiles, flores, arcilla o un pájaro muerto ... (Freinet, 1969 p.14).

Y las vivencias experimentadas en el paseo se convertían, por medio de la imprenta, en "textos vivos" elaborados por los alumnos, y que venían así a sustituir a los viejos manuales de lectura. Tales textos, intercambiados con los que elaboraban en colegios de otros lugares, constituían un material importante para el conocimiento de las características y costumbres de entornos más alejados. La elaboración del texto libre obliga a un contacto permanente del niño con su entorno:

Nos entregamos permanentemente a un verdadero estudio del medio, estudio vivo, sin ningún dogmatismo, siguiendo el ritmo de la vida.

Para satisfacer nuestras encuestas, para responder a nuestros compañeros, el alumno deberá observar a su alrededor, interrogar a sus padres, a los viejos del pueblo, preguntar acerca de los datos del medio económico, examinar las piedras viejas, resucitar las costumbres, conocer mejor las montañas, los ríos y los cultivos, estudiar los insectos y los animales, etc. (Freinet, 1969 p.52).

La información obtenida del entorno, la documentación y material recogido, se organiza en los ficheros escolares, cuyo enriquecimiento es progresivo en la medida que se desarrolla el proceso de escolarización. De la sistematización del trabajo de investigación escolar, surgen igualmente las B.T. (Bibliotecas de Trabajo), monogra-

fias donde se recoge, de manera más sistemática y científica, toda la información elaborada sobre un determinado centro de interés. Tal material actúa como eficaz sustitutorio de la tradicional enciclopedia o libro de texto.

Las disciplinas académicas, por medio de las técnicas Freinet, dejan de actuar como compartimentos estanco para convertirse en "pedazos de vida" que la escuela recompone. El cálculo vivo se introduce en la investigación sobre el medio natural; la historia local y la geografía viva se encuentran a través de la correspondencia o la visita a los archivos municipales, como principio de un proceso de aprendizaje que empieza por lo concreto e inmediato para llegar hasta los saberes más alejados y complejos.

En la pedagogía de Célestin Freinet, el entorno, además de constituir una importante fuente de recursos didácticos, de actuar como elaborador de contenido cultural y motivar centros de interés e investigación escolar, se convierte, igualmente, en un espacio de compromiso de la escuela respecto a su actuación como elemento de progreso:

La formación científica se realiza, como cualquier otra formación, a base de experiencias afectivas, con su parte de incógnitas, y por lo tanto, con sus riesgos de fracasos y errores; es una actitud mental que no se conforma con creer, sino que quiere actuar sobre el medio ambiente para transformarlo en elemento activo de progreso (Freinet, 1973 p. 7 y 8).

### 3.2.4.- El caso español: La Escuela moderna y la Institución Libre de Enseñanza

El movimiento pedagógico europeo deja sentir su influencia igualmente en el territorio español. Quizá el ejemplo más claro de un modelo escolar comprometido con el entorno social de su tiempo, lo encontremos en la Escuela Moderna que fundara el internacionalista Francisco Ferrer Guardia en Barcelona, el 8 de octubre de 1901, sobre los principios de la "pedagogía racionalista" (Dommanget, 1972 ). En pocos años las Escuelas Modernas adquieren una presencia notable en todo el estado, y en el momento en que Ferrer es fusilado, tras una confusa acusación de participar en los acontecimientos de la Semana Trágica, Barcelona cuenta con diez Escuelas Modernas y hay establecimientos abiertos en Madrid, Sevilla, Málaga, Granada, Cádiz, Córdoba, Palma y Valencia, siendo este último uno de los más notables, fundado por el profesor Samuel Torner, contando con la asistencia de más de 200 alumnos de ambos sexos (Dommanget, 1972 p.393).

Ferrer escribe su propia obra La Escuela Moderna (Ferrer Guardia, 1976) donde presenta las bases pedagógicas y los programas de sus escuelas, que pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- 1º La educación es -y debe ser tratada como- un crucial problema político (se trata de ocupar el lugar que el poder hegemónico de la burguesía ejerce en las escuelas).
- 2º La enseñanza será científica y racional, al servicio de las verdaderas necesidades humanas y sociales, de la razón natural y no de la razón artificial del capital y la burguesía.

- 3º La coeducación, pues la mujer y el hombre completan el ser humano.
- 4º Coeducación de ricos y pobres.
- 5º Orientación anti y a-estatal de la educación.
- 6º Importancia del juego en el proceso educativo.
- 7º Pedagogía individualizada, sin competencia técnica no profesional.
- 8º Ausencia de premios y castigos; supresión de exámenes y concursos.

Una editorial propia, donde se publican las obras relacionadas con casi todas las ramas de la enseñanza, de la cultura y de la propaganda política, tanto para niños como para adultos; el Boletín de la Escuela, folleto de propaganda pedagógico-social del que llegaron a editarse sesenta y dos números, las clases nocturnas para trabajadores y las conferencias dominicales, en las que participaron personalidades de la talla de Ricardo Mella, Anselmo Lorenzo o Ramón y Cajal, entre otros, completan el conjunto de la obra de Ferrer, cuyo programa de "escuela emancipadora" alcanza resonancias internacionales con la creación de la "Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia", y la proliferación de escuelas racionalistas en varios países del mundo. La estela de Ferrer continuará en España hasta la guerra de clases de 1936-1939, donde la pedagogía racionalista adquiere gran difusión en las zonas revolucionarias con mayor implantación libertaria o anarco-sindicalista. El más prestigioso de los maestros racionalistas, Joan Puig Elias, sería nombrado presidente del Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU) en la Cataluña republicana (Solá, P. 1976).

Se aproximó también a la propuesta de educación por el

entorno la Institución Libre de Enseñanza (ILE), "el más vasto empeño cultural del que fue capaz cierta burguesía liberal enfrentada durante más de medio siglo al bloque oligarquico" (Tuñón de Lara, 1976 p.23). Según Carmelo Lisón (1977), la primera vez que se estudia antropología social en España, y con este nombre, es en 1877, fecha en que Hermenegildo Giner, profesor de la ILE, publica los programas de Biología y Antropología. El segundo capítulo de su Antropología Social versa sobre Ecología Humana, de las "relaciones locales de las sociedades en su elemento físico", así como del reverso, "el influjo del espíritu en las condiciones físicas de la sociedad". Señala Lisón (1977 p.171), que dentro del programa de las "excursiones instructivas en el interior de Madrid", figura la visita de los alumnos al Museo Antropológico, de reciente creación, estando los alumnos provistos de un cuestionario de excursiones para anotar la ecología, costumbres, tradiciones, carácter, moralidad, etc. de los pueblos que visitaban.

La ILE, que fundó y dirigió el catedrático universitario Francisco Giner de los Rios, se regía por un programa pedagógico del que, en síntesis, estos serían sus puntos fundamentales:

- 1/ Enseñanza científica.
- 2/ Enseñanza activa
- 3/ Relación con el entorno.
- 4/ Análisis cultural
- 5/ Coeducación
- 6/ Metodología no represora. Anulación de exámenes.
- 7/ La educación como elemento regenerador del ciudadano español:  
un nuevo modelo de ciudadano. (Giner de los Rios, 1927 T.XXII)

### 3.3.- Ecología en las aulas: la Educación Ambiental.

A las corrientes anteriores viene a sumarse, desde finales de los años 60 y principios de los 70, una nueva perspectiva educativa de progresiva y fuerte implantación en la mayor parte de los países industrializados del mundo, si bien, como señala Terradas:

Este fenómeno, curiosamente, no nace tanto de una demanda de la escuela como de una gran oferta, a veces incluso agobiante para los enseñantes, proveniente de las más diversas instituciones y de diferentes sectores de la Administración, y dirigida a la escuela (Terradas, 1983 b, p.11).

En efecto, el modelo de desarrollo económico fundamentado en el crecimiento sin límites, y la creciente amenaza de deterioro de los ecosistemas, obliga a las Naciones Unidas a dedicar importantes partidas presupuestarias a la elaboración y desarrollo de programas de sensibilización a la población sobre la defensa del medio ambiente. Paralelamente, se organizan en todos los países movimientos ciudadanos que con una posición ideológica radical frente al "crecimiento salvaje", ofrecen programas de sensibilización social encaminados al cambio del comportamiento humano en relación con su entorno. La presencia creciente de "los verdes" en diversas instituciones y Administraciones de distintos países europeos, da idea de la importancia social del llamado movimiento ecologista.

Esta creciente sensibilización desencadenará una sucesión de encuentros, conferencias y declaraciones a nivel intergubernamental, propiciados en su mayor parte por la OCDE y la UNESCO, a través de

organismos específicamente dedicados al desarrollo de programas de educación ambiental.

Los documentos más significativos, a través de los cuales hemos tratado de identificar las propuestas curriculares de la educación ambiental son:

- La Conferencia Internacional de Instrucción Pública, en su XXXI sesión, celebrada en Ginebra en 1968. Se extensa recomendación N° 65 a los Ministerios de Instrucción Pública concierne al estudio del medio ambiente en la escuela (Citado como Apéndice en Benito, L. 1971 p. 169 a 177).
- El estudio comparativo sobre el medio ambiente en la escuela, realizado por el Internacional Bureau of Education en 1968, por encargo de la UNESCO (IBE, 1968).
- El Informe Final del Programa sobre el Hombre y la Biosfera -Programa MAB- (UNESCO, 1971)
- Conferencia de las naciones Unidas sobre el Medio Humano -Conferencia de Estocolmo-, celebrada en 1972 y señalada en diferentes estudios como la más importante sobre el tema. (Citada como Anexo en Novo Villaverde, 1985 p. 151 a 157)
- El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) (UNESCO, 1977)
- Los documentos del "Seminario de Belgrado", y específicamente el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) (UNESCO, 1977b)
- La "Carta de Belgrado". Informe final del Seminario Internacional de Educación Ambiental (UNESCO, 1977 b)
- La Declaración la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambien-

tal de Tbilisi (UNESCO, 1980)

- El informe del CERI para la OCDE, centrado en los problemas educativos del creciente aumento de población en los núcleos urbanos y las iniciativas locales al respecto (CERI, 1983).

A través de los citados documentos, y diversos trabajos que los analizan, comentan o desarrollan, (Hughes-Evans, 1977; Carson, 1978; UNESCO, 1979; Saeks et al. 1983; Giolitto, 1984; Novo, 1985) señalaremos a continuación, las características curriculares más sobresalientes de la llamada "Educación Ambiental".

#### A/ Meta o finalidades de la E.A.:

Tal como se aprobó en la Conferencia de Tbilisi, la meta de la educación ambiental consiste:

en que el ser humano comprenda la naturaleza compleja del medio ambiente resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales. Por consiguiente ella debería facilitar al individuo y a las colectividades los medios de interpretar la interdependencia de esos diversos elementos en el espacio y en el tiempo, a fin de promover una utilización más reflexiva y prudente de los recursos del universo para la satisfacción de las necesidades de la humanidad.

Además, esta educación debe contribuir a que se perciba claramente la importancia del medio ambiente en las actividades de desarrollo económico, social y cultural. Esa educación debería favorecer en todos los niveles una participación responsable y eficaz de la población en la concepción y aplicación de las decisiones que ponen en juego la calidad del medio natural, social y cultural. (UNESCO, 1980 p. 23 y 24).

### B/ Principios de la E.A.:

Para alcanzar las finalidades anteriores, la educación ambiental se apoya en los siguientes principios básicos:

1. La educación ambiental es un componente de todo pensamiento y de toda actividad, de la cultura, en el más amplio sentido de la palabra, y su fundamento es la estrategia de la supervivencia de la humanidad y de otras formas de la naturaleza.
2. La estrategia de la supervivencia es un enfoque general que requiere conocimientos de ciencias naturales, tecnología, historia y sociología.; así como medios intelectuales para analizar y sintetizar estos conocimientos a fin de crear nuevos modos de actuación.
3. Además de la estrategia de la supervivencia, debe tenerse en consideración la calidad de la vida, las metas fijadas a este respecto y los medios con que cuenta la humanidad para alcanzarlas.
4. La educación ambiental aspira a que se tomen en consideración los principios de la ecología en la planificación social, en diferentes actividades y en la economía, en los planos nacional e internacional (Del seminario sobre educación ambiental celebrado en Jammi, en 1974).

### C/ Conceptos básicos

Partiendo de los principios señalados la educación ambiental pretende transmitir los siguientes principios:

1. El medio ambiente de la tierra está formado por componentes físicos (aire, agua y materias sólidas) que constituyen un sistema de soporte vital complejo y absolutamente interrelacionado, llamado "ecosfera". La ecosfera se compone de sistemas de acción conjugada denominados "ecosistemas", en los que los organismos y los seres vivos ejercen una acción recíproca con los componentes físicos. Todos los seres vivos son interdependientes entre sí y con su medio físico.
2. La materia sigue constantemente un ciclo dentro de los ecosistemas y entre éstos. Por otro lado, la energía actúa a través de los ecosistemas: parte de la energía disponible se pierde con cada transformación, hasta su agotamiento total. Estos dos factores aclaran por qué la lucha contra la contaminación (impidiendo

que los agentes contaminantes se incorporen a los ciclos naturales) y la conservación de la energía son transcendentales en la educación ambiental.

3. Cada ecosistema tiene una capacidad llamada "biogenética", para soportar un determinado número de cada una de sus especies. Las cifras de población fluctúan de vez en cuando, según las variaciones en los componentes de los sistemas, pero se mantienen relativamente estables a menos que el sistema no se alerte de una manera significativa.
4. El hombre es parte integral de los ecosistemas terrestres y para mantener su vida depende de esos ecosistemas. El hombre es más capaz de alterar los ecosistemas (cambiando la forma en que funcionan) que cualquier otra especie. La polución y los asentamientos urbanos desproporcionados son un ejemplo de esa peligrosa alteración.
5. El hombre es excepcional por la rapidez y magnitud de los cambios que puede ocasionar a su medio. Estos cambios pueden ser universales, suelen ser inmediatos y son tal vez irreversibles. La tecnología del hombre puede emplearse en detrimento o en beneficio de los ecosistemas terrestres.
6. La extraordinaria capacidad intelectual del hombre, para razonar, experimentar, comprender, recordar y comunicar, engendra la responsabilidad ética y moral de armonizar las actividades humanas con los procesos del ecosistema. La supervivencia humana exige la armonización de las actividades del hombre con los ecosistemas globales. (S'chmieder, 1977; Carson, 1978).

#### D/ Los Objetivos Educativos de la E.A.:

Estos variarán en cada nación, según el número, tipo y variedad de sus propios problemas ambientales y los diferentes lugares donde se presentan dentro de cada nación. No obstante, en la "Carta de Belgrado" se resumieron los siguientes:

1. Toma de conciencia. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor conciencia del medio ambiente en su totalidad, y de los problemas conexos, y a mostrarse sensibles a ellos.
2. Conocimientos. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.
3. Actitudes. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales, un profundo interés por el medio ambiente y la voluntad que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.
4. Aptitudes. Ayudar a las personas y los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver los problemas ambientales.
5. Capacidad de evaluación. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educativos.
6. Participación. Ayudar a los individuos y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto. (UNESCO, 1977 b).

#### E/ Criterios para diseñar o elaborar un programa de E.A.:

Si bien, en la documentación consultada, no aparece elaborado un modelo curricular explícito, si se señalan los siguientes criterios orientadores:

1. La educación ambiental debe ser un proceso permanente. El programa debiera extenderse a todas las edades, de modo que los conceptos ambientales puedan presentarse en una secuencia lógica y en el momento en que el alumno es más receptivo a los conocimientos impartidos.

2. El programa debe tener una continuidad progresiva a fin de que los conocimientos adquiridos al principio se vayan ampliando y extendiendo paulatinamente en los años siguientes.
3. El programa debe tender a promover el interés, la toma de conciencia y la sensibilidad del educando con respecto al medio ambiente.
4. El programa debe vincular las ciencias sociales y biológicas a fin de que se desarrollen adecuadamente el conocimiento social y el científico, necesarios para comprender y resolver los problemas ambientales.
5. El programa debe dar al educando la oportunidad de estudiar una comunidad en sus condiciones naturales. Esto permite hacer ciertas experiencias educativas que no pueden realizarse en el programa regular desarrollado en el aula.
6. El programa debe hacer hincapié en la formación de las actitudes, la clasificación de valores y el comportamiento técnico (pensamiento implícito, solución de problemas y estrategias fuertemente sociales).
7. El programa debe hacer hincapié en los problemas del medio local, con objeto de que los ciudadanos tengan los incentivos y medios para hacer frente con eficacia a los actuales y futuros problemas ambientales. Sin embargo, el programa no debiera descuidar los problemas ambientales regionales, nacionales o internacionales.
8. El programa debe ser utilizado de modo que el educando desempeñe un papel activo en el proceso educativo. El educando adopta actitudes por medio de experiencias y reflexiones personales y no de la presentación de conclusiones digeridas de antemano.
9. El programa debe dar la oportunidad permanente de formar dirigentes, contribuyendo a la constante renovación de su conocimiento, interés, comprensión y aptitud para la enseñanza en materia de educación ambiental.

F/ Criterios metodológicos de la E.A.:

Respecto a las metodologías, se señala la conveniencia de aplicar el "pensamiento ecológico" a los métodos didácticos. Los

métodos no existen aisladamente sino como parte de un complejo sistema abierto. En este caso el sistema comprende: elección entre diversos métodos posibles; aplicación del método a diferentes objetivos, edades y fases de la enseñanza; relaciones con el resto del programa escolar; información y evaluación de los conocimientos adquiridos; programas de acción en relación con el desarrollo de la colectividad; integración de materias.

Si bien, como se ha dicho, los métodos son múltiples y variados, parece que la educación ambiental vendría caracterizada por metodologías que que posibilitaran una enseñanza activa, experimental y fáctica, el estudio a fondo y la visión general, el empleo de métodos interdisciplinarios, y la combinación de instrucción regular y no regular en el marco de la educación permanente.

En cuanto al proceso de selección -quién lo hace, cómo y sobre qué bases-, influye considerablemente en la forma como se usa realmente un método en clase, por tanto, deberían ser los propios -- profesores quienes participaran directamente en su selección y aplicación, frente a sistemas educativos fuertemente centralizados y una organización escolar con horarios, exámenes o programas que con excesiva rigidez, llegan a condicionar la misma selección del método. (Giolitto, 1984; Novo Villarverde, 1985).

En cuanto a la evaluación, parece que el todavía joven terreno de la educación ambiental no ha producido estudios internos de importancia, y se toman como referencia investigaciones y diseños sobre la evaluación del aprendizaje del alumno en el campo de la educación general, formal o clásica. A este respecto es significativa la puntualización que hace Bennet en su trabajo La evaluación del aprendizaje en la educación ambiental (1979, pág. 237). Dice así:

Conviene tener en cuenta, sin embargo, que no todo lo que tiene importancia para el aprendizaje ambiental puede ser medido y, por otra parte, no todo lo que puede ser medido es necesariamente importante. (Bennet, 1979, pág. 237).

Hemos querido detenernos en el resumen de los programas de la UNESCO por ser fuente de información y justificación de muchas de las propuestas ambientalistas aparecidas en los últimos años. Pero, nos parece que la adecuación a las realidades concretas de cada país genera un conjunto de "rebajas" que llegan a desvirtuar el sentido inicial y la fuerza real con que fueron pensados estos programas. Lo cierto es que la actual "crisis de civilización" que ya anunciara el Club de Roma, a la que se ve sometido gran parte del planeta, reclama una reformulación epistemológica respecto de los contenidos de educación, y una urgente toma de conciencia sobre los actuales peligros de desequilibrio ambiental, a través de los programas educativos que lejos de constituir apéndices de los tradicionales, regeneren éstos desde una perspectiva organizacional ecológica, se integren en las culturas concretas, constituyan un proceso permanente de formación, y desarrollen estrategias globalizadoras e integradoras de las experiencias vitales, desde una concepción cooperativa, autónoma y creativa del profesorado respecto a los métodos de enseñanza y la evaluación del proceso. Esto al menos, parece deducirse de los estudios de este prestigioso organismo internacional.

Veremos ahora en qué medida esto se plasma en el nivel de los proyectos curriculares llevados a la práctica.

### 3.4. La Reconceptualización curricular y el curriculum como "mapa cultural"

No es momento de analizar aquí los problemas fundamentales y la epistemología que acompaña a la evolución del campo curricular en las últimas décadas, aspecto en el que nos detendremos en el siguiente capítulo. Al respecto hemos consultado los trabajos de Reid, 1978; Gimeno y Pérez, 1983; Stenhouse, 1984; Skilbeck, 1984a, 1984b; Olson, 1982; y Salinas, 1987; entre otros.

Baste señalar ahora la presencia de una perspectiva reconceptualizadora en el diseño y desarrollo curricular, enfrentada tanto al enfoque clásico o tradicional que iniciara Tyler (1973), como a la concepción tecnológica preocupada por la correcta formulación de objetivos de conducta o capacidades por medio de una desmenuzada taxonomización (Bloom et al, 1982; Mager, 1973). Por tanto, "como reacción ante lo que el campo ha sido y lo que es en el momento presente" (Pinar, 1983 p.231) y frente a lo que en 1969 Schwab (1983) llegó a diagnosticar como "estado moribundo del curriculum", surge un movimiento de reforma curricular que, entre otras cosas, introduce la dimensión política en la actividad curricular, el compromiso con una teoría crítica del curriculum, la crítica a la función social de la escolarización legitimadora de las desigualdades,...y desde tal posición fenomenológica y crítica, el cuestionamiento de la estructura disciplinar y el abandono tanto de la "mentalidad tecnológica" como de la descontextualización del conocimiento académico. Se vuelve la mirada a la calle y a la sociedad y se analiza el aula como micro-sociedad donde interactúan fuerzas e intereses diversos (Apple, 1986; Giroux, 1983;...)

A partir de la propuesta reconceptualizadora es posible ir más allá del listado de contenidos de las diferentes disciplinas, o del diseño de tareas y situaciones de aula que producen aprendizaje, para concebir el curriculum como un proyecto cultural, como una selección de la cultura que, en palabras de Ben-Peretz, 1980 b p.175, ponga al alumno en situación de comprender de un modo sistémico el mundo que le rodea, resolver los problemas que en él se dan y actuar de un modo crítico y responsable sobre esa realidad.

Señalaremos a continuación dos modelos alternativos en el nivel del marco curricular, fundamentados ambos en el "análisis cultural". Específicamente el trabajo de Lawton tiene una especial relevancia porque ha constituido un importante centro del debate curricular en Gran Bretaña. Del mismo modo nos parece significativo revisar la propuesta de Skilbeck, por cuanto constituyó un importante eje vertebrador de los debates que a mediados de los 70 se dieron en el Centro de Desarrollo Curricular de Australia, a la hora del diseño de un cuerpo común de curriculum para las escuelas australianas (C.D.C., 1981; Skilbeck, 1984a).

Trataremos posteriormente de discutirlos a la luz del enfoque reconceptualizador, puesto que si bien constituyen una alternativa al curriculum tradicional centrado en las disciplinas, no dudamos en calificar a lo sumo como de reconceptualización "blanda", desfigurada o socialmente poco comprometida, la que en ellos se expone.

### 3.4.1.- El curriculum como "mapa cultural"

En los trabajos de Skilbeck y Harris, 1976; Skilbeck, 1982; y Skilbeck, 1984a; se parte, para el desarrollo del curriculum, de las necesidades individuales y las formas y campos del conocimiento, pero, considerándose estos aspectos insuficientes, se entiende que "el curriculum debe guiar y orientar a los alumnos hacia la cultura en la cual ellos viven sus vidas" (Skilbeck y Harris, 1976 p.83).

Se parte, pues, de una posición de acercamiento curricular a "la cultura" en tanto que sistema de costumbres, normas, valores, creencias, técnicas, instituciones, y todo el conjunto de significados que caracterizan la vida social, y se entiende, a la vez, que tanto las necesidades de los alumnos como las formas de conocimiento están integradas en la cultura. Sin embargo, señala Skilbeck este doble peligro, a la hora de establecer la relación entre curriculum y cultura:

- Tomar la parte por el todo, entendiendo la cultura sólo desde el análisis de los campos del conocimiento, sin un acercamiento real a las diferentes culturas.
- Pensar la educación como una forma de adaptación de la juventud a la cultura, más que como un proceso que debe ser esencialmente crítico y creativo.

La relación entre curriculum y cultura debe desarrollar en la escuela y el enseñante un rol creativo y en el alumno debe potenciar la libertad de pensamiento y la capacidad de investigar y crear. Ello sólo es posible si consideramos la educación como un "proceso esencial de maduración humana más que como un mecanismo de socializar a los jóvenes hacia una aceptación pasiva de las circuns-



tancias sociales que acontecen" (Skilbeck y Harris, 1976 p.84).

El problema curricular clave en las escuelas, según Skilbeck, es responder al siguiente interrogante: "¿Cómo podemos construir, justificar e implementar un completo programa de estudios?" (Skilbeck, 1984b p.272) Para obtener la respuesta no es suficiente, entonces, con organizar los aprendizajes. Es necesario tomar decisiones respecto a la totalidad del curriculum, y específicamente respecto a qué y cómo seleccionar lo que se va a aprender. Apoyándose en la propuesta de "análisis cultural" de Denis Lawton (1983), Skilbeck ve el curriculum como un "mapa cultural" que debe permitir:

- Identificar y analizar los principales rasgos de la cultura, que que nos interesen desde un punto de vista educativo.
- Definir el conjunto de procedimientos o técnicas de aprendizaje que posibiliten la modificación y reconstrucción cultural.

Señala Skilbeck que es ésta la línea en que se situa todo el movimiento de los reconstruccionistas del curriculum, si bien aparecen un conjunto de dificultades en la aproximación al mapa cultural:

- a) Se necesita una visión de conjunto que identifique los rasgos principales de la cultura contemporánea.
- b) Los temas centrales y las agrupaciones principales de materias en el curriculum exigen una buena definición que corresponda a las tendencias y rasgos principales de la cultura. Habría que elaborar un mapa de esos principales rasgos y tendencias, a la vez que habría que entender las disciplinas que aparecen dentro de este mapa cultural, tan solo como instrumentos de apoyo al

aprendizaje, y para un especialismo opcional que permitiera encontrar las vocaciones particulares y sus correspondientes necesidades educativas.

- c) Necesidad de profesores con interés hacia la cultura, capaces de pensar sus intereses particulares y especialización dentro del mapa cultural.
- d) Se debe enfrentar a los alumnos con problemas de aprendizaje centrados en tareas fundamentales de percepción activa, conocimiento, competencia personal y creatividad, con referencia a los rasgos principales del mapa cultural (Skilbeck, 1984a pgs 174-202)

El problema, llegados a este punto, es intentar un análisis, descripción y representación de la cultura, que permita un distanciamiento respecto a los diseños del curriculum centrados en las materias. Las teorías sobre la cultura son diversas y ello dificulta la delimitación de los principales dominios de la experiencia, cuáles son, en definitiva, las áreas constitutivas y fundamentales de nuestra cultura dentro de las cuales tendremos que actuar y vivir.

La aproximación curricular tipo "mapa cultural" pretende esta identificación de áreas significantes, analizando los modos de expresión y comunicación que caracterizan a estas áreas y proporcionando las técnicas y estrategias apropiadas a través de las cuales los alumnos puedan llegar a iniciarse, conocer, relacionarse y transformar la cultura de la cual son herederos.

El cambio curricular, desde el reconstruccionismo de Skilbeck, vendría configurado por los siguientes puntos:

- a) El currículum debería estar dividido en dos partes: una común a todos los alumnos, y otra, opcional, dirigida a las diversas especializaciones.

La primera parte, la parte común del currículum estaría fundamentada en el análisis crítico de los principales rasgos y tendencias de la cultura contemporánea. Estos rasgos, particularizados en cada situación concreta incluirían los siguientes aspectos:

1. Situaciones típicas de trabajo y los modos de operación económica.
2. Reglas sociales y patrones de significación (simbolismo) social, incluyendo las reglas de conducta, sistema de valores y patrones comunes de expectativas.
3. Sistemas simbólicos humanos de mayor importancia, incluyendo sistemas de lenguaje, matemáticas, el pensamiento científico, religiones, arte, etc.
4. Intereses recreacionales y del ocio.
5. Estructuras institucionales, privadas y públicas.
6. Política social y gubernamental.
7. Formas de relación interpersonal y la negociación de tensiones y conflictos.
8. Modos o formas de creatividad y expresión individual.

- b) El currículum no consistiría en un conjunto de contenidos a asimilar y aprender, sino de procesos y actividades estructurados con la intención de posibilitar habilidades más que una retórica o casuística con excesivo énfasis verbal.

- c) Los elementos que actualmente son considerados como más importantes en el cuerpo del currículum ("las materias ortodoxas") se asimilarían en el cuerpo especificado en el apartado a). La especialización en disciplinas particulares puede encontrar su lugar dentro de la parte opcional del currículum.
- d) Un cuerpo común de currículum, tal como ha sido especificado en el apartado a) debería ser capaz de ser evaluado. Pero esta evaluación debe ser interna, llevada a cabo por equipos de maestros, y no por agencias externas a la escuela, si bien sujeta a una "moderación externa".
- e) El énfasis en la competencia personal y en los factores personales de conocimiento y aprendizaje, debería estar presente en los diseños de cuerpo común, por medio de la participación de los alumnos en las decisiones fundamentales sobre la decisión y ordenamiento de los contenidos. (Skilbeck y Harris, 1976, p. 86-87).

Tales propuestas fueron posteriormente recogidas en los debates y diseño del principal proyecto nacional de un cuerpo común de currículum para las escuelas de Australia, el cual fue organizado alrededor de de las siguientes nueve áreas de conocimiento y experiencia, a partir de las cuales se procedía a la selección, secuenciación e interrelación del contenido curricular:

1. Artes y Oficios.
2. Estudios Medio-ambientales.
3. Razonamiento y habilidades matemáticas y sus aplicaciones.
4. Estudios sociales, culturales y cívicos.
5. Educación para la Salud.

6. Sistemas científicos y tecnológicos de aprendizaje y sus aplicaciones sociales.
7. comunicación.
8. Razonamiento y acción moral, sistemas de valores y creencias.
9. Trabajo, tiempo libre y calidad de vida. (Skilbeck, 1984a p. 193-196).

La específica conexión de la actividad académica al entorno, se realiza, fundamentalmente, a través de las áreas 2 y 4, como posteriormente comentaremos.

#### 3.4.2. El "análisis cultural" en la planificación curricular.

Dentro de la línea del movimiento de reconstruccionistas del curriculum, analizaremos ahora, la propuesta que realiza Denis Lawton a lo largo de sus diferentes trabajos (1975; 1979; 1983a; 1983b; 1984).

Lawton, en su libro Class, culture and the curriculum describe el curriculum como "una selección de la cultura de una sociedad" o también: "la selección de los contenidos hecha por los educadores a partir de la cultura entera" (1975, p. 86). La escuela tiene, en este sentido, un importante papel, ya que posibilita la supervivencia de un conjunto de valores culturales que toda sociedad necesita transmitir. Sin embargo, los efectos de esta transmisión variarán según el significado de cultura y el modelo curricular a adoptar.

Advierte el autor el sentido popularmente aceptado de cultura como algo restringido y minoritario, relacionado con "lo

alto". Sin embargo, en sentido científico, cultura es "cualquier cosa" que exista en la sociedad. Incluye todo lo que es hecho por el hombre: artefactos tecnológicos, tareas, actitudes y valores.

Al relacionar la educación con la cultura aparecen, según Lawton, dos grandes problemas: primero, cómo identificar la cultura general o común que constituya la base de selección para una planificación curricular, y segundo, cómo reflejar en los programas educativos los aspectos que conciernen a las sub-culturas de los grupos diferenciados.

A menudo, los viejos currícula de la clase dominante, separan ambos e identifican cultura general con cultura académica. Sin embargo, como ya señaló Stenhouse en Culture and Education (1967), esta cultura académica sólo ha servido a la larga para aquellos pocos que han disfrutado de una educación superior, pero a la mayoría del pueblo le ha sido prácticamente inútil puesto que estos aprendizajes no han permitido servirse de ellos para sus propias necesidades introduciendo elementos de creatividad en su vida cotidiana.

En Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning (1979) Lawton propone el siguiente proceso de selección para la planificación del curriculum (figura 2, pág.105).

Se advierte aquí la dependencia contextual de teoría y práctica. El profesor o equipo de profesores que planifican parten de una fundamentación filosófica y sociológica que codetermina el criterio de selección cultural para los contenidos del curriculum. Dicho criterio se ve igualmente condicionado por los enfoques que

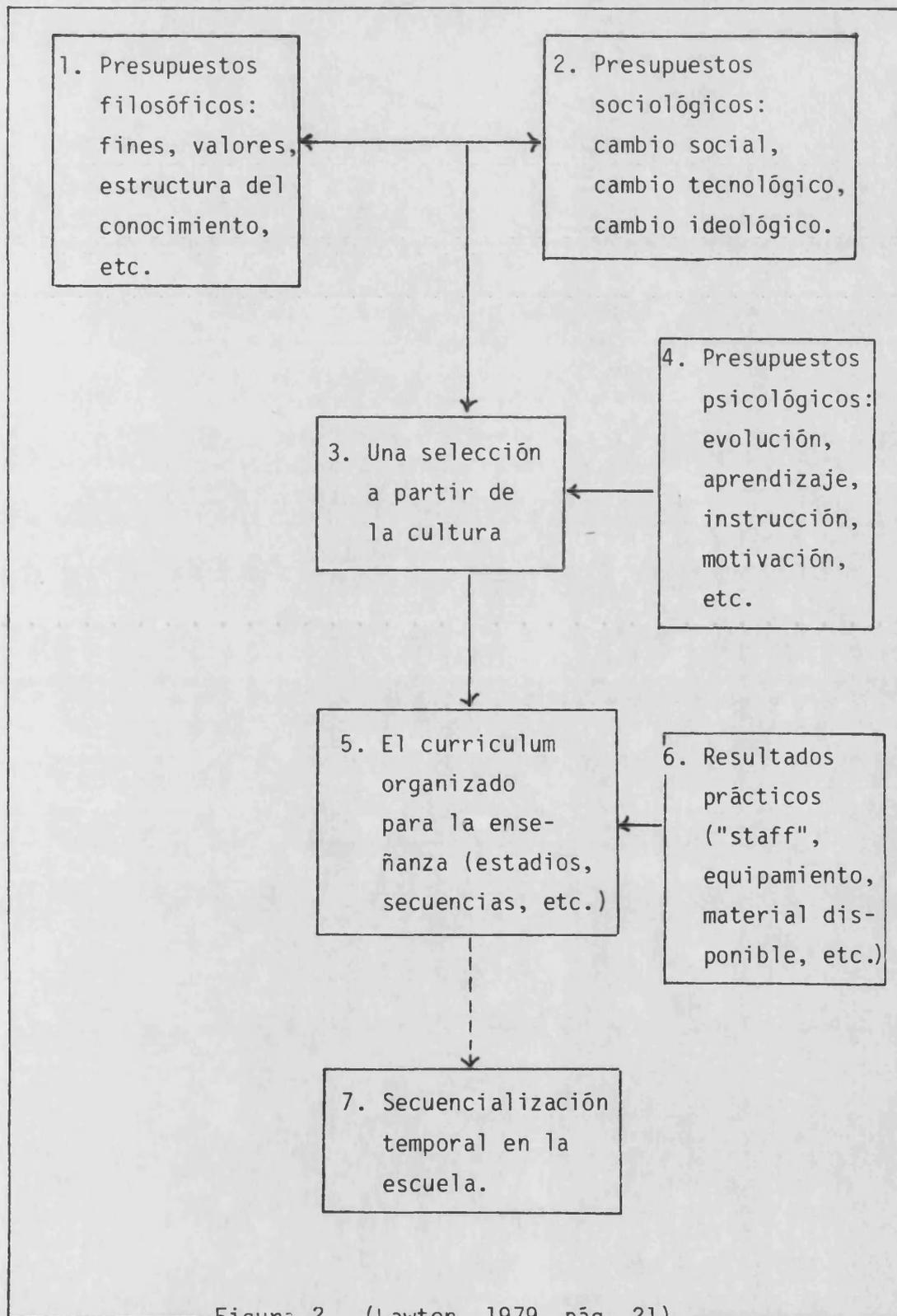


Figura 2 . (Lawton, 1979, pág. 21).

se tomen al respecto de la teoría del aprendizaje y lo que ésta dice sobre el desarrollo madurativo, nivel o fase en la que se encuentren los alumnos, motivación, etc. Ello dará lugar a un conjunto de elementos de cultura común a partir de los cuales se organizará el curriculum, las decisiones de acción y su secuencialización temporal.

El problema, no obstante, sigue estando en cómo efectuar la selección a partir de la cultura. Lawton, en Curriculum Studies and Educational Planning (1983) propone como método de acercamiento el análisis cultural. Ante las dos formas tradicionales de aproximación, la clasificatoria y la interpretativa, el autor propone un método ecléctico que hará uso de aquello que en una sociedad pueda ser medible, pero evitando la simplificación y el reduccionismo y buscando parámetros cualitativos de interpretación.

Para Lawton, la esencia de la aproximación al Análisis Cultural es desarrollar un método de contrastar las necesidades de los niños individuales viviendo en una sociedad específica a través de un curriculum cuidadosamente planeado.

Esta selección a partir de la cultura se hace analizando en tipo de sociedad que existe y, entonces, planificando el tipo de conocimiento y experiencias más apropiado. Tal proceso requiere tres tipos de clasificación: primero, decidir en los parámetros básicos (los invariantes culturales); segundo, perfilar un método de análisis que puede ser usado para describir cualquier sociedad dada, haciendo uso de esos parámetros básicos, es decir, pasando de los invariantes culturales a las variables culturales; tercero, forma de clasificación de los conocimientos y experiencias deseables educacionalmente.

Así, para cualquier nivel de planificación curricular Lawton considera el siguiente modelo (figura nº3), en tanto que forma esquematizada y secuencial del proceso de selección a partir del análisis cultural:

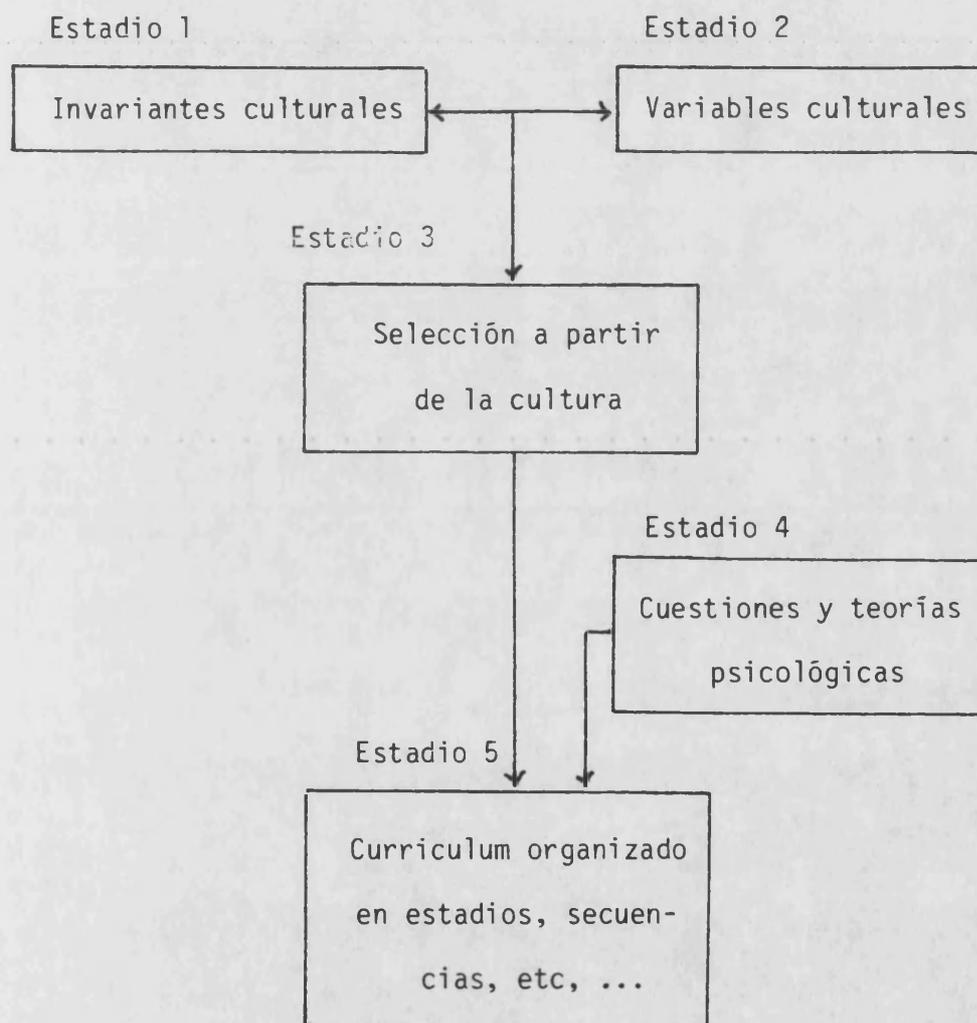


Figura 3 .(Lawton, 1983, pág, 30).

El propósito, en el nivel o estadio 1 -Invariantes Culturales- es, según Lawton, tomando las aportaciones de la antropología que estudian las similitudes esenciales entre distintas sociedades (Kluckhohn, 1949; Lee, D., 1960), observar las características que

todos los seres humanos parecen tener en común, los Universales Humanos y las Invariantes Culturales, y analizar como éstas debieran estar relacionadas con el proceso educativo.

Lawton sugiere que hay buenas razones antropológicas y sociológicas para dividir el sistema cultural en ocho estructuras o subsistemas básicos:

1. Estructura o sistema social.
2. Sistema económico.
3. Sistema de comunicación.
4. Sistema de racionalidad.
5. Sistema tecnológico.
6. Sistema moral.
7. Sistema de creencias.
8. Sistema estético. (Lawton, 1983, p.31; 1984, p. 18).

Estos ocho parámetros no son, por supuesto, exhaustivos. Algunos antropólogos, por ejemplo Murdock, proponen otras técnicas. Dentro del marxismo, hay corrientes que consideran que el sistema económico y tecnológico determinaría los restantes. Sin embargo, marxistas como Lukacs o Gramsci, o neo-marxistas como Habermas y otros de la escuela de Frankfurt entienden que este determinismo es difícil de aceptar. La hipótesis que subyace en el análisis de Lawton es que los ocho subsistemas del sistema cultural interactúan e influyen a cada uno de los otros. En algunos casos, tales como el de comunicación o el tecnológico, o el social y económico, tal interacción es particularmente poderosa, pero la dinámica siempre es una interacción de doble sentido más que una relación simple de causa/efecto.

Pero lo que interesa aquí señalar, parafraseando al propio Lawton, es que el curriculum centrado en las disciplinas nos acerca a un tipo de educación "exclusivamente cognitiva y academicista, ignorando la importante función social de la educación". Desde un "prioritario compromiso con la cultura", es posible y necesario planificar el curriculum a partir de algún tipo de selección desde las realidades culturales de la sociedad en que vivimos. Ello implica juicios y valores "y posiblemente algún tipo de conflicto político". No obstante, la escuela no debe ignorar su importante papel como mediadora cultural. (Lawton, 1984a, p.17-18).

Sin embargo, desde una perspectiva claramente reconceptualizadora, Uldis Ozolins (1983), apoyándose en las tesis de Bourdieu, Apple, Freire y Young, sugiere que las propuestas anteriores, y específicamente el análisis cultural de Lawton, ignora el efecto socializador de la escuela, particularmente oculto. El efecto de estos procesos y prácticas encubiertas diferencia y margina a los niños de las clases populares socialmente desfavorecidas. Ozolins sugiere que una verdadera comprensión de la tradición cultural de las clases trabajadoras debe hacerse con referencia a la historia de la lucha de clases, lucha que se amplía y mantiene en el interior de la vida y el trabajo escolar (Ozolins, 1983, p. 51). En esta misma línea, la investigación de Gerald Grace (1983) a través de 105 entrevistas a profesores y alumnos de las Comprehensive School londinenses sobre el desarrollo del curriculum y el modelo pedagógico implícito en él, coincide con Ozolins al concluir que la estructura convencional de los currícula es alienante para los niños de las clases trabajadoras. Las propuestas curriculares "integradoras", según Grace, no sólo

ignoran la estratificación social del conocimiento, sino que reflejan además una "profunda crisis moral en la estructura del poder y el control en la sociedad" (Grace, 1983, p. 59).

La alternativa, volviendo a Ozolins, gira alrededor de los dos siguientes ejes:

1. Los estudios a partir de la comunidad local, como punto de partida de un curriculum relevante, en el sentido en que se sitúa en la experiencia inmediata de los escolares.
2. Los intereses de los estudiantes y su imaginación para desarrollar tópicos culturales alejados de aquello que sugiere la inmediatez de la comunidad cultural en que desarrollan su vida cotidiana. (Ozolins, 1983, p.51).

### 3.5.- Ejemplos en acción: el entorno en los proyectos curriculares.

Trataremos, en el presente apartado, de analizar la forma en que la presencia del entorno se hace patente en diferentes ofertas o proyectos curriculares. Comenzaremos por comentar aquellos proyectos sobre los que hemos tenido ocasión de consultar el conjunto completo de materiales que ofertan. En la medida en que el acceso a este tipo de materiales no nos ha sido sencillo, quedaran por comentar proyectos especialmente importantes en relación con el tema que nos ocupa, como por ejemplo el Schools Council Environmental Studies 5-13 Project, del que sólo encontramos referencias indirectas (Gorwood, 1981). No obstante, nos parece que la muestra comentada es suficientemente significativa para nuestro estudio.

#### 3.5.1. Proyectos específicos de educación ambiental o utilización del entorno

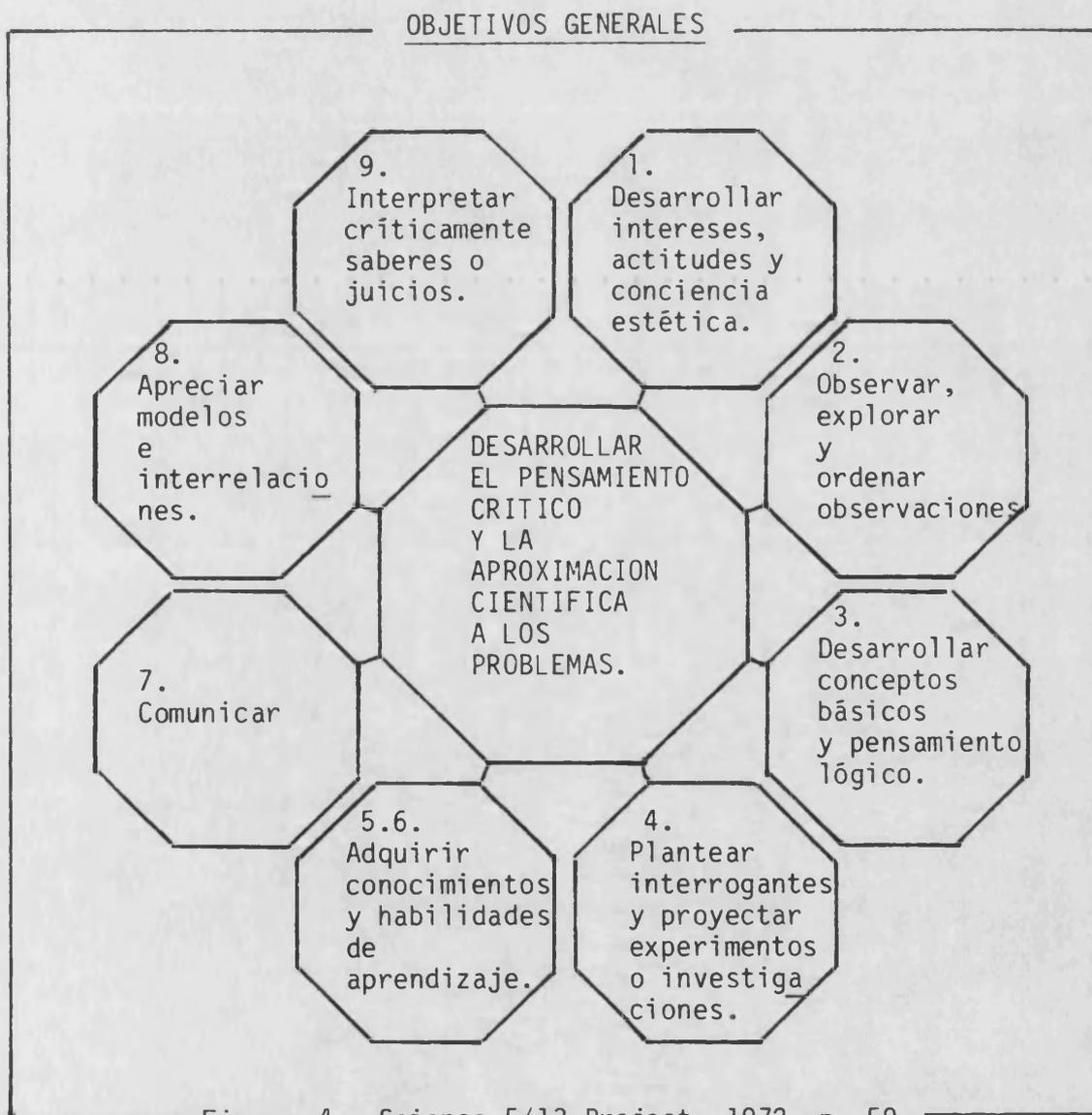
##### A/ El Science 5/13 Project

El proyecto curricular "Science 5/13" fué publicado por primera vez en Gran Bretaña en 1972, y reeditado en siete ocasiones, la última en 1984, siendo en cada una de ellas corregido y ampliado. Lo patrocinaron conjuntamente el School Council, la Fundación Nuffield y el Departamento de Educación de Escocia, y se elaboró en la Escuela de Educación de la Universidad de Bristol.

Consta de un conjunto de 24 libros, muchos de los cuales constituyen Unidades de Trabajo relacionadas con diferentes áreas curriculares sobre las que los niños deberán desarrollar trabajos de investigación, además de una guía para el profesor donde se discute la base pedagógica que informa el proyecto, los objetivos seleccionados,

la fundamentación de la teoría del aprendizaje y la epistemología que justifica la contribución de la ciencia en la educación primaria.

Sobre la finalidad principal del proyecto: "desarrollar el pensamiento crítico y la aproximación científica a los problemas", interaccionan nueve amplios objetivos generales, tal como se muestra en la siguiente figura:



Dentro del conjunto total de las Unidades de Trabajo del proyecto, se encargó a Margaret Collins la elaboración de un apartado especial que, bajo el genérico título de Utilizando el medio ambiente recoge una serie de cuatro volúmenes sobre estudios de campo. Se propone aquí a los alumnos un conjunto de investigaciones relacionadas con los problemas e intereses naturales de los niños cuando se sienten estimulados por aquello que se encuentran al salir por la puerta del colegio, en su contexto más cercano. Se fundamentan en la realidad del conjunto de experiencias de primera mano que los niños tienen en su entorno, las cuales constituyen una base importante de su aprendizaje, provocando en ellos interrogantes, pensamientos e ideas sobre las cuales hablan y escriben. A través de las diferentes unidades -escalonadas según el desarrollo gradual de la inteligencia, la madurez y el desarrollo de los niños- se pone a los alumnos en situación de buscar y utilizar fuentes de información del propio lugar en que viven, a menudo de gran valor educativo, a la vez que se desarrolla en ellos el interés científico por investigar los fenómenos naturales que perciben a través de los sentidos. No se ofrece un material rígido que deba seguirse del mismo modo por todos los alumnos, puesto que trata de satisfacer intereses individuales y dar respuestas desde diferentes vías a distintos aspectos de un trabajo común. Son unidades encaminadas a la formulación de conceptos, si bien se insiste en que esto debe hacerse a través de la diversidad de experiencias con las que cada niño comprende, consolida y profundiza las ideas.

Así pues, cada uno de los cuatro volúmenes, organizados según los diferentes estadios del desarrollo intelectual, presenta

el siguiente contenido:

Volumen 1: Primeras exploraciones.

Concebido para el más temprano o primerizo trabajo fuera del aula, cuando los niños necesitan experiencias con las que agudizar su percepción sensorial, ampliar el vocabulario y ayuda para pensar sobre los aspectos numéricos y espaciales de su entorno. Si bien se trata aquí con niños de corta edad, puede decirse que son ya "veteranos" del trabajo de campo, utilizando las exploraciones como consolidación de un primer estadio antes de que se interesen por estudios e investigaciones que exigen una mayor experiencia.

La unidad se estructura en los siguientes apartados:

1. Empezando fuera del aula.
  - Descubriendo y logrando las primeras metas.
2. Ideas para la conversación y la experiencia.
  - Aprender a ver.
  - Usando los otros sentidos.
  - Haciendo colecciones.
3. Observando aspectos numéricos y espaciales del entorno.
  - Tratando con cantidades distintas, esto es, cosas separadas que pueden ser contadas.
  - Tratando con cantidades continuas, esto es, cosas que pueden ser medidas.
  - Tratando con la experiencia espacial.
4. Sobre las salidas y los niños de corta edad.
  - Sugerencias para la organización del trabajo fuera del aula.

Volumen 2. Investigaciones

Contiene una gran cantidad de preguntas y sugerencias a través de las cuales pueden los alumnos desarrollar activa e intencionadamente estudios en profundidad sobre aspectos, materiales y situaciones con las que se encuentran cotidianamente. Se ponen a su alcance para ser utilizadas tan pronto como las necesiten cuando centren su atención en algo de su particular interés.

Se distingue esta segunda unidad en dos partes con la siguiente estructura:

## Parte 1ª:

1. Desarrollando investigaciones completas (objetivos).
2. ¿Dónde podemos ir?
3. ¿Qué nos gustaría investigar?
4. ¿qué entendemos por masa, peso, fuerza y densidad?
5. ¿Qué es lo que ocurrió? (Efectos de las condiciones ambientales).
6. ¿Qué ocurre cuando ...? Algunas formas de probar materiales.
7. Algunas sugerencias para desarrollar proyectos.

## Parte 2ª:

1. ¿Cómo cambia el agua de estado?
2. ¿Cómo cambian los animales y las plantas?
3. Los cambios del paisaje.
4. El patio de recreo como centro de interés.
5. Trabajo con pájaros.
6. Escribiendo sobre el entorno.

### Volumen 3: Abordando problemas.

El material que se presenta en este libro puede servir de apoyo en las primeras investigaciones que los niños realizan sobre los principales conceptos de la biología, y la relación que entre ellos existe. A través del diseño de experimentos controlados, los alumnos deberán utilizar su propio razonamiento para abordar tales problemas, a la vez que van desarrollando su pensamiento abstracto.

en esta unidad se tratan los siguientes tópicos:

1. Los problemas con los que se enfrentan los niños.
2. La interdependencia de los seres vivos.
3. Descubriendo relaciones entre la forma y función en las plantas: raíces, tallo y hojas.
4. Descubriendo relaciones entre forma y función en las plantas: flores, polen, fruto, semillas.
5. Descubriendo relaciones entre forma y función en los animales.
6. Variación y adaptación.

### Volumen 4: Medios y recursos.

La información de este libro es relevante para los estudios de campo en cualquiera de los diferentes estadios, puesto que trata de los medios y recursos para facilitar y proveer de los equipamientos y materiales que los alumnos necesitan para el amplio campo de investigaciones fuera del aula, y para continuar sus actividades cuando regresan a la escuela.

Consta de los siguientes tópicos:

1. Ampliando los fondos de la escuela: la provisión de las autoridades locales de educación.
2. Ampliando los fondos de la escuela: la provisión de la comunidad escolar.
3. Materiales para investigaciones a largo plazo.
4. Los riesgos de las expediciones de campo lejanas.
5. La organización del trabajo de campo en distancias alejadas de la base.
6. Técnicas de interior.
7. Equipamiento y materias primas para un área de recursos.
8. Fuentes de equipamientos, referencias bibliográficas y grabaciones magnetofónicas.

B/ Man in Nature Curriculum Project.

En el Centro de Desarrollo Curricular de la Universidad de Harfa, un equipo de profesores desarrolló un conjunto de materiales curriculares bajo el tópico El Hombre en la Naturaleza ("Man in Nature") (Ben-Peretz et al., 1973-1978), los cuales forman parte de una trilogía de un curriculum medioambiental para las Junior High School de Israel. El curriculum está estructurado sobre el principio del desarrollo en espiral de conceptos. El conocimiento previamente acumulado, permite ampliar y profundizar la comprensión del conjunto de interrelaciones que se producen en la totalidad de un ecosistema humano.

El tópico curricular El Hombre en la Naturaleza se incluye en el 9º grado de escolarización, donde se incluyen conceptos tan abstractos como retroalimentación y homeostasis, entre otros. Y si

bien en los anteriores niveles fue discutido el lugar del Hombre en la Naturaleza, es en este más avanzado nivel donde se profundiza en las interrelaciones de los bio-ecosistemas naturales y agrícolas y en los tecno-sistemas rurales y urbanos.

Según Ben-Peretz, el equipo de profesores formuló los siguientes principios, a partir de los cuales trabajó el proyecto, y posteriormente su implementación en los procesos de desarrollo curricular:

1. Los actuales problemas ambientales con los que se enfrenta el estudiante, deben servir como punto de partida en el desarrollo del curriculum.
2. Un determinado suceso o específico acontecimiento medioambiental debe ser presentado como un estudio de investigación en profundidad, ejemplificando la compleja naturaleza de los ecosistemas humanos.
3. La aproximación sistémica debe ser utilizada como una de las bases para la comprensión de un ecosistema humano total. La Educación Ambiental se basa en el estudio de los sistemas y sus interrelaciones. El equipo de desarrollo del "Man in Nature" toma el análisis sistémico como uno de los principios de su curriculum.
4. En el material curricular deben enfatizarse las oportunidades para una buena implicación personal y aplicación del conocimiento ecológico.
5. Profesores y alumnos deben poder explicitar la filosofía educativa y la racionalidad del curriculum. Unos y otros tienen prioridad personal para juzgar la importancia de los problemas ecológicos en relación con otros principios y concepciones sociales.
6. El curriculum debe ser modular, y apropiado para un uso flexible por los profesores, en función

de las específicas necesidades de sus situaciones educativas. De acuerdo con Connelly (1975), la participación activa de los profesores en los procesos de toma de decisiones, en relación con la elección del contexto institucional y las estrategias, es vital para introducir cambios en el sistema educativo (...). El conocimiento práctico de los profesores en relación con su particular contexto educativo es especialmente importante en el ámbito de la Educación Ambiental. (Ben-Peretz, 1980, p.177-178).

Partiendo de los anteriores principios se seleccionaron un conjunto de temas que debían servir como tópicos para la diferenciación de los módulos curriculares. El currículum quedó organizado en los siguientes cuatro módulos:

1. El hombre y el paisaje.
2. El hombre y el agua.
3. La unicidad del hombre.
4. El hombre y la salud.

Los módulos están concebidos como recursos materiales para su elección por los profesores de acuerdo con sus específicas necesidades. Los profesores pueden combinar partes de varios módulos, elaborando su propio currículum y/o pueden agregar otras unidades y desarrollar actividades educativas adicionales según las crean apropiadas a su particular situación educativa.

#### 1. El Hombre y el Paisaje.

Este módulo está concebido para servir como punto de partida del estudio presentando un ecosistema humano y los cambios

que en él se suceden a través del tiempo. La tangible realidad visual y funcional de los paisajes es aprovechable tanto para el trabajo en el aula como para los estudios de campo. En el módulo se distinguen un conjunto de principios muy familiares y concretos, relativos a las interrelaciones entre el hombre, su ambiente natural y su ambiente construido. El principio anteriormente señalado de tomar los actuales problemas del entorno que pueden resultar significativos al estudiante se cumple aquí, tomando la polución, las situaciones de stress y sus causas medioambientales, etc..., como ejemplo de ello. Del mismo modo ocurre con el resto de los principios. A los alumnos se les propone una investigación sistémica y en profundidad de su propio entorno, en la cual deberán implicarse de un modo activo. El último capítulo del módulo presenta a los alumnos un conflicto social relacionado con la construcción de una central eléctrica. El caso se presenta en forma de cómic y ofrece diversas oportunidades para el debate.

## 2. El Hombre y el Agua.

Este módulo está concebido como un estudio de investigación en profundidad de un particular y específico problema medio-ambiental. Los autores del proyecto manifiestan haberlo elegido por ser "de primera importancia para la población de Israel y ofrece una oportunidad para relacionar el aprendizaje escolar con los problemas de la vida cotidiana". (Ben-Peretz, 1980, p. 179).

En primer lugar, provoca en los alumnos la discusión sobre los problemas y experiencias vividas en la conducción del agua a sus casas, y los problemas de su contaminación y conservación.

A continuación ofrece un conjunto de propuestas y equipamiento para analizar la calidad del agua, a través de la aplicación de juicios de calidad ambiental. Los alumnos deben aplicar el conocimiento adquirido. Por ejemplo, realizando un viaje a lo largo de un río, donde realizarán una serie de investigaciones sobre la cualidad medioambiental del río y sus riberas. Se implica a los alumnos activamente en los problemas ambientales a través, por ejemplo, de la colección de recortes y artículos de prensa, exposiciones fotográficas, etc.

### Módulo 3: La Unicidad del Hombre

Este tercer módulo es especialmente apropiado para mostrar la racionalidad filosófica del curriculum. La unicidad de la mente humana, sus habilidades cognitivas y comunicativas, situa bajo la responsabilidad de los hombres el mantenimiento o destrucción de los ecosistemas. A través de los cuatro componentes del módulo se ofrecen diferentes versiones de un mismo problema.

- 1ª versión.- Homo Sapiens: muestra las características morfológicas y -anatómicas del cuerpo humano, centrando la atención en la capacidad cerebral y la habilidad comunicativa de los humanos.
- 2ª versión.- El aprendizaje: muestra los aspectos psicológicos del aprendizaje y construcción del pensamiento.
- 3ª versión.- se elabora sobre las características fisiológicas del sistema nervioso del cuerpo humano.
- 4ª versión.- El sistema nervioso, organizada para el aprendizaje individualizado de los conceptos utilizados a lo largo del módulo. Contiene partes de aprendizaje programado y puzzles para el aprendizaje de las partes del cerebro humano.

#### Módulo 4: El Hombre y la Salud

Este módulo pretende proporcionar a los alumnos el conocimiento necesario para relacionar los problemas de la vida diaria dentro de los - ecosistemas humanos. Los principios de salud y enfermedad son aquí de prioritaria relevancia. El módulo presenta varios aspectos del medio ambiente y los relaciona con la salud de los individuos y con los principios de la salud pública.

Los cuatro módulos presentan una aproximación interdisciplinar, integrando el conjunto de los diferentes aspectos que integran un ecosistema humano total. En El hombre y el paisaje se relacionan conocimientos de la historia, la arqueología y el arte así como de la biología. En el hombre y el agua, se recurre a la geografía, química y biología como elementos curriculares. La Unicidad del hombre presenta elementos de la biología, psicología y sociología. Todos los módulos incorporan la literatura y el arte en los materiales curriculares que ofrecen.

#### C/ A Core Curriculum for Australian Schools

Desde que en 1973 el Curriculum Development Centre (CDC) estableciera la Educación Ambiental como una de las cinco áreas prioritarias del curriculum, diversos documentos fueron elaborándose al respecto. Concretamente, en 1980, el citado Centro Nacional de Desarrollo Curricular publica en colaboración con el Environment Department, Environmental Education for Schools (Greenall, A. 1980) donde se señala el siguiente conjunto de objetivos, según los cuales la educación ambiental debe ayudar a los estudiantes a:

1. Adquirir conciencia y sensibilidad hacia el entorno como totalidad.
2. Desarrollar una comprensión básica del entorno, y las interrelaciones que se producen entre el hombre y el en torno.
3. Desarrollar las habilidades necesarias para investigar el entorno, y para identificar y resolver los problemas que en él se producen.
4. Adquirir los conceptos y valores sociales relacionados con el entorno.
5. Adquirir la motivación para una activa participación en la protección y mejora ambiental.
6. Identificar aproximaciones alternativas y tomar decisio nes responsables sobre el entorno, fundamentadas en factores ecológicos, políticos, económicos, sociales y esté ticos.
7. Proveer a los estudiantes de oportunidades para implicar se activamente a todos los niveles en trabajos para la re solución de problemas del entorno.

Como el mismo Greenall señaló recientemente, tales objetivos no se alcanzan sólo a través de alguna disciplina o área curricular. Antes al contrario, "ello supone implicar a todos los estudiantes y a todas las materias o áreas en todos los niveles" (Greenall, 1987. p 24).

Desde esta perspectiva, la educación ambiental (educación en el entorno, sobre el entorno, a través del entorno, y para el entorno) es enfocada no como una materia separada sino como una orientación o una "impregnación" de la totalidad del curriculum.

Al margen de eventuales programas específicos sobre educación ambiental, publicados entre 1977 y 1981, sobre los que se refiere Greenall en su trabajo de 1987, el Centro de Desarrollo Curricular publicó en el curso 1980-1981 un proyecto curricular para las escuelas de Australia (CDC, 1981) que, más que un carácter normativo o prescriptivo, ofrecía un conjunto de sugerencias para la acción previamente discutidas y ensayadas en el seno de diferentes comunidades y grupos escolares australianos, donde se incluye a la Educación Ambiental como una de las esenciales áreas de conocimiento y experiencia (Skilbeck, 1984 a; Greenall, 1987).

La estructura del programa curricular está organizada a partir de las siguientes tres dimensiones:

1. Áreas de conocimiento y experiencia
2. Procesos de aprendizaje
3. Ambientes de aprendizaje

La primera de estas dimensiones se estructura en las siguientes nueve áreas de conocimiento y experiencia:

1. Artes y Oficios
2. Estudios del Medio Ambiente
3. Habilidades y razonamiento matemático, y sus aplicaciones.
4. Estudios culturales, sociales y cívicos.
5. Educación Sanitaria.
6. Modos de aprendizaje científico y técnico, y sus aplicaciones sociales.
7. La comunicación.
8. Razonamiento y acción moral, sistemas de creencias y valores
9. Trabajo, ocio y calidad de vida.

Para la organización de las diferentes áreas de conocimiento se discuten las propuestas de Lawton sobre "análisis cultural" y se recurre a la elaboración de "mapas culturales" (Skilbeck, 1984a p.189). El entorno aparece específicamente tratado dentro del proyecto a partir del desarrollo de un área sobre Estudios Medio-Ambientales, si bien en otras áreas se estudian aspectos culturales, económicos y sociales a partir de la realidad local que el alumno vive y experimenta.

El propósito central, en el área de Estudios Medio-Ambientales, dentro de la estructura del currículum, es despertar las conciencias de los alumnos y favorecer su comprensión sobre los entornos naturales y humanos, así como sensibilizarles hacia un conjunto de actividades en relación con las fuerzas que sostienen, o por el contrario, destruyen tales ecosistemas.

Según la propuesta curricular del CDC, y la explicación que de ésta hace M. Skilbeck, en tanto que coautor del proyecto, este tipo de estudios, y el propósito que los alienta, requieren un sistemático conocimiento de contenidos disciplinares de la geografía, biología, arquitectura, economía, etc. Además de la implicación de las escuelas en proyectos de protección y mejora ambiental, de modo que los alumnos puedan realizar experiencias prácticas sobre el terreno.

Como en otras áreas del proyecto curricular, aparece aquí un énfasis especial en la interrelación de la acción social con los estudios medio ambientales, en tanto que manifestación de la necesaria ligazón teoría-práctica, la cual podrá ser organizada, en cada centro escolar o grupo de trabajo, por diferentes procedimientos.

Finalmente, más que una organización específica dentro del cuerpo curricular, lo que se recomienda es algún tipo de aproximación o perspectiva ambientalista, en el sentido de ofrecer una amalgama de formas de conocimiento y comprensión de la realidad del entorno, y una clara disposición para sostener y proteger el medio ambiente (CDC, 1981; Skilbeck, 1984a).

### 3.5.2. Proyectos disciplinares que ofrecen conexiones al entorno

Algunos proyectos curriculares específicamente disciplinares, es decir, centrados en el desarrollo de una determinada disciplina o área de conocimiento, recogen, no obstante, enfoques ecológicos o medio-ambientales y focalizan parte de su desarrollo en los entornos próximos a los escolares.

Así ocurre, por ejemplo, con la enseñanza de la geografía, cuya corriente más academicista se ha dejado influenciar por la evolución socio-cultural de la última década, incrementando su interés por los planteamientos de la "educación multicultural" y la "educación ambiental". La primacía del concepto de entorno, en tanto que creación de la experiencia personal, enfatiza el desarrollo de geografías "personales", de una "geografía humanística" situada en una perspectiva no sólo física o espacial sino dentro del marco de interrelaciones entre el hombre y su entorno (Robinson, R. 1985 p.39).

Este es el caso del School Council Geography 16-19 Project, preocupado por el estudio de la relación entre el hombre y su entorno a través de principios ecológicos (Naish, M. 1985 p.107); o del Geography for the Young School Leaver (GYSL) Project, considerado por Stenhouse (1980), el proyecto del School Council con mayor éxito de implantación. Publicado en-

tre los años 74 y 75, se organiza alrededor de 3 grandes macro-temas: El hombre, la tierra y el ocio, Las ciudades y los pueblos, La gente, el lugar y el trabajo. En el segundo de ellos, centrado en la vida urbana, se analizan los problemas medio-ambientales y la calidad de vida a través del estudio de determinadas aglomeraciones urbanas. En el tercero, se propone el análisis del entorno de los alumnos para estudiar la influencia en él y sus posibles alteraciones por el uso y abuso de los recursos naturales (Boardman, 1985 p.68-69).

En la misma línea de renovación metodológica se sitúa el -- Oxford Geography Project, para las escuelas de enseñanza primaria anglosajonas, organizado igualmente alrededor de tres macro-unidades temáticas: El contexto local, Modelos de Europa, Contrastes en el desarrollo. La primera de ellas se estructura en 9 capítulos temáticos, - cada uno de los cuales presenta un estudio en profundidad de un caso sobre diferentes entornos en los que pueden vivir los alumnos y sobre los que pueden investigar: la casa y la escuela, las tiendas, diferentes modelos de asentamientos urbanos, las granjas, las industrias, la ciudad, el puerto y las costas, y las nuevas ciudades.

El entorno juega también un papel importante en los proyectos curriculares para la enseñanza de la Historia. Así por ejemplo, en el Schools Council Project: History 13-16 (Shemilt, et al, 1980), de fuerte implantación en la enseñanza secundaria de Gran Bretaña, dedica una parte del proyecto a que los estudiantes reconozcan y comprendan la historia que impregna su propio entorno: La historia que nos rodea, dentro del siguiente programa marco:

HISTORY PROJECT (13-16)UNIDAD DE PROGRAMACONTENIDOEstudio en desarrollo:

estudio de los factores que afectan el desarrollo a lo largo del tiempo.

La Medicina o la Energía a lo largo del tiempo.

ESTUDIO DEL MUNDO MODERNO:

estudio de un problema del mundo contemporáneo con visión histórica.

Tema de libre elección de la Escuela.

INVESTIGACION EN PROFUNDIDAD:

estudio de los distintos aspectos de un periodo limitado del pasado, con enfoque empático.

Uno de los siguientes:

- La Inglaterra Isabelina 1558-1603.
- Bretaña 1815-1851
- El Oeste americano 1840-1890

LA HISTORIA QUE NOS RODEA:

estudio de la historia que nos rodea utilizando la evidencia visible y visitas a los puntos de partida.

Estudios basados en lugar (res) escogido(s) por la Escuela.

MÉTODOS HISTÓRICOS:

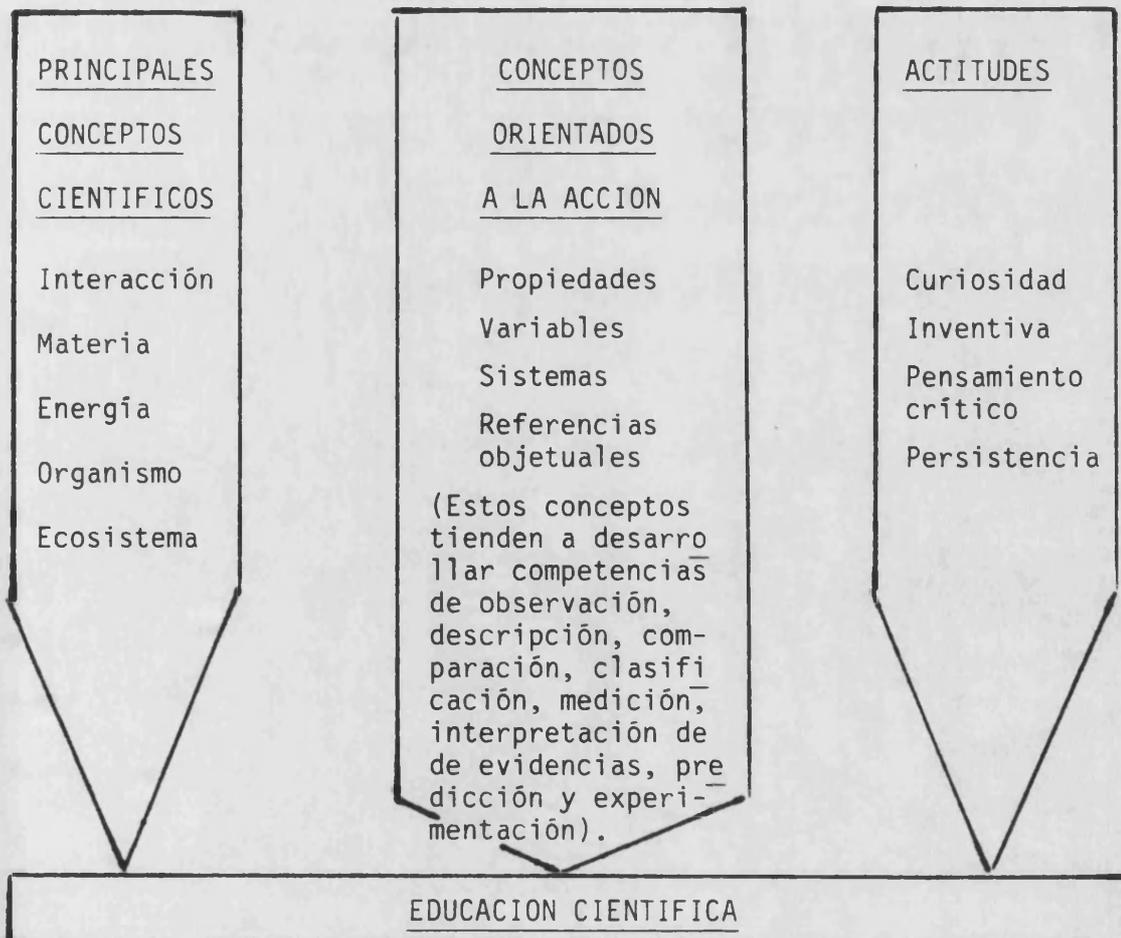
no es una unidad, sino un elemento de trabajo importante para todo el curso.

Desarrollo de destrezas como: comprensión, valoración e interpretación de la evidencia histórica.

El Rand McNally SCCIS Program

El proyecto SCIIS (Knott, R. et al. 1978) constituye el resultado de la revisión y ampliación de uno de los cinco principales proyectos curriculares que, durante la década de los 60 y principios de los 70, fué utilizado en las escuelas elementales (5-12 años) de los EE.UU. para el aprendizaje de las ciencias.

La finalidad del proyecto es desarrollar en los alumnos un progresivo conocimiento, comprensión y actitud científica, de un modo activo, participativo y crítico. Trata por tanto de desarrollar en los alumnos una educación científica (scientific literacy) a partir del desarrollo del siguiente marco conceptual:



La estructuración del contenido se organiza en base a trece unidades de aprendizaje. Una primera unidad dirigida a los los niños de las escuelas infantiles introduce a una serie en paralelo de seis unidades donde se --tratan contenidos de la Física y las Ciencias Naturales, según el siguiente orden secuencial:

SERIE: <u>LA CIENCIA DE LA</u> <u>FISICA/TIERRA</u>	SERIE: <u>LA CIENCIA DE LA</u> <u>VIDA/ TIERRA</u>
1. Objetos materiales	Organismos
2. Interacción y sistemas	Ciclos de vida
3. Subsistemas y variables	Poblaciones
4. Posición relativa y movimiento	Entornos
5. Fuentes de energía	Comunidades
6. Teorías científicas	Ecosistemas

Las estrategias didácticas para el aprendizaje giran alrededor del ciclo Exploración -->Invención -->Descubrimiento --> , a través del cual se pretende que los niños entre los 5 y 12-13 años de edad desarro--llen intereses, capacidades y estilos de aprendizaje. Para ello el proyecto ofrece los siguientes componentes: una guía del profesor para cada unidad, elemento principal o básico del programa. Los equipamientos y materiales que se requieren para el desarrollo de cada unidad, u un manual o cuaderno del alumno, donde, además de una guía para sus experimentaciones y la utilización de los equipamientos y materiales, deberá anotar sus observaciones y hallazgos.

El programa está organizado de modo que los niños puedan reali-

zar experiencias directas y de campo, participar, trabajar con independencia y desarrollar actividades en equipo. Les ayuda igualmente a adquirir confianza e independencia en el trabajo, mostrando procedimientos alternativos y diferentes en el desarrollo de las actividades propuestas.

### 3.5.3. El caso español

La particular conformación de la organización y desarrollo curricular en nuestro país, con un marcado carácter normativo y una fuerte centralización institucional, impide que podamos hablar de diferentes tipos de implementación de distintos proyectos curriculares. Nos atendremos, -- por tanto, desde el punto de vista del análisis de la propuesta curricular, al marco oficial y sus derivaciones a partir del traspaso de competencias a las comunidades autónomas.

#### 3.5.3.1. Los currícula oficiales

##### \* LOS PROGRAMAS RENOVADOS PARA LA EGB

A partir del curso 1981-1982 entran en vigor los "Programas Renovados para la EGB", haciéndose esto de manera escalonada, de modo que en el citado curso entrarán en vigor para el Ciclo Inicial, quedando el Ciclo Medio y Superior en periodo de ensayo y consulta. Al siguiente curso se harán oficiales los programas para el Ciclo Medio, y el proceso en el Ciclo Superior quedaría paralizado con la entrada del nuevo gobierno socialista tras las elecciones generales de octubre de 1983, iniciándose en este último ciclo un nuevo proceso experimental de reforma curricular.

Así, tomaremos como base de análisis el documento publicado en el Real Decreto 69/1981 de 9 de enero, que en su artículo primero estructura la EGB en los Ciclos Inicial, Medio y Superior, y en su artículo segundo fija las enseñanzas mínimas con carácter obligatorio para los alumnos del Ciclo Inicial. Siguiendo el citado calendario de implantación de los Programas Renovados, otro Real Decreto 710/1982 de 12 de febrero las fija para el Ciclo Medio.

Dejando aparte cualquier otra consideración que, desde la teoría curricular pudiera hacerse a los citados programas, aspecto éste que suscitó gran cantidad de literatura al respecto -a título de ejemplo citamos el interesante documento elaborado a partir de las "Jornadas para el estudio de los Programas Renovados de la EGB" organizadas por el ICE de la Univ. Autónoma de Madrid (ICE, 1981)- y entrando directamente al análisis del tratamiento que del entorno se hace en tales programas, en síntesis, observamos lo siguiente:

- a) Los programas están organizados por "materias" o "áreas". Se hace referencia específica al entorno en las áreas de Ciencias Sociales y -- Ciencias Naturales, tanto en Preescolar y Ciclo Inicial como en el Ciclo Medio. No así en el Ciclo Superior.
- b) En Preescolar y Ciclo Inicial ambas áreas se unifican en una sola, la Experiencia Social y Natural, siendo divididas en el Ciclo Medio.
- c) En Preescolar y Ciclo Inicial el entorno aparece a través de los siguientes bloques temáticos:
  - Conocimiento del medio.
  - Descubrimiento en el medio.

- d) Estos mismos bloques temáticos aparecen en el Ciclo Medio dentro del Área de Ciencias de la Naturaleza.
- e) Los objetivos señalados para el estudio de los dos anteriores bloques temáticos constituyen una iniciación a conocimientos de la biología (animal y vegetal) y en el caso del Ciclo Medio, se introducen algunas experiencias sencillas relacionadas con la física y la electricidad. Se trabaja la experiencia en la casa, la familia, el barrio y el colegio.
- f) Dentro del área de Ciencias Sociales para el Ciclo Medio, los dos primeros bloques temáticos se corresponden respectivamente con el estudio de la "localidad" y la "comarca".
- g) Los objetivos señalados para el estudio de los dos anteriores bloques temáticos constituyen una iniciación a conocimientos de la geografía (física, económica, humana) y a la iniciación en los orígenes históricos y tradiciones culturales locales.

Los Reales Decretos ya señalados son acompañados de documentos "para-oficiales" donde aparece un mayor desarrollo y concreción de tales programas. Por un lado, el llamado "Documento base" y por otro los diferentes programas estructurados en bloques temáticos con sus respectivos objetivos formulados así como actividades sugeridas. Han sido éstos documentos, publicados en números especiales de la revista Vida Escolar y en los llamados "libros azules" de la Editorial Escuela Española, obviamente junto a los libros de texto de las diferentes editoriales, los auténticos configuradores del desarrollo curricular en las escuelas.

Al margen de la filosofía implícita en el Documento-base, y en ocasiones en contradicción con él, los programas por áreas, con un pormenorizado y jerarquizado listado de objetivos, hacen difícil que el profesor escape a un modelo directivista de su acción didáctica, con lo que resulta muy difícil adaptar a la situación y realidades del entorno concreto de su escuela lo que en el programa se le propone. De modo, entonces, que el entorno se convierte en un determinado "fragmento" de contenido de la geografía y la historia, con sus correspondientes objetivos y actividades, sin ningún tipo de conexión con el "otro" entorno fragmentado en el área de las Ciencias Naturales. En el Ciclo Medio, además, se ha olvidado una realidad territorial y cultural vigente en gran parte de las nacionalidades y regiones del estado. Nos referimos al hecho comarcal. Si en el tercer nivel o curso los alumnos trabajan el bloque temático: La localidad y su entorno, en el cuarto curso se pasa directamente a la Región, obviando una unidad geográfica cuyos rasgos históricos, culturales, lingüísticos,

económicos y físicos presentan mucha mayor definición y están mucho más próximos al nivel de desarrollo del alumno en este ciclo, a su red de significados particulares y a sus relaciones e intereses afectivos y sociales.

\* EL PROGRAMA DEL AREA DE EXPERIENCIAS PARA EL CICLO MEDIO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

Por una orden de 20 de mayo de 1986 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, se aprueba el Programa del Area de Experiencias para el Ciclo Medio de la EGB, siendo de aplicación obligada en todas las escuelas de la Comunidad Valenciana a partir del curso 1986-87.

El contenido curricular del Programa se vertebra sobre los siguientes bloques temáticos:

1. La Orientación.
2. El Cielo.
3. La Situación.
4. Nuestro mundo.
5. El Relieve.
6. El Clima.
7. La Tierra: estudio geológico.
8. La Atmósfera.
9. El Agua.
10. La Población.
11. La Vivienda.

12. La Comunicaciones.
13. La Persona.
14. Nuestra historia.
15. La actuación del hombre como ser social.
16. El Trabajo.
17. Iniciación al estudio de España.

El entorno aparece tratado en los diferentes núcleos temáticos a partir de las referencias continuas a la localidad , la comarca o el país, según la secuencialización para el primero, segundo o tercer nivel del ciclo.

En los presupuestos del Programa se parte de las necesidades de los niños entre los 8 y 10 años en relación con su entorno, -orientación sobre el territorio, integración en la comunidad, comprensión de los procesos naturales del medio, ...- y se propicia un tratamiento integrado del estudio y las experiencias en el entorno. Se propone igualmente la singularización en función de las diferentes y concretas situaciones escolares en que se desarrolle.

Es sabido que la plasmación práctica y concreta en las escuelas de los citados programas depende, en gran medida, de la traducción que de ellos se hace a través fundamentalmente de los diferentes libros de texto dentro del mercado editorial. Y es precisamente la necesidad de ampliar mercados, además de otras consideraciones de carácter epistemológico e ideológico, las que, en nuestra opinión, dificultan la posibilidad de particularizar los procesos de ense-

ñanza/aprendizaje en relación con las situaciones y realidades concretas del entorno escolar. No obstante, este es un problema que pretendemos analizar en relación con el pensamiento y las prácticas del profesor, y nos parece, por tanto, innecesario -que no carente de interés- entrar aquí en el análisis de la referida traducción y/o reducción que pueda darse en cada una de las distintas editoriales en el mercado. Como decimos, será ésta una de las variables a contemplar en el diseño de nuestra investigación.

#### 3.5.3.2. Otros materiales y recursos para el desarrollo curricular.

Sin embargo, sí nos detendremos en el análisis de otros materiales de apoyo al desarrollo curricular, elaborados desde diferentes instancias y dirigidos específicamente al tratamiento escolar del entorno. Haremos referencia solamente a aquellos materiales publicados o de acceso a través del mercado editorial, siendo conocedores, no obstante, de la existencia de elaboraciones particulares o en equipo, de gran cantidad de profesores que utilizan sus propios materiales, pero cuyo uso queda restringido al propio centro, o está en función de la incipiente difusión a través de los Centros de Profesores o por el esfuerzo autónomo de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

#### A) Del "libro de la localidad" a las "carpetas curriculares".

A raíz de la entrada en vigor de los Programas Renovados para los Ciclos Inicial y Medio de la EGB, donde, como ya señalamos, el entorno natural y social debía ser estudiado a través de la localidad

y la comarca y, posteriormente la región, equipos de profesores de una misma localidad decidieron elaborar su propio libro, adaptando los objetivos y contenidos de los programas oficiales al entorno de la localidad donde imparten sus clases. En el caso del País Valenciano, con la entrada en vigor de los Programas del Area de Experiencias Socio-Naturales en valenciano, este esfuerzo cobra nuevos impulsos y, en la actualidad, son bastantes los municipios valencianos en cuyas escuelas se cuenta con materiales de este tipo, editados por el propio Ayuntamiento, entidades financieras, editoriales comerciales o, la mayor parte de los casos, de modo más rudimentario, por los propios profesores.

Uno de los primeros libros de la localidad que aparecieron en el ámbito escolar del País Valenciano fue Sagunto y su entorno (Civera, M. et al., 1983), elaborado por un equipo de cinco profesores de distintos centros escolares del municipio de Sagunto. En la dedicatoria al alumno que introduce el libro se dice:

...no se puede querer lo que se desconoce, (...) y si desconocemos lo que tenemos cerca, mal conoceremos lo que está lejos.

Por ello, un grupo de profesores, nos apresuramos para que todos los niños y niñas de Sagunto dispusieran de un libro sobre "Sagunto y su entorno" que les facilitara el trabajo. El libro os ayudará a observar y reflexionar sobre lo que os rodea y también os propone ejercicios que debereis hacer en vuestro cuaderno. (Civera, M. et al., 1983, p. 3).

En efecto, el libro trata de adaptar los niveles básicos de referencia que aparecen en los Programas Oficiales del Ciclo Medio para las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, a la realidad socio-natural del municipio de Sagunto. Se estructura en los siguientes siete bloques temáticos:

1. El plano de nuestro pueblo.
2. Nuestro paisaje.
3. Los habitantes de Sagunto.
5. La organización de nuestra ciudad.
6. Medios de transporte y comunicación.
7. Algunas manifestaciones de nuestra historia.

Cada bloque temático consta de una primera parte de información (textos, gráficos, fotografías, dibujos) y una segunda en la que se le proponen al alumno un conjunto de actividades, de entre las cuales algunas las deberá realizar individualmente y otras en equipo, así como dentro o fuera del aula.

A este libro han ido sucediéndole otros, Finestral para el municipio de l'Olleria (Zafrilla, P. et al., 1984), Oroneta para el municipio de Rafelbunyol (García, X. et al., 1986), Paterna (Puchades, F., 1985), ...etc, así como otros para un nivel más avanzado del Ciclo Medio, centrados ya en el estudio de la comarca, como por ejemplo, La meua comarca: la Safor (Malonda, J.B. et al., 1984) o La meua comarca: la Vall d'Albaida (Col·lectiu Balarma, 1987). En todos ellos encontramos unas características pedagógico-didácticas similares, independientemente de la mayor o menor creatividad de los equipos en la presentación y estructuración de los trabajos.

Esto es, el "respeto" al modelo curricular de los Programas Oficiales (disciplinariedad, mantenimiento de la organización del contenido propuesta en ellos), y la reproducción de la estructura tradicional del libro de texto. Así, al alumno se le informa de fragmentos de la realidad de su entorno, y se le pide luego que reproduzca, de un modo igualmente fragmentario, la información dada. No obstante, al centrar el contenido y la actividad en la realidad cotidiana del alumno, y también por las propias características de los equipos que lo elaboran, normalmente profesores implicados de algún modo en la renovación pedagógica, además de no sufrir los imperativos del mercado de las editoriales tradicionales, tales libros constituyen un innegable avance respecto a lo que tradicionalmente vanía haciéndose en estas áreas curriculares. Debiéndose añadir, además, que en el caso de nuestro país, y por las características señaladas, entre otras, suelen ser los únicos libros del área de experiencias escritos en valenciano, lo cual viene a favorecer o apoyar los esfuerzos de normalización lingüística iniciados en las escuelas valencianas.

La experiencia de "libros de la localidad" no es, obviamente, exclusiva de las escuelas del País Valenciano. Desde el curso 81/82, con la entrada en vigor de los Programas Renovados para el Ciclo Medio, e incluso antes en algunos casos, aparecen experiencias de este tipo en diferentes regiones o nacionalidades del Estado, impulsadas las más de las veces por movimientos o grupos de renovación pedagógica, como es el caso de Escola Aberta en Galicia con A nosa terra (Campos, B. et al., 1980), de Adarra en Euskadi con Euskal Herriko (Barceló, F. y Esnal, P. 1981), los Dossiers de Rosa Sensat

sobre estudios locales o comarcales como El Vallés (Antonell, I. et al., 1981), o Madrid para la escuela, elaborado por un equipo de profesores de Acción Educativa (Arnaiz, C. et al. 1983), por citar algunos de los más significativos.

Una variante de los "libros de la localidad" la constituyen las guías didácticas para el estudio del entorno.

Como un ejemplo de ellas comentaremos Un entorno urbano: Pamplona (Aguirre, M. et al., 1984). El cuaderno forma parte de un "proyecto de programaciones de Geografía, Historia e Instituciones de Navarra para la EGB" elaborado por el Departamento de Ciencias Humanas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Navarra y experimentado en el Colegio Público de Barañáin, y estando dirigido al segundo nivel del Ciclo Inicial.

Tal como se señala en su presentación, se le entrega al profesor "como guía didáctica, es decir, como instrumento que permite su adaptación a las distintas realidades socioculturales y geográficas" (p.7). El material está dividido en dos partes: la primera denominada "guías didácticas" consta de una programación tradicional sobre la Introducción a la Topología, fundamentalmente la localización espacial o topográfica. Se señalan un conjunto de "Objetivos Generales" y se distribuyen 11 sesiones de topología, donde en base a entornos próximos al escolar (la clase, el patio, la escuela, el barrio, ...) se establecen un conjunto de objetivos específicos y actividades a realizar por los alumnos.

La segunda parte: Sectores y actividades de Pamplona, consta, en términos de los autores, de "actividades globalizadas". En realidad, lo que se hace es proponer, sobre la base de un mismo núcleo temático (el pueblo y la ciudad, actividades profesionales,...) diferentes "programaciones" (objetivos-contenidos-actividades) en función de diferentes áreas curriculares: social, lenguaje, matemáticas, dinámica y plástica.

En ocasiones, se han elaborado también cuadernos monográficos para el tratamiento escolar del entorno. Como ejemplo, citaremos los Cuadernos del Medio Ambiente. Serie Entorno, que editó la Dirección General del Medio Ambiente del MOPU. El trabajo consta de una carpeta con nueve cuadernos de trabajo dirigidos a alumnos de EGB, con el objetivo de "introducir en la población una mayor conciencia de los elementos integrantes de nuestro entorno y su amplia problemática" (MOPU, s.f.). Los cuadernos están orientados como material didáctico de apoyo a los programas escolares. Se pretende motivar la curiosidad del niño hacia los temas medio-ambientales y despertar en ellos interrogantes sobre tal problemática y actitudes favorables a la protección del entorno.

La carpeta se estructura a partir de los siguientes nueve núcleos, cada uno de ellos constitutivo de un cuaderno:

1. El planeta en que vivimos.
2. Arboles y plantas.
3. Incendios forestales.
4. La energía.

5. El agua.
6. El aire que respiramos.
7. Pueblos y ciudades.
8. El ruido.
9. Residuos sólidos.

Cada uno de estos cuadernos va introducido por un cuento, y una serie de conceptos básicos en relación con el núcleo temático. De ellos se deducen un conjunto de principios actitudinales y se proponen una serie de actividades a un nivel muy sencillo, todas ellas relacionadas con la información que se ofreció previamente.

También se han producido Carpetas modulares y monografías, como materiales de apoyo al desarrollo curricular, no necesariamente centrados en los Programas Oficiales, sino, más bien, preocupados por el tratamiento de algún aspecto específico de carácter antropológico, socio-económico o ecológico de un determinado territorio. Así por ejemplo, los Talleres de Cultura Andaluza (Camacho, J. et al.1985) organizados por "carpetas" donde se ofrece información de un determinado módulo, bibliografía y una propuesta de programación a diferentes niveles: Ciclo Inicial, Ciclo Medio, Ciclo Superior y BUP. Como se afirma en la misma carpeta:

Se trata de un material de orientación que cada seminario, departamento, centro y profesor debe adaptar a la sustantiva realidad de sus alumnos, completándolos, modificándolos y, en definitiva, enriqueciéndolos con su aportación diaria, hasta alcanzar su propio

e ideal taller. (Camacho, J. et al., 1985, p.1).

La misma estructura presentan las Unidades Didácticas elaboradas y editadas por el Colectivo pedagógico Aula Crítica de La Coruña, centradas cada una en el tratamiento de un tema monográfico: "A festa do Sam. Joám", "O tempo de Entoido", "A mulher hoje", "A Energia Nuclear", ...etc.

#### B) Itinerarios y Aulas de/en la Naturaleza.

En los últimos años ha habido una importante proliferación de Guías y Cuadernos de Campo para realizar itinerarios en la Naturaleza o estudiar ecosistemas específicos. Elaborados en su mayor parte por colectivos de profesores y especialistas en biología o ecología, vieron la luz gracias al apoyo y subvención de algunas administraciones locales o autonómicas, o bien instituciones de formación del profesorado (ICEs, CEPs,...) o culturales y de renovación pedagógica (Rosa Sensat, Acción Educativa, Escola d'Estiu, Acció Cultural del P.V., etc.).

En la mayor parte de los itinerarios consultados, permanecen las mismas o muy parecidas constantes, por lo que, a título de ejemplo, comentaremos uno de ellos, sobre el que hemos tenido ocasión de seguir su elaboración y desarrollo práctico sobre el terreno.

El Itinerari de la Natura Font de l'Ombria. Serra. (Soria, J.M., 1986) fue elaborado por un equipo interdisciplinar de pedagogos

y biólogos, en forma de Cuaderno de Campo para uso de alumnos del Ciclo Medio y Superior y grupos de tiempo libre. Como se indica en la propia presentación del Cuaderno, se trata de un instrumento didáctico para facilitar la aproximación del niño y de la escuela a la Naturaleza, provocando la observación de los elementos naturales que el equipo consideró básicos para el conocimiento de una parte del entorno de la Sierra Calderona.

La estructura interna del Cuaderno está organizada sobre la base de un mapa del itinerario, algunas sugerencias sobre actividades previas a la visita, instrucciones para la realización del itinerario, y un conjunto de fichas de campo, organizadas según el orden lógico que se sigue en el itinerario, donde el alumno observará y anotará, ayudado de dibujos y gráficos sobre los elementos de la biología animal y vegetal más significativos.

En nuestra opinión, al itinerario de la Font de l'Ombria le ocurre lo que hemos detectado en la mayor parte de los itinerarios consultados, esto es, el dominio de lo que Terradas (1983) denominaba la tendencia "biologicista" sobre la "pedagoga" en educación ambiental. De modo que, planteamientos inicialmente recogidos por esta corriente educativa, sistemismo, interrelación, integración naturaleza-cultura, enfoque o análisis ecológicos, quedan, sin embargo, reducidos en la práctica a actividades alrededor de conceptos de las Ciencias Naturales. La riqueza antropológica o la realidad socio-económica del entorno sobre el que se realiza el itinerario queda solapada por el conocimiento de la fauna y vegetación de la zona. Esto en

cuanto a la organización del contenido o estructura conceptual propuesta en el Cuaderno. Otro aspecto, no menos cuestionable, es el del tratamiento didáctico. Sin pretender entrar en el análisis de tareas implícitas en el desarrollo del itinerario, podemos comprobar, sin embargo, que la mayoría constituyen la corroboración, a través de la observación, de lo que previamente se afirma en el cuaderno, y su correspondiente anotación. De modo, entonces, que el alumno, fundamentalmente mira y escribe (ver figura nº 5 de la página siguiente). Así, estrategias didácticas recogidas en declaraciones y principios de educación ambiental, como el descubrimiento, el juego, la sorpresa, la investigación, la reconstrucción personal de la realidad, etc., quedan igualmente relegados a la propia iniciativa particular de los profesores, en el sentido que pretendan "reciclar" el material que se les propone.

Como refuerzo a este análisis adjuntamos en ANEXOS nº 1 y 2, un Modelo de resumen de Aula en la Naturaleza y un Diario seguido en un Aula de la Naturaleza de diez días de duración, con alumnos del Ciclo Superior de EGB. Tales aulas, en opinión del autor de la documentación anexa,

son un instrumento magnífico para el desarrollo de aptitudes dentro del campo de las Ciencias Naturales, para la adquisición de un método de trabajo y para el conocimiento de esas técnicas que los biólogos aplican en el campo, y que siendo esencialmente simples y racionales, en ocasiones tienen para el profano un hálito misterioso. (Cortés Alcario, 1984, p.8).

Te habrás dado cuenta de que todas las orillas no tienen la misma vegetación, pues todas las plantas no se relacionan de la misma manera con el agua:

Algunas viven dentro mismo del agua, como las algas, obsérvalas .....

Otras están en contacto con el agua pero en la orilla, ¿cuáles conoces?

Otras las verás próximas a la balsa pero no en contacto con el agua ¿cuáles son? .....

Ahora intenta descubrir qué animales hay en la balsa y sus alrededores, obsérvalos, describe su actividad, forma de desplazarse, el ruido que hacen, etc. ....

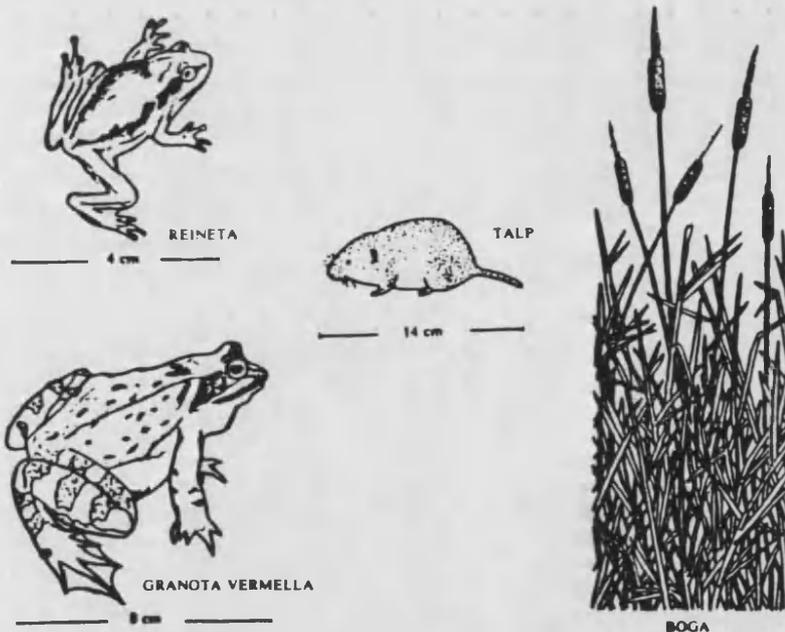


Figura 5: Itinerario de la Naturaleza -fragmento- (Soria, JM. 1986).

El subrayado es nuestro y con él queremos indicar esa tendencia disciplinar-naturalista que prima en la elaboración de este tipo de materiales. No obstante, no estamos queriendo defender argumentos de inutilidad en relación con este tipo de materiales. Son útiles desde la propia lógica interna disciplinar, y lo son igualmente en tanto que, en nuestra opinión, suscitan procesos de enseñanza/aprendizaje "ocultos" o no explícitos, que suelen enriquecer de un modo interdisciplinar y globalizador lo que se ha pretendido de un modo explícito en el propio material.

C) Inventario de recursos didácticos del entorno.

Bajo la coordinación de Mercedes Suárez Pazos, un equipo de profesores gallegos desarrolló un proyecto de Innovación e Investigación Educativa aprobado y subvencionado por la Xunta de Galicia que culminó con la publicación: Inventario de recursos didácticos do entorno: a comarca do Ribeiro (Nogueiras, Suárez y Tovar, 1984). En la primera parte del trabajo se procede a un acercamiento epistemológico a la relación entre el medio ambiente y la institución escolar, para pasar posteriormente al inventario tal como éste fue aplicado en una comarca gallega.

El inventario presenta un conjunto de elementos incluidos en tres grandes apartados: aspectos físicos, estructura económica y estructura sociopolítica. Cada uno de estos bloques presenta una serie de núcleos de investigación que ofrecen una lista de indicadores

del estudio del entorno (en general, según los autores, válidos para diferentes medios), con su aplicación a una zona determinada, -en este caso la comarca del Ribeiro-, una selección de actividades y unas fuentes documentales. La estructura de los citados tres grandes apartados es la siguiente:

### 1. ASPECTOS FISICOS.

- 1.1. Localización espacial.
- 1.2. Climatología y biología.
- 1.3. Relieve.
- 1.4. Hidrografía.

### 2. ESTRUCTURA ECONOMICA.

- 2.1. Explotación agraria.
- 2.2. Explotación del monte.
- 2.3. Explotación del subsuelo.
- 2.4. Explotación del mundo animal.
- 2.5. Industria y construcción.
- 2.6. Artesanía.
- 2.7. Comercio.
- 2.8. Estructura financiera.
- 2.9. Turismo.

### 3. ESTRUCTURA SOCIO-POLITICA.

- 3.1. Estructura social propiamente dicha.
- 3.2. Análisis urbanístico y arquitectónico de los núcleos de población.
- 3.3. Organismos administrativos.
- 3.4. Sector servicios.

- 3.5. La población.
- 3.6. Estudio socio-cultural.
- 3.7. Ideología política.
- 3.8. Aspectos religiosos.
- 3.9. Medios de comunicación social.

El inventario, pensado para uso de los profesores en cualquiera de los niveles de EGB, FP y primeros cursos del BUP, finaliza con un anexo donde se recogen un conjunto de mapas sobre diferentes aspectos de la comarca.

Como puede observarse por la estructuración de los bloques temáticos del inventario, el criterio seguido manifiesta, a nuestro modo de ver, una excesiva dependencia respecto de la linealidad característica en el contenido de las disciplinas que se ocuparían del análisis de una realidad vista como "natural" por un lado (ciencias físico-naturales) y "socio-cultural" por el otro (geografía e historia económica, política, humana, etc.). Nosotros tuvimos ocasión de ocuparnos sobre este tema en nuestra tesis de licenciatura. Ahí, apoyándonos en enfoques sistémicos y organizativistas, discutíamos la separación entre naturaleza y cultura -uno de los argumentos clave en el método ecológico-relacional de Morin (1981, 1983)- y, previa la caracterización del entorno como ecosistémico, establecimos la derivación de los "universales" de los diferentes subsistemas que lo componen, la clasificación de los medios o recursos que ofrece un entorno en función de las posibles y diferentes fuentes de las que obtener información, y la elaboración de un modelo de ficha de la fuente o recurso,

tratamos de establecer las posibles redes de recursos didácticos de un entorno, centrándonos igualmente en una comarca, en este caso del País Valenciano (ver esquema y figuras de las páginas siguientes).

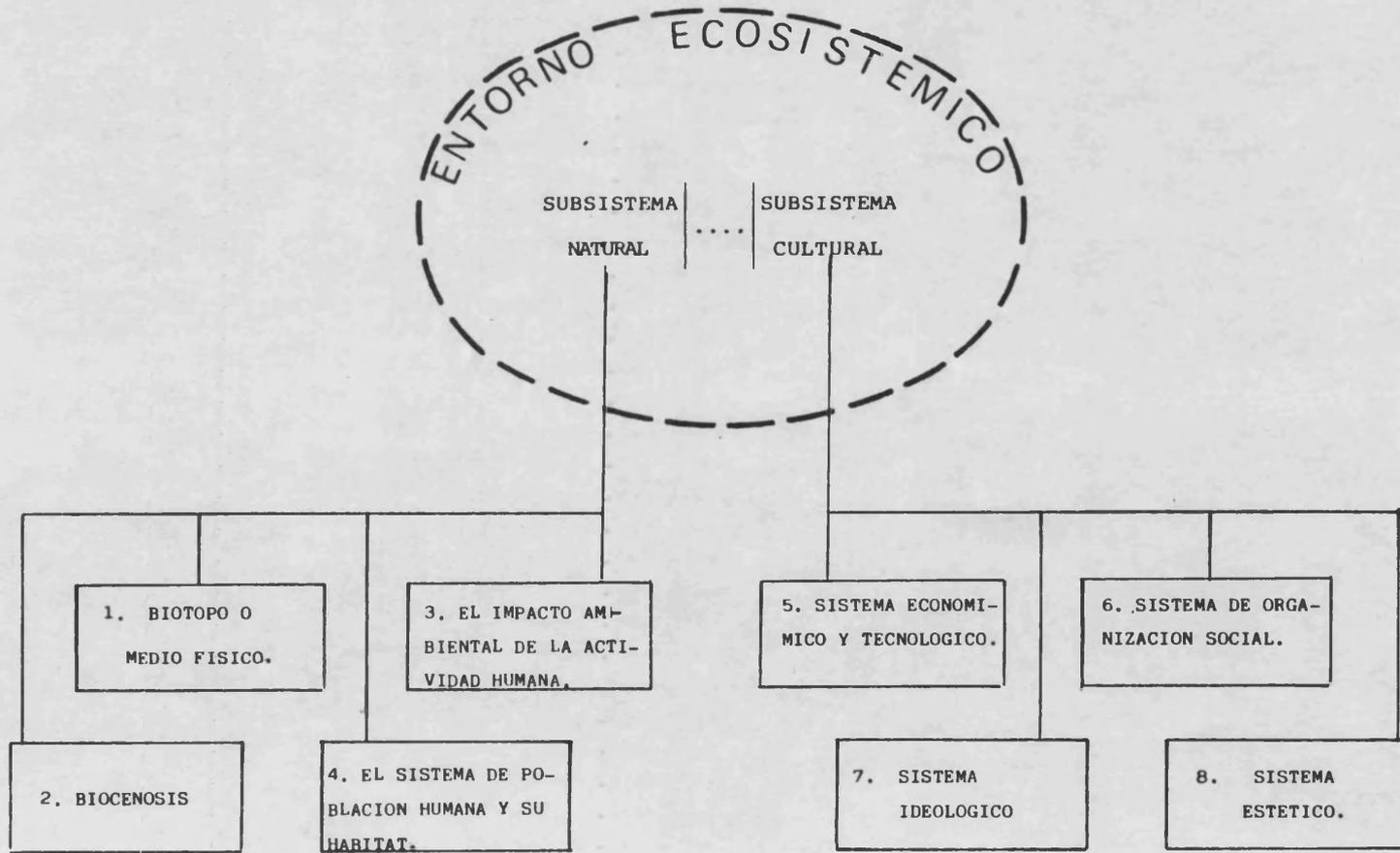


Figura 6: El entorno como ecosistema.

EPIGRAFES RECURSOS	RED DE RECURSOS DIDACTICOS DEL ENTORNO ECOSISTEMICO. LLIRIA, 1984.																																								
	SUBSISTEMA NATURAL																				SUBSISTEMA CULTURAL																				
	1. BIOTOPO					2. TIPOLOGIA AMBIENTAL DE LA ACTIVIDAD HUMANA					3. TIPOLOGIA HUMANA					4. TIPOLOGIA HUMANA PUEBLO, SIST. ECON. Y TECNOL.					5. SISTEMA DE ORGANIZACION SOCIAL					7. SISTEMA DEOLOGICO					8. SISTEMA ESTETICO										
	1. Situación	2. Sustato geológico	3. Páides de relieve	4. Masas de agua	5. Climatología	6. Suelos	7. Paisaje y vegetel	8. Fauna	9. Sustato geológico	10. Páides de relieve	11. Masas de agua	12. Climatología	13. Suelos	14. Paisaje y vegetel	15. Fauna	16. Movimientos migratorios	17. Población actual	18. Areas de poblamiento	19. Tipos de vivienda rural	20. Muelle	21. Oficio	22. Sectorario	23. Sectorario	24. El individuo	25. La familia	26. Organización poblacional	27. Estructuras sociales	28. Usos y costumbres	29. Diversiones	30. Lengua	31. Otros sím-y señales	32. Med. comuni-cación soci.	33. Sistema de funcionalidad	34. Sistema moral	35. Sistema de conciencia	36. Pintura y escultura	37. Artes musicales	38. Arquitectura	39. Literatura	40. Artesanía	
Ar. nat. (10)	3		2	4													1	2	4	4	5	2	2				1	2	4	3	1	1		3		3	3	3	3	6	
Ar. mod. (8)	1																																				2	1	2	1	1
Hum. (15)	3	1	3	5	3	4	5	2	1	4	5	3	5	5	2	3	4	9	8	9	7	6	6	1	1	7	10	10	9	3	8	2	2	2	2	1	5	3	6	1	4
Ind. (62)	2	2	2	6	2	6	2	2	1	1	1	1	1	1	1	3	5	2	3	2	12	10	31	3	2	8	9	22	10	3	5	3	5	2	41	8	6	10	2	3	
OB. FIS. (36)	3	2	2		1	2	1	1	1	1	1	2	1				2	2	2	3		1				3	4	1				2	1	1	9	9		33	5		
R. Simb. (17)	9	3	5	5	1	1	3	2								4	1	3		2		1					1	1		2				1	1		1				
P. Imp. (60)	15	10	11	13	9	7	14	4	1	1	2	1	1	1	1	11	14	9	6	8	24	24	15	3	3	15	10	12	10	7	1	3	2		4	4	13	12	1	1	
Son. (11)																											1	3	1	3								11			
Total Fichas: 203	33	14	25	32	15	14	26	11	4	7	9	5	8	9	6	17	28	25	40	31	53	32	56	7	6	32	35	68	26	17	17	8	14	5	33	31	38	66	4	20	

Figura 11. Total de estímulos sugerentes por cada subsistema, por grupo específico de recursos y por total de fichas obtenidas.

Figura 7: Red de recursos del entorno inventariados

FUENTE O RECURSO \_\_\_\_\_

UBICACION \_\_\_\_\_

CAMPO DE INFORMACION DEL ENTORNO ECOSISTEMICO				
SUBSISTEMA NATURAL	1. Biotopo	2. Biocenosis	3. Impacto ambiental	4. Población
	1. Situación <input type="checkbox"/>	7. Paisaje veg. <input type="checkbox"/>	9. Sustr. geológ <input type="checkbox"/>	16. Migración <input type="checkbox"/>
	2. Sustr. geológ. <input type="checkbox"/>	8. Fauna <input type="checkbox"/>	10. Relieve <input type="checkbox"/>	17. Población actual <input type="checkbox"/>
	3. Unidad. reliev <input type="checkbox"/>		11. Masas agua <input type="checkbox"/>	18. Area pobla. miento <input type="checkbox"/>
	4. Masas agua <input type="checkbox"/>		12. Climatología <input type="checkbox"/>	19. Vivienda rural <input type="checkbox"/>
	5. Climatología <input type="checkbox"/>		13. Suelos <input type="checkbox"/>	20. Núcleo Urbano <input type="checkbox"/>
		14. Paisaje veg. <input type="checkbox"/>		
		15. Fauna <input type="checkbox"/>		
SUBSISTEMA CULTURAL	5. Sistema Económico y Tecnológico	6. Sistema de Organización Social	7. Sistema Ideológico.	9. Sistema Estético
	21. Sector Primario <input type="checkbox"/>	24. Individuo <input type="checkbox"/>	33. Sistema de racionalidad <input type="checkbox"/>	36. Pintura y Escultura <input type="checkbox"/>
	22. Sector Secundario <input type="checkbox"/>	25. Familia <input type="checkbox"/>	34. Sistema moral <input type="checkbox"/>	37. Artes Musicales <input type="checkbox"/>
	23. Sector Terciario <input type="checkbox"/>	26. Organización Política <input type="checkbox"/>	35. Sistema de creencias <input type="checkbox"/>	38. Arquitectura <input type="checkbox"/>
		27. Estructura Social <input type="checkbox"/>		39. Literatura <input type="checkbox"/>
		28. Usos, costumb. y valores. <input type="checkbox"/>		40. Artesanía <input type="checkbox"/>
		29. Diversiones <input type="checkbox"/>		
		30. Lengua <input type="checkbox"/>		
		31. Otros símbolos y señales. <input type="checkbox"/>		
		32. Medios de comunic. social <input type="checkbox"/>		

CAMPO ESTIMULATIVO DE APRENDIZAJE

SECTOR DE RECURSOS EN INTERACCION

Figura 8: Ficha para inventariar recursos del entorno.

#### 4. Recapitulación y conclusiones.

A lo largo del capítulo hemos intentado acercarnos a la conceptualización de un principio pedagógico con una larga trayectoria histórica y diferentes vías de desarrollo práctico. Hoy no es posible ya pensar el entorno sin hacer referencia a la idea de sistema y, por tanto, a las ideas de apertura, dinamicidad e interacción. La introducción del entorno en los currícula escolares nos obliga, igualmente, como afirma Carson, a entender la educación "desde un modelo básico de pensamiento ecológico" (Carson, 1978, p. 82), y buscar, utilizando la terminología de Pinar (1983), entre la "reconstrucción" y la "reconceptualización" curricular, aquellos enfoques que sirven los procesos de enseñanza/aprendizaje en un marco ecosistémico que no ignora las particularidades sociales y culturales, locales o regionales, físicas y biológicas, las cuales modelan el conocimiento y la vida de los humanos. Por otro lado, con casi un 75% de la población mundial viviendo en núcleos urbanos y un importante desajuste estructural entre los modelos de desarrollo económico, la utilización de recursos naturales y la pérdida de calidad de vida, parece conveniente la recomendación del Center for Educational Research and Innovation de potenciar la "educación ambiental" (CERI, 1983) y un mayor conocimiento crítico de las distintas realidades de las comunidades locales en que se desarrollan nuestras vidas. Apoyados en la corriente que Skilbeck (1983) denomina "pedagogía humanista" -desde Rousseau a Dewey, pasando por la Escuela Nueva- podemos ver como esto puede hacerse en beneficio de los alumnos.

#### 4.1. Postulados teórico-prácticos de la conexión escuela-entorno.

Trataremos de señalar a continuación el conjunto de postulados que, a nuestro modo de ver, y en relación con lo que se ha venido diciendo a lo largo del capítulo, constituirían el entramado conceptual de la relación escuela-entorno dentro del nivel de elaboración y desarrollo de los currícula para la enseñanza general básica.

Previamente, resumiremos la significatividad de tal relación en los siguientes principios concretos:

1. El entorno provoca posicionamientos éticos respecto a la relación del individuo consigo mismo, con la comunidad social y con la Naturaleza, y por tanto, interviene sobre la teleología educativa.
2. Interviene como variable en el ámbito de la teoría curricular y la interacción en ésta de las teorías del aprendizaje y la sociología educativa.
3. En tanto que modelo conceptual, refuerza determinadas teorías curriculares o principios psico-pedagógicos (globalización, investigación del escolar, construcción del conocimiento, aprendizaje significativo ...) e invalida o se enfrenta a otras.
4. Actúa como estímulo contextualizador en el nivel de elaboración

y planificación curricular.

5. Se comporta como nicho cultural, específico y diferencial, generador de contenido curricular.
6. Ofrece recursos materiales para la puesta en práctica de la planificación curricular: espacios físico-naturales, ambientes contruidos, tecnología, comunicación, mensajes ideológicos y comportamientos culturales y/o subculturales, etc.
7. Amplia el escenario educativo, obligando a una reformulación de los roles de "aprendiz" y "enseñante", permitiendo la reconceptualización del carácter, elementos y funciones de la "comunidad educativa".
8. Deviene condicionante legal a la vez que actua como condición objetiva en la elaboración de la normativa legislativa para la organización y funcionamiento de las escuelas.
9. Su carácter de ecosistema incide sobre la reconceptualización del aula como espacio único, cerrado y estático para la relación educativa.
10. Actua como generador de significados subjetivos que el individuo elabora en sus interacciones, los cuales intervienen como variable mediacional de la actividad docente.

11. En la medida que actúa como marco de influencia en el desarrollo evolutivo del ser humano, se convierte en variable mediadora de los procesos de aprendizaje.
12. Limita diferencialmente las capacidades objetivas de promoción social del individuo y, por tanto, obliga a una reformulación, igualmente diferencial, de la función social de la escuela.
13. Actúa como espacio dialéctico de contradicciones que refleja en la dinámica interna de sus subsistemas, siendo la escuela uno de ellos.
14. Forma parte del contexto material y objetivo del conocimiento profesional del profesor.

Entrando ya concretamente en el nivel de elaboración y desarrollo curricular señalaremos los siguientes postulados básicos de la relación escuela-entorno, clasificándolos en los siguientes cinco ámbitos:

- a) Criterios epistemológicos.
- b) Razones psico-pedagógicas.
- c) Estrategias didácticas.
- d) Ejemplos de proyectos de trabajo.
- e) Recursos didácticos y fuentes de información del entorno.

## A) CRITERIOS EPISTEMOLOGICOS

1. El entorno debe entenderse como un todo global y unitario donde interactúan elementos de la Naturaleza y de la Cultura con las formas concretas de organización y actuación de las sociedades humanas.

La escuela no es un elemento al margen del entorno y, por tanto, lo que en ella se hace depende en parte de los condicionantes del entorno a la vez que puede actuar como condicionante de éste.

2. El alumno vive en un entorno diferenciado, con unas específicas características culturales. La escuela debe favorecer la maduración y desarrollo del alumno en el ámbito de su propia identidad cultural.
3. La relación con el entorno genera problemas y suscita interrogantes. La escuela debe dotar al alumno de posibilidades que le permitan explicarse científicamente y actuar críticamente sobre el mundo que le rodea.
4. El conocimiento que sirve es aquel que luego permite actuar sobre la propia realidad. Debe ser en este sentido un conocimiento que una la teoría con la práctica.
5. La escuela debe favorecer la toma de conciencia y el posicionamiento ético del alumno respecto del deterioro del medio

ambiente y la pérdida de la calidad de vida.

6. La educación escolar debe proporcionar al alumno capacidades para una actuación responsable con su propio cuerpo, solidaria con la Naturaleza y cooperativa en los esfuerzos colectivos de enriquecimiento de las relaciones sociales.
7. No deberían reproducirse en la escuela las desigualdades sociales y discriminaciones humanas que el alumno vive en su entorno.

#### B) RAZONES PSICO-PEDAGOGICAS

1. Existe un aprendizaje "espontáneo" relacionado directamente con las actividades y experiencias que el niño tiene en relación con su entorno. El aprendizaje escolar, no debería realizarse al margen o en contra del primero, antes al contrario, las motivaciones intrínsecas, las realidades concretas y las experiencias anteriores deberían constituir el apoyo sobre el que el alumno construye nuevas estrategias mentales, para llegar a formulaciones generales y conocimientos universales.
2. El conocimiento de la realidad se realiza a través de la investigación, en tanto que conjunto de procesos complejos que conllevan una actividad práctica exterior y una actividad interiorizada o actividad mental del individuo. El aprendizaje

de procesos de destreza cognitiva debe apoyarse en la actividad organizadora del alumno en su relación con los objetos e interacciones de su entorno.

3. El deseo de investigar constituye una motivación del sujeto en tanto que forma de adaptación al medio, vehículo para alcanzar nuevos aprendizajes que intervendrán en la determinación de su comportamiento.
4. Debe favorecerse la investigación como método de aprendizaje. Poniendo al alumno en situación de resolver conflictos cognitivos, dentro de los límites y posibilidades del estadio de desarrollo correspondiente, aprende a pensar, esto es a construir su propio conocimiento.
5. El aprendizaje es más significativo cuanto mayor sea la significatividad del contenido de aprendizaje. Y ésta lo será cuanto mayor sea el grado de vinculación del contenido con la problemática real del alumno en su vida cotidiana. La actividad investigadora, por tanto, debe incidir sobre la problemática local relevante en la vida cotidiana del alumno.
6. La "investigación del y en el entorno" no sólo repercute en los sistemas de representación de la realidad que tiene el sujeto, también ocasiona una modificación progresiva de la realidad misma como consecuencia de la acción del sujeto.

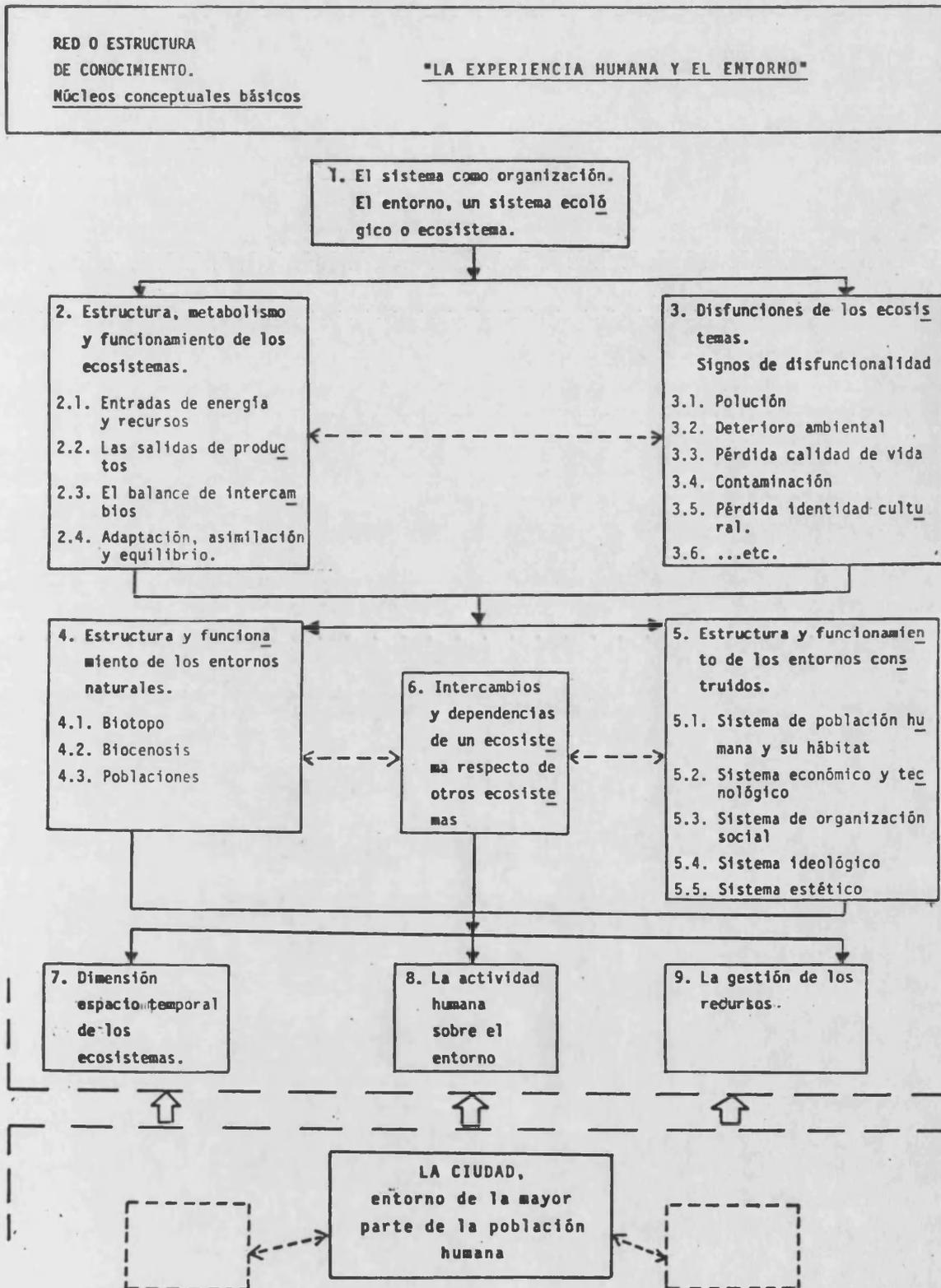
7. El entorno actúa como "generador de problemas", que permiten reformular los roles de aprendiz (que actúa como "buscador de soluciones") y el de enseñante (que actúa como estimulador de situaciones problemáticas con finalidad educativa y buscador de soluciones junto a sus alumnos).
8. La potencialidad relacionadora del entorno con el aprendizaje es mayor en los ámbitos de conocimiento físico y social. No obstante, el conocimiento lógico-matemático no se construye en el vacío y, por tanto, debe favorecerse en el alumno su capacidad para establecer relaciones mentales con su ámbito de experiencia.
9. La organización física y social del espacio donde se desarrollan las prácticas de enseñanza, así como los símbolos, mensajes y ejemplos del contexto, influyen en el desarrollo del alumno y en sus comportamientos y conductas de aprendizaje.
10. Debe favorecerse el trabajo cooperativo como forma de estimular el intercambio intelectual y reducir el egocentrismo y la parcialidad de los propios puntos de vista.
11. El alumno, en contacto con el entorno, elabora constructos personales, significados subjetivos, tiene una determinada manera de percibir la realidad. Ello va a actuar como condicionante del trabajo del profesor.

### C) ESTRATEGIAS DIDACTICAS

1. La consideración del entorno como totalidad ecosistémica, permite romper con el reduccionismo de una sólo óptica de contenido (naturalista, historicista, ...) para buscar una reorganización globalizadora y relacionadora de éste. (\*)
2. El divorcio de los saberes académicos no favorece la comprensión global de los fenómenos y experiencias que el alumno vive en su entorno. La organización y selección del contenido debería realizarse, por tanto, en función de estos fenómenos y experiencias que desbordan las disciplinas académicas, individualmente consideradas.
3. Despertar una actitud científica en el alumno supone romper con la mecánica de las "lecciones de cosas" para buscar la concurrencia de las distintas áreas del conocimiento científico en la explicación e interpretación de los problemas del entorno y la experimentación e investigación en base a los núcleos de interés del alumno.
4. Las distintas realidades (culturales, sociales, naturales,...) que constituyen el entorno del alumno tienen una potencialidad

---

(\*) En cuanto a la organización del contenido, presentamos en la figura nº 9 de la página 164, un ejemplo de red o estructura conceptual que sintetiza el tratamiento sistémico y las orientaciones didácticas -- que se señalan en este apartado.



- Figura 9 -

educativa. El contenido debería organizarse en función de esas realidades complejas, y no al margen de ellas. Los módulos de aprendizaje, globalizadores de contenido, constituyen una alternativa a la organización lineal del contenido en "asignaturas" separadas.

5. Los equipos interdisciplinarios de profesores -con la colaboración de especialistas tanto de áreas de conocimiento como de teorías del aprendizaje y la enseñanza-, cuando elaboren materiales curriculares deberían tender a un enfoque zonal o comarcalizador de tales materiales.
6. Siempre que sea posible, en la acción educativa debería priorizarse la experiencia directa sobre el entorno frente a las representaciones simbólicas de la realidad.
7. El entorno actúa como "generador de problemas", y ello permite reconceptualizar el conocimiento, que deja de ser un "mensaje acabado" para pasar a ser un proceso progresivo de descubrimiento y construcción de estrategias cognitivas y acciones prácticas
8. La consideración de la escuela como subsistema del entorno obliga a una reconceptualización del aula como espacio único, cerrado y estático de la relación educativa.
9. Los recursos propios de cada entorno específico, así como los acontecimientos locales de actualidad, pueden constituir

un importante elemento a considerar en la planificación y desarrollo de las prácticas escolares.

#### D) EJEMPLOS DE PROYECTOS DE TRABAJO

(Se señalan aquí un conjunto de tareas académicas relacionadas con el principio pedagógico de relacionar la actividad escolar con el entorno de la experiencia cotidiana. Obviamente, no son las únicas, ni el orden implica ningún criterio de calidad preestablecido).

1. Elaboración de itinerarios de exploración (urbana, naturalista, etc) donde pudiera estar presente el juego, la aventura, el descubrimiento y la sorpresa.
2. Visita a los archivos municipales, de instituciones, etc. para obtener información documental (catastro, planes de ordenación territorial, ...)
3. Desarrollo de trabajos de campo en el ámbito urbano (por ejemplo, mercado) y en ecosistemas precisos (por ejemplo, charca, río, ...)
4. Visitas a centros culturales (museos,...) de producción (fábricas,...) y consumo (supermercado,...)

5. Asistencia a actos públicos, conferencias, mesas redondas o debates sobre cuestiones del entorno.
6. Estancias en Granjas-Escuela, Aulas de la Naturaleza o Campamentos al aire libre.
7. Viajes de intercambios escolares a otras localidades, y establecimiento de correspondencia escolar.
8. Obtención y elaboración de información del entorno a través de diversas técnicas: audiovisuales, cuestionarios, entrevistas, estudio en profundidad de acontecimientos puntuales, etc.
9. Estudio y desarrollo de técnicas de representación espacial (planos de la vivienda, el colegio, el barrio, el pueblo,...)
10. Creación de ficheros de información y dossiers de material gráfico sobre realidades del entorno.
11. Investigación de realidades fisico-naturales o acontecimientos socio-históricos locales, del pasado o actuales, tratando de encontrar sus interacciones.
12. Observación, descripción y diferenciación de diversos componentes del entorno escolar -próximo o lejano-.
13. Ejercicios de localización (centros comerciales, viviendas,...).

14. Organización de actividades relacionadas con la protección y defensa del medio ambiente.
15. Creación de huertos escolares y trabajos de jardinería.
16. Investigación y recuperación de las tradiciones locales y comarcales (canciones y danzas, juegos, narraciones y dichos populares, gastronomía, etc).
17. Analizar y proponer alternativas a problemas específicos candentes que tiene planteados el entorno local.
18. Confección de herbarios de especies de la localidad, e inventarios de especies autóctonas, árboles milenarios, zonas de especial interés y protección, etc.
19. Recibir la visita o visitar a diferentes profesionales o personajes de la localidad para interrogarles sobre sus tareas y que colaboren con la enseñanza.
20. Colaborar con el Ayuntamiento u organizaciones ciudadanas, ecologistas, etc. en programas de concienciación popular hacia la protección ambiental y la mejora de la calidad de vida, y el mantenimiento o reconstrucción de edificios de interés, monumentos, etc.

21. Desarrollar actividades de sensibilización hacia la conveniencia del reciclaje de materiales de desecho.
22. Participar en la creación de museos etnológicos locales o comarcales, museos pedagógicos de la Naturaleza, etc.
24. Colaborar en la elaboración de itinerarios para parques naturales o zonas protegidas, así como en los programas de repoblación forestal, campañas preventivas y de salud pública, etc.

#### D) RECURSOS DIDACTICOS Y FUENTES DE INFORMACION DEL ENTORNO

##### a) Medios visuales estáticos:

1. Colecciones de diapositivas sobre diversos aspectos del entorno: fauna, vegetación, fiestas, mercado, relieve, etc.
2. Fotografías aéreas del termino municipal, núcleo urbano, zonas forestales, vías de comunicación, etc.
3. Colecciones de fotografías del album familiar de los alumnos, referidas tanto a la hitoria personal como a acontecimientos históricos importantes.
4. Album fotográfico de la historia de la escuela.
5. Fotografías de prensa con referencia al entorno, en cualquiera de sus aspectos.

b) Medios visuales y audiovisuales de imágenes móviles:

6. Videocintas sobre diferentes aspectos y acontecimientos del entorno: circulación, monumentos, historia, etc. elaboradas por profesores y alumnos, o aficionados.
7. Videocintas de distribución comercial o institucional.
8. Idem en S-8, 16mm y 35mm.
9. Programas de las diferentes cadenas de T.V.

c) Recursos humanos:

10. Personalidades destacadas de la localidad en diferentes ámbitos: institucionales, socio-laborales, culturales, deportivos, etc.
11. Familiares de los alumnos
12. Vecinos y profesionales de distintos sectores de producción.
13. Actos públicos: conferencias, conciertos musicales, mítines, etc.
14. Alumnos y profesores de otras localidades.

d) Recursos institucionales:

15. Asociaciones y agrupaciones de carácter cultural o recreativo: bandas de música, clubs deportivos, etc.
16. Asociaciones ciudadanas o de asistencia social: Hogar del Jubilado, AA. Vecinos, etc.

17. Asociaciones laborales y de defensa o reivindicación social:  
Sindicatos, Movimientos Ecológistas, ...
18. Agrupaciones y partidos políticos.
19. Instituciones y organismos públicos: Ayuntamiento, Centros Sanitarios, bibliotecas, ...
20. Instituciones y organismos de carácter privado: Cámara de comercio, entidades financieras, talleres de urbanismo, etc.
21. Asociaciones de carácter religioso
22. Cooperativas de producción y consumo.
23. Clubs juveniles de actividades periescolares.
24. Medios de comunicación social: prensa, radio, TV, ...
25. Lugares de esparcimiento público: jardines, parques naturales, refugios de montaña, ...
26. Granjas-Escuela, campamentos de verano, campos de trabajo, Aulas en la Naturaleza, ...
- . (...)

e) Información procedente de objetos físicos:

27. Monumentos, estatuas, edificios públicos o privados de interés arquitectónico, cultural o histórico.
28. Ruinas, habitáculos y restos de culturas primitivas asentadas en la localidad.
29. Objetos de la tradición domésticas y la artesanía popular.
- . (...)

f) Información por los objetos o procesos teóricos descriptivos representados simbólica o gráficamente:

30. Censos agrarios o ganaderos, locales o comarcales.
31. Planos de la localidad de escalas distintas.
32. Censos y padrones municipales de épocas distintas.
33. Libros parroquiales de asentamiento de bautismos, ceremonias y acontecimientos locales importantes.
34. Listines telefónicos de años distintos.
35. Grabados y pinturas referidos a algún aspecto del entorno.
36. Graficas climatológicas.
37. Mapas territoriales, históricos, de comunicaciones, etc.
38. Catálogo de edificaciones, conjuntos arquitectónicos de interés, comerciales, de especies forestales, etc.
- . (...)

g) Información por la palabra impresa:

39. Anuarios de entidades financieras y de publicaciones periódicas
40. Periódicos, revistas y boletines de información municipal.
41. Cuentos, novelas y ensayos con información sobre el entorno.
42. Informes e indicadores de coyuntura de diversas instituciones
43. Boletines de asociaciones, comisiones de fiestas y organizaciones ciudadanas.
44. Memoria de actividades de instituciones públicas y privadas.

45. Tesis y Trabajos de Fin de Carrera sobre investigaciones relacionadas con el entorno.
  46. Carpetas y dossiers elaborados por alumnos de distintos niveles educativos y diferentes localidades.
  47. Carpetas de desarrollo modular elaboradas por equipos de profesores.
  48. Carpetas de documentación sobre el entorno elaboradas por distintas instituciones a diferentes instituciones.
  49. Escrituras notariales.
  50. Programas de ferias y fiestas locales o patronales.
- . (...)

h) Recursos sonoros:

51. Discos fonográficos de bandas de música, corales, grupos de canción popular, etc. que recojan la tradición cultural del entorno.
  52. Grabaciones magnetofónicas sobre canciones de tradición, relatos versos y refranes, efectuadas a ancianos y familiares por los propios escolares.
  53. Grabaciones magnetofónicas sobre ruidos y sonidos ambientales.
  54. Grabaciones de programas de radio.
- . (...)

CAPITULO II. LA RENOVACION PEDAGOGICA COMO PROBLEMA DE LA RELACION  
TEORIA-PRACTICA EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR

0. Introducción: La conexión escuela-entorno como problema de la renovación pedagógica.

Lo que se ha venido planteando a lo largo del capítulo anterior forma parte de un principio pedagógico que, a través de su desarrollo histórico, ofrece diferentes teorizaciones y resultados prácticos, si bien, desde los modelos a la actividad en las aulas, aparece una constante, clara y común posición por mejorar la calidad de la enseñanza. Y es en este sentido que el principio de conexión escuela-entorno se nos convierte en un problema de la renovación pedagógica. Enfocado así el problema, parece obvio centrarlo en el profesor, puesto que va a ser éste el sujeto mediador directamente implicado en los posibles cambios dentro del aula. Así lo señaló recientemente Olson (1986) al invitarnos a buscar la relación entre lo que existe y lo que se quiere cambiar -marco cultural escolar y doctrina innovadora-, en el contexto de la práctica de los profesores. Al igual que Olson, también Fullan (1986) ve en el profesor un factor fundamental de la innovación, en relación con la organización y estructura de la escuela. El aprendizaje de nuevos recursos y la utilización de materiales, las prácticas o conductas y las creencias y concepciones, son elementos que sitúan al profesor en la encrucijada de la renovación pedagógica:

Cuando un profesor se implica en un cambio curricular

inevitablemente queda comprometido en la utilización de nuevos materiales, que cambian sus prácticas de enseñanza en alguna manera, esto es, nuevas actividades, habilidades, conductas, estilo pedagógico, etc, ... y que alteran sus creencias o concepciones, o lo que es lo mismo, su filosofía, marco conceptual, teoría pedagógica, etc ... (Fullan, 1986, p. 4).

Perono es éste, sin embargo, un enfoque reciente.

En realidad, toda la corriente de investigación y conceptualización de la enseñanza denominada "pensamiento del profesor" vendría a apoyar tales argumentaciones. Baste ahora señalar en el planteamiento de centrar el problema en el profesor, y específicamente en su conocimiento profesional, el distanciamiento a su vez respecto a la búsqueda de la eficacia en sus tareas profesionales. Cuando ello parecía constituir un foco importante de la investigación educativa -nos estamos refiriendo al llamado paradigma proceso-producto (Doyle, 1977)-, el trabajo pionero de Jackson (1968) vino a desvelar la complejidad profesional de la actividad del profesor en el marco de la vida cotidiana de las aulas. Tal argumentación ha sido objeto de atención de un importante conjunto de investigaciones en la última década, y ahora podemos pensar que es desde la citada complejidad y la forma que en ella el profesor es capaz de detenerse a reflexionar, construir su conocimiento y decidir unos u otros cursos de acción en función de las situaciones particulares que enmarcan su actividad, donde es posible situar el punto de arranque en nuestra propia investigación

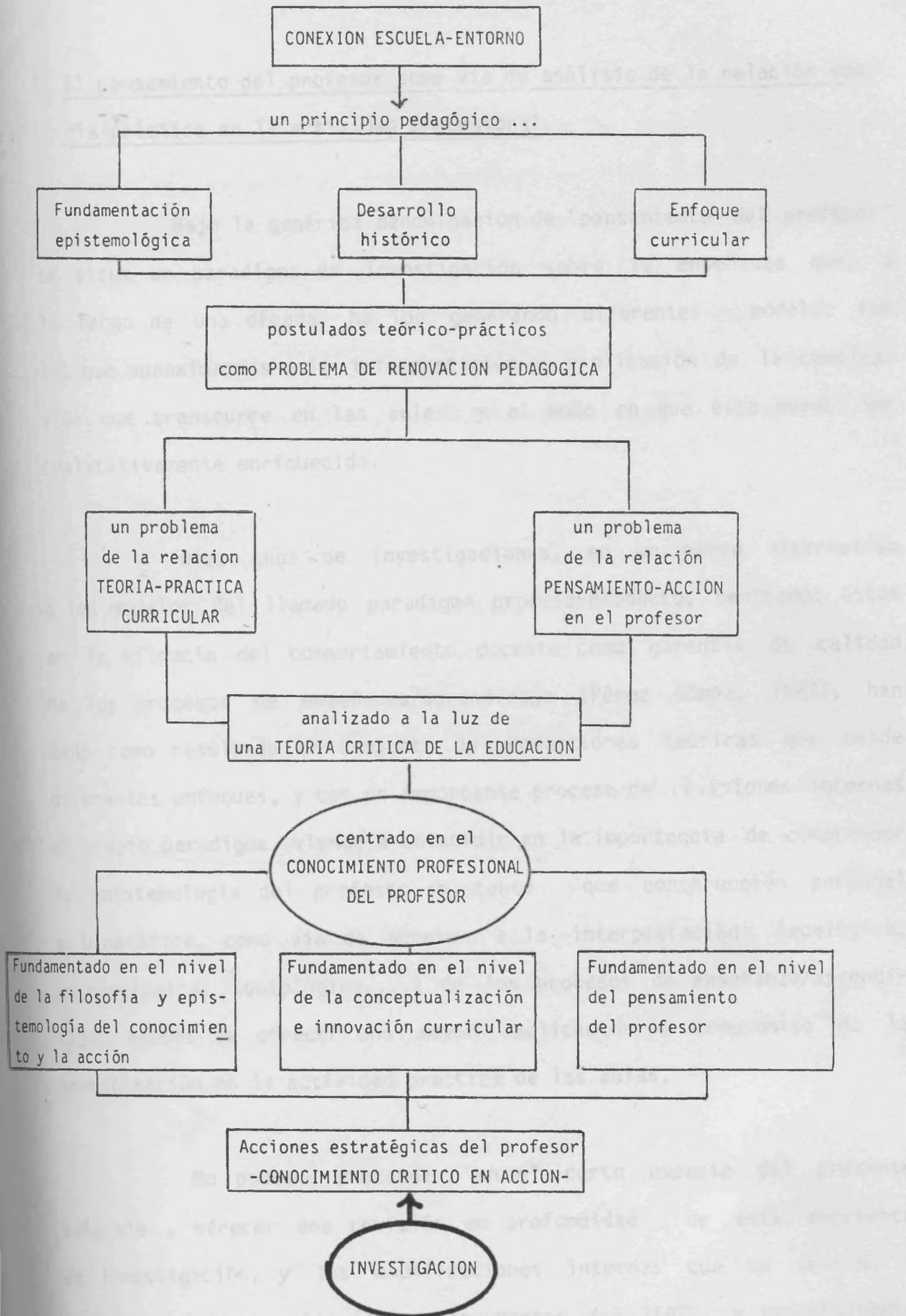
como trataremos a continuación de demostrar.

Si en la introducción al anterior capítulo nos interrogábamos sobre en qué medida el principio de conexión escuela-entorno constituía un planteamiento de renovación pedagógica, ahora nos parece que la respuesta nos obliga a situarnos en las interacciones que se producen dentro de un bucle donde la relación teoría-práctica curricular y la relación pensamiento-acción en el profesor se iluminen bajo el foco de una teoría crítica de la educación (figura nº10, p. 179) a través de la cual poder explicar el abandono de las propuestas de ejecución tecnológica y el acercamiento a los juicios reflexivos y críticos del profesor, como base sobre la que se edifican el cambio cualitativo y la renovación profunda de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

La complejidad y multiplicidad de enfoques dentro de tal "paradigma" de investigación sobre la enseñanza, nos obligará a una revisión del estado de la cuestión de modo que a partir del análisis de su evolución y desarrollo conceptual, podamos encontrar las herramientas teóricas y metodológicas para nuestra propia investigación.

Así pues, nos interesa enfrentar los postulados anteriores de la conexión escuela-entorno a lo que los profesores piensan y hacen en relación con ellos. En última instancia, una práctica renovadora en las escuelas, que introduzca el citado principio pedagógico, va a depender, en gran medida, de la asunción por los propios profesores

del referido principio y de las acciones estratégicas con las que vencer los posibles obstáculos socio-culturales, institucionales o burocráticos. Al situar el problema, entonces, sobre la relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor, nos vemos obligados a buscar en las explicaciones sobre el pensamiento y la acción del profesor en sus contextos naturales de trabajo, en la reconceptualización de la teoría curricular y en los modelos de investigación de corte cualitativo y etnográfico, es decir, inmersos en análisis situacionales, contextuales y prácticos, las vías por las que acercarnos al planteamiento de nuestro problema de investigación y el diseño y desarrollo del mismo. La exploración, entonces, del marco epistemológico y metodológico de la investigación, constituye la preocupación y el contenido de las páginas que siguen.



1. El pensamiento del profesor como vía de análisis de la relación teoría-práctica en la actividad profesional.

Bajo la genérica denominación de "pensamiento del profesor" se sitúa un paradigma de investigación sobre la enseñanza que, a lo largo de una década, ha ido generando diferentes modelos con los que aproximarnos a la interpretación y explicación de la compleja vida que transcurre en las aulas, y el modo en que ésta puede ser cualitativamente enriquecida.

Diez años de investigaciones, en un marco alternativo a los modelos del llamado paradigma proceso-producto, centrados éstos en la eficacia del comportamiento docente como garantía de calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje (Pérez Gómez, 1983), han dado como resultado un conjunto de producciones teóricas que desde diferentes enfoques, y con un importante proceso de revisiones internas al propio paradigma, vienen a coincidir en la importancia de comprender la epistemología del profesor en tanto que construcción personal y biográfica, como vía de acceso a la interpretación (ecológica, antropológica, sociológica,...) de los procesos de enseñanza/aprendizaje, además de ofrecer una mayor implicación o compromiso de la investigación en la actividad práctica de las aulas.

No podemos pretender, en el corto espacio del presente epígrafe, ofrecer una revisión en profundidad de esta corriente de investigación, y las modificaciones internas que ha sufrido a lo largo del tiempo. Los últimos documentos del ISATT, y especialmente

la "puesta al día" que ofrecen Ben-Peretz, Bromme y Halkes (1986) y la revisión de Clark (1986) sobre diez años de desarrollo conceptual a partir de las primeras investigaciones en 1975, los trabajos de Lowyck (1986) y Yinger (1986) o los recientes estudios realizados en nuestro país (San Martín Alonso, 1985; Salinas Fernández, 1987), entre otros, dentro de un conjunto bibliográfico importante, nos permiten ahora acercarnos a la presentación de las líneas generales, los conceptos fundamentales y los diferentes enfoques de esta corriente de investigación.

Con ello simplemente pretendemos, si se nos permite la metáfora, dibujar los trazos generales del tren de la historia de la investigación educativa en el momento en que nosotros lo tomamos, y especialmente, del vagón elegido para avanzar sobre él.

Por otro lado, como ya quedó señalado, nuestra hipótesis de partida sitúa el principio de conexión de la escuela al entorno como un problema de renovación pedagógica en relación con la compleja actividad de la enseñanza, y ello nos obliga a indagar ahora en la línea de investigación que nos ofrece conceptualizaciones epistemológicas y metodológicas con las que formular, comprender y explicar nuestro propio problema de investigación.

1.1. Diferentes enfoques en la investigación: del cognitivismo a la teoría práctica.

A/ 1975: Del cognitivismo ...

Bajo el dominio todavía de la búsqueda de la "eficacia del profesor" y las "hipótesis de causalidad docente" (Elliott, 1983, 1985), algunos investigadores comienzan a tomar prestados modelos de la psicología cognitiva para tratar de comprender lo que el profesor piensa en el transcurso de sus tareas de enseñanza, antes que continuar deteniéndose en el análisis de sus conductas observables y su posible influencia en el rendimiento escolar. Aparece así una primera "curiosidad" clínica (Clark, 1986) por averiguar el pensamiento del profesor en la fase preactiva de la enseñanza, desde el prisma de "la enseñanza como procesamiento clínico de la información", título del Informe Final del Panel 6 de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza del NIE, celebrada en Washington en 1975. Y tal como señala Joyce (1980)

para comprender la conducta de procesamiento de información de los profesores, será necesario conocer los tipos de flujo que ellos crean, su estructuración, manejo de la información, sistemas de feedback y la naturaleza del sistema social que genera en su clase. (Joyce, 1980, p. 8).

Las primeras concepciones del profesor desde este enfoque cognitivo utilizan metáforas inspiradas en el campo de la medicina

(Shulman y Elstein, 1975): el profesor diagnostica problemas, prescribe tratamientos, toma decisiones, resuelve problemas ..., o inspiradas en el campo de la gestión: el profesor define problemas, se enfrenta a dilemas, ejecuta tareas y busca soluciones satisfactorias -eficaces- en el marco de un mundo racional profesionalmente limitado ("boundedly rational").

Con la misma dependencia metodológica de la psicología de laboratorio, utilizando técnicas como la estimulación del recuerdo, entrevistas clínicas de varios tipos, diseños experimentales, rejillas, análisis de protocolos, pensamiento en voz alta, ...etc., se analiza la vida mental del profesor fundamentalmente en relación con los procesos de planificación y las teorías, creencias o asunciones de éste.

En el estudio de Salinas Fernández (1987) sobre el conjunto de investigaciones que tienen por objeto el análisis de la planificación del profesor se sintetiza el siguiente esquema evolutivo en función de las diferentes caracterizaciones que ha tenido dicho objeto de estudio:

- a) La planificación como documento escrito a través del cual el profesor diseña su enseñanza (programación formal).
- b) La planificación como proceso de reflexión del profesor y que sólo en parte tiene constatación sobre el papel.
- c) La planificación como un proceso de toma de decisiones y/o resolución de problemas.
- d) La planificación como proceso de pensamiento del profesor

que tiene lugar bajo unas condiciones concretas de realización que determinan en parte dicho pensamiento. (Salinas Fernández, 1987, p. 193-194).

En cuanto a los juicios, creencias y teorías implícitas del profesor, se proponen modelos que entienden la enseñanza como "un proceso por el que los profesores realizan razonables juicios y decisiones con la intención de optimizar los resultados de los estudiantes" (Shavelson y Stern, 1983, p. 390). Siguiendo a estos autores, el profesor se explicaría los acontecimientos y las causas de los fenómenos que ocurren en su clase por medio de atribuciones las cuales constituirían la base de sus propios juicios profesionales. El análisis, por tanto, del proceso atribucional del profesor, va a constituir una de las líneas de investigación de esta corriente, en la medida que se pretende a través de tales análisis describir el esquema cognitivo utilizado por el profesor para almacenar y organizar la información relativa al comportamiento del alumno, las situaciones que se producen en el aula, y las circunstancias que las determinan o causan. Tras una revisión de este tipo de investigaciones, San Martín Alonso (1985) resume:

podemos afirmar que el profesor interpreta cuanto ocurre en el aula desde unas teorías previas que él tiene y desde las que realiza los juicios atribucionales siguiendo unas pautas cada vez esclarecidas con mayor nitidez. Tales juicios se hacen con independencia de que estas teorías estén debidamente fundamentadas. La importancia de este hecho está en que, según diferen-

tes comprobaciones empíricas, el rendimiento real de los alumnos depende en gran medida de los juicios atribucionales que el profesor haga de sus capacidades y posibilidades de aprendizaje (San Martín Alonso, 1985, p.261).

Todavía son analizados otros "mecanismos psicológicos" del profesor, en palabras de Shavelson y Stern (1983). Nos referimos a las Teorías implícitas o conjunto de opiniones, juicios y sistema conceptual que el profesor posee de modo implícito y utiliza explícitamente ante un determinado problema (Clark y Yinger, 1977). No obstante, como señalan Gimeno y Pérez (1987) tales teorías del profesor sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje han sido escasamente exploradas, y habrá, por tanto, que esperar a las alternativas conceptuales y metodológicas mas centradas en el pensamiento personal y práctico y los procesos de socialización profesional.

#### B/ ... a la teoría práctica.

En efecto, bien como alternativa crítica a las insuficiencias anteriores (Gimeno y Pérez, 1987), bien como la interna maduración conceptual que el desarrollo de una década de investigaciones ha podido dar de sí (Clark, CM, 1986), lo cierto es que la investigación sobre el pensamiento del profesor presenta hoy una complejidad conceptual y una riqueza multidisciplinar que claramente desborda los enfoques

prestados de la psicología cognitiva. En realidad, en opinión de Clark, parece que el desarrollo del paradigma presenta en la actualidad a la comunidad de investigadores que lo integran, la necesidad de una toma de posición crucial: "o continuar siendo meramente curiosos respecto de lo que los profesores piensan y hacen, o, además de ello, intentar hacer algo provechoso para los profesores, para los estudiantes, para la comunidad y para nosotros mismos" (Clark, 1986, p.7).

Veamos entonces cuales son aquellos elementos conceptuales y metodológicos que permiten vislumbrar un más allá de la "mera curiosidad" y una alternativa a los modelos que se tomaron prestados del cognitivismo.

En primer lugar, a los modelos clínicos les suceden aproximaciones más complejas sobre el comportamiento humano, apoyadas en hipótesis ecológico-naturalistas y fenomenológico-cualitativas (Lowyck, 1986). La metáfora de la "toma de decisiones" (decision-making) va a ser reemplazada por la de "elaboración de juicios" (sense-making), y el profesor, además de tomar decisiones, ejecutar tareas o resolver problemas va a ser visto como un profesional reflexivo (Schön, 1983), como un teórico práctico que construye y utiliza su propia teoría en relación con la situación particular y el contexto social y cultural en que desarrolla su actividad profesional. La concepción del profesor y sus roles profesionales aumenta en abstracción y complejidad a través de la aportación multidisciplinar de las ciencias sociales, desbordando el limitado campo de la psicología. Apoyándose a menudo en el pionero estudio de Jackson (1968), los estudios sobre la vida

cognitiva del profesor se mueven ahora en el reconocimiento más amplio de la intrincada vida del aula y la concepción de la enseñanza como una profesión que exige de las dos dimensiones con las que Eisner definiera su "paradigma artístico": el conocimiento experto y la crítica (Eisner, 1979). El profesor necesita para ello de un amplio conocimiento profesional en relación con el contenido que enseña y las teorías de como aprenden sus alumnos. Y todo ello debe ser interpretado, adaptado y aplicado a las particulares situaciones del contexto concreto en que se desarrolla su enseñanza, a través de su propia capacidad profesional deliberativa. El profesor posee y utiliza un conocimiento personal práctico (Elbaz, 1983; Connelly y Clandinin, 1984; Clandinin, 1986, ...). Obviamente, ello va más allá de las habilidades técnicas de instrucción anteriormente enfatizadas. Como afirma Clark (1986, p.9) "el profesor de 1985 es un constructivista que continuamente construye, elabora y pone en práctica su propia teoría personal del mundo". La recuperación de la teoría de los constructos personales de Kelly (1955) y la introducción de los planteamientos de la psicología soviética más reciente en relación con el principio de actividad (Leontiev, 1981) abren nuevos caminos para la comprensión de la relación entre pensamiento y acción a través de estudios de campo que introducen la metodología cualitativa de la etnografía y la sociología (análisis interpretativos, triangulación, estudios de casos, ...). Todo ello, naturalmente, desde el reconocimiento de que la responsabilidad de lo que ocurre en el aula no siempre depende directamente de la propia voluntad o intenciones del profesor. Poderosas influencias sobre su trabajo (cultura, relaciones sociales, política institucional, ...) escapan a menudo a su propio control

individual.

El reconocimiento de esta última argumentación abre las vías de una nueva perspectiva en la investigación: el modo en que el pensamiento personal práctico del profesor (Elbaz, 1983; Clandinin, 1986; Connelly y Clandinin, 1984, ...) se configura a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno profesional. En definitiva, los procesos de socialización que caracterizan la peculiar actividad profesional del profesor (Contreras, J. 1986).

La propia biografía personal (Lortie, 1975; Olson, 1986), el marco institucional y burocrático y las relaciones personales y profesionales que en él se establecen, la cultura profesional de la comunidad de enseñantes, y las propias exigencias sociales de alumnos y padres, actúan sobre la actividad cognitiva y práctica del profesor. Ello puede explicarse, desde una doble perspectiva, desde el punto de vista de los trabajos e investigaciones que se ocupan del tema:

- la perspectiva funcionalista, que vendría a reconocer los elementos anteriores como las condiciones materiales que determinan social e institucionalmente el pensamiento práctico del profesor,
- o la perspectiva dialéctica que, frente a la tesis de la determinación impondría la capacidad constructiva de autodeterminación del profesor, tanto para aceptar como para rechazar la imposición social e institucional, por medio de diferentes "estrategias" de sumisión, adaptación o enfrentamiento ideosincrático a

la institución (Gimeno y Pérez, 1987; Zeichner, 1985). Sobre los procesos de socialización nos detendremos en posterior epígrafe.

De lo que se desprende a través de la panorámica efectuada sobre esta corriente de investigación, parece que podemos deducir las siguientes hipótesis respecto a nuestro propio trabajo:

1. Que es posible y conveniente estudiar los problemas que surgen ante la propuesta pedagógica de vincular la escuela al entorno, centrándolos en lo que el profesor piensa y hace respecto a ellos.
2. Que lo que el profesor piensa y hace respecto a tal propuesta pedagógica puede ser analizado en relación con la forma en que éste construye, posee y utiliza su conocimiento profesional práctico. En tal análisis no puede obviarse la historia social de su propio conocimiento personal.
3. Que es en la concreta actividad profesional del profesor, y a través de ella, que pueden deducirse las estrategias profesionales que el profesor pone en práctica en relación con el referido principio pedagógico, bien para adaptarse a los acontecimientos institucionales, bien para avanzar en la renovación pedagógica aumentando su autonomía profesional.

En las páginas siguientes trataremos, por tanto, de hacer explícita y argumentar la fundamentación epistemológica del estudio sobre el conocimiento profesional del profesor.

## 2. El conocimiento profesional del profesor.

### 2.1. El punto de partida.

Como ya hemos señalado, una importante comunidad de investigadores bajo el paradigma de investigación educativa que se ha dado en llamar "pensamiento del profesor", fácilmente reconocen de común acuerdo que lo que el profesor hace en su trabajo, no depende tanto de las teorías formales que recibió en su formación inicial de modo descontextualizado, como del conocimiento profesional que ha ido elaborando a través de su experiencia, y en contacto directo con esa experiencia práctica.

Parece, por tanto, conveniente para nuestra investigación, centrar nuestra preocupación en la exploración conceptual de ese conocimiento experiencial y biográfico del profesor, moviéndonos dentro del dialéctico contexto de la relación teoría/práctica, con la pretensión de llegar, finalmente, a delimitar las capacidades de investigación y acción que permiten al profesor desarrollar un tipo de conocimiento profesional crítico y emancipatorio respecto de los condicionantes políticos, sociales y culturales que inciden sobre su práctica, así como de aquellas asunciones y rutinas poco reflexionadas.

En el citado paradigma de investigación educativa, aparecen trabajos específicamente preocupados por la conceptualización y análisis del conocimiento de los profesores (Clark, 1983; Schön, 1983; Elbaz,

1983; Connelly and Clandinin, 1984, 1985 y 1986; Clandinin, 1986; entre otros). Sin embargo, dentro de este "conflictivo paradigma" (Huberman y Miles, 1984) la investigación sobre el conocimiento profesional no siempre se dirige hacia unos mismos objetivos, ni siquiera recurre a enfoques metodológicos similares, e incluso la propia amplitud del término ofrece, igualmente, amplias y dispares perspectivas de aproximación a su status, modalidades y significaciones. Más adelante tendremos ocasión de referirnos a este problema. De cualquier forma, ahora, a nosotros nos interesa aproximarnos a este tipo de caracterizaciones con objeto de entender mejor las dificultades del paso cualitativo del "saber de producción" al "saber de reflexión" -utilizando los términos de Habermas (1982)-, en la práctica profesional del profesor. Dicho de otra manera, trataremos en primer lugar de aproximarnos a la conceptualización que del conocimiento pedagógico de los profesores ofrecen distintas investigaciones dentro del paradigma sobre el pensamiento del profesor; en segundo lugar, trataremos de acercarnos a la comprensión de cómo éste es puesto en práctica, para, finalmente, establecer las características o elementos definitorios de un conocimiento profesional a través del cual, los profesores, en los procesos prácticos de innovación curricular, transforman sus propias condiciones de actividad laboral. Los apoyos epistemológicos obtenidos del análisis de la categoría de la actividad en el marco de la psicología soviética contemporánea, y especialmente en la obra de Leontiev, así como las aportaciones de Habermas en relación con su teoría del "conocimiento constitutivo de interés" nos darán finalmente el marco referencial sobre el que situar el punto de mira de nuestra propia investigación. Se comprenderá, por tanto, que nuestro pro

pio conocimiento sobre el problema que nos ocupa, no surja tanto de la académica distinción entre diferentes conceptualizaciones y caracterizaciones, cuanto del interés por centrarnos en la reflexión crítica sobre el dialéctico proceso a través del cual el profesor puede enfrentarse a la separación entre sí mismo y su producto, entre su producto y los medios y procesos de producción, entre su actividad y su significación objetiva, entre su actividad teórica y práctica, entre su conciencia de la realidad y su mundo real. A la separación, en definitiva, entre su "saber de producción" y su "saber de reflexión".

#### 2.1.1. Conocimiento y profesionalidad en el profesor: primera aproximación.

A simple vista, parece que el conocimiento profesional del profesor es aquel que éste posee y utiliza cuando intenta resolver, día a día, los problemas de su actividad laboral. Es, por tanto, un conocimiento constituido poco a poco, a través de esa actividad laboral y en función de sus propias experiencias prácticas y las concretas características del contexto en que se desarrollan. Tal vez sea un conocimiento excesivamente deslabazado y asistemático, centrado en problemas concretos, y en este sentido, difícil de abstraer y poco generalizable. Se manifiesta a través de hábitos y rutinas de acción y un conjunto de imágenes o metáforas a través de las cuales se expresan los valores, ideas y conceptualizaciones implicadas en la práctica de la enseñanza. Por tanto, es un conocimiento que tiene muy poco que ver con los saberes pedagógicos formales, rigurosamente

construidos sobre los modelos académicos de las diversas ciencias. Suele verse a éste como un conocimiento "práctico", siendo aquellos los saberes "teóricos".

Pero, antes de pasar a analizar con más detenimiento y profundidad esta primera aproximación conceptual, puede ser útil, para nuestra reflexión, intentar responder al siguiente interrogante.

\* ¿Es realmente el profesor un "profesional"?

Cuando se enfrentan al problema de la enseñanza como actividad profesional, Carr y Kemmis (1983, p.11 a 14) lo hacen estableciendo las características normalmente aceptadas, según ellos, que distinguirían las ocupaciones profesionales de las no profesionales. Una profesión, entonces, vendría caracterizada por los tres criterios siguientes: en primer lugar, los métodos y las técnicas empleados por los miembros de una profesión están basados en un consolidado conjunto de investigaciones y conocimientos teóricos. Las técnicas utilizadas en medicina, por ejemplo, se apoyan en un cuerpo de conocimientos formales sistemáticamente producidos. En segundo lugar, el profesional está clara y explícitamente comprometido a conseguir el mayor beneficio para su cliente. Los códigos éticos con que se gobiernan los médicos puede ser un ejemplo de esto. En tercer lugar, los miembros de una profesión pueden eleborar juicios autónomos, libres de constreñimientos o controles externos y no profesionales. Esta autonomía profesional opera a dos niveles: individualmente, los profesionales toman una u otra decisión en función del particular

problema que les ocupa, y según su propio criterio. Colectivamente se rigen organizadamente por el conjunto de políticas y procedimientos que conforman su profesión como una totalidad. Siguiendo con el ejemplo de los médicos, éstos seleccionan a sus propios miembros, determinan sus propios criterios disciplinarios y los procedimientos para dar cuenta de sus juicios y decisiones.

Seguramente, es ésta una caracterización excesivamente simplista e ingenua. Si seguimos las disecciones del bisturí foucaultiano en el cuerpo de la medicina nos damos inmediatamente cuenta de esto (Foucault, 1966). No obstante, a nosotros nos sirve para enfrentarla a la actividad de la enseñanza, tal como ésta es actualmente desarrollada, y para ver, en definitiva, que la respuesta al interrogante antes planteado adquiere caracteres mucho más complejos. En nuestro caso, ni el cuerpo teórico presenta una clara sistematización y formalización, ni se encuentra cercano a las decisiones que se toman en las aulas y centros. El mundo del "cliente", por otra parte, es complejo y contradictorio: los intereses del alumno, los padres, la administración y la sociedad entran aquí en un juego interactivo donde el profesor no siempre encontrará correspondencias y acuerdos. Pero, "es en el área de la autonomía donde el profesionalismo de los profesores está más seriamente limitado", en palabras de Carr y Kemmis (1983, p.13). En efecto, en el plano individual, la burocratización administrativa en la elaboración y desarrollo de los currícula deja al profesor muy poca capacidad para actuar como un profesional autónomo. La actual configuración de muchas aulas como "reinos de Taifas" es tanto la consecuencia de un vicio individualista como de una raquítica concepción

del espacio profesional del profesor. Semejante aislamiento impide, por otro lado, la creación de una conciencia profesional colectiva, producto de la discusión y el intercambio cooperativo de deliberaciones y experiencias.

Al margen de otras consideraciones, enfocar la enseñanza como una actividad profesional obliga a una nueva y ampliada concepción de la profesionalidad del profesor y una nueva relación de éste con el conocimiento que posee y utiliza en su actividad laboral. Gimeno (1986), ve así esa necesaria amplitud profesional:

La nueva profesionalidad necesaria es más amplia, con más ámbitos de discusión, reflexión y de acción. Debe romper el trabajo individualista teniendo en cuenta que su horizonte profesional es el centro escolar en sus relaciones con la comunidad y no sólo el espacio del aula; con un proyecto educativo más allá de la actividad inmediata; que reflexiona con sus compañeros; que tiene ante sí más opciones educativas ante las que poder optar; que rompe el papel de mero técnico para el profesor, reproductor de las directrices de los materiales homogeneizados; que traduce y recrea el curriculum en lugar de aplicarlo con precisión; que ayuda a reconstruir el orden social en lugar de reproducirlo (Gimeno Sacristán, 1986 pp.12-13)

Este nuevo tipo de profesionalidad implica, a nuestro juicio, una nueva relación entre la teoría y la práctica, de manera

que el profesor se sienta directamente implicado en la elaboración del pensamiento educativo, activo agente en la toma de decisiones sobre los procesos prácticos y con una sólida conciencia de la necesidad de un poder colectivo profesional con el que enfrentarse a las coerciones institucionales. Implica, por tanto, una nueva relación entre los intereses profesionales y el tipo de conocimiento que desde ellos se configura. E implica, siguiendo esta línea discursiva, la dinámica confluencia de los conocimientos técnicos y prácticos -saber de producción- con el conocimiento emancipatorio -saber de reflexión-, dentro del marco conceptual con el que el profesor se enfrenta a su tarea. Esto es lo que pretendemos discutir cuando, en el ámbito de la investigación educativa se conceptualiza el conocimiento del profesor. Previamente y en consecuencia, nos acercamos a este tipo de conceptualizaciones.

## 2.2. La investigación sobre el conocimiento profesional como práctico y personal: marco de referencia sobre el estado de la cuestión.

No es precisamente muy extenso el campo de investigaciones sobre el conocimiento de los profesores. Por un lado, tal vez porque es éste un enfoque relativamente reciente. Pero por otro lado, porque durante mucho tiempo, en el ámbito de la investigación educativa, como dice Clandinin (1986): "los profesores han sido vistos como poseedores de experiencia, pero no de conocimiento" (p.3). Para ello, como vimos, simplemente había que reducir la experiencia del profesor a la serie de elementos o factores que intervenían en las decisiones

que tomaba dentro del aula o influenciaban los juicios sobre tales decisiones. El conocimiento "teórico" es, entonces, un problema y una posesión de los expertos, y el profesor, sencillamente, lo transmite o ejecuta. Una revisión crítica de este tipo de enfoques, y la teoría educativa que los sustenta, puede verse en los dos primeros capítulos del trabajo ya citado de Carr y Kemmis (1983).

Lo cierto, sin embargo, tal como se afirma en recientes revisiones de investigaciones sobre el tema, es el surgimiento de una clara tendencia a focalizar en "lo personal" del profesor, en el modo particular que éste tiene de pensar y actuar en su profesión, un conjunto de estudios cuyo propósito, en términos de Feiman-Nemser y Floden (1984) es "entrar en la cabeza de los profesores para describir su conocimiento, actitudes, creencias y valores" (p.4-5).

Cómo esto se ha hecho y qué es lo que se afirma a través de ello, es una cuestión mucho más compleja. Así, al menos, se deduce de las revisiones consultadas (Feiman-Nemser y Floden, 1984; Clarck y Peterson, 1986; Clandinin y Connelly, 1986; Clandinin, 1986).

En primer lugar, según observan Clandinin y Connelly (1986) aparece una clara diversidad en la conceptualización y términos clave utilizados, si bien, al tiempo, existe una mayor coincidencia en el modo de analizar los problemas y el tipo de resultados obtenidos. En efecto, bajo el estudio de "lo personal" en los trabajos citados por Clark y Peterson (1986) se utiliza el siguiente lenguaje descriptivo: "concepciones de los profesores" (Duffy, 1977); "perspectivas de

los profesores" (Janesik, 1982); "comprensiones de los profesores" (Bus-sis, Chittenden y Amarel, 1976); "constructos del profesor" (Olson, 1981); "principios de la práctica del profesor" (Marland, 1977); "creencias y principios del profesor" (Munby, 1983) y "conocimiento práctico del profesor" (Elbaz, 1981). Y en el informe de la primera reunión del ISSAT (Halkes y Olson, 1984) vemos lo personal adicionalmente definido en términos de "concepciones del profesor" (Larsson, 1984); "criterios de pensamiento de los profesores" (Halkes y Deijkers, 1984); "constructos personales" (Pope y Scott, 1984); "conocimiento personal" (Connelly y Clandinin, 1984).

No obstante, bajo esta evidente diversidad conceptual parece que hay acuerdo común respecto a lo que se quiere decir al hablar de pensamiento personal en el profesor, es decir, se utilizan diferentes palabras para nombrar las mismas cosas, según Clandinin y Connelly (1986). Del mismo modo, existen diferencias respecto a las asunciones o principios que fundamentan las investigaciones: se toman ideas surgidas tanto de teorías sobre el curriculum (innovación o implementación) como de teorías psicológicas, especialmente la teoría de los constructos personales de Kelly, la investigación fenomenológica y etnográfica o de la filosofía experiencial o práctica.

Respecto a lo que se ha hecho, es decir, los modelos de investigación puestos en práctica, señalamos en la tabla siguiente la revisión de estudios efectuada por Clandinin y Connelly. Como ellos mismos afirman, lo que los investigadores han hecho puede igualmente revelarnos cuales son sus propias significaciones o el modo en que el problema es conceptualizado.

DESCRIPCION DE ESTUDIOS SOBRE EL CONOCIMIENTO PERSONAL DEL PROFESOR, SEGUN CLANDININ Y CONELLY (1986)  
 QUE ES LO QUE SE HA HECHO (MODELOS DE INVESTIGACION)

Autores	Problema	Método	Resultados
Halkes & Deijkers	Identificar los criterios utilizados por el profesor en la resolución de problemas del aula.	Análisis bibliográfico para desarrollar siete categorías de criterios de enseñanza; convertirlos en sesenta y cinco estadios operacionales, presentados en una escala de probabilidades que los profesores han de responder.	Un conjunto de sumarios estadísticos de los criterios utilizados por los profesores.
Marland	Identificar los pensamientos que guían la conducta de enseñanza del profesor y pueden explicar tal conducta.	Video sobre eventos de la enseñanza; entrevista dirigida a la estimulación del recuerdo; describir "pensamientos" mientras se enseña; clasificación de declaraciones individuales de las entrevistas en un orden de categorías llamadas principios.	Cinco principios de la práctica que guían la conducta de enseñanza.
Pope & Scott	Explorar epistemologías de profesores en formación y con experiencia. sus puntos de vista de la enseñanza y el aprendizaje y que interacciones, si hay alguna, se producen y su relación con la educación del profesor.	Identificar cuatro niveles epistemológicos derivados de la teoría; entrevistas a los profesores en formación y expertos, en las cuales los profesores reflejen sus propias visiones del conocimiento y de la práctica; investigaciones derivadas de la epistemología o teoría personal del profesor; administración del test REP; derivar constructos personales de la respuesta a un Repertorio de Rejilla; clasificación de los datos del REP y entrevistas y observaciones individuales a profesores dentro de los cuatro niveles epistemológicos teóricamente derivados.	Concluye que los estudiantes aprender -ser conscientes- de sus propias epistemologías iniciales.
Olson	Problemas de implementación de un nuevo curriculum de ciencias; cómo los profesores se enfrentan a un nuevo curriculum.	Identificar diferentes métodos de enseñanza; preparar y presentar una clasificación de 20 acontecimientos de enseñanza para 8 profesores; los profesores ordenan los acontecimientos; discuten y localizan los fundamentos de la agrupación; clasificación de las bases o fundamentos de agrupación.	Identificó los constructos que subyacen en las teorías implícitas sobre la enseñanza; Identificó los rasgos principales de un nuevo curriculum de ciencias; identificó las formas en que los profesores cambian el proyecto curricular para hacerlo compatible con sus constructos personales.

Autores	Problemas	Métodos	Resultados
Munby	Problema de la explicación de cómo y por qué un currículum nominalmente común es interpretado e implementado de un modo diferente por cada profesor.	14 profesores generan 20 diferentes niveles (elementos) descriptivos de los que un supervisor de su clase desearía ver; los profesores clasifican los elementos y discuten las bases de la agrupación; los términos y frases utilizadas forman los constructos en el interior de las teorías implícitas de los profesores; los constructos son analizados a través de las entrevistas en las que se forman los agrupamientos y las interrelaciones entre ellos; se producen clasificaciones llamadas creencias y principios de los profesores.	Amplia ilustración de las diferencias individuales en las creencias y principios de los profesores trabajando en alguna escuela y dentro de alguna especialización disciplinar.
Bussis/ Chittenden/ Amarel	Investigar las comprensiones y constructos de los profesores en la implementación de la enseñanza abierta o informal.	Entrevistas clínicas con profesores implementando la enseñanza abierta o informal. Análisis de datos para identificar las orientaciones por aspectos del sistema de creencias de los profesores.	Se identifican cuatro contrastes de orientaciones para cada uno de los cuatro aspectos del sistema de creencias de los profesores: prioridades curriculares; rol de los niños, necesidades y percepciones; intereses de los niños y libertad de elección; importancia de la interacción social entre los niños.
Janesick	Describir y explicar la perspectiva de un profesor sobre el aula.	Observación participante con el profesor; entrevistas con el profesor, y con alumnos y staff de otras escuelas; análisis de datos en base a ofrecer una interpretación de la perspectiva del profesor.	Se identificó la perspectiva del profesor sobre el aula y se informa de como el profesor reúne significados a partir de lo que ocurre día a día en el aula y de como construye el curriculum.
Larsson	Describir las asunciones de los profesores sobre los fenómenos que acontecen en su mundo profesional.	Entrevistas semi-estructuradas con 29 educadores de adultos sobre fenómenos del aprendizaje e el conocimiento con objeto de llegar a percibir las concepciones de los profesores. Análisis de datos en orden a identificar las concepciones y restricciones de la enseñanza.	Se identifican dos restricciones y dos concepciones de la enseñanza (dos modos cualitativamente diferentes de conceptualizar lo que debería ser la enseñanza).



Autores	Problema	Métodos	Resultados
Duffy	Describir la distribución entre los profesores de su concepciones sobre la enseñanza de la lectura.	Identificar cinco concepciones o aproximaciones a la lectura, contrastadas desde la literatura sobre el tema; se añade una sexta concepción (confusión/frustración); se derivan seis niveles proposicionales de cada aproximación.	Sumarios estadísticos sobre aproximaciones a la lectura utilizadas por los profesores.
Lampert	Examinar el pensamiento del profesor sobre los problemas de la práctica.	Profesor e investigador se reunían semanalmente durante un periodo de dos años para discutir dilemas del trabajo cotidiano. Durante las discusiones se observaba y entrevistaba. Las conversaciones/discusiones eran consideradas "textos" para ser comprendidos e interpretados como una expresión del modo del modo en que en ellos se piensa sobre los dilemas del trabajo. Sobre el análisis del texto se producían comparaciones.	Comparaciones entre teorías de la enseñanza construidas por los escolares, teorías construidas por los propios profesores y reflexiones concretas de los profesores sobre los problemas prácticos que surgen diariamente en sus clases.
Elbaz	Ofrecer una conceptualización del tipo de conocimiento que los profesores poseen y utilizan.	Una serie de entrevistas semi-estructuradas con una profesora; análisis de los datos obtenidos en las transcripciones; interpretación del investigador del conocimiento práctico de la profesora.	Identifica cinco áreas de contenido del conocimiento práctico; cinco orientaciones del conocimiento práctico; tres formas de utilización del conocimiento práctico.
Connelly & Clandinin	Comprender el tipo de conocimiento que los profesores poseen y utilizan; cómo hablar sobre el conocimiento personal.	Observación participante de las prácticas de varios profesores durante varios años; entrevistas semi-estructuradas con los participantes; construcción mutua del investigador participante de la narrativa y los profesores; desarrollo de la teoría del conocimiento personal práctico.	Una teoría del conocimiento personal práctico como progresiva construcción de los participantes, imágenes, filosofía personal y todo ello centrado en unidades narrativas de la experiencia de los participantes.

A juzgar por lo que en la tabla anterior queda señalado, y según lo que en las revisiones anteriormente citadas se señala, parece que en el conocimiento profesional del profesor se contemplan tres componentes fundamentales, si bien no siempre en interrelación. En primer lugar, un componente histórico-biográfico, en el sentido de considerar que lo que el profesor conoce respecto de su trabajo viene mediado por lo que previamente ha estudiado, ha podido practicar o le ha ocurrido. En segundo lugar, un componente práctico, en el sentido de considerar la reflexión sobre la enseñanza en relación con lo que se hace cotidianamente y los acontecimientos sobre/en los que actúa. En tercer lugar, se estudia y conceptualiza el pensamiento del profesor en términos del propio pensamiento, de un modo aislado y al margen de los dos anteriores componentes. En efecto, en los estudios señalados, la atención puede centrarse en cada uno de los tres componentes por separado, o al contrario, contemplando los tres en interacción.

En relación con esto, y es lo que a nosotros nos parece particularmente importante para nuestra investigación, se contemplan distintos modos de relación entre la teoría y la práctica (Clandinin, 1986a) y se imagina de modo diferente la relación entre conocimiento y acción en el profesor. Clandinin y Connelly (1986) en relación con los estudios anteriores, ven que esta relación aparece de un modo "logístico" o "dialéctico" (p.28). En los estudios que ven tal relación como "logística", los métodos de relación de la teoría y la práctica en la intervención del investigador se basan en una práctica que debe ser de algún modo dirigida bajo el control de algún tipo

de teoría. El enfoque "dialéctico", por el contrario, donde se situarían los trabajos de Janesick, Elbaz y Connelly y Clandinin, ven la relación entre la teoría y la práctica de un modo interactivo, estando la acción pedagógica del profesor orientada por sus propias construcciones teóricas, al tiempo que ellas se ven influidas y modificadas por los acontecimientos prácticos. La enseñanza deviene así pensamiento práctico, o en términos de Schön (1983) "reflexión en la acción".

Clandinin, D.J. (1986b, p. 17-19), en una revisión de investigaciones sobre la conceptualización del conocimiento del profesor, establece primero una doble diferenciación entre aquellas investigaciones que se han centrado en el conocimiento sobre los profesores y aquellas otras centradas en lo que los profesores conocen. Dentro de este último grupo todavía establece cuatro tipos distintos de investigaciones:

- a) las preocupadas por analizar cómo los profesores conocen las teorías psico pedagógicas y las racionalidades sociales y filosóficas.
- b) Las centradas en lo que los profesores conocen en la práctica.
- c) Aquellas que intentan averiguar el nivel de conocimiento epistemológico de los profesores.
- d) Las que ponen el acento en los componentes teóricos y prácticos del conocimiento de los profesores, generado en la narración de su experiencia profesional.

Finalmente, ello viene a reforzar la tendencia anteriormente

señalada por Clark (1986) en su revisión de la evolución conceptual del paradigma, en el sentido de contemplar algo más que las evidencias cognitivas en el estudio del conocimiento profesional del profesor. Janesik, Elbaz y Connelly y Clandinin admiten adicionalmente evidencias "afectivas" en el modo en que los profesores piensan y utilizan su pensamiento en la acción pedagógica.

Vamos a detenernos, por tanto, en investigaciones que además de complejizar las evidencias personales del conocimiento y la acción del profesor, enfocan su estudio desde la relación "dialéctica" que entre ellas se produce. Es aquí donde nuestro interés se muestra más coincidente, puesto que intentamos llegar a comprender el modo y proceso de asimilación/transformación de conceptualizaciones de renovación pedagógica en la práctica del profesor.

### 2.3. Contenido, posesión y utilización del conocimiento personal práctico del profesor.

En las investigaciones más recientes sobre este tema, suele citarse con insistencia el trabajo de Freema Elbaz (1983) sobre la conceptualización del "conocimiento práctico" de los profesores a partir del estudio en profundidad de un caso con una profesora, Sarah, cuya experiencia profesional fue narrada a lo largo de un periodo de dos años. Para Clandinin (1986a) "el trabajo de Elbaz sobre el conocimiento práctico abre una nueva vía a través de la cual observar este conocimiento como experiencial, encarnado y fundamen-

tado en la narración de la experiencia" (p.19). La propia investigación de este autor, se edifica sobre los constructos con los que Elbaz caracteriza el conocimiento práctico del profesor.

El estudio de Elbaz presenta dos partes fundamentales. En una primera trata del contenido del conocimiento práctico de la profesora, para pasar, en la segunda, a estudiar cómo es poseído y utilizado tal conocimiento por esta profesora. Nos vamos a apoyar básicamente en este trabajo para conceptualizar la naturaleza del conocimiento del profesor.

### 2.3.1. La naturaleza del conocimiento profesional del profesor.

Elbaz (1983) parte de la asunción de que "los profesores tienen un conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica, que utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza" (p.3). Desde este punto de partida, se enfrenta a la inadecuada concepción de que es posible y correcta la implementación de modelos de desarrollo curricular al margen de los profesores, o concibiendo a éstos como pasivos instrumentos de la tarea educativa. Así, su exploración conceptual del conocimiento al que el profesor recurre y utiliza en su trabajo, está guiada por el interés en tomar en consideración un nuevo punto de vista a través del cual ver al profesor "como un agente con un autónomo y activo rol conformado por su experiencia en la clase" (p.4).

Los hábitos, las rutinas, las técnicas y habilidades particulares, los procedimientos, costumbres y opiniones sobre lo que puede y no puede hacerse en cada momento, sobre lo que debe y no debe hacerse en la enseñanza, constituyen, en términos de Elbaz, un "conocimiento práctico" al que se refiere con estas palabras:

En la realización de este trabajo, el profesor muestra un amplio conocimiento que crece conforme la experiencia se incrementa. Este conocimiento abarca la experiencia de primera mano de los estilos de aprendizaje de los alumnos, de sus intereses, sus necesidades, sus resistencias y dificultades, y un repertorio de técnicas instrumentales y habilidades en la organización del aula. El profesor conoce la estructura social de la escuela y lo que ésta requiere del profesor y del estudiante, para mantenerse y obtener éxito; conoce la comunidad, de la cual la escuela forma parte, y sabe lo que ésta puede y no puede aceptar. Este conocimiento experiencial toma forma también del saber teórico de los profesores sobre la materia y sobre áreas tales como el desarrollo del niño, el aprendizaje y las teorías sociales. Todos estos tipos de conocimiento, en tanto que integrados por los profesores individuales en términos de valores personales y creencias, y en tanto que orientados a su situación práctica, serán aquí considerados como "conocimiento práctico" (Elbaz, 1983, p.5).

En relación con el conocimiento que los profesores utilizan en su trabajo, Carr y Kemmis (1983, p.44) ofrecen una catalogación listada en estos siete diferentes tipos:

1. El conocimiento de sentido común sobre la práctica, que es simple asunción u opinión. Por ejemplo, la opinión sobre que los estudiantes necesitan disciplina.

2. La sabiduría popular (folk wisdom) de los profesores, como por ejemplo, que la tarde de los viernes es un tiempo difícil e incómodo en la clase.
3. El ordenado conocimiento de habilidades que usan los profesores: cómo conseguir que los estudiantes se pongan en fila o presten atención en un momento determinado.
4. El conocimiento contextual, conocimiento sobre su clase, su comunidad o sus alumnos, el cual provee de un marco de referencia sobre el que se puede evaluar la relevancia de aquellas tareas que pueden ser evaluadas.
5. El conocimiento profesional sobre estrategias de enseñanza y desarrollo curricular: su potencialidad, sus formas, su sustancia y sus efectos.
6. Existen ideas sobre la teoría educativa, sobre el desarrollo individual, o sobre el rol de la educación en la sociedad, por ejemplo.
7. Ideas sobre las teorías sociales y morales, y perspectivas filosóficas de tipo general: cómo la gente puede y debe interactuar, el desarrollo y reproducción de las clases sociales, el uso del conocimiento en la sociedad, o sobre la verdad y justicia.

Volviendo al trabajo de Elbaz, a través del estudio de la actuación del profesor, su experiencia y roles desempeñados, esta autora señala un conjunto de de categorías analíticas a través de las cuales es posible localizar el conocimiento práctico. Estas categorías son agrupadas en tres diferentes niveles o ejes conceptualizadores

de la naturaleza de tal conocimiento: su contenido, su orientación, y su estructura.

### 2.3.2. El contenido del conocimiento práctico.

Elbaz analiza cómo se articula el conocimiento práctico de la profesora Sarah, a través de las siguientes categorías:

1. El conocimiento que de sí mismo tiene el profesor, es decir, el conjunto de valores, propósitos y creencias personales que informan su conocimiento. Sarah sabe que tiene una potencial y seria contribución personal que hacer a la enseñanza, conoce sus posibilidades y limitaciones en relación con los colegas y alumnos, su propia personalidad, sus actitudes y valores y las necesidades y preferencias que han influenciado el curso de su carrera profesional (p.46 a 50).
2. Conocimiento del entorno en el que se desarrolla su trabajo. en el caso estudiado, el conocimiento de la clase desde una perspectiva interactiva, la relación con los compañeros de trabajo, la relación con la Administración, a través de directores e inspectores, y del entorno político en cuanto influencia sus decisiones laborales, por ejemplo, en relación con la evaluación o el pasar o no a los alumnos al bachillerato o la Universidad (p.50 a 53).
3. Conocimiento del área o asignatura que imparte, en tanto que conjunto de conocimientos y destrezas que debe enseñar. Para ello, Sarah tiene un repertorio de técnicas específicas

y rutinas para la enseñanza de la lengua y literatura inglesa, y algún tipo de coherencia, más o menos difusa, a la hora de relacionar la enseñanza de las distintas materias del curso (p. 55 a 64).

4. Conocimiento del currículum, de su implementación y desarrollo y la forma en que, a través del trabajo de planificación en el Departamento de Inglés, se desarrollan los objetivos, son consideradas las necesidades del alumno, se organiza el curso, se elaboran materiales y se evalúa (p. 69 a 75).
5. Conocimiento de la instrucción, refiriendo, en el caso estudiado, el "estilo de enseñanza" de Sarah, a través de los métodos de organizar y desarrollar la instrucción, sus teorías del aprendizaje y creencias sobre la enseñanza, el tipo de interacciones que promueve con los estudiantes y los procedimientos empleados en la evaluación del aprendizaje de los alumnos (p. 83 a 97).

Así, el conocimiento con el que los profesores se enfrentan a sus tareas de enseñanza no es sólo el conocimiento referido a cómo realizar esas tareas. No es un conocimiento puramente mecánico, tiene un "cuerpo", un contenido, es también un conocimiento proposicional referido a situaciones, creencias, espacios, relaciones y posiciones personales ante lo que acontece dentro y fuera del aula. El profesor sabe, por ejemplo, de las ventajas didácticas del agrupamiento de los alumnos en equipos para realizar determinadas tareas de instrucción, aunque tal vez desconozca cómo esto puede ser fundamentado desde las teorías de Piaget. Su argumentación de por qué hace esto, mostraría

un conocimiento de naturaleza eminentemente práctica formado en la experiencia, en función de las exigencias de su actividad profesional y relevante para resolver sus propios problemas prácticos.

Pero, si este conocimiento se expresa a sí mismo en la práctica, si el modo en que es poseído y utilizado expresa tanto su propia peculiaridad como la activa relación con el mundo de la práctica, la visión "estática" con la que se ha caracterizado su contenido debe dar paso ahora a la exploración de cómo ese conocimiento se mueve, en una determinada "orientación", a través del mapa de la práctica; en definitiva, cómo ese conocimiento práctico es poseído y utilizado por el profesor.

### 2.3.3. La orientación del conocimiento práctico.

"El término 'orientación' es usado para indicar el camino por el que el conocimiento práctico se mantiene en relación activa con el mundo de la práctica" (Elbaz, 1983, p. 101). En el estudio de esta profesora canadiense, se identifican cinco orientaciones en el uso del conocimiento del profesor.

1. Orientación situacional. El conocimiento práctico de los profesores está orientado a las situaciones concretas. Siendo prácticamente irrelevante el conocimiento académico adquirido durante su formación, se hace necesario un tipo de conocimiento integrado, orientado a resolver los problemas que aparecen en un particular contexto práctico, en las situaciones concretas en

las que trabaja cada profesor. Elbaz (1983), que se refiere a la situación como "la interacción de las condiciones objetivas con los factores internos a través de los cuales se constituye la experiencia" (p.110), estudia tres situaciones con las que el profesor se enfrenta a su trabajo: la clase, el centro escolar y el grupo de planificación curricular; y encuentra en su investigación que existe una orientación en el conocimiento de Sarah hacia estas situaciones. Por otra parte, cada situación particular requiere que el profesor considere cual puede ser el conocimiento más apropiado al que recurrir. Para Elbaz, esto se hace tanto a través de procesos deliberativos como de procesos reflexivos e intuitivos centrados en temas, metas y asunciones o creencias (p.110-117).

2. Orientación personal. Al decir personal, no se está pensando en nada único y cerrado, marginal a la tremenda complejidad ecológica en la que el individuo vive, al cúmulo de interacciones entre el sujeto y la sociedad. Pero sí, que a través de esa relación interactiva el individuo construye su propia percepción de la realidad, incorporando, de una forma particular, la cultura y los modelos sociales en los que le ha tocado vivir. Para Elbaz:

Los diferentes puntos de vista (respecto de una situación) y las interpretaciones que producen, reflejan una necesidad personal de integrar, ordenar y dar significado a la propia experiencia de cada uno (Elbaz, 1983, p.16).

Connelly y Clandinin, ven este conocimiento como:

El cuerpo de convicciones y significados, conscientes

o inconscientes, los cuales tienen origen en la experiencia e intimidad, social y tradicional, y el cual se expresa en las acciones de la persona. Usamos el término "expresión" para referir a la cualidad del conocimiento antes que a lo que es más común usar como una aplicación o traslación del conocimiento (Connelly y Clandinin, 1984, p.137).

El conocimiento del profesor tiene, por tanto, una orientación personal, porque nace del conjunto de circunstancias concretas, de las acciones y experiencias a través de las cuales el profesor ha ido configurando sus propias estrategias profesionales. Es el conocimiento que se manifiesta a través de las conversaciones con el profesor, en la elaboración de su discurso y en la observación de su actividad, y cuya utilización expresa los valores, creencias y propósitos personales del profesor y la significación en el transcurso de su práctica laboral.

3. Orientación social. Relacionada con las dos anteriores, esta tercera categoría viene a referirse al condicionamiento social del conocimiento profesional. En efecto, no es difícil reconocer que la forma en que el profesor utiliza el conocimiento, manifestada en la práctica a través de la relación del profesor con el conjunto de elementos humanos y materiales, configuradores de su trabajo, está directamente condicionada por relaciones sociales, condicionantes culturales e influencias del proceso histórico. En el estudio de Elbaz, se explora la orientación social del conocimiento de la profesora Sarah observando como su utilización refleja y refuerza sus propios puntos

de vista sociales y su propio status de clase (p. 117-120). El profesor estructura también su marco social de enseñanza en función de la forma en que su conocimiento se encuentra socialmente condicionado.

4. Orientación experiencial. En tanto que situacional, personal y social, el conocimiento de los profesores tiene una clara base experiencial, puesto que éste se genera a través del complejo conjunto de relaciones que forman la experiencia profesional del profesor. Tal como veremos en Vygotski (1979) y Leontiev (1981), la "relación experiencial con el mundo de los objetos y las personas" deviene aquí en un proceso de aprendizaje laboral que acaba conformando la significatividad práctica de la actividad profesional del profesor, un particular "estilo cognitivo" en términos de Elbaz (1983, p.19 y 22). Esta autora examina la orientación experiencial a través de tres categorías: la perspectiva espacial, la temporal y la "tensión de conciencia" o stress provocado por el nivel de intereses o tentativas que se entrecruzan en el transcurso de la actividad del profesor. A través de estas categorías se explora como "vive" el profesor su trabajo, y la forma en que a través de éste, elabora su conocimiento "en vivo".
5. Orientación teórica, es decir, la particular relación existente entre el conocimiento del profesor y el dominio de la teoría. Los profesores, al igual que cualquier otro miembro de la sociedad, están recibiendo constantemente la influencia de las formas dominantes de pensamiento y el tipo de discurso con el que éste se manifiesta como poder "separado". Desde

Marx a Foucault, esto ha sido ya ampliamente explicado (ver, por ejemplo, Giroux, 1983). Desde el saber académico con el que se quiso fundamentar la preparación profesional, hasta el mundo epistemológico que gobierna la realidad en su conjunto, aparece una orientación teórica en el estilo de enseñanza en el profesor, a la vez que éste se orienta o es buscado en ese marco epistemológico. No siempre explícito, las más de las veces implícito, se manifiesta, sin embargo, en la forma particular en que el profesor asume e intenta resolver los problemas de la práctica (Jackson, 1975).

Hasta aquí, las cinco orientaciones a través de las cuales Elbaz ordena su exploración del conocimiento práctico de la profesora Sarah. A continuación veremos cómo este conocimiento se estructura.

#### 2.3.4. La estructura del conocimiento práctico.

Para Elbaz, el conocimiento del profesor debe presentar algún tipo de estructura interna:

Puesto que el conocimiento del profesor sirve para guiar su trabajo y a él recurre, en parte, para generar un tipo de consistencia en su práctica, es razonable asumir que su conocimiento debe estar marcado por algún tipo de estructura. De otro modo, veríamos una larga serie de reglas empíricas o recetas -una especie de libro de cocina no escrito-, sin tabla de contenido o índice, al que el profesor tendría que recurrir

mentalmente antes de tomar una decisión (Elbaz, 1983, pp. 21-22)

Esta estructura poco tiene que ver con el carácter proposicional, rigurosidad y ordenación lógica del conocimiento académico. Debido al carácter individual e idiosincrático del conocimiento práctico, a su orientación a las situaciones concretas, carece de generalizabilidad. No puede ser considerado más que en la forma en que éste es usado en cada concreta situación, en la forma en que éste genera una práctica consistente.

El conocimiento de los profesores, entonces, presenta algún tipo de estructuración jerárquica, que Elbaz presenta en tres diferentes niveles: las reglas de la práctica, el principio práctico y la imagen.

1. Reglas de la práctica, son "afirmaciones breves, claramente formuladas, de qué hacer o cómo hacerlo en una situación particular de las frecuentemente encontradas en la práctica" (Elbaz, 1983, p.132). Son reglas, por tanto, específicamente directivas respecto a la práctica.
2. Los Principios Prácticos, se mantienen en un nivel intermedio de generalidad y son "formulaciones más inclusivas y menos explícitas, en las que los propósitos del profesor, implicados en la afirmación de una regla, son claramente evidentes" (p.133).
3. Las Imágenes, aparecen en los niveles donde "los sentimientos, valores, necesidades y creencias de los profesores se combinan en forma de imágenes sobre cómo debe ser la enseñanza, y

unen la experiencia, el conocimiento teórico y el folklore de la escuela, para dar entidad a esas imágenes" (p.134). Son marcadamente "declaraciones metafóricas" que, situadas en el nivel menos explícito y más inclusivo, nos permiten observar aspectos esenciales de la percepción que el profesor tiene de sí mismo o de la enseñanza, y con las cuales organiza su conocimiento en una determinada área.

Clandinin (1986) centra su investigación sobre la categoría de imagen a través de un estudio en profundidad con dos profesoras. Conceptualiza la imagen como un constructo cuya naturaleza presenta las siguientes seis posibles dimensiones:

Las imágenes pueden estar conectadas a un incidente concreto; tienen una cualidad metafórica; una dimensión afectiva y moral; al ser expresadas muestran complejidad y se relacionan con otras imágenes; y pueden exhibir especificidad en su detallada construcción y en el significado que transmiten (Clandinin, 1986, p.32-33).

En las imágenes se relacionan tanto los acontecimientos diarios de la práctica como la reflexión, tanto la filosofía personal del profesor como sus estrategias concretas con las que se enfrenta a las situaciones de la clase.

### 2.3.5. El estilo cognitivo del profesor.

Yo utilizo la noción de estilo cognitivo para indicar las características de unidad y coherencia que hacen posible describir las acciones de alguien con estilo propio (Elbaz, 1983, p.22).

El estilo cognitivo del profesor, manifiesto a través de sus imágenes, no es más que su "conocimiento práctico en uso" (Elbaz, 1983, p. 147). Cada profesor muestra un particular estilo de poseer y utilizar su conocimiento práctico. La forma en que cada uno ha vivido su propia experiencia va a determinar, en gran medida, el particular estilo de su actividad laboral. Si las reglas prácticas ponían al profesor en situación de poder alcanzar sus objetivos de modo metódico y ordenado; si los procesos reflexivos se producían a través de los principios prácticos y las imágenes ofrecían de un modo intuitivo recursos que ayudaban a realizar los propósitos, parece que el uso del conocimiento es altamente individual y su estilo de uso estará "determinado en parte, por la elección de uno u otro nivel de conocimiento como el modo preferido de trabajar"(Elbaz, 1983, p. 135). En el estudio que venimos siguiendo se explora el estilo cognitivo de la profesora a través de las imágenes sobre el curriculum, las materias de enseñanza, la instrucción, el medio social y sobre ella misma.

Hasta aquí la aproximación a la naturaleza y propiedades del conocimiento del profesor, desde un tipo de investigaciones en cuyo proceso el conocimiento en uso es igualmente un "conocimiento

práctico" en el sentido que es construido en la propia experiencia investigadora con los profesores y modelado según las circunstancias concretas en que se desarrolla la investigación. Son investigaciones que parten de una visión dialéctica de la relación entre la teoría y la práctica, enfrentadas a otro tipo de investigaciones donde esta relación aparece claramente dicotomizada. Así lo afirma Clandinin en su investigación:

Fue este punto de vista muy interactivo de la relación entre la teoría y la práctica, el que yo intuitivamente reconocí como el más útil para mi práctica, puesto que fue a través de él como pude pensar sobre mi propio trabajo en las escuelas y con el cual pude más útilmente pensar sobre el conocimiento que los profesores tienen y utilizan en su trabajo. Este es el enfoque que caracteriza tanto la concepción del conocimiento práctico personal elaborado en este estudio como las metodologías empleadas (Clandinin, 1986, p.25).

Tendremos ocasión de volver más adelante sobre este tema, al referirnos a nuestro propio enfoque metodológico en la investigación realizada. Por otra parte, el mismo Clandinin (1985), ofrece una importante revisión de esta perspectiva a partir, fundamentalmente, de unos trabajos presentados anualmente en el ISATT (International Study Association on Teacher Thinking).

### 2.3.6. Otras aportaciones en la investigación del conocimiento profesional del profesor.

Otras investigaciones sobre el conocimiento de los profesores toman como referencia, como ya vimos, modelos elaborados en particulares áreas de la investigación en las ciencias sociales, especialmente en el campo de la psicología. Así por ejemplo, Shavelson (1986) plantea los fundamentos de una nueva teoría cognoscitiva de la enseñanza, construida sobre la base de la Teoría de Esquemas (Schema Theory), y señala específicamente las posibilidades que esta teoría ofrece para explicar los procesos cognoscitivos de los profesores. Para Shavelson, el análisis de las regularidades de las rutinas de enseñanza a través del prisma de la teoría de los esquemas, muestra en el profesor tres tipos distintos de "esquema":

1. el guión: estructuras de la mente que representan experiencias familiares y cotidianas incluidas en un marco espacio-temporal.
2. el escenario, que representa el conocimiento de los profesores respecto de los acontecimientos dentro del aula y su capacidad para reconocer de forma inmediata las estructuras de las actividades habituales.
3. las estructuras proposicionales, que caracterizan el conocimiento del profesor a cerca de, por ejemplo, diferentes tipos de alumnos que se encuentran en el aula habitual (Shavelson, 1986, p.169-176).

De la misma manera, la recuperación de la "Teoría de

los Constructos Personales" de Kelly (1966), ha dado pie a diversas investigaciones sobre este tema, y más específicamente sobre el área de problemas alrededor de la planificación y desarrollo del curriculum por parte del profesor (Olson, 1981; Munby, 1983; Ben-Peretz, 1984; Salinas Fernández, 1987). Para la perspectiva constructivista, los individuos mantienen una progresiva relación de conquista respecto de su entorno por medio de interpretaciones, que efectúan a través del uso de un sistema de constructos personales. La teoría de Kelly examina los pensamientos que hay detrás de las acciones individuales, y puede ser utilizada para analizar las acciones del profesor en términos de categorías subjetivas. Ben-Peretz (1984) afirma que:

Utilizar las teorías de Kelly para investigar el pensamiento de los profesores, puede servir para reducir el abismo existente entre la teoría y la práctica de la educación, viendo como los constructos personales pueden tener sus raíces tanto en las teorías formales como en las experiencias en clase o en las historias personales (Ben-Peretz, 1984, p.104).

A través de la técnica del Repertorio de Parrilla (Rivas y Marco, 1985), empleada por Kelly en psicoterapia, es posible analizar en diferentes categorías, las construcciones que de su realidad hace el profesor, en términos de enfrentamientos dicotómicos entre unos u otros sistemas de pensamiento. De esta manera, según Pope (1982, p.5), se identifican las estructuras conceptuales que los profesores utilizan para describir su experiencia profesional, prever acontecimientos y evaluar las predicciones, una vez ocurridos los acontecimientos.

No vamos a entrar a profundizar en estas perspectivas de investigación radicadas en el cognitivismo psicológico, sobre las que ya nos referimos a través de las revisiones de Lowyck (1984, 1986) y Clark (1986) particularmente interesantes. En cualquier caso, nos aventuramos a pensar, ayudándonos en las citadas revisiones, que son investigaciones con un enfoque excesivamente "introspectivo" en, al menos, dos diferentes planos, el propiamente individual y el de la clase. Y, como ya hemos señalado y tendremos ocasión de continuar en ello, ni el "mundo interior" del profesor ni el de la clase pueden comprenderse al margen de los ecosistemas sociales en que se desarrollan, y cuya complejidad posiblemente escape a los análisis excesivamente "interioristas".

En relación con esto, nos ocuparemos, a continuación, de investigaciones que introducen la importancia de los procesos sociales e institucionales en la configuración o construcción del pensamiento y la práctica pedagógica de los profesores.

#### 2.4. La socialización del profesor como proceso dialéctico configurador de su conocimiento profesional práctico.

Todavía dentro de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, aparecen trabajos que defienden la necesidad de señalar la contextualización de los procesos por los cuales los profesores deliberan y deciden tomar unos u otros cursos de acción. Así, por ejemplo, Clark y Yinger (1980) consideran que el pensamiento y

la toma de decisiones del profesor debería enmarcarse en los siguientes tres contextos: a) el contexto psicológico, constituido por las teorías, asunciones, creencias y valores implícitas en las consideraciones que el profesor hace sobre la enseñanza y el aprendizaje. b) El contexto ecológico, formado por las circunstancias externas, recursos materiales u obligaciones administrativas e institucionales que inciden sobre la modelación del pensamiento y la acción del profesor y alumnos. Y c) el contexto social, que incluye tanto las relaciones sociales internas al grupo de aula como las interacciones respecto a niveles, estratos o sistemas sociales más amplios.

Sin embargo, como se ha señalado en revisiones críticas de este paradigma de investigación (Contreras Domingo, 1985), la investigación se detiene las más de las veces en el contexto psicológico, no existe un modelo ecológico del aula a través del cual comprender el conjunto de interacciones entre los sistemas institucionales, familiares, políticos, culturales, etc..., que se manifiestan dentro del aula y actúan como mediación en el pensamiento y la acción de los sujetos que en ella actúan (Pérez Gómez, 1983) y, si bien se encamina la investigación a la mejora de la calidad de la enseñanza, difícilmente se cuestiona el poder configurador de los modelos sociales dominantes en el propio modelo de enseñanza que quiere ser mejorado (Popkewitz, 1986).

Algunos estudios, desde la epistemología y los métodos de la antropología social, comienzan a señalar las interacciones con el mundo social como variable mediadora de la configuración del

conocimiento profesional del profesor y su práctica pedagógica (Janesick, 1978). Los análisis de Tabachnick sobre las "perspectivas" del profesor hacia la enseñanza (Tabachnick et al., 1982) se sitúan en - las interacciones entre los tres vértices del triángulo pensamiento-acción-situación, las situaciones son siempre problemas a resolver en relación con un contexto social particular. El pensamiento y la acción del profesor no puede entenderse, entonces, al margen de su interacción con el contexto social específico en el que el profesor desarrolla su trabajo. Según Popkewitz (1986); las ideologías profesionales, los intereses sociales y culturales y las condiciones sociales concretas en que se realiza la enseñanza, crean en el profesor un conjunto de perspectivas con las cuales gobierna realmente la vida en el aula.

Los estudios sobre la "socialización" a través de los procesos de enseñanza/aprendizaje forman parte de una corriente de teorización pedagógica europea (Bourdieu y Passeron, Bernstein, Young, ...) y americana (Bowles y Gintis, Apple, Popkewitz, ...) que examinan de un modo crítico apoyados normalmente en la sociología marxista o neomarxista, los diversos modos en que la educación se vincula con la reproducción de las relaciones sociales dominantes. La relación entre el conocimiento formal e informal, es analizada dentro de un marco de acuerdos políticos, sociales, económicos y culturales, que la definen y particularizan de un modo muy concreto dentro de las instituciones escolares. El modo en que este proceso socializador es interiorizado y deviene práctico en la actividad del profesor, siendo evidente, es, sin embargo, menos estudiado.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1987) definen la socialización del profesor como:

el proceso de intercambio continuo con el medio profesional, mediante el cual adquiere progresivamente el pensamiento profesional práctico que determina su conducta docente (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1987, p.44)

Y Zeichner (1985) presenta la socialización de los profesores como "un proceso dialéctico que supone una interacción continua entre los individuos y las instituciones en la que son socializados" (p.95).

Sin entrar en su análisis basten tales definiciones para situar el área temática que pretendemos comentar sobre la cual, siguiendo las revisiones de los autores anteriormente citados pueden señalarse dos perspectivas de aproximación: la funcionalista y la dialéctica. Se trata, a través de ellas, de analizar en que medida la socialización es un proceso de adaptación condicionada del individuo a los dominios sociales, -modelo unidireccional: lo biológico se adapta a lo social- o por el contrario, es un proceso dialéctico y constructivo -modelo bidireccional o interactivo- en el que es posible encontrar resistencias y estrategias de cambio frente a los dominios sociales.

#### 2.4.1. Estudios funcionalistas de la socialización del profesor.

Según señala Zeichner (1985), la mayor parte de los estudios sobre socialización de los profesores han seguido la pauta de análisis funcionalistas, preocupándose por la forma en que el profesor, de un modo más o menos pasivo, se adapta a las restricciones, valores y hábitos de la institución social en la que trabaja.

Dentro de este criterio determinista, se señalan los siguientes procesos clave de socialización del profesor:

- a) las primeras experiencias vitales de la infancia del profesor en la escuela donde, según Lortie (1975), se produce la internalización de modelos docentes durante el larguísimo periodo de tiempo empleado como estudiante en estrecho contacto con profesores.
- b) Influencia de las personas que controlan y evalúan el ejercicio profesional. Existen relaciones profesionales de poder o autoridad, a través de las cuales quienes detentan la capacidad de sanción evaluadora (Inspectores o tutores de prácticas) provocan en los profesores con menos experiencia la asunción o interiorización de los valores sancionadores. En la revisión de Zeichner, la mayor parte de las investigaciones se ocupan de este proceso socializador fundamentalmente en relación con estudiantes en formación en su periodo de prácticas, no obstante, al menos en el caso de nuestro país, aún no existiendo investigaciones empíricas al respecto, a nadie se le escapa

la importante influencia de la Inspección técnica en tales procesos, al menos en los primeros años de ejercicio profesional.

c) Influencia de los propios compañeros en tanto que comunidad profesional, manteniendo una cultura respecto al ejercicio docente que suele transmitirse de los más a los menos experimentados.

d) Influencia de los alumnos en cuanto agentes socializadores. Se defiende aquí la hipótesis de que los alumnos podrían influir decisivamente en el comportamiento docente del profesor, legitimando la identidad profesional, propocionando sentimientos de éxito o de fracaso, desempeñando un papel activo de exigencias comportamentales del profesor coherentes con la cultura escolar que ellos ya han asimilado.

e) Influencia de los agentes no profesionales y los roles colaterales. Si bien no es un campo muy estudiado, parece que el tipo de relaciones (amistosas, familiares, culturales...) del profesor al margen de sus colegas y de la propio institución, ejercen igualmente una influencia socializadora en el sentido que introducen conflictos y puntos de vista contradictorios con las propias exigencias de su profesión.

f) Influencia de la estructura burocrática de las escuelas.

Si bien estamos de nuevo ante estudios centrados en los estudiantes en periodos de prácticas, parece que estos, según la investigación de Hoy y Ress (1977), mantienen posiciones mucho más conformistas y burocráticas al finalizar su periodo de prácticas en instituciones escolares. La vida burocrática

de las escuelas, y la sumisión de los profesores a su influjo, parece una consecuencia de la razón de ser de toda institución y del modo en que ésta se mantiene imponiendo a sus asociados sistemas de creencias y comportamiento que garanticen su orden interno.

- g) Todavía añaden Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1987) la escasa consideración al influjo de los programas formales de formación inicial y permanente del profesorado. Los profesores suelen rechazar las teorías educativas como inútiles para resolver sus problemas, defendiendo, por el contrario el valor de la experiencia profesional práctica en sus argumentaciones profesionales.

Como se ve, la perspectiva funcionalista nos permite entender los procesos de socialización del profesor desde múltiples y variados factores, dentro de un marco referencial bastante complejo. No obstante, como bien critica Zeichner(1985), "sigue instiéndose en ver a los profesores como entidades relativamente pasivas que se adaptan a factores externos. La cuestión de la internalización no se problematiza" (p.106). Sin embargo, como veremos desde la otra perspectiva, la hipótesis de adaptación situacional no necesariamente implica ausencia de conflicto ni homogeneidad en las respuestas comportamentales del profesor. Para Apple, existen "bases significativas" para suponer que en los procesos de socialización aparecen tendencias contradictorias, resistencias y conflictos (Apple, 1982). Y, en Ideología y Currículo afirmaba:

la reproducción cultural y económica no es lo único que sucede en nuestras instituciones educativas. Hay, con frecuencia elementos que, individualmente, o en grupos organizados, están actuando ahora de modo que proporcionan una base significativa para el trabajo "anti-hegemónico" (Apple, 1986, p.7).

#### 2.4.2. Perspectiva dialéctica de la socialización del profesor.

Desde esta segunda perspectiva, la socialización del profesor supone un interacción continua entre opciones personales y restricciones institucionales, y la acción profesional del profesor es siempre una elección voluntaria dentro de la flexibilidad que permite el señalado marco interactivo.

Para explicar los distintos niveles de socialización del profesor, Lacey (1977) desarrolla el concepto de "estrategia social", según el cual aparecen diferentes respuestas intencionales de los profesores en formación a sus propias realidades biográficas y al contexto social en que se hallan inmersos. La relación pensamiento-acción presentaría las siguientes respuestas diferenciadas en relación con los problemas de la práctica:

- a) la sumisión estratégica, por la que si bien aparece una externa adaptación a las exigencias institucionales, se mantienen internamente ciertas reservas al hacerlo. No necesariamente tiene que haber coincidencia entre comportamientos manifiestos y asunciones o valores latentes.

- b) en la adaptación internalizada, por el contrario, el individuo asume como valores propios las presiones institucionales. Existe, por tanto, convicción de que aquello que institucionalmente se prescribe es lo mejor para obtener óptimos resultados.
- c) la redefinición estratégica, constituye el conjunto de respuestas de activo enfrentamiento personal a los estreñimientos institucionales. Son desviaciones manifiestas de profesores "interesados más en cambiar el sistema que en que éste les cambie a ellos" (Zeichner, 1985,p.112).

Obviamente, la interpretación de cada una de las respuestas señaladas no puede hacerse al margen de su relación con los problemas y situaciones concretas a las que el profesor se enfrenta en sus tareas de enseñanza. Desde la perspectiva dialéctica, el conocimiento que el profesor posee y utiliza en la actividad de enseñanza, vendría configurado por la interrelación entre sus teorías formales en relación con el mundo social y el mundo particular de la escuela, y su propia sabiduría personal construida en la acción y la experiencia profesional. O como proponen Zeichner y Tabachnick (1985), la estructura interna del conocimiento profesional práctico presenta un primer nivel referido a las "ideologías didácticas" o planteamientos y asunciones sobre lo que es o debe ser el mundo de la enseñanza, y un segundo nivel en relación con las "perspectivas didácticas" a través de las cuales ese modo particular de ver el mundo de la enseñanza es ahora aplicado a la resolución de sus propios problemas particulares y a la específica situación en que desarrolla su trabajo.

Como señalan, revisando esta perspectiva, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1987) el desarrollo profesional autónomo del profesor va a depender en gran medida de la comprensión de las características peculiares de su propio conocimiento práctico. Del mismo modo, nuestra propia comprensión, como investigadores, del conocimiento práctico del profesor no puede hacerse más que analizando su propia y concreta actividad docente práctica. Como señalara igualmente Clandinin (1986) el conocimiento es acción y se expresa en la acción. El contraste entre la experiencia narrada por el profesor y nuestra propia narración de su experiencia, nos permite conocer y comprender mejor la orientación particular de las teorías y el modo concreto en que éstas devienen acciones prácticas.

Hasta aquí, hemos tratado de presentar dentro de la corriente de investigación sobre el pensamiento del profesor, los enfoques que centralizan el problema en el conocimiento práctico personal, y más específicamente en el modo en que éste es elaborado, poseído y utilizado por el profesor y su relación con los procesos sociales en tanto que marco referencial de las construcciones conceptuales y su uso profesional.

Así se presenta a través de un complejo paradigma de investigación educativa, y, tal vez como consecuencia de tal complejidad, nos parece oportuno ahora hacer explícitos algunos planteamientos epistemológicos con los que reforzar la conceptualización y uso metodológico que en nuestra investigación vamos a hacer del conocimiento profesional del profesor como vía de análisis del modo en que determina-

dos principios de renovación pedagógica son puestos en práctica por el profesor, y los problemas que ello implica.

### 2.5. Refuerzos epistemológicos para la comprensión del conocimiento profesional del profesor.

Así las cosas, creemos que la argumentación del conocimiento profesional del profesor como conocimiento práctico, reflexivo y contextual puede enraizarse en algunos enfoques de la psicología marxista contemporánea, y especialmente en la obra de Leontiev, siguiendo los pasos que iniciara su predecesor Vygotski, con el desarrollo de la categoría de la actividad, especialmente pertinente para el análisis del problema que nos ocupa, como trataremos de demostrar a continuación.

La conceptualización del conocimiento, interés y motivación en un discurso psicológico enraizado en una teoría general del conocimiento, tal como es efectuado por la escuela soviética en relación con la obra de Marx, permite a nuestro entender, una comprensión del problema con mayores índices de sistemismo del que acostumbra a presentar la literatura psicológica occidental. Al mismo tiempo, tal como se apunta en las revisiones de Lowyck (1986) y Yinger (1986) considerando la enseñanza como un tipo de "acción dirigida a metas remotas", la teoría de la actividad resulta especialmente interesante para comprender el pensamiento-en-acción del profesor, si bien, su contribución a la investigación educativa en Europa es, como señala Lowyck (1986, p.7) "algo obscura en la psicología americana".

Por otro lado, la elaboración de una teoría crítica para las ciencias sociales, tal como es efectuada por la llamada Escuela de Frankfurt, y especialmente la teoría del " conocimiento constitutivo de interés " que desarrolla Jürgen Habermas, nos ayudará a centrar el problema del conocimiento profesional en un marco teórico-práctico unitario y crítico respecto a la separación entre pensamiento y acción entre investigadores y prácticos, postulada desde perspectivas positivistas. La utilización que de la obra de Habermas se hace en la corriente anglosajona de investigación educativa llamada de " investigación en la acción " o " el profesor como investigador", así nos lo aconseja.

#### 2.5.1.- La categoría de la actividad en las teorizaciones de la psicología marxista contemporánea: la aportación de A.N.Leontiev.

Este psicólogo soviético, recientemente fallecido, parte del enfrentamiento con un doble problema en la investigación psicológica: por un lado, la crisis metodológica cuyo reduccionismo se manifiesta en un aumento de la preocupación por la multiplicación y precisión de los datos empíricos, y el olvido de los problemas metodológicos fundamentales y, por otro lado, en estrecha relación con lo anterior, la " ruptura de las relaciones internas entre los fundamentos teóricos generales marxistas de la ciencia psicológica y el estudio de los hechos de su análisis" ( Leontiev, A.N. 1981, p.5).

Desde esta perspectiva reconceptualizadora, que iniciaran sus predecesores Vygotski y Rubinstein, se acerca Alexei N. Leontiev

al análisis psicológico de la actividad como primera categoría base para comprender el reflejo psíquico de la realidad, la conciencia del hombre y su personalidad. Su preocupación por la búsqueda metodológica le conduce por los caminos de la dialéctica marxista, sobre todo en el enfrentamiento de ésta con el modo en que el "viejo materialismo" separaba el conocimiento de la actividad sensorial, de las relaciones prácticas vitales del hombre con el mundo que le rodea, según denunciaba Marx en sus famosas tesis sobre Feuerbach (Marx, C. 1975, vol II). Tal como el propio Leontiev señala:

Al introducir el concepto de la actividad en la teoría del conocimiento, Marx le dió un riguroso sentido materialista; para Marx la actividad en su forma inicial y principal es la actividad práctica sensitiva mediante la cual las personas entran en contacto práctico con los objetos del mundo circundante, experimentan en sí su resistencia, influyen sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas. En esto consiste la diferencia fundamental que existe entre la doctrina marxista sobre la actividad, y la idealista que reconoce la actividad sólo en su forma abstracta y especulativa. (Leontiev, 1981, p. 15 ).

En efecto, Marx entiende el conocimiento ligado a la práctica, dentro del proceso vital de los individuos, que por su naturaleza propia es un proceso material y práctico. Las personas desarro-

llan su actividad cognoscitiva en relación con el mundo que las rodea y, a su vez, es en este proceso relacional donde se produce la posibilidad de transformar la realidad material y con ello su propio pensamiento. Así leemos en la Ideología Alemana: "... las personas que desarrollan su producción material y su comunicación material transforman conjuntamente con esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento" (Marx, C. 1972, p.25).

Por tanto, Leontiev va a centrarse en el análisis de la forma en que el sistema de relaciones objetivas que configuran la vida cotidiana de las personas en contacto con el mundo exterior, determinan su propio pensamiento y su conciencia. Para ello pondrá el acento en lo que precisamente había olvidado la "vieja psicología metafísica". Este es su propio enunciado:

El psicólogo metafísico también pasa por alto un eslabón fundamental, que son los procesos que intervienen en las relaciones del sujeto con el mundo real, los procesos a través de los cuales transcurre el reflejo de la realidad, el paso de lo material a lo ideal. Y éstos, en esencia, son los procesos de la actividad externa práctica y luego, de la actividad que requiere una forma de actividad de la conciencia.

El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento

científico del reflejo psíquico, de la conciencia.

(...) en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos.

(Leontiev, 1981, p.17).

#### La categoría de "la actividad con objetos":

Enfrentando al "postulado fatídico para la psicología", al esquema binomial S-R, influencia del objeto/variación de los estados corrientes del sujeto, posición que proclama que la conciencia está determinada por las cosas y fenómenos circundantes, Leontiev defiende que la conciencia está determinada por el proceso real de la vida cotidiana de las personas, por la vida humana que, según su propia definición "es un conjunto, o más precisamente, es un sistema de actividades que se sustituyen unas a otras" (p.66).

En la actividad tiene lugar la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen; en la actividad se produce el paso de la actividad a sus resultados objetivos, a sus productos. La actividad es, además, un proceso en el cual tienen lugar los pasos de transición mútuos entre los polos "sujeto-objeto".

La característica constitutiva principal de la actividad es su carácter objetal. En el propio concepto de actividad está implícito el concepto de su objeto. El sujeto se encuentra dentro de una realidad objetal a la vez que, a través de los procesos activos

la transforma en realidad subjetiva.

Leontiev diferencia, a la vez que correlaciona, la actividad externa e interna, incorporando el concepto de "interiorización" y desarrollándolo a partir de los trabajos de Vygotski sobre la transformación no espontánea, con un objeto fijo, de las acciones externas (materializadas) en acciones internas (mentales).

En su obra Desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Vygotski (1979) señala el carácter "instrumental" de la actividad humana y su inclusión en el sistema de interacciones con las otras personas. Los instrumentos, tanto útiles físicos como el sistema de signos, canalizan la actividad del hombre, no sólo con respecto al mundo de los objetos, sino también al mundo de las personas. A través de las actividades externas, en relación con los objetos y en la interacción social, el individuo adquiere capacidades de interiorización, originándose así la actividad psíquica interna a partir de lo externo, de la actividad práctica basada en el trabajo de la sociedad. Esas capacidades interiorizadas devienen, según Vygotski, de un proceso de aprendizaje a través del cual en el individuo se crea el "área de desarrollo potencial" (Vygotski, 1979, p.133), área o zona conductual de confluencia de la actividad instrumental y la interacción social.

Sin embargo, cada vez más, acciones externas e internas se acercan en un proceso de conjunción cada vez más estrecho. Acciones con objetos y procesos de conciencia se unen en una misma

estructura general, actuando como mediadores en las interacciones sociales, en las interacciones del hombre con el mundo. De manera que, según Leontiev, en las condiciones sociales, que aseguran el desarrollo multilateral de las personas, la actividad mental no puede analizarse separada, aislada de la actividad práctica (1981,p.81).

¿Cuál es la estructura general de la actividad?.

Siguiendo el trabajo de este psicólogo soviético, si bien hasta ahora se ha hablado de la actividad general, lo cierto es que siempre estaremos en presencia de actividades específicas cuya distinción más importante es su propio objeto, el cual confiere a la misma una determinada dirección, un "sentido" en términos de Vygotski o un "motivo real" en palabras de Leontiev (1981,p.83). Por tanto, y en primera lugar, toda actividad está objetiva y subjetivamente motivada, respondiendo a una u otra necesidad.

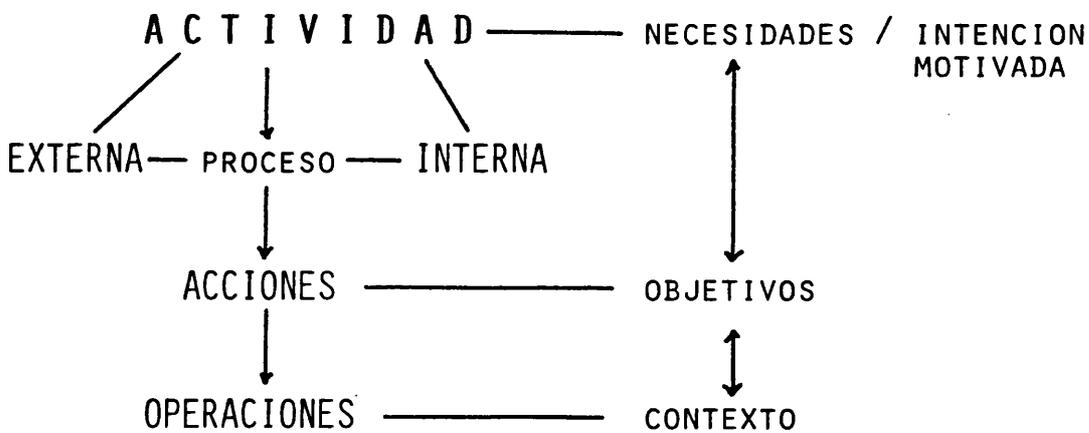
En segundo lugar, la actividad se realiza por medio de "acciones", que son sus componentes fundamentales. La acción es el proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, al proceso subordinado a un objetivo consciente. De manera que, si el concepto de motivo se relaciona con el concepto de objetivo está relacionado con el de acción.

En tercer lugar, las acciones se realizan a través de formas y métodos denominados operaciones. Si las acciones correlacionaban con los objetivos, las operaciones correlacionan con las condiciones. En efecto, los objetivos a los que están abocados las

acciones no se inventan, están dados dentro de unas circunstancias objetivas. El cómo y de qué manera pueden lograrse -operaciones- depende de unas determinadas condiciones, que pueden hacer variar el aspecto operacional de la acción, mientras permanece siendo el mismo objetivo de tal acción. Leontiev resume estos tres niveles o "unidades" de la siguiente manera:

Y así, del flujo general de la actividad que forma la vida humana en sus manifestaciones mediadas por el reflejo psíquico, se desprenden en primer término, distintas -especiales- actividades según el motivo que las impela; después se desprenden las acciones -procesos- subordinados a objetivos conscientes; y finalmente, las operaciones que dependen directamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto dado (Leontiev, 1981 p.89).

El siguiente esquema puede ser útil para clarificar y resumir la estructura general de la actividad, tal como la hemos venido sintetizando a partir del trabajo de Leontiev:



- Figura 11 -

Puede deducirse, de esta apretada síntesis, un significado especialmente trascendente para nuestro trabajo: la adquisición y organización de conocimientos alrededor de estructuras de acción cotidiana " con sentido".

En efecto, considerada la práctica de enseñanza como un tipo de actividad dirigida a alcanzar unos fines, nos es necesaria un tipo de racionalidad enfrentada a la concepción dualista de la separación entre conocimiento y acción. Como afirma Yinger:

Lo esencial de la práctica es poner el conocimiento en funcionamiento, usar lo que uno conoce para la realización de algo.

La comprensión de la práctica, en este sentido, requiere conocimiento del conocimiento y de la acción, del pensar y del hacer, del cerebro y de la conducta. (Yinger, 1986. p.7).

La teoría de la actividad rompe con la concepción del cerebro y la acción como modos de vida distintos y nos ofrece un marco de comprensión para la síntesis de los procesos mentales y conductuales. Las actividades, en el trabajo primero de Vygotski y posteriormente de Leontiev, constituyen este marco unitario. En palabras de Scribner:

La teoría de la actividad... mantiene que ni el cerebro ni la conducta como tales pueden ser la categoría principal del análisis en las ciencias sociales y psicológicas. Mas bien, la teoría propone que el origen y la unidad primaria de

análisis deberían estar organizadas culturalmente por actividades humanas. Las actividades están reforzando secuencias de la conducta planeadas intelectualmente, encargadas del servicio de motivos dominantes y dirigidos hacia objetivos específicos. Ellas representan una síntesis de procesos mentales y conductuales. (Scribner, 1985 p. 199)

Creemos que lo que hasta ahora se ha venido diciendo aporta un refuerzo epistemológico importante a la hipótesis de que la complejidad estructural de la actividad, su carácter intencional motivado por intereses, y la influencia del contexto concreto, son variables de necesaria consideración en el estudio del conocimiento profesional del profesor, es decir, es a través de ella como podemos encontrar significación a su actividad profesional, cuyo análisis, por otro lado, escapa a los esquemas binomiales y parcelarios de las ciencias positivistas o naturales.

Es precisamente de la negación de estas perspectivas empírico-analíticas, de las que parte Jürgen Habermas para desarrollar su teoría del "conocimiento constitutivo de interés" (Habermas, 1982, 1984) en el marco de una teoría crítica de las ciencias sociales. Su aportación, que a continuación exponemos, nos ayuda a configurar el contexto epistemológico del conocimiento profesional del profesor, ampliando a la vez que complejizando su conceptualización.

### 2.5.2.- El discurso práctico de la teoría del conocimiento:

#### la aportación de Jürgen Habermas

Enfrentando a la crisis de la crítica del conocimiento, materializada en la reducción positivista a una normatividad ausente de reflexión y crítica, Habermas propone la elaboración de una teoría del conocimiento que escape al "cientifismo" en tanto que discurso comtiano por el que la ciencia se convierte en única forma de conocimiento posible. Desde esta perspectiva, una teoría del conocimiento no es más que el prolegómeno a una teoría de la sociedad. Tal como se señala en el prefacio a Conocimiento e Interés: "una crítica radical del conocimiento sólo es posible en cuanto teoría de la sociedad " (Habermas, 1982 p.9), idea que aparece ya en la obra de Marx, con mayor concreción en las Tesis sobre Feuerbach y en la Ideología Alemana (Marx y Engels, 1972, 1975).

Nos situamos, pues, en este "prolegómeno", apoyados en el doble esfuerzo de Habermas por mostrar: a) que la ciencia no es la única forma de conocimiento posible, que este es un tipo de conocimiento, entre otros. b) la falsa neutralidad del conocimiento. Los diferentes tipos de conocimiento son modelados por intereses humanos en el marco de las relaciones sociales como expresión histórica. Como afirma Popkewitz:

El objetivo de la ciencia crítica es desmitificar los modelos dominantes de conocimiento y las condiciones-

sociales que restringen las actividades prácticas (de los hombres).(...) La función de la teoría crítica es comprender las relaciones entre valores, - intereses y acciones y, parafraseando a Marx, cambiar el mundo, no describirlo.(Popkewitz,1984 p.45)

Las reglas del discurso del "espíritu positivo" señalan la supremacía de lo real, lo cierto, lo rigurosamente preciso y - útil, frente a lo quimérico, indecible o incierto, a lo indeterminado y vano u ocioso. Desde esta perspectiva, sólo la ciencia, en su tradición empirista y racionalista, a través de su análisis metodológico, nos asegura la certeza del conocimiento posible, cuya - expresión automatizada viene a realizarse a través de las ciencias formales como la lógica o las matemáticas. Dentro de este enfoque, el sujeto cognoscente pierde todo interés, produciéndose así una ruptura entre lo particular y lo general, entre la experiencia individual y las reglas generales rectoras del conocimiento.

Sin embargo, frente al discurso positivista, Habermas propone un nuevo modelo de racionalidad fundamentado en la reflexión y la práctica, dentro del marco de la intersubjetividad de la especie humana. En primer lugar, es posible un pensamiento hermenéutico - surgido en el contexto de la actividad comunicativa. Es este contexto vital, interactivo y práctico, el generador del interés emancipatorio de la razón en el ejercicio de la reflexión. En segundo lugar, - la búsqueda de una teoría crítica del conocimiento se fundamenta en la voluntad humana de cambio: el querer hacer es presupuesto del querer conocer. Tal como veíamos antes en Leontiev, también ahora

Habermas propone que el conocimiento es el resultado de la actividad humana, motivada por las necesidades naturales y los intereses. En su teoría del "conocimiento constitutivo de intereses", es rechazada la idea de un conocimiento "puro" o "desinteresado", afirmándose, por el contrario que el conocimiento está siempre constituido sobre las bases de los intereses que han sido desarrollados a partir de las necesidades naturales de la especie humana, y conformados o modelados por las condiciones de los procesos históricos y sociales. Pero estos intereses tienen, en la teorización de Habermas, una triple y secuencializada diferenciación:

El proceso de formación (de la especie)...depende de las condiciones contingentes de la naturaleza - subjetiva y objetiva, de las condiciones de un proceso individuante de socialización de los individuos en interacción, por un lado, y, por el otro, de las condiciones de un "intercambio de materia" con un entorno que agentes en relación comunicativa tienen que hacer técnicamente manejable. En la medida en que el interés de la razón por la emancipación, puesto en el proceso de formación de la especie y que penetra en el movimiento de reflexión, se dirige a la realización de esas condiciones de interacción simbólicamente mediada y de la actividad instrumental, asume las formas - restringidas que representan el interés cognoscitivo práctico y el interés cognoscitivo técnico. (...) el interés emancipatorio depende, por su parte, del interés en la posible orientación intersubjetiva - de la acción y del interés en la posible manipulación técnica. (Habermas, 1982, p.212-213)

Así, los intereses rectores del conocimiento son, por un lado, de carácter "técnico", dirigidos a la resolución de los problemas que genera nuestra actividad productiva. Es éste el interés de los humanos por adquirir un conocimiento que facilite su control técnico sobre los objetos naturales, un conocimiento, por tanto, típicamente instrumental.

Por otro lado, el interés "práctico" está dirigido a salvaguardar la intersubjetividad de la comprensión. Es éste un interés de la "acción comunicativa", que Habermas deduce de la tradición hermenéutica. Genera, por tanto, un conocimiento bajo la forma de comprensiones interpretativas que pueden informar y guiar los juicios prácticos. Si el primero depende de un saber empírico, el segundo descansa sobre un saber analítico, fundamentado en el conjunto de -- normas y valores sociales. Si aquél se orientaba por reglas técnicas, éste lo hace a través de estrategias que nos permitan practicar la conformidad con las normas (Habermas, 1984a, pp 68-69)

La actividad instrumental y comunicativa crea las condiciones de la objetividad del conocimiento. Pero la razón que guía los procesos cognoscitivos no es una razón pura práctica. Está mediada por un interés "emancipatorio" producto de la autoreflexión, de la crítica. Se produce así una relación entre conocimiento e interés que se materializa y adquiere "veracidad" no en el discurso, sino en el contexto de la acción, en la actividad vital: "me convengo de la veracidad de alguien por sus acciones, continuando la interacción

con él " (Gibas,R., 1980,p.237). Teoría y praxis aparecen en estrecha vinculación. La razón teórica radica en la razón práctica, inserta en contextos vitales, y un contexto vital es un contexto de intereses. Este interés, está vinculado a acciones que, en palabras de Habermas: "coinciden con la "actividad" de la reflexión, a saber, las acciones emancipatorias" (1982,p. 214). Estas acciones, fijan las condiciones del conocimiento posible a la vez que, por su parte, dependen de procesos de conocimiento.

Las acciones adquieren a la vez una vinculabilidad experiencial a través de una doble referencia: por un lado al dominio de la relación y manipulación con los objetos y por el otro, al dominio de la comprensión, esto es, al de las interacciones mediadas lingüísticamente. Es en el dominio de la actividad instrumental y comunicativa dónde se produce la conexión transcendental entre experiencia y acción.

Pero el contexto de experiencia y acción es todavía, según Habermas, un contexto "precientífico". Es necesario, por tanto, un interés rector del conocimiento, a partir del cual es posible la construcción de proposiciones teóricas que orientan la acción racional y la actividad comunicativa. Y ello no debe ser entendido al margen del carácter transcendentalmente necesario de lo que Habermas denomina "el interés cognoscitivo emancipatorio que asegura la conexión del saber teórico con una práctica vivida" (1982, p. 325).

Habermas mantiene que cada uno de estos intereses constitutivos de conocimiento toma forma en un particular significado de organización social o "medio": " los intereses que guían el conocimiento se constituyen en el medio o elemento del trabajo, el lenguaje y la dominación" ( Habermas, 1984 p 176). Del mismo modo, muestra una conexión entre las reglas lógico-metódicas de diferentes perspectivas científicas e intereses que guían el conocimiento:

En el ejercicio de las ciencias empírico-análíticas interviene un interés técnico del conocimiento; en el ejercicio de las ciencias histórico-hermenéuticas interviene un interés práctico del conocimiento, y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene aquel interés emancipatorio (Habermas, 1984 p 168 )

Carr y Kemmis ofrecen, en el siguiente diagrama la síntesis del modelo trinario desarrollado por Habermas:

INTERES	CONOCIMIENTO	MEDIO	CIENCIA
Técnico	Instrumental (explicación causal)	Trabajo	Ciencias natu rales o empíri- co-analíticas.
Práctico	Práctico (Comprensión)	Lenguaje	Ciencias herme néuticas o "in terpretativas"
Emancipatorio	Emancipatorio	Poder	Ciencias críti cas.

(Carr y Kemmis, 1983, p. 134)

Estos mismos autores señalan a continuación:

Una "ciencia social crítica", entonces, es una ciencia que sirve al interés "emancipatorio" de libertad y autonomía racional. Pero si, como Habermas plantea, autoreflexión y autocomprensión pueden ser distorsionadas por las condiciones sociales, parece que las capacidades racionales de los humanos para su auto-emancipación sólo serán realizadas si la teoría crítica puede elucidar estas condiciones y revelar como pueden ser eliminadas (...) En este sentido, una teoría crítica proveerá el tipo de comprensión auto-reflexiva que permita a los profesores explicar porqué es que las condiciones bajo las que ellos operan son frustrantes y sugerir el tipo de acción requerida si las fuentes de esas frustraciones deben ser eliminadas.

(Carr y Kemmis 1983 p. 134-135)

Veamos esta última argumentación con algo más de detenimiento. Es necesario aquí un nuevo paso con el que responder al supuesto empirista por el que todos los intereses son particulares, poco susceptibles de generalización. Habermas introduce aquí tanto la necesidad de una base consensual como el carácter modelador de los sistemas sociales respecto de los contextos vitales. Por un lado, la teoría, por si sola, no puede legitimar las decisiones arriesgadas de la acción estratégica bajo circunstancias concretas. La forma de legitimación ha de ser el consenso entre los participantes logrado en discursos prácticos:

Puede comprobarse en los discursos prácticos qué normas expresan intereses generalizables y cuáles tienen a su base únicamente intereses particulares (...). La finalidad cognitiva de los procesos discursivos de formación de la voluntad consiste en el consenso alcanzado argumentativamente acerca de la capacidad de generalización de los intereses propuestos (Habermas, 1982, p. 326-327)

Por otro lado, si esto es válido para las normas de acción, acerca de las normas de conocimiento es necesario referir los intereses rectores cognoscitivos a la reflexión respecto de las condiciones de la objetividad posible de las experiencias, de la práctica vivida en el marco de los contextos sociales en que esta se desarrolla:

Y se trata de una base de interés, porque las estrategias cognitivas de la producción de un saber (verdadero) técnico, práctico y emancipatoriamente útil se hallan referidas a clases generales de problemas de la reproducción de la vida, vienen dadas de antemano con los constitutivos de los sistemas sociales. La inmediatez de la anticipación interesada de posibles soluciones de problemas puede muy bien ser eliminada por la reflexión (Habermas, 1982, p. 327)

Así, coincidimos con Carr y Kemmis en señalar la importancia y significatividad epistemológica que para nosotros tiene la reintroducción de la dimensión reflexiva y crítica en la teoría de la elaboración del conocimiento vinculado a la acción, tal como ésta es caracterizada por Habermas. En primer lugar, se orienta hacia la propia experiencia objetual del individuo, en segundo lugar, se

\_\_\_\_\_ refiere a algo particular, al proceso de formación peculiar de una identidad individual o de grupo, y en tercer lugar, hace consciente algo inconsciente de una forma rica en consecuencias prácticas para el individuo, y modifica así los determinantes de una falsa consciencia.

Y con ello volvemos al principio, cuando se enunció la idea de una teoría del conocimiento como teoría de la sociedad. Si, como decía Marx (1980, p. 293): "considerar a la sociedad como un sujeto único es, además de todo, considerarla de una forma falsa, especulativa", es necesario reintroducir aquí una doble relación dialéctica: la relación del hombre con la naturaleza a través de la producción, y, el proceso social de la formación, mediado por la interacción de los sujetos de clase, que, o bien aparecen integrados por la fuerza, ó bien están en abierto antagonismo recíproco. Ambas dimensiones deben conciliarse en una síntesis a partir de la conquista de un conocimiento -práctico y reflexivo-, en el proceso de la autoproducción mediante la actividad productiva y la formación mediante la actividad crítico-revolucionaria. Habermas señala con estas palabras el proceso de síntesis práctico-reflexiva:

La síntesis mediante el trabajo actúa como mediadora entre el sujeto social y la naturaleza externa, en ésta es su objeto. Pero este proceso de mediación está vinculado a una síntesis mediante la lucha que actúa, a su vez, como mediadora entre dos sujetos

parciales de la sociedad, las clases sociales, que se hacen recíprocamente objeto uno de otro. En ambos procesos de mediación, el conocimiento, la síntesis de la materia de la experiencia y de las formas del espíritu, es sólo un momento: en el primer proceso, la realidad es interpretada desde un punto de vista técnico; en el segundo, desde el práctico. La síntesis mediante el trabajo establece una relación teórico-técnica, la síntesis mediante la lucha establece una relación teórico-práctica entre sujeto y objeto. En aquella se forma el saber de producción; y en ésta, el saber de reflexión (Habermas, 1982, p. 67)

Creemos que lo que hasta aquí ha venido diciéndose nos aleja de determinados enfoques para los cuales el conocimiento en educación se establece a través de la clara separación entre teoría y práctica; entre aquello que es pensado y la realidad sobre la que es aplicado. Entre aquellos que investigan y prescriben y quienes actúan y ejecutan. Si la realidad se construye socialmente, la conceptualización de "realidad" y "conocimiento" adquiere particulares significados en función de los contextos concretos, los procesos sociales y los agentes intervinientes en tales procesos (Berger y Luckmann, 1984). La conceptualización del conocimiento profesional del profesor requiere, entonces, de la comprensión del contexto histórico que se desarrolla (Popkewitz, 1984) y de un marco teórico crítico para el análisis de la actividad de enseñanza (Carr y Kemmis, 1983). Es dentro de esta perspectiva, como vamos a tratar, en el siguiente apartado, de avanzar tal conceptualización.

2.6.- El conocimiento profesional del profesor ante el principio de conexión escuela-entorno como principio de renovación pedagógica: discusión al hilo de un sumario.

Vemos, con Leontiev, que todo sujeto actúa motivado por una serie de intereses, con objeto de alcanzar algún tipo de meta y en función de mediaciones operacionales determinadas por las circunstancias objetivas del contexto de la acción. Y vemos también que tales acciones son algo más y algo distinto de las meras conductas externas del sujeto. Que en todo proceso de actividad, conocimiento y acción devienen inseparables y que es, precisamente a través de los procesos de actividad, que el sujeto construye su pensamiento y su conciencia.

Ello nos separa de perspectivas de investigación educativa que ponen el acento en el análisis de las conductas externas del profesor y nos acerca a la preocupación por explorar en qué medida el conocimiento profesional del profesor puede ser estudiado a través del análisis de la actividad tal como ha sido ésta caracterizada, y en qué medida también, la comprensión del conocimiento y la acción en el profesor nos acercan a la interpretación del modo particular en que un principio pedagógico es implantado en la práctica y las dificultades y situaciones concretas que ello supone.

La teoría de los "intereses constitutivos de conocimiento" de Habermas, viene a reforzar esta hipótesis, y la vuelve más compleja

al confirmar que, si bien existen actividades de producción motivadas por intereses técnicos y prácticos generadoras de un conocimiento instrumental, es posible también contemplar la existencia en el sujeto de una actividad reflexiva, motivada por un interés generador de conocimiento emancipatorio. Así, desde el contexto de la experiencia y la acción, es posible -y necesario- contemplar la existencia de un "interés cognoscitivo emancipatorio" que asegure la conexión del saber teórico con una práctica vivida. Y ello nos abre los ojos a una nueva complejidad. La de enfrentarnos al conocimiento profesional desde esa doble/triple caracterización de intereses constitutivos de conocimiento. Es decir, si los intereses técnico y práctico generaban un tipo de conocimiento instrumental y práctico, pero también era posible contemplar la intervención de un interés emancipatorio, ¿en qué medida en el profesor se manifestaban estos tres tipos de conocimiento?, ¿cual es la relación que se establece entre ellos?, ¿cómo se construye el puente entre el saber de producción, generado en los dos primeros intereses, y el saber de reflexión, producto del interés emancipatorio?. Y lo que es más importante, desde el punto de vista de investigación que nos ocupa, ¿Qué tipo de conocimiento posee y utiliza el profesor cuando pretende llevar a la práctica el principio pedagógico de conectar la escuela al entorno, y qué estrategias utiliza?. De entrada, era necesario avanzar, y así lo hemos hecho, la necesidad de nuevos criterios con lo que amplificar el concepto de profesionalidad en el profesor. Con ello se producía un nuevo distanciamiento respecto de teorizaciones educativas que conciben al profesor como mero técnico reproductor de la cultura

envasada en los currícula. Y nos acercaba a la conceptualización del conocimiento profesional desde parámetros centrados en la complejidad de la práctica profesional.

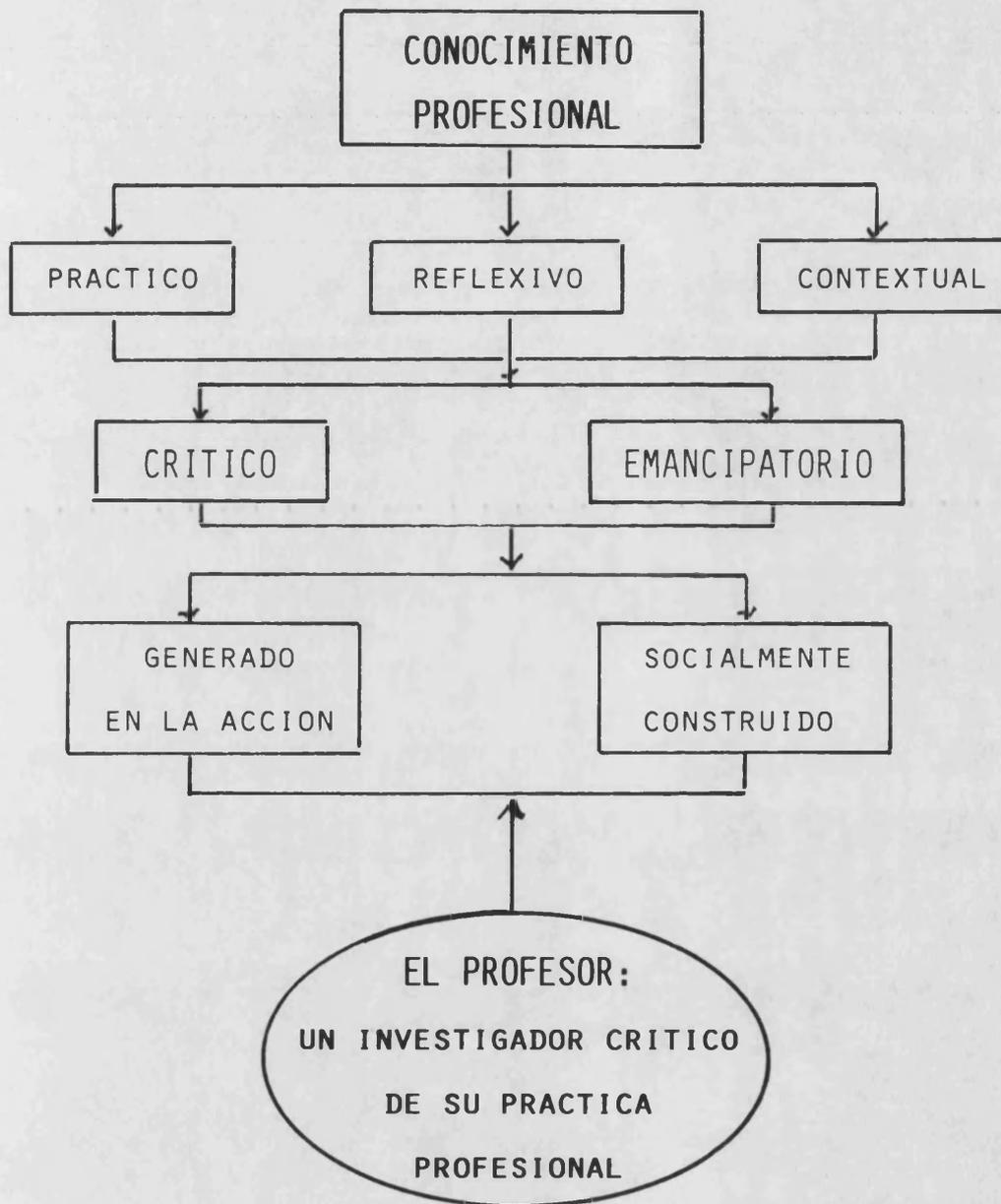
### ^ Del paisaje al ecosistema

Hasta ahora simplemente nos hemos acercado a la reproducción de un dibujo del conocimiento profesional del profesor. El paisaje del conocimiento. Hemos visto, fundamentalmente a través del panorama trazado por Elbaz, que el profesor, como los individuos de Leontiev, conoce en la acción, a través de la práctica para resolver los problemas de la práctica y sobre esos problemas prácticos. Que el profesor, como los individuos de Leontiev, expresa su peculiar forma de conocer, su personal y biográfico conocimiento a través de la actividad, en la activa relación con el mundo de su práctica profesional. Pero no conocemos suficientemente bien el ecosistema de tal conocimiento, la ecología social de su pensamiento; el tipo de interacciones internas y relaciones de complementariedad o antagonismo entre la triada de intereses del sujeto social de Habermas. La naturaleza del conocimiento profesional, tal como ha sido conceptualizada, no nos dice mucho respecto a esta relación que calificamos de "ecosistema". Podemos deducir de tal conceptualización que el profesor utiliza en su trabajo un conocimiento empírico, también un conocimiento hermeneútico, y tal vez, en algunas de las tipologías empleadas pudiera manifestarse un conocimiento crítico o emancipatorio. Pero los significantes, a través de los cuales identificar en el

profesor el paso de un conocimiento técnico y práctico a un conocimiento profesional emancipatorio que le capacite para actuar con autonomía responsable sobre el vasto campo de la enseñanza, no están en la propia conceptualización, sino en la razón práctica, en el "discurso práctico" que vincula la teoría y praxis e ilumina en el profesor intereses personales y profesionales emancipatorios.

En definitiva nos orienta una doble preocupación epistemológica. Por un lado, explicamos en que medida las ideas pedagógicas innovadoras del principio de conexión de la escuela al entorno forman parte del propio pensamiento profesional del profesor y el modo en que ello se traduce en dos prácticas concretas. Y por otro lado, si la interacción entre la teoría y la práctica del referido principio se produce a través de un conocimiento profesional que, más allá de la adaptación pasiva a los procesos de socialización institucional, genera estrategias profesionales emancipatorias respecto de los propios constreñimientos institucionales y las condiciones concretas de su propia realidad práctica.

Creemos, por tanto, siguiendo a Habermas, que ello debe pensarse desde el ámbito de una teoría crítica de la educación como práctica profesional del profesor. Creemos, igualmente apoyados en Habermas, que tal conocimiento puede resultar del interés del profesor por investigar críticamente su propia práctica profesional, de la investigación como actividad de acción y reflexión. Al desarrollo de esta hipótesis nos dedicamos en los siguientes epígrafes.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR COMO DISCURSO PRACTICO

- Figura 12 -

### 3. TEORIA, INVESTIGACION Y EMANCIPACION PROFESIONAL DEL PROFESOR.

#### 3.1. Introducción: un marco reconceptualizador en el pensamiento y la investigación didáctica.

Como ya intentamos justificar en epígrafes anteriores, centrar nuestra atención en el profesor, o más concretamente, en los problemas que aparecen alrededor de la relación teoría/práctica en el profesor, no es, obviamente, una elección casual. Es, más bien la consecuencia de un determinado posicionamiento respecto a las orientaciones y disputas que se dan en el campo del pensamiento, investigación y orientación de la acción educativa.

Pérez Gómez (1984), revisando el panorama internacional de la investigación didáctica, afirma que nos encontramos en una fase o periodo de reajuste y creación teórica y metodológica, y detecta la existencia de un profundo movimiento de reconceptualización que se manifiesta en parcelas como el diseño y desarrollo curricular, la investigación y evaluación didáctica, la comunicación en el aula y la organización escolar y la formación y perfeccionamiento del profesorado, y que acaba proponiendo el pensamiento del profesor como eje y factor de la práctica. Del mismo modo, Escudero Muñoz (1986), recogiendo la terminología de Huberman y Miles (1984), señala que en los últimos años se está produciendo un "éxodo de enfoques racionales a otros conflictivos" (p.21), en las perspectivas teóricas

y prácticas sobre el cambio y la investigación educativa. Vamos a señalar, brevemente, algunas de las características fundamentales de esta reconceptualización o cambio de enfoque.

\* En el ámbito curricular, desde que en 1969, Schwab (1983) anunciara el estado moribundo del campo del curriculum y defendiera su tesis de revitalización a través de desviar la atención desde las teorías abstractas a los problemas prácticos, los llamados "movimientos reconstruccionista y reconceptualista" plantean la necesidad de una nueva relación con la cultura en las pautas de selección y organización del contenido (Lawton, 1979,1983; Skilbeck, 1976), su carácter no neutral y por tanto institucionalmente condicionado por estructuras sociales y políticas (Popkewitz, 1984; Giroux, 1983; Apple, 1986), y una nueva formulación de los proyectos curriculares, centrados en el carácter singular de la práctica, la integración del conocimiento y los procesos por los cuales éste descubre y elabora, su significatividad y relevancia en el mundo del alumno, y el papel central del profesor en su elaboración y desarrollo. La planificación curricular en base a la operativización de objetivos de conducta observable es fuertemente criticada (Gimeno Sacristán, 1982), defendiendo modelos abiertos y flexibles, con mayor atención a los procesos de enseñanza/aprendizaje, y una nueva y cualitativa concepción de la evaluación, centrada precisamente en tales procesos (Stenhouse, 1984).

Por otra parte, el aula se transforma en un mundo de mayor complejidad, recurriéndose para su comprensión a análisis psicosociales y ecológicos (Doyle, 1979; Bronfenbrenner, 1979), que nos

permitan tomar en consideración toda la riqueza y complejidad de la interacción comunicativa que en ella se produce.

\* En el ámbito de la investigación educativa, se plantean nuevas perspectivas en la conceptualización, elaboración y diseminación del conocimiento pedagógico, y su conexión con el ámbito de la práctica. Tal como planteó Reid (1978), era necesario dar un paso cualitativo desde la búsqueda de prescripciones para una acción eficaz, hacia investigaciones centradas en los problemas de la práctica, incorporando en ellas la tradición crítica de las ciencias sociales para definir y conceptualizar los problemas educativos, en base a planteamientos deliberativos o de razonamiento práctico. Así, como ya vimos, las perspectivas racionalistas, que fundamentaron el llamado enfoque "proceso-producto", dejaron paso a modelos interpretativos o hermeneúti- cos que sitúan la relación profesor-alumnos dentro del contexto ecoló- gico del aula, con una intencionalidad epistemológica orientada a la comprensión de los significados subjetivos del sujeto en su activi- dad práctica. Una nueva concepción de la relación teoría-práctica da lugar a procedimientos metodológicos de tipo cualitativos, basados en el estudio en profundidad de casos, la observación participativa, el compromiso del investigador, la investigación de los contextos prácticos, etc... (Dockrell y Hamilton, 1983; Pérez Gómez, 1983, 1984; Goetz y LeCompte, 1984; Burgess, H., 1985; Lowyck, 1986; Hammersley, 1986; ...).

\* Consecuentemente, en el ámbito de la formación del profesorado, la racionalidad científico-técnica, que pretendía un profesor eficazmen-

te preparado para la aplicación rutinaria de recetas ha dado paso a una conceptualización mucho más compleja de la competencia docente, que centra su atención en el profesor como un procesador activo de información, un práctico reflexivo, activo protagonista en la elaboración y desarrollo curricular, capaz de investigar su actividad profesional y reflexionar críticamente sobre sus actos en un marco de autonomía y responsabilidad profesional (Stenhouse, 1983; Gimeno Sacristán, 1983; Elliott, 1984, 1986; ...).

En esta constelación de investigaciones y sus ámbitos de reconceptualización aparece un doble principio de especial interés en nuestro trabajo: en primer lugar, como afirma Pérez Gómez (1984), "emerge con fuerza la necesidad en la problemática teórico-práctica de la didáctica, de trasladarse del mundo de los comportamientos y acontecimientos observables al mundo de los significados" (p.5), para lo cual el profesor aparece, siguiendo al mismo autor, como una "variable mediacional" de primer orden. Entender, entonces, cómo el profesor posee y utiliza su conocimiento profesional y en qué medida se vincula en él la relación teoría-práctica es, desde el punto de vista de la investigación educativa, un problema no sólo pertinente, sino con el que hay que enfrentarse necesariamente. En segundo lugar, el "diálogo con la práctica", en términos de Schwab (1983) a través del conocimiento profesional del profesor, debe establecerse por medio de un marco de referencia teórico crítico que contemple la unitaria relación dialéctica de la teoría con la práctica, un enfoque crítico sobre la naturaleza profesional de la enseñanza, y consecuentemente, al profesor como capaz de ejercitar en su reflexión

y su acción profesional, tal enfoque teórico. En ello nos detendremos a continuación.

### 3.2. Teoría educativa y renovación pedagógica.

El problema de la relación entre la teoría y la práctica educativa es un tópico profusamente discutido y sobre el que se han escrito gran cantidad de páginas. Desgraciadamente, a pesar de este esfuerzo por explicar por qué y cómo la teoría debe relacionarse con la práctica, como bien señala W. Carr, no parece que ello haya servido para cambiar realmente nuestras escuelas, y los profesores siguen viendo tales producciones teóricas como una "jerga" incomprensible que de poco o nada sirve para resolver los problemas con los que cotidianamente tropiezan en sus aulas y escuelas (Carr, 1980, p.60). Dentro de este ámbito bibliográfico suelen citarse los textos de Hirst (1966) o Schwab (1969) como principales exponentes de un punto de vista por el cual la teoría no debería limitarse sólo a cumplir con las finalidades tradicionales de predicción y explicación, sino que, de alguna manera, debería también "determinar y guiar" las prácticas educativas a través de una nueva relación con la práctica. En concreto, Hirst (1966), llegó a señalar que las fuentes en la que debiera beber la teoría educativa no deberían limitarse al llamado conocimiento científico, debiendo buscar también en "otras formas de conocimiento" como la filosofía, la historia o la ética, por ejemplo. Bastantes años después, llegaría a ver esto en relación con la llamada "teoría crítica" :

Quizá las más prometedoras discusiones ... deban ser encontradas fuera del contexto particular de la teoría educativa, en los estudios contemporáneos de la teoría crítica (Hirst, 1983, p.27).

Por su parte Carr (1980), analizando la ruptura entre la teoría y la práctica, señala la necesidad de reconocer y enfrentarse a la preponderancia de un punto de vista por el cual se cree que la teoría educativa debe elaborarse dentro de contextos teóricos y prácticos diferentes de los contextos teóricos y prácticos sobre los cuales ésta debe ser aplicada. Antes que una "teoría aplicada", Carr piensa en un teoría que ofrezca a los prácticos un conocimiento comprensivo del contexto en el que trabajan y permita que éstos puedan por sí mismos tomar decisiones. También Carr ve en la "racionalidad crítica" un punto de apoyo a sus argumentaciones, sugiriendo estos tres principios a través de los cuales encontrar la unidad perdida entre la teoría y la práctica:

1. La estructura de la teoría educativa debe enraizarse en el conocimiento que se necesita para resolver los problemas educativos. El conocimiento teórico tiene, entonces, un carácter esencialmente práctico.
2. La raíz de los problemas, y por tanto su solución, está en los propios prácticos de la educación. La teoría depende entonces, de la amplitud y complejidad con que los profesores van comprendiendo sus propios problemas y sus prácticas. Estos dejan de ser, por tanto, objetos de inspección teórica o clientes que aceptan y aplican soluciones teóricas. Al contrario, participan activamente en las elaboraciones teóricas.

3. La teoría educativa pretende ayudar a los prácticos a enfrentarse a sus propios problemas de un modo más efectivo. Las concretas experiencias prácticas sobre las que tales problemas se generan, proveen, tanto de materias para la investigación teórica como de un marco experimental sobre el cual los resultados de tal investigación deben ser valorados (Carr, 1980, p.67).

A partir de éstas y otras aportaciones en la misma línea, podemos deducir la presencia de una corriente de reflexión e investigación educativa que trata de situar en el conocimiento profesional que el profesor posee y utiliza en su trabajo el punto de partida de una epistemología crítica con la que interpretar la conformación histórico-social del conocimiento y la acción profesional, a la vez que sugerir estrategias por las que el interés autorreflexivo del profesor sobre su práctica puede transformar críticamente las circunstancias concretas de su propia actividad práctica.

La renovación pedagógica, dentro de esta perspectiva, se convierte así en un problema teórico-práctico, en el sentido que el rigor, la coherencia y una disciplinada reflexión teórica necesariamente se enmarcan en el contexto práctico dentro del cual los problemas educativos emergen y sus soluciones son finalmente comprobadas y aplicadas o rechazadas. Teoría educativa y renovación pedagógica, antes que los dos extremos de un importante abismo, pueden ser contemplados como dos elementos en interacción, siendo precisamente esta interacción la que ofrece a ambos su razón teórico-práctica. Ello es es-

pecialmente pertinente para nuestro trabajo, puesto que el principio pedagógico de conexión de la escuela al entorno deja así de ser contemplado como un "mensaje precriptivo", una propuesta teórica que debe ser aplicada, para convertirse en un problema práctico con el que el profesor se enfrenta en su contexto particular de trabajo y que intentará resolver utilizando su propio conocimiento teórico.

Como señalara Habermas (1984b) "la idea de la verdad de los enunciados está, en última instancia, vinculada a la intención de vivir la verdadera vida" (Habermas, 1984b, p.181). Y ello se edifica sobre las ruinas de una teoría "pura" alejada de la praxis, y se inspira en la fuerza de la unidad del conocimiento e interés a través de la autorreflexión. En última instancia, para nosotros, la verdad de los enunciados con los que se piensa el cambio cualitativo de la escuela, su renovación pedagógica, no puede estar desvinculada de la intención de los propios profesores de vivir ese cambio y el modo en que ello se manifiesta a través de su práctica en las escuelas.

Como ya indicamos, la argumentación que venimos siguiendo suele apoyarse en los principios de la llamada "teoría crítica" con interesantes matizaciones, si se quiere, la teoría crítica se encuentra en la raíz de diferentes aportaciones en la teoría, investigación y sociología educativas. Así lo hemos encontrado en los trabajos de Carr, 1980, 1983; Giroux, 1983a; Apple, 1982, 1986; Baudelot y Establet, 1975; Bernstein, 1975; Young, 1971, 1977; Bourdieu y Passeron, 1970; Freire, 1975; ... Se dedican importantes y contundentes capítulos en Carr y Kemmis (1983) y Popkewitz (1984). De un modo amplio y monográ-

fico que recientemente dedicó al tema la Revista de Educación (mayo-agosto 1986). Conviene, por tanto, que nos detengamos ahora en los fundamentos básicos de esta aportación epistemológica.

### 3.3. Un refuerzo epistemológico a la renovación pedagógica: la teoría crítica.

Toda reflexión entraña dificultad, pero la teoría crítica hace esto todavía más complicado. Si te la tomas en serio, no te hará fácil la convivencia ni te hará popular, porque cuestiona radicalmente muchas asunciones, creencias familiares, prácticas convencionales, ideas e ideales (Gibson, 1985, p.2).

"No hay otra elección que comprometerse". Esta es la última frase de la última página del apasionado libro de Apple, Ideología y currículo (1986, p.216). En efecto, tal como se defiende en este texto, y en general en los trabajos de la tradición crítica en la sociología educativa y la investigación curricular, la forma en que el conocimiento sobre la educación es elaborado, poseído y utilizado, no es ajena a algún tipo de relación respecto al poder, en su dominio político y cultural pero también económico y de clase. En el discurso teórico, por tanto, lejos de cualquier aparente neutralidad, subyacen compromisos individuales y de grupo con determinados valores, creencias, asunciones y estrategias respecto a cómo éste deviene práctico y obtiene éxito. La investigación y teorización educativas, como cualquier otra actividad humana, cumple una función social y está, de una manera u otra, comprometida.

Esta reflexión tiene sus raíces en una perspectiva de crítica social y crítica ideológica denominada "teoría crítica" cuyos principales fundamentos se encuentran ya en los escritos de la etapa de madurez de C. Marx en relación con su teorización de la sociedad y en concreto de su teoría general del conocimiento, y posteriormente en las reflexiones de Gramsci a través de sus Cuadernos de la cárcel. Pero fue la llamada "Escuela de Frankfurt" la que desde hace ahora poco más de cincuenta años, a través de las investigaciones sobre filosofía social, dió un impulso decisivo a este modelo de teorización, ligado siempre a los trabajos de T. W. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse y, especialmente, de J. Habermas, cuyos escritos han influido de una manera particularmente constante en una corriente de investigación y teorización educativa que, sobrepasando las fronteras alemanas, alcanza a un amplio ámbito europeo y americano.

A partir de los trabajos anteriormente citados, y especialmente desde el estudio de Gibson (1986), señalaremos ahora los ejes centrales que caracterizan a la teoría crítica.

1. La teoría crítica no es una teoría única, cerrada o unificada. Antes al contrario, tras esta etiqueta encontramos un conjunto de teorías críticas con desacuerdos significativos entre los escritos de los diferentes miembros de la Escuela de Frankfurt y de sus seguidores. No obstante, a pesar de esta heterogeneidad, aparecen un conjunto de asunciones comunmente compartidas de un modo claro y explícito.
2. Una intensa preocupación por la teoría misma. Frente al modo

de pensamiento empirista, los teóricos críticos, distanciándose de aproximaciones "no teóricas" o "ateóricas", señalan la necesidad de construir teoría desde los propios valores o razones. Consideran indivisible la teoría de la práctica. Y defienden la argumentación de que cualquier práctica está, de un modo explícito o implícito, orientada, apoyada o enmarcada en algún tipo de teoría.

3. La teoría crítica es una ciencia incierta. El rechazo del "naturalismo". La mayor parte de los textos de la teoría crítica dedican un considerable espacio a identificar, criticar y rechazar los planteamientos y métodos de la explicación científica o positivista, por considerarlos parciales o "enfermizos", cuando no simplemente irrelevantes. A diferencia de los métodos y asunciones de las ciencias naturales, para la teoría crítica nada en la sociedad está ya dado o sucede de un modo natural. Antes al contrario, los hechos humanos están socialmente contruidos, humanamente determinados e interpretados y los intentos de explicación de los problemas sociales y la búsqueda de soluciones alternativas se produce dentro de un contexto social e interactivo en el que se recurre a unas herramientas culturales y se rechazan otras en función de un proceso dialéctico de posicionamientos, elecciones y toma de decisiones respecto de los discursos teóricos y prácticos elaborados por las comunidades científicas en su relación con los sistemas sociales. Por tanto, no pueden darse por universalmente válidos lo que no son más que sectores de opinión o creencias. Se rechazan las asunciones de la

ortodoxia científica y la pretendida neutralidad y objetividad del lenguaje que describe los hechos.

4. La teoría crítica se centra en los intereses en conflicto, señalando que su identificación es más pertinente para comprender el mundo social que lo que hacen otras aproximaciones. Reclama la necesidad de comprender los verdaderos intereses individuales y de grupos, refiriéndose a ellos en tanto que necesidades y preocupaciones enfrentadas entre los diferentes grupos sociales, y especialmente en relación con las ventajas en la defensa de los intereses propios o particulares. Ello significa que la teoría crítica ve antes el conflicto y la tensión que la armonía y el consenso, a la hora de entender los fenómenos de la vida social. Habermas (1982) señaló que el conocimiento se constituía sobre la base de determinados intereses, y Adorno (1986), que ve los intereses en conflicto dentro de la propia institución educativa propone "que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia" (p.11). Por eso Gibson (1986) recuerda que si a un profesor se le ocurre preguntarse: ¿Qué intereses están siendo servidos en la escuela?, algunos grupos sociales podrían ver esta pregunta como molesta y amenazadora (p.5).

5. Emancipación: obtener poder sobre el control de la propia vida. La teoría crítica reconoce el sentido de frustración y falta de poder que produce en muchas personas el ver como sus destinos personales se encuentran fuera de su propio control, en las manos de otros, a menudo desconocidos. Por ello, pretende revelar aquellos factores que influncian

cruciales decisiones en la vida de los individuos y los grupos. En la exploración de la naturaleza y límites del poder, la autoridad y la libertad, la teoría crítica pretende proporcionar capacidades de reflexión sobre las posibilidades y modos de alcanzar un mayor grado de autonomía. Es ésta quizá la principal característica de la teoría crítica: su carácter emancipatorio. No sólo se trata de conocer y comprender la realidad, también es necesario poder modificarla para obtener cotas más altas de libertad. A diferencia de las llamadas teorías científicas, la teoría crítica pretende proveer de guías o herramientas para la propia emancipación. Como veremos más adelante, y ya fue anteriormente señalado, la emancipación es también una palabra clave en una determinada perspectiva de la educación, sobre todo en relación con el profesor, como nos recordaría, por ejemplo, Stenhouse (1983) entre otros autores de ésta señalada corriente.

6. La revisión de la teoría marxista. Es ésta una característica que está, de alguna manera, impregnando las anteriormente señaladas. Se refiere al planteamiento, en términos marxistas, del modo en que la base material o condiciones económicas determinan la superestructura social: gobierno, ejército, religión, educación, etc. Quizá este determinismo económico sea una lectura mucho más ortodoxa de lo que el propio Marx señalara, como han argumentado marxistas de la talla de Lukàcs o Luxemburg, por ejemplo. En cualquier caso, los teóricos críticos mantienen en sus argumentaciones una mayor independencia y autonomía de la cultura o la educación respecto de

las condiciones materiales de la vida social. Algunos lectores de esta corriente, como por ejemplo Gibson (1986) siguen viendo en ella una excesiva determinación económica, mostrando un cierto escepticismo sobre el modo en que al final, los teóricos de la ciencia crítica acaban siempre mostrando la raíz de sus argumentaciones en la crítica al capitalismo. A la argumentación de Gibson, la respuesta de Apple (1986), es que es difícil hacer lo contrario en sociedades configuradas por el modo de producción capitalista.

7. La crítica de una racionalidad instrumental o técnica, de cuyas malformaciones y constreñimientos es necesario emanciparse, es otra de las características fundamentales de la teoría crítica. La racionalidad instrumental representa la preocupación por los medios con preferencia a los fines. Se preocupa por los métodos eficientes antes que por los propósitos. Se pregunta qué hacer antes que por qué hacerlo. Este divorcio entre el hecho y el valor, y la defensa de tal divorcio, la obsesión por el cálculo y la medida, el deseo de control y el dominio, son características de una actividad intelectual que conduce, según la teoría crítica, a una devaluación y marginación de los sentimientos, y a un embrutecimiento, malformación y distorsión del crecimiento individual y social.

Esta actitud positivista técnica se encuentra de un modo particularmente presente y obvio en el mundo de la educación, a través, por ejemplo, de la obsesión por la medida del coeficiente de inteligencia, los exámenes, la fe en la

medición de standars absolutos, ... o por no ir más lejos, los argumentos con que los gobiernos justifican las restricciones financieras a las escuelas y el modo en que ello repercute en los alumnos de las clases más desfavorecidas son un buen ejemplo de esta racionalidad técnica a la que se enfrenta la teoría crítica.

8. A pesar de su complejidad, el estudio de la cultura es otro de los ejes centrales de la teoría crítica, a través de los cuatro aspectos siguientes: alta cultura, cultura popular, cultura de los jóvenes y cultura y naturaleza.

La alta cultura es analizada por la teoría crítica en relación con las experiencias estéticas (como veremos en el punto 10). La cultura "popular" es vista como una materia u objeto de la "cultura industrial" (mass-media, pop music, etc.), que funciona como agente de cambio, siendo crucial para la formación individual de las conciencias y el mantenimiento de la desigualdad. La cultura de los jóvenes, intensamente investigada en los últimos años, donde las aparentes extravagancias de los jóvenes (el pelo, los vestidos, el lenguaje, ...) son vistas como formas de vida marcadamente definidas por sus propias reglas, rituales y racionalidades, viéndose en ella una forma específica de desafío y resistencia a la dominación adulta, y por tanto, como un potencial del cambio social. La oposición entre cultura y naturaleza es vista como característica de la racionalidad instrumental. En los últimos años hemos sido testigos de una fuerte explotación

por el hombre de la naturaleza (contaminación, polución, etc.). De un modo quizá más latente que evidente, parece que las argumentaciones de los movimientos sociales y ciudadanos sobre el deterioro ambiental y de la calidad de vida, coinciden con las asunciones de la teoría crítica respecto a las relaciones entre la Naturaleza y la cultura de los hombres.

9. Las relaciones entre lo individual y lo social. Los análisis de la teoría crítica respecto a cómo la identidad individual es formada, o malformada, se centran en tres aspectos principales: el primero, la exigencia de un análisis que incida sobre el poder del esfuerzo individual. Este principio, como ya señalamos anteriormente, está particularmente presente en los escritos sobre educación, remarcando las nociones de autonomía individual, libertad personal y creatividad y aportando conceptualizaciones sobre el modo en que esto puede llevarse a la práctica. El segundo aspecto está en relación con la formación de la personalidad, a través de investigaciones sobre las relaciones entre el individuo, la familia y la sociedad, y más recientemente, la teoría crítica ha prestado atención al papel de la escolarización en la formación de la personalidad, cuyas conclusiones, en palabras de Gibson (1986) son "provocativas y problemáticas" (p.10). En tercer lugar, la teoría crítica investiga las relaciones entre el individuo y la sociedad a través del concepto de "ideología", relacionándola con el "sentido común", por tanto, la teoría crítica pretende mostrar como la ideología interpenetra en la vida cotidiana, las asunciones familiares y en general en el conjunto

de las creencias y prácticas mundanas.

10. El carácter central de la estética, y de las artes en general, es también una característica de la teoría crítica. Según Gibson (1986) ello es así como consecuencia de un deseo por mostrarse libre de la ortodoxia marxista, independiente de las determinaciones de las relaciones de producción (p.12). Sin embargo, todos los teóricos críticos insisten en que el arte es siempre producido y socialmente experimentado, a través de procesos sociales e históricos particulares. Al mismo tiempo, la producción estética es igualmente importante porque revela el pensamiento y la estructuración social. Además, la teoría crítica ve el arte como una actividad inherentemente emancipatoria, si bien frecuentemente utilizado para servir a otros intereses. No obstante, parece que en este punto, los textos más recientes ponen en cuestión bastantes de las hipótesis de los primeros escritos de la Escuela de Frankfurt en relación con la capacidad emancipatoria y subversiva del arte.
11. El impacto de Freud: el psicoanálisis ha contribuido de forma significativa a los escritos de la teoría crítica, siguiendo a Freud, en ellos se expresa la importancia del inconsciente, la irracionalidad, la represión, el sentimiento, la sexualidad, y el propio método psicoanalítico en sí mismo. Se busca lo profundo frente a lo superficial, en el comportamiento individual. El fascismo, por ejemplo, fue visto por la Escuela de Frankfurt como la continuación de la irracionalidad infantil en el seno de la vida adulta. En términos de remedio o curación

existe un evidente paralelismo entre los teóricos críticos y los textos psicoanalíticos: ambos buscan desmitificar, mejorar y liberar.

12. En cuanto a los niveles de explicación de los fenómenos sociales, la teoría crítica ofrece los siguientes tres niveles: el personal e interpersonal, el nivel institucional y el estructural. Tales niveles están recíproca y necesariamente relacionados. Esto es especialmente importante en relación con la educación, en la medida que el profesor pueda comprender el carácter "no natural" de los acontecimientos que ocurren en las escuelas, así como de sus propios juicios sobre tales acontecimientos. Es desde esa toma de conciencia de la interrelación entre los tres niveles que los cambios en su comportamiento profesional y su incidencia en la realidad escolar pueden ser posibles.

Hasta aquí, siguiendo básicamente las lecturas que de la teoría crítica se hace en los textos citados de Gibson y Giroux, se han señalado el conjunto de caracterizaciones fundamentales de esta corriente de teorización e investigación social. La síntesis que hemos ofrecido permite intuir su extraordinaria importancia epistemológica para la comprensión, explicación y -siguiendo sus propios planteamientos- cambio o transformación de la realidad educativa. En el siguiente epígrafe vamos a detenernos en la explicitación de un conjunto de teoremas educativos impregnados de ciencia crítica a la vez que los ponemos en relación con el profesor y su conocimiento profesional.

### 3.3.1. Teoremas educativos críticos y el profesor.

El modo en que la producción teórica de la Escuela de Frankfurt permite elaborar un pensamiento pedagógico radical es una preocupación epistemológica que escapa a nuestras posibilidades y a los propios límites del trabajo que nos ocupa. Al respecto puede verse Schaller (1986) y Klafki (1986). Sin embargo, de los doce puntos anteriormente señalados se deducen fácilmente un conjunto de consideraciones sobre la relación teoría-práctica en educación y el papel que en tal relación juega el profesor. El rechazo de paradigmas funcionalistas, basados en la racionalidad positivista y tecnológica; la importancia de la conciencia histórica como dimensión fundamental del pensamiento crítico, iluminando la comprensión de las interacciones entre la vida individual y social, por un lado, y la experiencia privada y la historia, por el otro; las relaciones entre la cultura y el conocimiento con los procesos particulares de dominación y subordinación social; o el modo en que el conocimiento debe conectar con los intereses y necesidades particulares, y construirse en la acción, y a través de la acción, ... son principios que nos permiten ahora elaborar un conjunto de teoremas educativos críticos con los que apoyar nuestra propia investigación. Por otro lado, ello no puede hacerse al margen de una nueva reflexión crítica sobre el papel profesional del profesor. La naturaleza de nuestra propia investigación así nos lo demanda también.

Sin embargo, como ya señalamos, es difícil ignorar que la realidad de la práctica profesional del profesor está muy alejada

de la complejidad teórica y los principios prácticos de las teorías críticas. En la mayoría de los casos es muy probable que ésta sea vista como un distante y aburrido discurso, cuando no una subversiva y amenazadora elucubración de marxistas y sociólogos. El dominio de la racionalidad positivista ha hecho mella en sus programas de formación y en la propia biografía personal y profesional. La cultura profesional del "sentido común" presenta una clara relación con la base material e ideológica de los dominios sociales. La Escuela de Frankfurt nos ofrece una perspectiva de análisis desde la que esto puede ser comprendido y añade conceptualizaciones a través de las cuales la profesionalidad del profesor adquiere nuevos derroteros: la necesidad de construir teoría desde los propios valores y la experiencia práctica, la exigencia de autonomía personal, la explicitación del conflicto y la necesidad de emancipación, ... son principios críticos con los que iluminar una nueva conceptualización del conocimiento profesional del profesor.

En el cuadro siguiente tratamos de sintetizar algunos de los postulados de una teoría educativa crítica en relación con esa nueva configuración de la profesionalización del profesor.

### Teoría educativa:

- \* No separada de la práctica. Dialécticamente relacionada
- \* Contempla la relación teoría-práctica por medio de un análisis crítico del problema de la unificación del conocimiento y acción a través de la reflexión
- \* Se edifica sobre la base de la reflexión crítica de los sujetos activos sobre su propio conocimiento práctico
- \* Se enfrenta a la ruptura comunicativa entre el lenguaje de la teoría educativa y el lenguaje de la práctica educativa
- \* Afirma su validez y veracidad en relación con la práctica, en los discursos prácticos.
- \* Sujeta a cambios, tanto como lo está la propia acción.
- \* Da gran importancia al valor instrumental del conocimiento instrumental del profesor para resolver los problemas educativos.
- \* Englobada dentro de una teoría social crítica. No neutral.
- \* Los problemas educativos no sólo son asuntos individuales también lo son sociales, que requieren acciones colectivas y que deben ser satisfactoriamente resueltos.

### Profesor:

- \* Investigador, enfrentado a situaciones problemáticas, para ser resueltas en la práctica
- \* Reflexiona críticamente tomando como punto de partida su conocimiento profesional (personal, práctico, contextual y experiencial)
- \* Su investigación crítica, en la acción y sobre la acción, puede conformar y desarrollar una teoría crítica de la educación
- \* Su actividad educativa es teórica y práctica. Valora críticamente la adecuación de valores, conceptos, asunciones y principios de las teorías dominantes, a la realidad de la práctica educativa
- \* Adquiere una mayor y amplia autonomía y responsabilidad profesional.
- \* Actúa sobre los acontecimientos y organizaciones educativas, aprendiendo sobre ellos y cambiándolos en el curso de este aprendizaje.
- \* Su debate profesional está relacionado con el debate social sobre la función de la educación en la sociedad.

### Teoría educativa:

- \* Referida no sólo a los acontecimientos y organizaciones educativas. También a cómo los participantes en esos -- acontecimientos y organizaciones pueden aprender sobre ellos y transformarlos en el curso de su aprendizaje.
- \* La educación es una actividad social y política, históricamente localizada.
- \* La educación es una actividad problemática: tanto desde el punto de vista de los propósitos, como de las mediaciones utilizadas, el conocimiento que se genera y los juicios y decisiones que se toman.
- \* La investigación educativa no es convergente. Responde a una variedad de intereses sociales, políticos y culturales teórico-prácticos distintos.
- \* Se refiere a la actividad educativa no en términos de - conducta rutinizada, sino de acciones organizadas a través de un compromiso reflexionado sobre las exigencias prácticas de las situaciones en las que se efectúa.
- \* Genera defensas contra la deformación ideológica en las interpretaciones de la realidad educativa y capacidades para enfrentarse a los constreñimientos del orden social dominante sobre los intereses profesionales emancipatorios.

### Profesor:

- \* Capacidad para la deliberación crítica de su profesión, entendiendo en ella las relaciones e influencias de las estructuras políticas y sociales.
- \* Reflexiona críticamente sobre las consecuencias de sus - actos y sobre los constreñimientos situacionales del contexto en el cual trabaja.
- \* Disposición moral y ética a actuar con verdad y justicia.
- \* Ayuda a establecer comunidades críticas de profesores investigadores, a través de la deliberación cooperativa y una comunicación abierta al entorno socio-cultural.
- \* No es un conformista pasivo. Es competente para hacer juicios y tomar decisiones responsables sobre la política y la práctica educativa.
- \* Actúa como teórico crítico, elaborando teoremas críticos sobre la educación; como aprendiz/investigador comprobando su validez y aplicación en la práctica; como estratega, rentabilizando sus esfuerzos políticos y decisiones para la solución de los problemas tácticos.
- \* Su comprensión crítica forma parte de su praxis política.

Como puede deducirse del propio cuadro, más que desarrollar un complejo entramado teórico, tratamos aquí de señalar selectivamente las cuestiones previas o básicas con las que pensar, desde perspectivas críticas el problema de cualquier propuesta innovadora en el campo del curriculum en relación con el conocimiento profesional del profesor. El problema podemos resumirlo en el siguiente interrogante: ¿cuál es el marco de referencia crítico dentro del cual la práctica profesional puede modificar cualitativamente los procesos de desarrollo curricular? Respondiéndonos a esto podremos iniciar un siguiente epígrafe en el que trabajemos sobre las condiciones que, desde el conocimiento profesional del profesor, pueden hacer esto posible en el terreno de la práctica.

Una teoría educativa crítica se encuentra indisociablemente ligada a la práctica, dialécticamente relacionada. "Práctica es teoría en acción. No hay una esencial dicotomía", afirma Clandinin (1986, p.25). Schwab (1983) anunció el "estado moribundo" del campo curricular y señaló una nueva relación con la práctica. Para este autor, el infeliz estado en que se encontraba el campo curricular en 1969, era consecuencia de "una inveterada, no cuestionada y errónea confianza en la teoría" (Schwab, 1983, p.197), y propuso, en consecuencia, que las energías dedicadas a los objetivos teóricos fueran reorientadas hacia modalidades de acción práctica. Schwab observó que las llamadas teorías educativas no se centraban en las cuestiones cruciales de la enseñanza, eran teorías "prestadas" y, por tanto, en algunos casos, incompletas para referir todos los asuntos y problemas educativos,

y en otros, simplemente doctrinarias. Así, era necesario combatir los signos de una evidente "huida del objeto del propio campo" a través de un nuevo enfoque epistemológico fundamentado en la deliberación metódica. Schwab piensa que frente a los intentos de explicaciones y prescripciones generalizadas, debe centrarse el problema en la práctica deliberativa que oriente las decisiones a tomar en cada una de las situaciones concretas. Dentro del contexto comunitario implicado en la educación, desde el profesor al especialista en currículum, sociólogo o psicólogo educativo, es necesario crear una fluida y negociada comunicación a través de la cual, en el intercambio de significados e interpretaciones, comprender los problemas reales y concretos de la práctica. El enfoque interpretativo de Schwab ha sido citado con frecuencia en el campo de la investigación curricular y supuso un claro desafío al punto de vista positivista en la teoría y la práctica educativas. Sin embargo, escrito unos meses después de la eclosión del movimiento de protesta estudiantil, no se dejó impregnar de los principios que la práctica de aquel movimiento hacía públicos en las paredes de las principales ciudades de Europa y Estados Unidos, y que posteriormente legitimados, iban a formar parte de teorizaciones educativas críticas (Viñet, 1978; Popkewitz, 1984; Apple, 1986a), si bien es cierto que con el punto de vista de Schwab se estrecha la relación entre la teoría y la práctica a través de la reflexión interpretativa de los sujetos agentes directamente implicados en los problemas prácticos, no es menos cierto -y esto no está claro en la hermenéutica de Schwab-, que las circunstancias sociales y políticas en las que se produce la reproducción del conocimiento en la escuela, obligan a ampliar el marco de análisis a ese contexto

"circunstancial" y a realizar éste a través de un enfoque crítico respecto a tal contexto y al tipo de interacciones que se producen entre los diversos agentes dentro del contexto.

De modo, entonces, que la unificación de conocimiento y acción debe darse a través de la reflexión crítica de los profesores, en base a su propio conocimiento práctico, y con objeto de elaborar un pensamiento educativo crítico que permita no sólo explicar y todavía más comprender, sino fundamentalmente, transformar.

Esta primera reflexión nos lleva a ampliar y profundizar en la idea de una teoría educativa crítica como parte de una más amplia teoría social crítica y, en relación con esto, su carácter comprometido y, por tanto, no neutral. Popkewitz (1984), en una revisión de "paradigmas" e ideologías de la investigación educativa, señala el imperativo cultural de toda investigación social, también la educativa, y la afirmación política que entraña cualquier teorización social, también la teoría educativa (pgs. 2 y 11). En relación con el primer aspecto, existe una clara tendencia comunitaria en la elaboración del discurso científico. Son las propias comunidades de expertos las que se encargan de certificar la validez o no del conocimiento posible. Pero esta tendencia comunitaria no es internamente consistente. Se resquebraja por la existencia de conflictos y discusiones sobre cómo es y cómo debe ser el orden social, qué es y cómo debe utilizarse el conocimiento producido. Las contradicciones en la investigación científica, su compromiso social, los procesos revolucionarios que generan en sí misma, todo esto ya fue detenidamente explicado por

Kunh (1971). Pero, además, los investigadores sociales son miembros de una determinada cultura y están inmersos en un determinado proceso histórico, lo cual, en última instancia va a condicionar tanto el producto de su trabajo como los medios de su producción (Korsch, 1915). Como señala Popkewitz:

Podemos iluminar esta relación entre investigación y condiciones sociales centrándonos sobre un propósito o finalidad de investigación. Investigar puede ser visto como una búsqueda de nuevas metáforas para pensar sobre los acontecimientos cotidianos. Las metáforas son "lentes" con las cuales la gente reflexiona y da coherencia a los acontecimientos diarios que antes parecían incomprensibles (...) Pero la cualidad metafórica de la ciencia está influenciada por los principios tensiones, y disputas que conforman las teorizaciones sociales (...) Los diseñadores del currículum responden a los conflictos sociales en la forma en que desarrollan y clarifican los valores, principios públicos y programas de educación ciudadana (Popkewitz, 1984, p.7-8).

Esto es igualmente motivo de reflexión para W. Carr, el cual, además de interrogarse sobre qué es investigación educativa pretende averiguar qué relación tiene ésta con la ciencia o puede ser calificada de científica. En su trabajo Can Educational Research be Scientific? (Carr, W., 1983) señala el carácter "convencional" con el que se interpretan los hechos y fenómenos investigados. Desde esa posición, los problemas educativos se convierten en problemas teóricos, y la investigación deberá, en última instancia, confirmar o rechazar y resolver los problemas teóricos. Pero, siguiendo a Carr, "la educación no es por sí misma una actividad teórica, sino

una actividad práctica dirigida a producir algún tipo de cambio deseado en aquellos que están siendo educados" (p.37). Por tanto, la validación científica de la teoría y la investigación educativas no puede realizarse al margen de la práctica, de las condiciones de la práctica, y de las consecuencias de la práctica (p.42). El contexto, entonces, de intereses sociales, en el que la práctica se realiza y el modo en que los distintos sectores sociales y profesionales interaccionan en él, va a configurar, de alguna manera, el modo en que nos acercamos a la interpretación de los acontecimientos educativos y, concretamente, al papel asignado al profesor en tales eventos.

Todavía podría añadirse a ello, apoyados ahora en Foucault (1984), que la particular forma de elaboración del discurso científico, en tanto que discurso "separado" legitima la subjetivación del ser humano y los introduce en algún tipo de relaciones de poder. No es difícil pensar, por tanto, en la necesidad de conceptualizar la investigación social, y por tanto la teorización educativa, en relación con algún tipo de dominación cultural y de tensión respecto a las condiciones sociales en que se desarrolla. Esto fue ya visto con mayor detenimiento en el epígrafe anterior.

El otro aspecto, -la teoría como afirmación política- lo señala Popkewitz enfrentado críticamente a lo que a simple vista no deja de parecer obvio a los ojos de la mayoría, es decir, cualquier teoría, por el hecho de serlo, debe ser objetiva y neutral. Sin embargo, las teorías son producto de la actividad humana dentro de los contextos sociales. Existen en el interior de estos contextos y se implican

en las tensiones dialécticas respecto a los valores, asunciones y compromisos con los que actúan los diferentes grupos sociales. Manifiestan su auténtica significatividad en los discursos prácticos, en su comprometida relación con la actividad práctica de los hombres (Habermas, 1982). Tienen, por tanto, un potencial político que Popkewitz (1984) analiza en las siguientes tres direcciones distintas:

1. Pretendiendo ofrecer una explicación racional de los cambios y evoluciones que se producen en las condiciones sociales. Se señala aquí, como ejemplo, el progresismo pedagógico de Dewey respondiendo a la necesidad de un nuevo modelo de ciudadano democrático, configurado por la nueva estratificación profesional de la sociedad americana. En nuestro país, con la llegada al poder de la social-democracia, tenemos recientes ejemplos de este tipo de teorizaciones.
2. Proveyendo de mecanismos de legitimación de intereses institucionales. La propia orientación de una investigación teórica indica ya algún tipo de respuesta a determinados intereses y estructuras sociales. La forma en que institucionalmente se ha definido el problema del "rendimiento escolar", por ejemplo, ha guiado, implícitamente, muchos proyectos de investigación sobre este problema.
3. Creando alternativas para la modificación radical del orden social. El paso de la "conciencia intransitiva e ingenua a la conciencia crítica" en la teoría pedagógica de Paulo Freire (1973, 1979) es un buen ejemplo de como la teoría educativa puede también atender directamente no sólo a la

modificación sustancial de los valores dominantes en educación, sino también en el orden social en su conjunto.

Así pues, las teorías educativas pueden ser tanto "aparatos técnicos que guían la manipulación de los niños" (Popkewitz, 1984, p.27), como instrumentos conceptuales con los cuales transformar los modelos escolares del orden social dominante. En última instancia, como señala el mismo autor, todas ellas "responden a diferentes intereses en la escolarización y la sociedad" (p.25). Todas ellas, por tanto, de una u otra manera, afirman algún tipo de valores políticos e ideológicos.

Tanto Carr y Kemmis (1983) como Giroux (1983a) y luego Popkewitz (1984), ven estos diferentes significados y propósitos en la teorización educativa a través de un prisma analítico que focaliza tres diferentes perspectivas o "paradigmas": el empírico-analítico o positivista, el simbólico-lingüístico o interpretativo y el crítico. Como se ve, las tres formas de razonamiento a través de las cuales ha ido construyéndose, en el último siglo, el discurso científico sobre los acontecimientos sociales (Muguerza, 1975). En los citados trabajos se señala el surgimiento de la perspectiva crítica como la consecuencia de encontrar respuesta a la necesidad de comprender los rápidos cambios sociales, los problemas relacionados con tales cambios, y la búsqueda de alternativas a la institucionalización, profesionalización y burocratización de la vida cotidiana. Y en la base de tal reflexión aparece la necesidad de reencontrar la unidad perdida entre la teoría y la práctica. Esta "ruptura comunicativa" entre el lenguaje de la teoría

y el lenguaje de la práctica educativas, no puede ser comprendida y combatida más que en el terreno de la práctica; a través de la reflexión sobre lo que se hace y cómo se hace:

Las teorías no son cuerpos de conocimiento que puedan ser generados fuera de la práctica, y la enseñanza no es ningún tipo de mecánica y robotizada actuación, está necesitada de una reflexión teórica. Las comprensiones prácticas que guían la teoría toman consistencia de las conciencias reflexivas de sus respectivos practicadores (Carr y Kemmis, 1983, p.111).

Pero, como vimos en Habermas, la relación entre teoría y práctica no es una relación lineal y prescriptiva. A través de la autorreflexión sobre los acontecimientos, situaciones y organizaciones educativas, de aquello que ocurrió en el pasado o está ocurriendo ahora, es posible generar un conocimiento que organice el conjunto de "saberes de reflexión" (Habermas, 1982) en los sujetos activos de la enseñanza; pero de ello no se deduce la justificación de una inmediata acción práctica. La práctica envuelve opciones estratégicas en función de las particulares circunstancias en las que ésta se desenvuelve. La acción práctica es, por tanto, la consecuencia de los juicios prácticos de los sujetos que actúan, sobre tal actuación y sobre las condiciones en que se realiza (Carr y Kemmis, 1983). Así, una teoría educativa crítica, en relación con el profesor, afirma su veracidad en el "discurso práctico" de éste, en el tipo de acciones estratégicas con las que orienta su voluntad de transformar las condiciones de su práctica laboral. La teoría educativa crítica, entonces, a través de la reflexión proporciona al profesor conocimiento sobre

sí mismo y sobre la situación en la que trabaja, y es a través de este aprendizaje, y en el curso de este aprendizaje, cómo el profesor puede actuar para transformar, emitiendo juicios prudentes sobre lo que es posible y debe hacerse en cada momento, decidiendo las "acciones estratégicas" a través de las cuales el "saber de reflexión" sintetiza la relación teoría-práctica (Habermas, 1982).

Si en epígrafes anteriores habíamos visto la conceptualización del conocimiento profesional del profesor, ahora, recuperando la perspectiva de Habermas, podemos decir que aquel era un conocimiento técnico y práctico, un conocimiento del trabajo y sobre el trabajo, sintetizando una relación teórico-técnica. Era un saber de producción. Pero ahora también, podemos pensar en la vinculación de una nueva síntesis, mediante la "lucha", que establece una relación teórico-práctica, un conocimiento de acciones emancipatorias. Un saber de reflexión. Era necesario, para ello, el puente epistemológico de la teoría crítica. Ahora nos resta incidir sobre las "acciones estratégicas" con las que en el conocimiento del profesor se produce tal vínculo. Su acción investigadora como proceso dialéctico de acción y reflexión.

#### 3.4. El profesor como investigador crítico de su práctica profesional.

Consideramos este apartado de especial importancia dentro del conjunto de nuestro trabajo. Vamos a tratar aquí de revisar y discutir lo que hasta ahora se ha venido diciendo, pasándolo a través

del cedazo epistemológico de los teoremas críticos. Ello nos va a obligar a reintroducir el problema de la competencia profesional del profesor y sacar a la luz algunos supuestos reduccionismos con los que tal vez se plantee la implantación de dicha competencia profesional nos sirve ahora para localizar, dentro de está, el punto de mira a través del cual es posible concebir una cualitativa y crítica ampliación de tal conocimiento. Dicho de otra manera, no todo el conocimiento que el profesor posee y utiliza en su trabajo es susceptible de ampliación cualitativa, desde el punto de vista de una teoría crítica. Ello nos conduce, necesariamente, a centrar el problema en la opción estratégica de los profesores de investigar su actividad -práctica y cognitiva- con objeto de modificar cualitativamente sus competencias profesionales y los condicionantes estructurales de tal actividad. Para ello nos apoyaremos en la corriente del "profesor como investigador", discutiendo algunos de sus postulados. Conduciéndonos a través de esta perspectiva nos encontramos ante un "detournement" o inversión de perspectiva del problema de la aplicación en la escuela de un principio de renovación pedagógica. Este deja de ser un problema teórico formal, en su forma más simple un slogan, para convertirse en un problema práctico de los profesores. Pero entonces ya, al igual que en Marx no existía ni el hombre abstracto ni el hombre en general, tampoco aquí puede pensarse al profesor en abstracto ni al profesor en general, sino al profesor como sujeto social en activa relación educativa con la totalidad ecológica que configura su mundo vital y profesional. A través de esta relación el profesor se educa a sí mismo -nueva relación social con el conocimiento-, y

transforma su mundo profesional -amplitud profesional más allá de la competencia, pero también su mundo vital -praxis social-.

### 3.4.1.- De nuevo, el problema de la profesionalización ampliada

Habíamos señalado anteriormente la necesidad de entender la actividad laboral de los profesores como una actividad profesional, así como las dificultades para que esta se desarrollara en la práctica, si no era a través de una nueva y ampliada concepción de tal profesionalidad, indicando para ello un conjunto de condiciones. Es sobre estas condiciones sobre las que ahora queremos insistir, a la luz de teoremas educativos críticos.

Este problema se recoge en los trabajos de Ebbutt y Elliott (1985), Stenhouse (1984) y Gimeno Sacristán (1983;1986). Tanto Stenhouse como Gimeno señalan ambos la diferenciación que efectuara Hoyle (1972) entre profesionalidad amplia contrapuesta a profesionalidad restringida. Según es citado por Stenhouse (1984), Hoyle ve que el profesor con una profesionalidad restringida poseería, entre otras, las siguientes características:

- un elevado nivel de competencia en el aula.
- Está centrado en el niño (o bien, a veces en la materia).
- Un elevado grado de capacidad para comprender y tratar niños.
- Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos.

- Evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos.
- Asiste a cursillos de índole práctica.

Todas estas cualidades son atribuidas también al profesor con una profesionalidad amplia, pero en este caso además añade las siguientes:

- Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad.
  - Participa en una serie amplia de actividades profesionales, por ej. paneles sobre temas, centros de profesores, conferencias, etc.
  - Se preocupa por unir la teoría a la práctica.
  - Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del curriculum y algún modo de evaluación.
- (Hoyle, 1972; en Stenhouse, 1984 p. 195 y 196).

Stenhouse ve con cierto escepticismo algunas de estas características y fundamentalmente se enfrenta al carácter de "compromiso con" las teorías curriculares. Para Stenhouse, también, -al igual que vimos en Habermas (1982)-, la veracidad de las teorías debe mostrarse en los discursos prácticos, en la experimentación (p.196). Este autor resume así las características más destacadas del profesional "amplio":

Una capacidad para un desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en

el aula (Stenhouse, 1984 p. 197)

En esta misma línea, Gimeno Sacristán (1986), tras señalar el carácter individualista y conservador, estrechamente ligado al intervencionismo administrativo y al aislamiento en el estrecho y cerrado marco del aula, del estilo o profesionalidad restringida, defiende, por el contrario, ampliar el "territorio profesional" del profesor, introducir la cooperación en el pensamiento y las decisiones prácticas y desburocratizar la definición y desarrollo de los proyectos curriculares:

La perspectiva ampliada extiende los campos de intervención del profesor porque se aplica a un colectivo y a la recreación del currículum, al centro como conjunto que es una organización social. Se refiere a una comunidad educativa y al propio currículum en toda su globalidad, porque es un proyecto colectivo al que hay que diseñar, rompiendo el academicismo de los programas. (Gimeno Sacristán, 1986 p.11)

Pero, tanto en Stenhouse como, en general, en todo el "legado del movimiento curricular" -como él mismo le llama (Stenhouse, 1984)- se establece una clara y directa relación entre esa nueva profesionalidad ampliada y el campo del currículum. Así, en el prólogo a la edición castellana del libro de Stenhouse que venimos citando, nos dice Gimeno Sacristán:

La mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de

los profesores, no por ninguna proposición dogmática. Por ello, el curriculum es la herramienta que condiciona el ejercicio de tal experimentación en la que el profesor se convierte en un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza. Cambiar la práctica, desarrollar el curriculum y perfeccionamiento del profesorado son así tres aspectos indisociables, con un matiz nuevo a tener en cuenta: no es el perfeccionamiento del profesorado la condición para desarrollar los nuevos currícula y mejorar la enseñanza, sino que sin un curriculum apropiado que permita y estimule el ejercicio experimental del arte de la enseñanza no puede haber desarrollo y perfeccionamiento del profesor, si es algo más que pertrechamiento de nuevas ideas (Gimeno Sacristán, 1984 p.17)

Obviamente, se está hablando aquí desde un enfoque reconceptualizador, que ve el curriculum como un marco flexible, un proyecto para la acción, un campo de investigación, un eje de deliberación colectiva, ... en palabras de Stenhouse:

una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1984, p. 29).

Sin embargo, nos surge la duda de si no es éste un constructo potencialmente reduccionista del papel del profesor, en relación con un teoría educativa crítica. Es decir, parece indiscutible que, concebido así el curriculum es el marco de la práctica por excelencia; el marco, por tanto, donde el conocimiento profesional del profesor

se transforma en acción, transformando a la vez su propio conocimiento. El curriculum es, en este sentido, el espacio de la actividad, tal como ésta había sido caracterizada desde Leontiev. Lo que no parece igual de indiscutible es que éste sea el espacio total, el único espacio profesional del profesor.

Veamos lo que, para nosotros constituye un posible ejemplo de esa señalada potencialidad reduccionista. Yinger (1986) recoge la metáfora, desarrollada en los últimos años, del profesor como "tomador de decisiones" enfrentada al modelo del profesor como gestor, tal como este había sido prescrito por la racionalidad técnica. El descubrimiento de una mayor riqueza y complejidad en el campo de la práctica de la enseñanza, no explicada y reconocida en el modelo del gestor técnico, hace pensar en una nueva imagen del profesor como "profesional". Y Yinger nos dice:

Uso este término para referirme a los practicadores que se especializan en formar cursos prácticos de acción para servir a las necesidades de un grupo particular de personas (Yinger, 1986 p. 3)

Desde este enfoque, Yinger conceptualiza la enseñanza como "una profesión de diseño" y al profesor como "un profesional del diseño" (p.4).Apoyándose en investigaciones sobre la planificación y el pensamiento del profesor afirma:

Veo a los profesores como profesionales, diseñando

cursos prácticos de acción en situaciones complejas, lo que les permite hacer una consideración concienzuda y útil de la práctica (Yinger, 1986 p.7).

La primera gran objeción que puede hacerse a esta afirmación ya está, de alguna manera señalada por Yinger. Se trataría del peligro de concebir al profesor como un profesional manejando las destrezas o técnicas de la toma de decisiones, tal como está ya propuesto desde el "paradigma de la racionalidad técnica", es decir, refiriéndonos simplemente al dominio de destrezas básicas. Pero, la objeción que a nosotros nos interesa señalar aquí, es la hipótesis reduccionista por la que el conocimiento del profesor es aquel que éste utiliza en la actividad del diseño. Y más todavía, en reducir la complejidad de su mundo vital -implícita o explícitamente presente en su mundo laboral- a una estructura laboral marcada por los límites más o menos amplios del propio campo curricular. En nuestro contexto, donde el curriculum presenta un claro sesgo institucional, burocrático e incluso mercantil (Gimeno, 1986) y su reconceptualización, desde el punto de vista de la práctica, se manifiesta tremendamente desdibujada, nos parece importante enfrentarse con prudencia crítica a planteamientos con los que tal vez se simplifique la complejidad de la actividad educativa.

En diferentes trabajos Anaya Santos (1977, 1979, 1983), se aproxima a la complejidad de la práctica docente a través de enfoques críticos, y caracteriza en estos cinco papeles o aspectos el rol del profesor:

- 1) El profesor es un funcionario de la administración educativa, que desde diversos órdenes de jerarquización y responsabilidad, actúa como administrador directo de la enseñanza a las órdenes del estado. En tanto que tal realiza una función censora respecto a los saberes, actitudes, comportamientos, etc. que se consideran o no convenientes. Esta función se prolonga con la de juez, clasificando la futura fuerza laboral y calificando las diversas posibilidades del escolar en función de los dominios de la economía política.
- 2) El profesor es un experto o técnico pedagógico dentro del aula. Decide y ejecuta respecto a métodos, motivaciones, organización del trabajo y utilización de materiales, así como desarrolla un determinado tipo de interacción con los alumnos, etc, pero tal calificación de experto queda reducida a su quehacer en el aula.
- 3) El profesor es un académico con una formación profesional modelada por una determinada concepción y organización de los saberes científicos. La veneración a esa cultura científica, su formación académica, el tipo de relación con el conocimiento, le hace actuar legitimando y legitimándose respecto a la buena o mala pedagogía, el saber o no verdadero, la cultura a desarrollar, etc.
- 4) El profesor es un asalariado, que vende su fuerza de trabajo al estado. A pesar de su progresiva proletarización en el mercado del trabajo, manifiesta una clara tendencia al desclasamiento que

aparece, también, en las relaciones de superioridad/subordinación y al status que reivindica respecto a los alumnos en el aula, a la jerarquización docente en el centro escolar y a los padres en la comunidad.

- 5) El profesor es un transmisor de la ideología dominante. Su autoridad científica y su categoría académica, en relación con su puesto laboral, hacen que aparezca como objetiva, neutral o indiscutible su mitologización de los saberes científicos, la vehiculización que de está se hace a través de lenguajes idealizados y dogmáticos y un comportamiento profesional acrítico. (Anaya Santos, 1979 pgs. 168 a 175).

La ampliación cualitativa de su profesionalidad, exige al profesor una reflexión crítica y radical sobre los papeles que desempeña en su práctica concreta. Acción y reflexión tienen aquí el carácter de autocrítica, a través de la cual su desarrollo profesional adquiere un claro compromiso colectivo social:

Una autocrítica en profundidad exigiría que el docente se preguntara por la escuela que hoy tenemos y por las posibilidades de reforma o ruptura que caben; qué valores apoya o difunde y cuáles otros debería difundir; qué tipos de escolares tiene y por qué razones son éstos y no otros diferentes; qué tipos de selección realiza en su escuela, de qué manera la lleva a cabo y cómo utiliza el conocimiento de las formas más sutiles de clasificación, graduación; qué ideología ya encubierta

o ya manifiesta defiende y propaga en su enseñanza; qué tipo de mejoras podría introducir en toda su acción pedagógica y qué carácter tendrán de ruptura o de cambio; qué tipo de colaboraciones ha establecido con los padres, con otros compañeros docentes; entre otras cosas y como las más destacadas sobre las que se podría interrogar. (Anaya Santos, 1979 p.177).

Tal proceso de "interrogación" experimental sobre su práctica, no es más que la investigación en la acción de su propia actividad profesional, enmarcada en un proyecto educativo, en un marco curricular. Pero, y de ahí la duda anteriormente señalada, nos parece que este es un proceso en el que es necesario dar un "salto" epistemológico por el que el conocimiento profesional práctico generado en ese marco -saber de producción- se transforme en un conocimiento profesional socialmente emancipatorio cuya relación directa no es ya sólo una relación biunívoca con el campo del curriculum. Sin despegarse de él, lo amplía y desborda. El problema queda apuntado, y en los siguientes epígrafes, se matiza.

#### 3.4.2.- Conocimiento práctico y teoría crítica: el desarrollo profesional "más allá de la competencia"

Habíamos visto, apoyados básicamente en las investigaciones desarrolladas en el Instituto para Estudios en la Educación de Ontario (Connelly, Clandinin, Elbaz, ...), que existía un conocimiento práctico en el profesor y que era posible conceptualizar, caracterizar y señalar en él un conjunto de propiedades, estructura y orientaciones. Este

conocimiento "tacito" (Polanyi, 1958), construido en la experiencia y guiado por la acumulación de la experiencia de los profesores a lo largo del tiempo, en su puesta en práctica desarrollaba en cada profesor un determinado "estilo cognitivo" (Elbaz,1983). Tal conocimiento constituye, según Elliot (1986a), una "tradición" pedagógica, cuyo mayor o menor dominio viene a fomentar en el profesor un tipo de desarrollo profesional que este autor denomina como " desarrollo hacia la competencia", definiendo a esta como "la utilización hábil de las existencias del conocimiento profesional tácito" (p.242). Recordando lo que hasta hora se ha venido trabajando. Elliot nos sitúa el profesor competente como aquel que posee un estilo cognitivo capaz de reproducir en su trabajo en saber de producción, que sintetiza en sus acciones a través de un tipo de relación teórico-técnica.

Sin embargo, -y por consiguiente-, la renovación pedagógica, en tanto que actividad profesional del profesor, ni es una reacción espontánea ni puede darse en el ámbito meramente de la competencia (Yinger, 1986). Como ya habíamos visto, a partir de la teoría crítica, es posible y necesario ir "más allá de la competencia". Así lo señala también Elliott (1984,1986a,1986b), apoyándose para ello indistintamente en el concepto aristotélico de " deliberación práctica", o el lewiniano de "investigación en la acción":

Es cuando situaciones sociales como la educación piden innovaciones, que se hace necesario algún modo de reflexión consciente e investigación. Aristóteles

dió el nombre de deliberación al modo de reflexión apropiado en este contexto. (Elliott, 1986 a p.243).

Siguiendo pues los libros de la Etica de Aristóteles, Elliott ve en el concepto de deliberación los siguientes rasgos principales:

- 1) A través de la deliberación se decide un determinado curso de acción.
- 2) Su objeto es la acción humana voluntaria, aquello que puede ser cambiado entra dentro de la esfera de la libertad del agente.
- 3) Hay acciones humanas que no pueden ser gobernadas por reglas técnicas exactas. Estas pueden ser objeto de investigación deliberativa.
- 4) La deliberación es guiada por concepciones éticas en vez de técnicas.
- 5) La deliberación lleva aparejada la reflexión conjunta sobre los medios y los fines.
- 6) La deliberación se basa en el conocimiento tácito de la tradición, el conocimiento del conjunto de reglas generales que representan la existencia común de una sabiduría profesional. (Elliott, 1986a pgs.243 a 249).

Veamos como esto tiene que ver con la profesionalidad ampliada del profesor, más allá de la competencia, en relación con horizontes teóricos críticos.

En primer lugar, el profesor se enfrenta a situaciones problemáticas que debe resolver a través de acciones prácticas. El ejercicio de su capacidad deliberadora le va a permitir elegir entre



diversas posibilidades de acción y el resultado será un juicio práctico en función de la situación concreta a la que se enfrenta. Pero, si bien decide que hacer, no siempre es posible hacer aquello que deliberadamente se cree apropiado. Las relaciones e influencias de los contextos políticos y sociales en la profesión de enseñanza, aparecen así en la deliberación sobre lo que es posible cambiar e introducen en ella el problema del grado o nivel de libertad profesional en la enseñanza. Seguramente, es necesario, entonces, ampliar el concepto aristotélico: "nadie, sin embargo, delibera acerca de cosas que no pueden ser cambiadas, o que no admiten ser hechas por él ..." dice Aristóteles en su Ética (libro 6 capítulo 5). La introducción de la dimensión crítica en el debate profesional permite enfrentarse a situaciones que la "lógica natural" presenta como inamovibles. De esta manera, el debate profesional se relaciona con el debate social, sobre la función de la educación en la sociedad. En este sentido, las críticas de Apple a modelos curriculares que ignoran y "deslegitiman" o desautorizan las percepciones que estudiantes y profesores tienen de los conflictos e inquietudes que aparecen en su vida cotidiana, relaciones económicas y ambientales, influencias políticas, etc, así como la búsqueda de un tipo de relación estructural que una, desde el punto de vista del análisis, conocimiento, epistemología, instituciones sociales, estructura de clase y relaciones de producción, como una totalidad, es un buen ejemplo de lo que queremos decir. (Al respecto, puede verse también Pinar y Grumet, 1981).

En segundo lugar, se ha dicho que existen acciones humanas que no pueden ser gobernadas por reglas técnicas exactas, y este es el caso de la educación. Entre otras cosas, esto nos sirve aquí para introducir la dimensión colectiva en la deliberación profesional.

El profesor actúa sobre los acontecimientos y organizaciones educativas, aprendiendo sobre ellos y cambiándolos en el curso del aprendizaje, el cual, como ya ha sido señalado a lo largo de este trabajo, y viene a recordarnos muy bien Stenhouse (1984), no puede realizarse a través de la mecánica aplicación de reglas precisas de acción. Por consiguiente, tal aprendizaje o desarrollo profesional, en su versión ampliada, no puede realizarse más que a través del intercambio cooperativo de reflexiones y experiencias, por medio del cual se alcanza seguridad individual sobre los juicios y decisiones prácticas y un saber profesional colectivo fundamentado en la deliberación entre los agentes directamente implicados en el proceso educativo. Un saber que, además, en la perspectiva teórico-crítica, emancipa profesionalmente respecto a los dictados de las reglas técnicas de la enseñanza. Como señalan Carr y Kemmis:

Una teoría crítica de la educación requiere de una disposición para pensar críticamente y una comunidad crítica - de profesionales comprometidos en el examen de la profesión de enseñar y de las circunstancias dentro de las cuales ésta se desarrolla (Carr y Kemmis, 1983, p.47).

Así lo sugiere igualmente Apple (1986a), al señalar la necesidad de un "compromiso colectivo" políticamente progresista, desde el cual enfocar la investigación curricular y sociológica de la escuela críticamente orientada (ps.203-204).

Naturalmente, la liberación del corsé técnico implica la servidumbre a la ética de actuar con verdad y justicia. Elliott (1984, 1986a) vuelve aquí sobre la Ética de Aristóteles para señalar la distinción que aquel hiciera entre las actividades de "construir" (doing) o "hacer" algo bien, y las actividades de "fabricar" (making).

La finalidad de ambas es bien distinta. Estas últimas suponen la aplicación de una técnica en vista a la producción de resultados cuantificables. Si así consideramos la enseñanza, bastaría un conocimiento profesional tácito apropiado para desarrollar competencias con las que producir los fines deseados. El oficio de enseñar se convierte aquí en la aplicación correcta de una determinada tecnología, tal como se propone desde el modelo de la "pedagogía por objetivos" (Gimeno Sacristán, 1982). Pero es posible también concebir la enseñanza como una actividad de "construcción", donde el "hacer", tal como lo ve Aristóteles, ya no permite la aplicación de reglas técnicas, porque los fines se refieren aquí a abstractas ideas éticas que constituyen cualidades de la propia actividad en sí misma. Los valores de una ética educativa se realizan en la propia actividad de educar, no constituyen un producto de ella, que pueda definirse previamente con absoluta precisión. Desde esta concepción, es necesario ver al profesor con una disposición moral y una capacidad para reflexionar críticamente sobre las consecuencias de sus actos y sobre los constreñimientos situacionales del contexto en el cual desarrolla su actividad de "construcción" educativa. Como afirma Elliott:

Cuando el desarrollo del curriculum es visto como una actividad de "construcción", constituye una práctica profesional guiada por una ética o una lógica. Aquí los profesores se desarrollan ellos mismos como un grupo profesional a través de la deliberación colectiva sobre sus prácticas curriculares. Este proceso asume la ausencia del control jerárquico a través de un sistema de roles especializados. Desde el punto de vista del movimiento del "profesor como investigador",

teorizar, investigar, decidir, y aplicar el curriculum son componentes integrales de la práctica profesional (Elliott, 1984, p.6)

Tales argumentos, como se ve, vienen a reforzar la idea ya expuesta de la necesidad de una mayor y más amplia autonomía y responsabilidad profesional del profesor. Cuestión en la que seguimos profundizando ahora desde el análisis de la relación entre el conocimiento que se posee y el conocimiento que se necesita en la actividad de renovación pedagógica.

El planteamiento es que la reflexión profesional crítica debe tomar como punto de partida el propio conocimiento profesional, aquel que vimos como personal, práctico, contextual, experiencial y tácito. Ni se parte de cero ni se anda dando "palos de ciego". Ni se trata tampoco de trasladar a la práctica un conocimiento académicamente elaborado al margen de ésta. Se trata de reconocer la existencia de un conocimiento con el que se ha ido funcionando y que constituye todo un cuerpo de sabiduría tradicional, y se trata también de reconocer que este conocimiento puede ser críticamente reflexionado por aquellos que lo elaboran; de reconocer la capacidad del profesor para conversar reflexivamente con las situaciones problemáticas, de su capacidad de "reflexión en la acción y su reflexión sobre la acción" (Schön, 1983).

Vimos, en la jerarquización estructural del conocimiento práctico que presentaba Elbaz, que éste se manifestaba en reglas y principios de la práctica, pero también en imágenes metafóricas con las que se razonaban las reglas y principios (Elbaz, 1983). Rutinas e intenciones, en términos de Olson (1983) que gobiernan su práctica y sobre las que es necesario un cierto distanciamiento epistemológico

que permita una reflexión deliberativa. Sobre las imágenes, fundamentalmente, porque constituyen la justificación de intenciones, valores y creencias con las que se aplican las reglas y principios (Clandinin, 1986). Pero también sobre las rutinas, porque ellas constituyen el producto de la experiencia pasada, a las que se recurre tácitamente para actuar en las situaciones presentes o prever situaciones futuras (Lowyck, 1984).

Así, la investigación crítica, en la acción y sobre la acción, puede afianzar, desarrollar o modificar la sabiduría profesional de la tradición, para que se adapte a las circunstancias concretas. Pero puede también generar una actividad cognitiva, "más allá de la competencia", un pensamiento que puede conformar y desarrollar una teoría crítica de la educación. Es cuando el conocimiento profesional tácito se muestra insuficiente para hacer juicios y tomar decisiones respecto a los condicionantes estructurales y políticos de la práctica educativa y se sabe, que es posible un contexto deliberativo en el que a los nuevos problemas se haga frente con nuevos y más complejos conocimientos. La renovación pedagógica se convierte para el profesor en un problema que debe resolverse desde este nuevo contexto epistemológico. Su actividad de renovación pedagógica es una actividad teórica y práctica, a través de la cual valora críticamente la adecuación de valores, conceptos, asunciones y principios de las teorías dominantes a la realidad de su propia práctica educativa. Desde esta posición, el profesor actúa como teórico crítico, elaborando teoremas críticos sobre la educación; como aprendiz/investigador comprobando su validez y aplicación en la práctica; como estratega, rentabilizando sus esfuerzos políticos y decisiones para la solución de los problemas tácticos. Y como nos recuerda Freire (1979), su comprensión crítica, entonces, forma parte de su praxis política.

### 3.4.3. Investigación en la acción emancipatoria

Anteriormente citábamos a Stenhouse defendiendo la necesidad, en el marco de una profesionalidad ampliada, de una "actitud investigadora" por parte del profesor sobre su propia aula. El mismo Stenhouse (1984) define la actitud investigadora como "una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica" (p. 211). Lógicamente, esto comporta un conjunto de problemas metodológicos que deberán ser discutidos y dilucidados a la luz de un foco teórico del que hemos querido dar cuenta en apartados anteriores. En el presente epígrafe nos centramos en esta discusión.

En mayo de 1981, los participantes en el Seminario Nacional sobre Investigación en la Acción celebrado en la Universidad de Deakin (Australia) definen la investigación en la acción con estas palabras:

Investigación en la acción es un término usado para describir una "familia" de actividades en el desarrollo curricular, desarrollo profesional, programas de perfeccionamiento escolar, planificación de sistemas y políticas de desarrollo. Es una aproximación a la mejora de la práctica, la cual puede ser empleada por cualquiera -incluidos padres y alumnos- que esté implicado, de una u otra manera, en la práctica educativa. En cualquiera de estas actividades, la investigación en la acción tiene como característica principal el uso de cambios en la práctica como una forma de inducir perfeccionamientos en la propia práctica, en la situación en la que ello ocurre, en la racionalización del trabajo y para la comprensión de todo esto. La investigación en la

acción utiliza acciones estratégicas como exploraciones para el perfeccionamiento y la comprensión. En efecto, la acción del investigador selecciona las particulares variaciones de su práctica predominantemente a través - de estos dos criterios (Brown, et. al. 1982, p.2).

El modelo del proceso de la investigación en la acción, implica una espiral cíclica al estilo del que diseñara Kurt Lewin (1946) en sus investigaciones de psicología social. El modelo, en síntesis, - ofrece una espiral de actividades en el siguiente orden:

- 1) Clasificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
- 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema.
- 3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción.
- 4) Nueva diagnosis de la situación problemática (y así se entra en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Conectando con la propuesta de Stenhouse del profesor como - investigador, el modelo es introducido en programas de evaluación y mejora de la práctica profesional del profesor. En el contexto australiano no fue difundido a través de los trabajos de la Escuela de Educación - de la Universidad de Deakin, especialmente de S. Kemmis, cuyo modelo - de secuencialización en espiral presentamos en la figura 13 de la p.306. En el Reino Unido es especialmente utilizado por los equipos del Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia, y su utilización se ha ido complejizando, de manera que uno de - sus principales precursores, John Elliott presenta una revisión de este modelo tal como aparece en la figura 14 de la p. 307.

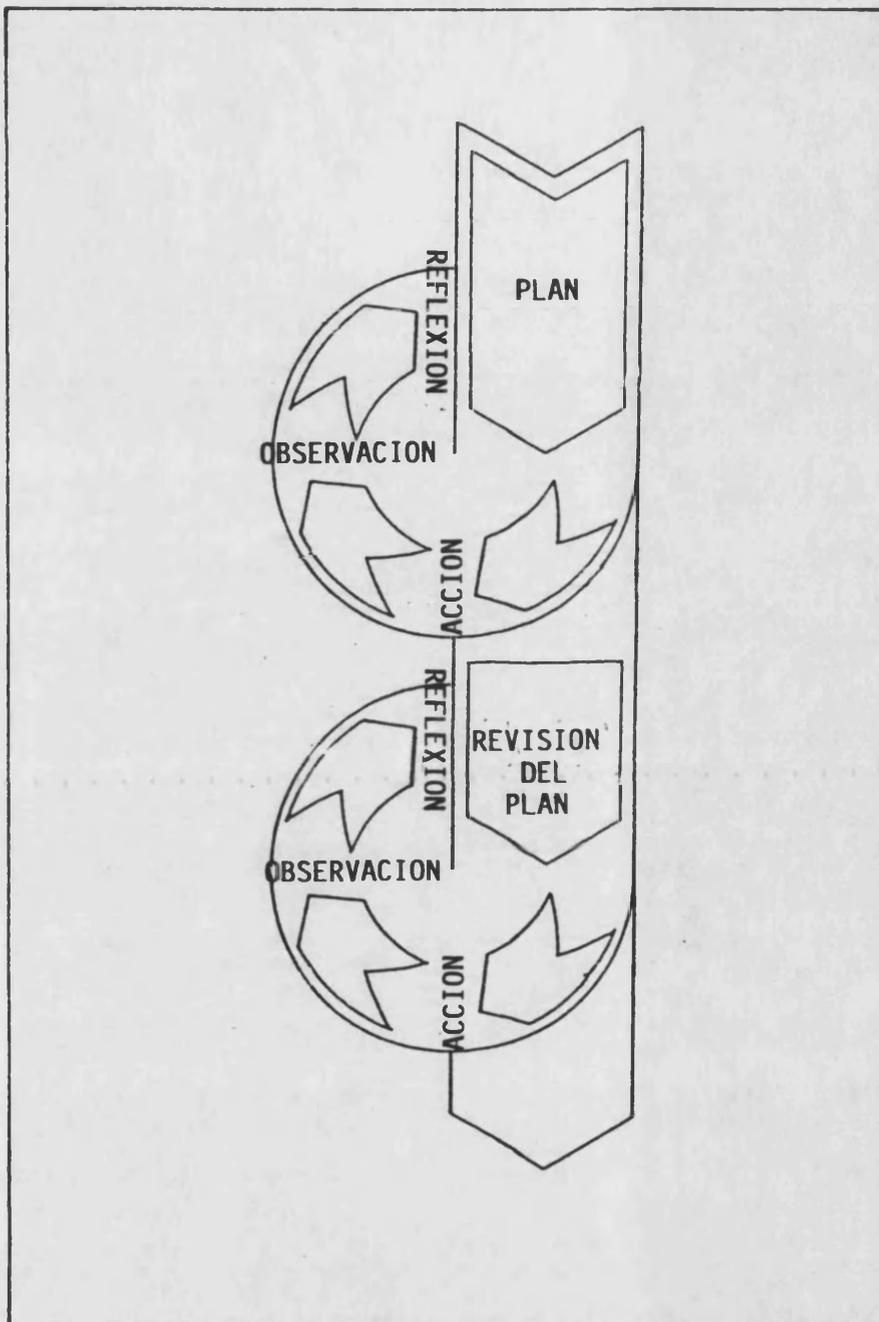


Figura nº 13:

La Investigación en la acción (Kemmis y McTaggart, 1982 p.11)

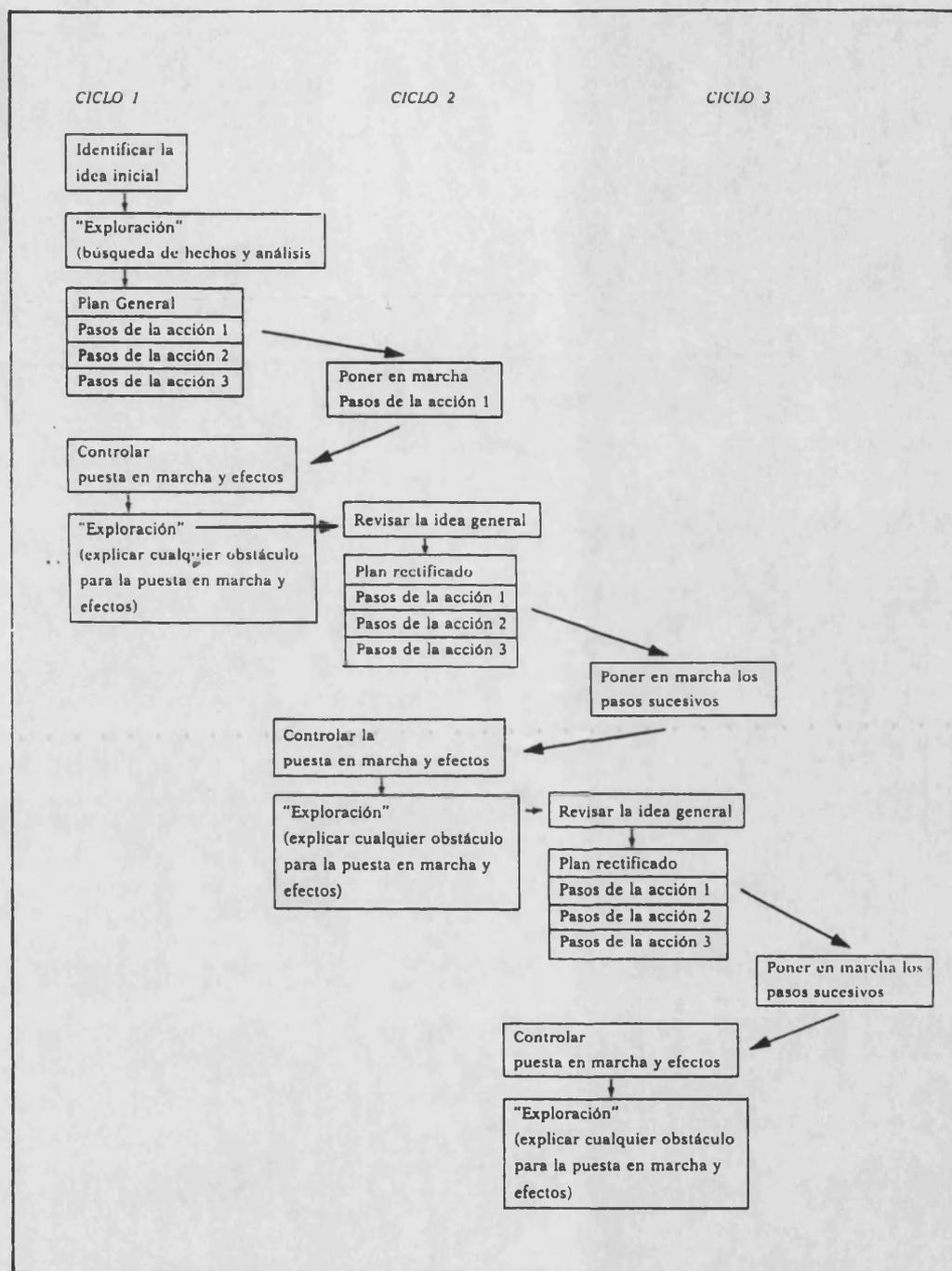


Figura n° 14:

La Investigación en la acción (Elliott, 1986 p.25)

Veamos, brevemente, los principales descriptores metodológicos del modelo:

1) Identificar y clarificar la idea general:

Se trata aquí de identificar el estado de los asuntos que se quieren cambiar o mejorar, y que se cree posible cambiar o mejorar. Es decir, situaciones que fácilmente puedan conectarse a acciones. Sin duda, puede plantarse sobre este punto una discusión de especial interés, relacionada con el carácter más o menos "posibilista" de la investigación en la acción. Según cita de Elliott, Kemmis y colaboradores de la Universidad de Deakin, aconsejan "evitar asuntos sobre los que no se puede hacer nada", pero Elliott, que "no acepta este consejo completamente" (Elliott, 1986b, p.26), tampoco llega a discutirlo. Por nuestra parte, sin disponer de suficiente información empírica sobre este tipo de investigaciones, nos parece aventurado entrar en la polémica. No obstante, nos parece interesante resaltar el problema sobre en qué medida lo que se ha venido llamando "utopía pedagógica", debería estar o no presente en la reflexión del profesor sobre aquellos asuntos de su práctica que necesita revisar o cambiar. Igualmente interesante puede ser trazar posibles paralelismos entre la "idea general" de la investigación en la acción y el "tema generador" que establece Freire como primer paso en su metodología de investigación en educación de adultos (Freire, 1979). Este pedagogo brasileño sí cree que el hombre, como ser histórico, posee una conciencia intencionada que le permite traspasar las "situaciones límite" y transformar la realidad radicalmente (pgs 43 y 44). El tema queda apuntado y, de alguna manera, en el transcurso de nuestro trabajo, aparecen posiciones explícitas al respecto.

Los criterios a través de los cuales seleccionar la "idea general" para Elliott son, que la situación a la que se refiere afecte al campo de la acción, que sea algo que se quiere cambiar o mejorar y que, durante el proceso, la idea general pueda ser revisada y cambiada si fuera necesario (pgs.27 y 28).

## 2) Exploración:

Elliott subdivide esta actividad en a) describir los hechos de la situación de manera que pueda ir clarificándose la índole del problema; y b) explicar los hechos de la situación de tal manera que "desde una descripción de los hechos se llegue hasta un análisis crítico del contexto en el que los hechos surgen" (p.28). Y esto comprende tanto un "romperse la cabeza" para generar hipótesis explicativas como la comprobación de esas hipótesis. Este es un proceso de análisis a través del cual se sugieren las posibilidades de acción, el camino que, mas o menos, es posible seguir.

## 3) Construcción del plan general, que contiene:

- una descripción revisada de la idea general.
- Una descripción de los factores que se han de cambiar o modificar para poder mejorar la situación, y las acciones que se han de emprender en este sentido.
- Una afirmación de las negociaciones ya emprendidas o que tendrán que emprenderse con otros antes de seguir con la serie de medidas pensadas.
- Una descripción de las normas éticas por las que se regirá el acceso a la información y la disponibilidad de la misma. (pgs 29,30 y 31).

## 4) Desarrollo y puesta en marcha de los pasos siguientes:

Se trata aquí de decidir cuales son las medidas perfiladas

en el plan general que deben ser puestas en marcha, cómo se va a proceder a su verificación a la vez que se emprende una nueva "exploración" de las causas subyacentes a las dificultades experimentadas. De manera que, posiblemente, la idea general de la que se partió puede sufrir de nuevo modificaciones. Es interesante también, llegados a este punto, elaborar un informe sobre el caso con el fin de generar ideas sobre las futuras posibilidades de acción en el siguiente ciclo.

#### 5) Las técnicas:

Sobre este punto vamos a volver al referirnos a los métodos y las técnicas empleados en nuestra propia investigación. Simplemente señalaremos ahora aquellas más usuales normalmente empleadas en este tipo de investigaciones, que no son más que las que suelen emplearse en investigaciones de carácter cualitativo propias de la observación participativa y el estudio de casos. En los trabajos de Stenhouse, 1984; Elliot, 1986b; Elliott y Adelman, 1976; Ebbutt y Elliott, 1985; Nixon, 1981; Bogdan y Biklen, 1982; Sanger, 1986; Hull, 1986 y Walker, 1983, 1985; señalan las siguientes: elaboración de diarios por los profesores, pero también por los alumnos, tal como se hizo por ejemplo en el Ford Teaching Project; perfiles de la clase o de algún tipo de actuación del profesor o del alumno; análisis de documentos: programaciones, esquemas, reglamentos, exámenes o pruebas, actas de reuniones, cuadernos de trabajo del alumno...; pruebas fotográficas, grabaciones en cinta y transcripciones, observaciones e informes de algún "facilitador" externo; entrevistas y comentarios "en vivo" sobre alguna actuación presente; cuestionarios; memorias e informes,... y la "triangulación", algo más que una técnica en la que el alumno expresa su punto de vista y sus vivencias, de la misma manera en que hizo el profesor respecto al investigador externo. Como señala Hull:

Lo importante de la triangulación es que los tres interesados en la tarea educativa están en la misma sala con los mismos derechos para opinar. Tres mundos de profesionalidad comparten los riesgos y los derechos implícitos en la reestructuración de las relaciones que median entre ellos, con el fin de lograr una nueva comprensión mútua (Hull, 1986 p.61).

En ocasiones, como así lo señala este mismo autor en sus investigaciones junto a profesores, el tercer elemento u observador participante puede ser sustituido por una cámara de vídeo introducida dentro del aula. No entraremos en más detalle sobre las técnicas, dejando para más adelante la reflexión y discusión de algunas de ellas.

Lo que importa ahora es revisar si la investigación en la acción puede ser un método de emancipación profesional para el profesor, y si ésta, por extensión, puede igualmente ser útil a la totalidad de los sujetos que interacción dentro del "ecosistema" educativo: padres, colegas, gestores de la administración, representantes ciudadanos, ...etc.

Para contestarnos hemos de volver sobre nuestros pasos y recoger, de nuevo la diferenciación de Habermas (1982, 1984) respecto a los intereses constitutivos de conocimiento. Situados en los dos primeros niveles -interés técnico e interés práctico-, el tipo de conocimiento generado es puramente instrumental y la enseñanza se convierte en un problema puramente tecnológico, tal como hemos tenido ocasión de explicar. La investigación en la acción, en este nivel, se convierte en un problema de reciclaje profesional, donde el papel

de los "expertos" en relación a la definición del problema, el tipo de reforma deseada, y su propia participación en la investigación, es más que discutible. Igualmente lo es el rol de agente asignado al profesor y mucho más todavía el modelo educativo implícito en este planteamiento. Trabajos como el de Costa Rico(1986) pueden ser un ejemplo de lo que queremos decir. Se enfrenta este autor al problema de la investigación en la acción como método para la planificación del cambio en las organizaciones educativas. Considerada la organización escolar como un "sistema socio-técnico" necesitado de una constante "autorregulación", como "respuesta de ajuste a las condiciones y características ambientales" (p.12). Es necesario, entonces, operar cambios en los agentes del sistema. Es necesaria una estrategia "normativo-reeducativa". Pero, eso sí, sobre la base de una investigación cualitativa y una metodología de investigación en la acción, porque "el investigador necesita la colaboración de los miembros de una organización dada para tratar de resolver sus problemas"(p.13). De manera que, a veces, la espiral se estira y, dando un giro de 90°, puede acabar en una línea vertical.

Pero, Habermas señalaba todavía un tercer nivel, el del interés emancipatorio a través del cual las experiencias prácticas devienen en un tipo de conocimiento reflexivo y crítico, enfrentado a los constreñimientos que las instituciones políticas y sociales ejercen sobre la práctica educativa. La investigación en la acción, en este tercer nivel, surge del interés profesional emancipatorio de los propios profesores respecto de las imposiciones institucionales. Genera "teoremas críticos" (Habermas, 1982) con los que identificar,

comprender y explicar las dificultades de la práctica. A través de la investigación en la acción el profesor se "educa en la comprensión" (Ebbutt y Elliot,1985) y es capaz de unir la separación entre los procesos cognitivos que utiliza en su trabajo y la conciencia que de ellos se tiene.

Hull (1986), centra su preocupación investigadora en la ruptura institucional entre los intereses de los profesores y los intereses de los estudiantes, cuestiona aquella investigación en la acción que deja fuera del proceso al alumno, y nos recuerda que:

El sistema escolar funciona a base de la división. Separa al enseñante del aprendiz, el aprendizaje de la experiencia, al trabajo del juego; y podría seguir con la lista. La tarea del educador que se encuentra trabajando en el sistema escolar es saltarse cuantas divisiones creadas le sea posible (Hull, 1986 p.65).

Obviamente, la lista podría seguir hasta contemplar todo el conjunto de dicotomizaciones con las que se dibujan uno y otro lado de la brecha que separa la teoría de la práctica. Sin embargo, debido a las características estructurales de su puesto laboral, el profesor no suele ser consciente de tal separación. Como indica Pérez Gómez (1984), siguiendo las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, "el profesor, frecuentemente no es consciente ni de los procesos cognitivos que utiliza cuando planifica ni de los factores internos que condicionan sus decisiones" (p.15). Creemos, por tanto,

que es sobre las formas concretas con que esta separación se manifiesta, sobre las que habrían de focalizarse la identificación de "ideas generales" que dirigen los primeros pasos de toda investigación en la acción. Y, porque la conciencia de la separación es inseparable de sus actividad transformadora sobre las condiciones sociales de los medios y condiciones en los que el profesor "hace" -en el sentido aristotélico- su trabajo y, sobre el resultado de su trabajo, nos parece que la metodología de investigación en la acción puede entrar en el tercer nivel señalado, actuando en este sentido como acción profesional emancipatoria, donde la actividad crítica de concienciación produce acciones emancipatorias. Al menos, esta es la hipótesis consecuente con el recorrido por el bucle Marx--Leontiev--Habermas--Freire, sobre cuyos trabajos citados se ha pretendido constituir buena parte de la base de nuestras reflexiones.

Todavía es necesario dilucidar un último aspecto. Si los procesos de concienciación son actividades, por tanto con un componente interno y otro externo (Leontiev), el primero es claramente individual y depende del propio sujeto, pero el segundo se manifiesta socialmente en la actividad conjunta del colectivo en el que se desarrollan tales procesos, a través de acciones políticas emancipatorias. Tal como nos dice Elliott:

La ilustración no es más que una etapa de la investigación en la acción emancipatoria. La siguiente etapa consiste en tomar medidas para modificar o eliminar

las estructuras limitadoras. Estas medidas no pueden tomarlas los individuos. Tienen que ser sus medidas políticas colectivas tomadas por el conjunto de ejercitantes. Por consiguiente en la investigación en la acción emancipatoria en las escuelas deben participar colectivamente grupos de profesores. Su finalidad estriba en causar cambios institucionales que permitan a los profesores individuales desarrollarse profesionalmente por medio de la deliberación y los debates con sus colegas (Elliott, 1986a p.258)

Indicadores de este tipo de acciones están presentes en algunas de las experiencias citadas a lo largo de este trabajo: los propios profesores detectan necesidades y deciden los cursos de investigación más convenientes, los expertos externos actúan como facilitadores del proceso, el aula es el espacio de prueba de la reflexión y la acción, pero en estrecha relación interactiva con el centro y la localidad, el curriculum es un proyecto a "construir" y no un producto "fabricado", y se busca una ética profesional "de servicio al cliente" basada en los intereses de la mayoría de la población, y específicamente en los de los propios alumnos, antes que en los intereses de los sistemas e instituciones,...etc. Aunque, no necesariamente son investigaciones en el marco de una teoría crítica. El propio Elliott (1984) nos dice: "conozco muy pocos programas de investigación en la acción que hasta la fecha hayan incorporado a su esquema alguna perspectiva crítica altamente desarrollada" (Elliott, 1984 p.22).

En última instancia la validez o no de estos indicadores difícilmente puede darse buscando comprobar su coherencia sobre la base de proposiciones teóricas predichas de antemano, sino fundamentalmente en base a los juicios prácticos de los propios prácticos sobre las acciones estratégicas desarrolladas en función de cada particular situación y de los códigos morales y expectativas de los agentes implicados (Carr y Kemmis, 1983). Naturalmente, el conocimiento personal y profesional con el que esto se realiza, siguiendo a estos autores, es un conocimiento de acción y reflexión en la práctica, es un conocimiento de responsabilidad respecto al carácter político de la acción y es un conocimiento autorreflexivo sobre sí mismo y sobre las posibilidades de transformación de la práctica. La racionalidad crítica que de aquí surge está inexorablemente ligada a la práctica. El puente entre el "saber de producción" y el "saber de reflexión", entre "la acción instrumental" y la "acción comunicativa" (Habermas, 1982, 1984) puede estar en este discurso práctico y puede, a la vez, citando de nuevo a Carr y Kemmis (1983) "proveer de bases para una adecuada y coherente ciencia educativa" (p.90) ; proveer de bases sobre las que pensar una ciencia crítica de la educación no separada de una ciencia crítica de la sociedad.

Finalmente, es necesario todavía señalar, apoyados en Mc Donald (1984) y Elliott (1986a) la responsabilidad que en el proceso tienen las personas con capacidad de decisión política dentro de las administraciones y sistemas educativos. O actúan facilitando procedimientos y posibilitando cauces de ampliación de la profesiona-

lidad del profesor de manera que pueda actuar con capacidad crítica y autonomía responsable o, si a ello se resisten, podemos decir, junto con Elliott (1986a) que "entonces a uno se le puede perdonar que saque la conclusión de que la verdadera intención que hay detrás de la política consiste en instaurar un control técnico de arriba abajo".

### 3.5.- La conexión de la escuela al entorno en el marco de la profesionalidad crítica del profesor

Es necesario ahora volver sobre nuestros pasos. En el primer capítulo se presentó el contenido de una propuesta pedagógica y el modo en que esta se transforma en el contexto curricular. Tal propuesta de conexión de la actividad escolar al entorno de los alumnos, como ya explicamos, forma parte de la historia del pensamiento educativo renovador y, hoy cobra actualidad y adquiere, en algunos casos, carácter de urgencia, según razones que fueron también anteriormente expuestas.

En este segundo capítulo hemos querido proponer un modelo de reflexión comprometido y autocrítico de la práctica docente. El marco profesional del profesor, tal como lo hemos venido configurando, nos permite ahora replantear los problemas alrededor de la propuesta pedagógica señalada a la luz de este nuevo enfoque teórico crítico.

Trataremos de sintetizar, entonces, un conjunto de postula-

dos sobre el modo en que el principio de conexión de la escuela al entorno puede ser conceptualizado desde el marco de la profesionalidad - crítica del profesor. Tales constructos van a ser la guía u orientación de los intereses y metodología de nuestra investigación. Los principios críticos con los que enfrentarnos a los problemas y buscar solución. Así,

\* La competencia profesional del profesor va más allá de su habilidad técnica para la enseñanza de las disciplinas y la organización del trabajo en el aula. Alcanza el contexto más amplio del entorno, y en relación con él, el profesor experimenta, reflexiona, y toma decisiones sobre los cursos de acción. Y esto a diferentes niveles:

a) Nivel epistemológico -el entorno como espacio de reflexión-.

- En la construcción y validación de su conocimiento -- profesional práctico. El entorno actúa como contexto material y objetivo de la profesionalidad, enfrentando la dimensión ética y crítica de su tarea profesional al modo en que la interacción entre Naturaleza y Cultura se manifiestan en el entorno concreto en que está inmersa la escuela en que trabaja.
- Introduciendo dimensiones de solidaridad y compromiso profesional con la especificidad cultural y la realidad ambiental del entorno de sus alumnos.
- Poniendo en cuestión sus valores y asunciones personales en relación con los valores culturales e ideológicos del entorno de sus alumnos.

- Confrontando los valores sociales dominantes y la específica función social de la escuela -y en este sentido su propio papel como mediador-, con la realidad social del entorno en que desarrolla su tarea.
  - Introduciendo las categorías de diversidad y heterogeneidad (presentes objetiva y materialmente en el entorno) en la reflexión crítica de la práctica profesional).
- b) Nivel curricular -el entorno como generador de contenido y experiencia, y favorecedor de estrategias didácticas-.
- Tomando decisiones respecto al proceso de selección -- cultural y la organización del contenido y la actividad educativa en relación con la especificidad geo-bio-antropo-social del entorno.
  - Abriendo los espacios cerrados del aula y los procesos herméticos de los programas escolares a las realidades del entorno en tanto que:
    - . generadoras de significados subjetivos en los escolares,
    - . generadoras de intereses y conocimiento,
    - . realidades problemáticas a las que enfrentarse a través del conocimiento científico y la investigación.
  - Elaborando materiales curriculares de diverso tipo - adaptados al entorno concreto.

- Favoreciendo estructuras organizativas de centro posibilitadoras de los aspectos anteriores, y que permitan la participación individual e institucional de diferentes instancias locales y comunitarias.
  - Desarrollando, junto con otros colegas del centro, la localidad o comarca, programas de investigación profesional en relación con la problemática y situaciones específicas del contexto en que se desarrolla la acción educativa.
- \* Todo ello exige, obviamente, el reconocimiento y valoración institucional, tanto a nivel de la Administración Local, como en relación con las directrices, orientaciones, y regulaciones que en materia educativa emanan tanto de la Administración Autonómica como de la Administración Central.
- \* Igualmente exige la colaboración con instituciones de educación no formal con implantación en la localidad.

CAPITULO III:

EL PROBLEMA, SU FORMULACION Y LA  
PUESTA EN PRACTICA: CONFIGURACION  
DE UN MODELO DE INVESTIGACION.

CAPITULO III. EL PROBLEMA, SU FORMULACION Y LA PUESTA EN PRACTICA:  
CONFIGURACION DE UN MODELO DE INVESTIGACION.

1. LA FORMULACION DEL PROBLEMA Y LOS PROBLEMAS DE LA FORMULACION.

Cuando a un profesor se le proponen determinadas innovaciones en su actividad profesional -por ejemplo, la conexión de la escuela con el entorno, o dicho de otra manera, la configuración ecológica del modelo didáctico con el que desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje-, quizá éstas sean fácilmente asumidas en su pensamiento, -pero difícilmente son puestas en práctica tal como habían sido previamente asumidas. Se produce, entonces, una ruptura entre pensamiento y acción. Entre teoría -pedagógica, de la enseñanza, ...- y acción -de planificación y desarrollo curricular, de organización de aula, ...-. Esta separación teórico-práctica impide que el conocimiento profesional del profesor se amplie cualitativamente e impide, consecuentemente, el aumento cualitativo de la calidad de la enseñanza. Nuestro problema, por tanto, se centra en el análisis de la relación entre la teoría y la práctica en la actividad profesional del profesor ante un principio de renovación pedagógica.

El motivo elegido para el análisis es precisamente el ejemplo anteriormente señalado: las propuestas que, desde diversos ámbitos de la realidad educativa de nuestro país -orientaciones y prescripciones de las administraciones educativas en el ámbito de la innovación y

reforma del curriculum, deliberaciones y declaraciones de movimientos - de renovación, teorizaciones pedagógicas diseminadas en instituciones - académicas, ...etc-, vienen a decirle al profesor que la actividad escolar no puede ni debe ignorar el entorno ecosistémico en el que los alumnos viven su vida, día a día, al abrir las puertas por las que salen de los recintos escolares. La exploración conceptual y metodológica de este principio fué suficientemente expuesta en la primera parte de nuestro trabajo.

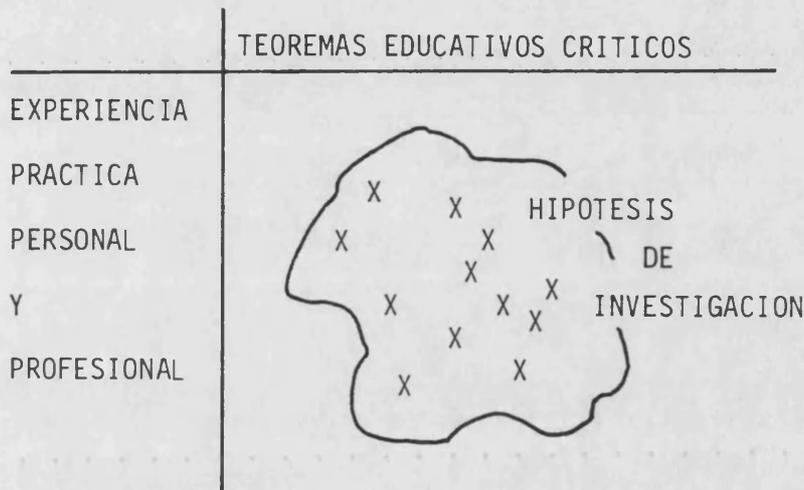
La finalidad básica o fundamental radica en nuestro interés por descubrir las dificultades de la puesta en práctica de este principio de renovación pedagógica, desde el punto de vista de la actividad profesional del profesor -sus juicios, intenciones y acciones específicas-, pero también desvelando los contreñimientos institucionales, burocráticos, políticos y sociales, en tanto que discursos de poder manifiestos en la propia actividad profesional del profesor. En última instancia nos guía una finalidad eminentemente práctica: aportar elementos para la reflexión colectiva y crítica del profesorado sobre las condiciones de su práctica, con objeto de producir procesos de toma de conciencia profesional emancipadora, y consecuentemente, acciones transformadoras de las condiciones de la práctica.

La forma en que el problema aparece ante nosotros, y el modo en que a él nos enfretamos viene dado por la interacción de variables provenientes de los siguientes ámbitos:

- a) el propiamente práctico, conformado por nuestra experiencia personal y profesional dentro del sistema educativo, y más especí-

ficamente en el nivel de la Enseñanza General Básica.

- b) La reflexión personal y profesional dentro de un marco epistemológico conformado por teoremas educativos críticos. (Figura 15).



- Figura nº 15 -

A diferencia de Kerlinger (1964), para quien "el objeto básico de la ciencia es la teoría" (p.10), siendo, por tanto, la investigación científica aquella...

...investigación sistemática, controlada, empírica y crítica de proposiciones hipotéticas acerca de las presuntas relaciones entre los fenómenos naturales (Kerlinger, 1964, p.13),

a nosotros nos parece que nuestro modelo de investigación se configura a partir de una constelación de problemas surgidos del enfrentamiento dialéctico entre un marco teórico crítico y una experiencia práctica -- dentro del propio contexto de la investigación. De manera que, si bien la investigación puede generar constructos teóricos con los que validar o discutir aquellos en los que previamente nos apoyamos, esto no puede

desligarse de la motivación práctica, por la que la investigación pretende aportar elementos con los que transformar cualitativamente las realidades de la práctica. El objeto, por tanto de la investigación para nosotros, es la actividad crítica, en su manifestación teórico-práctica, tal como esto fué epistemológicamente fundamentado en capítulos anteriores.

Obviamente, estos sitúa en otra perspectiva la caracterización de la investigación como básica o aplicada. Por ejemplo, Travers (1958) diferenció estos dos niveles de la siguiente manera:

La investigación básica está destinada a realizar aportes a un campo organizado de conocimiento científico y no produce necesariamente resultados de valor práctico inmediato. La investigación aplicada se emprende para resolver un problema práctico inmediato; y en este caso el propósito de realizar aportes al conocimiento científico es secundario. (Travers, 1958; citado en Hayman, 1981, p.13).

Creemos que esta diferenciación acusa la tradicional división entre teoría y práctica en investigación educativa, y en la investigación de las ciencias sociales, en general. Pero es posible y necesario, y así vamos a tratar de mostrarlo en nuestro modelo, romper este distanciamiento, de manera que, en palabras de Gimeno Sacristán:

El investigador no puede quedar al margen de los problemas pendientes de solución práctica. El práctico tiene que discutir su propia práctica buscando en la investigación las respuestas y el conocimiento que él no posee. (Gimeno Sacristán, 1983, p. 183).

Así, siguiendo el trabajo de Gimeno, investigación básica y

aplicada puede conectarse en un modelo interactivo no obstante decantado en nuestro caso, hacia los problemas prácticos y reales del sistema educativo en un contexto y situación particulares.

Por otra parte, todo esto viene a aproximarnos a lo que algunos autores han denominado "investigación participante" (Hall, 1981; Demo, 1985; ...), este último la considera de este modo:

...tendemos a considerar investigación participante la que da preferencia a la realidad práctica con la realidad social, buscando en este aspecto un camino hacia el descubrimiento y la manipulación de la realidad. Se caracteriza por su ostensivo compromiso ideológico-político con el objeto de la investigación, en función de lo cual desaparece la condición de objeto, pasando éste a ser un instrumento importante en la realización de la propuesta política del grupo estudiado. (Demo, P. 1985, p. 28).

Diferencia este autor entre investigación teórica (II), investigación metodológica (IM), investigación empírica e investigación participante (IP). Por medio del esquema instrumental que reproducimos (Figura 16, pag.329) ilustra la comparación que establece entre los cuatro tipos de investigación señalados por Demo, nos parece que:

- poner el acento en el aspecto práctico, en el descubrimiento de la realidad;
- buscar la fundamentación que evite la banalización;
- hacer explícito el compromiso ideológico con un determinado modelo social-escolar;
- buscar la dimensión cualitativa frente a las mediciones irrelevantes;

- y hacer de la investigación un proceso interactivo de relación -  
entre sujeto y objeto;

son caracterizaciones que hace Demo (págs. 29 a 31) de un modelo de investigación, el participante, con el que nos encontramos especialmente identificados.

Las reflexiones de este primer epígrafe deben ser ahora --  
ampliadas, a la vez que concretadas, a través de la explicitación ordenada del marco de finalidades que guían nuestra investigación.

En cuanto a	I T	I M	I E	I P
Producto científico	marco de referencia; sistematización teórica	opción metodológica; instrumentos teóricos	experimentación; instrumentos cuantitativos	opción política científicamente fundada
Ideología	inherente, pero controlada			declarada
Control ideológico	mediante la crítica teórica	mediante la crítica metodológica	mediante la experimentación	mediante la opción expresa
Teoría y práctica	predominio teórico		Predominio práctico	
	explicación teórica	instrumental de explicación teórica	experimentación y test	política
Relación Sujeto/Objeto	identidad relativa (objetivación)			Identidad total
	dialogal		distanciamiento	fusión
Descubrimiento de la realidad	indirecto - sistematización de categorías	indirecto - sistematización instrumental	directo - prueba experimental	directo - práctica política
Carácter científico predominante	coherencia y objetivación	adecuación instrumental a la realidad	lógico - experimental	criterio de la práctica.

Figura 16: DIFERENTES MODOS DE INVESTIGACION EN EL CONTEXTO DE LA CIENCIA. (Demo, P. 1985 p.29)

## 2. UN MARCO DE FINALIDADES DE INVESTIGACION TEORICAMENTE CONFORMADO.

Siguiendo las orientaciones de Goetz y LeCompte (1984), vamos a tratar de respondernos a los siguientes interrogantes, en relación con los principios que conforman el marco general de finalidades con el que nos aproximamos al diseño de nuestra investigación:

- ¿Cuál es la finalidad o propósito de este trabajo de investigación?
- ¿Qué específicos problemas metodológicos de investigación surgen desde las finalidades que perseguimos en nuestro estudio?
- ¿En qué medida nuestras propias experiencias personales, nuestra propia biografía profesional, contribuyen al interés por este tópic?

### 2.1. Finalidades de la investigación.

Situados en el primero de los interrogantes anteriores, señalados a continuación los tópicos o problemas a los que nos dirigimos:

- \* Análisis de los componentes teóricos y prácticos del conocimiento profesional de los profesores en relación con un principio de renovación pedagógica. Su organización estructural.
- \* Análisis de las condiciones contextuales y situaciones -entorno institucional y socio-político- que conforman la actividad teórico-práctica del profesor en relación con el citado principio de renovación pedagógica. Naturaleza objetual-contextual y socio-histórica del conocimiento profesional.
- \* Análisis del instrumental conceptual-metodológico y metodológico-técnico con el que acceder coherentemente a la información que nos acer

que a la comprensión crítica de los tópicos anteriores.

En relación con los señalados tópicos, trataremos de alcanzar los siguientes y específicos objetivos:

- 1.- Reforzar epistemológicamente la importancia del papel del profesor como agente directo en las iniciativas de cambio cualitativo de la escuela.
- 2.- Fundamentar el valor del conocimiento profesional del profesor como puente o nexo de unión entre la teoría y la práctica de la educación.
- 3.- Reformular el principio pedagógico de conexión entre la actividad educativa y el entorno de la escuela, desde parámetros centrados en el conocimiento reflexivo y crítico del profesor sobre su práctica.
- 4.- Reforzar epistemológicamente a través de la comprobación empírica el valor del estudio en profundidad de las situaciones particulares, para comprender mejor la complejidad en la que, en general, se desarrolla la actividad educativa.
- 5.- Ayudar a los profesores a resolver problemas prácticos a través de la aportación de instrumentos conceptuales críticos.
- 6.- Colaborar con el profesor en la investigación de estrategias curriculares para la puesta en práctica de un principio pedagógico que favorece la comprensión ecológica de las relaciones del individuo consigo mismo, con la naturaleza y su cultura.

## 2.2.- Planteamiento de la hipótesis

Aquello que se incluye o se excluye, la amplitud real del marco en el que situamos la finalidad y objetivos señalados pueden ir quedando más definida a través de la siguiente formulación de nuestra hipótesis general y las subsiguientes hipótesis específicas. Las cuales, no obstante, por la configuración de nuestro propio modelo de investigación, no dejan de tener un cierto carácter de provisionalidad, siendo el propio proceso de investigación el que nos mostrará su consolidación definitiva.

### \* Hipótesis General

La conexión didáctica de la actividad escolar con el entorno, en tanto que principio de renovación pedagógica, es ampliamente asumido por el profesor en el nivel del pensamiento, pero sufre un importante reduccionismo y desfiguración cuando es llevado a la práctica. Ello es debido, por un lado, a que el mensaje renovador no traspasa el umbral técnico y práctico en el conocimiento profesional del profesor, y por el otro, a los condicionantes particulares y concretos del contexto institucional, burocrático, cultural y socio-político en el que desarrolla su práctica.

Tales condicionantes no son asumidos por el profesor como un problema teórico-práctico, no apareciendo una explícita y manifiesta conciencia del reduccionismo y desfiguración del principio renovador, si no se produce en el profesor un interés profesional emancipatorio que le conduzca hacia procesos reflexivos y críticos de su propia actividad profesional, traspasando entonces el referido umbral técnico y práctico de su conocimiento

profesional. Y es siempre junto al de otros profesores, que ese interés profesional emancipatorio y los procesos reflexivos y críticos que genera en el plano individual, constituyen un discurso colectivo de poder social, con capacidad de transformación de las realidades de la práctica profesional.

\* Hipótesis Específicas

- 1.- Las opiniones, juicios y valoraciones de los profesores, en relación con la conexión didáctica de la escuela al entorno, no manifiestan diferencias significativas, siendo globalmente coherentes con el principio de renovación.
- 2.- Se producen diferencias significativas cuando los juicios y valoraciones se enfrentan a las siguientes realidades de la práctica:
  - a) estructuración de niveles en el sistema educativo, especialmente en el paso de la EGB al BUP.
  - b) Control burocrático e institucional, fundamentalmente a través de la Inspección e Informes de Evaluación.
  - c) Legislación escolar, especialmente en lo que se refiere a responsabilidad civil del profesor, subvención económica y programas curriculares.
  - d) Utilización de material didáctico, especialmente en relación al libro de texto.
  - e) Organización escolar, en relación con la distribución de tiempos y espacio, trabajo en equipo de los profesores, estructuración de niveles y ciclos en la distribución del alumnado.
  - f) Organización del curriculum. fundamentalmente en la desconexión de las áreas de conocimiento, dificultad de globalización y preponde

rancia de saberes academicistas en la estructuración y selección del contenido.

g) Exigencias familiares de un determinado modelo de rendimiento escolar.

3.- Entre los profesores que ponen en práctica el referido principio pueden establecerse dos grupos diferenciados:

a) los que lo hacen sólo desde un conocimiento profesional técnico, limitando sus innovaciones al ámbito metodológico dentro del aula;

b) los que manifiestan la voluntad práctica de transformación del modelo escolar dominante, conectada a la transformación de los modelos sociales dominantes.

4.- Los programas institucionales dirigidos al aumento de la competencia profesional en relación con las actividades de conexión al entorno, cuando los hay, no sobrepasan el referido umbral técnico y práctico.

### 3. ENFOQUE METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION

#### 3.1. Conformación teórica del modelo

Ya pusimos de manifiesto, en los capítulos I y II, el sustrato epistemológico sobre el que pretendemos fundamentar nuestra investigación. Obviamente, esa epistemología nos sitúa ahora en una determinada perspectiva de investigación, y ante la disyuntiva de elegir un modelo metodológico coherente con los fundamentos enunciados y las finalidades perseguidas. Negando la evidencia del marco teórico no haríamos más que, como afirman Creswell y Godelier(1981), "sustituir una doctrina explícita por una implícita"(p.21).

Fué centrada nuestra preocupación epistemológica en el profesor, y más concretamente en su conocimiento profesional, desde enfoques hermenéuticos y críticos, puesto que entendíamos que aquí se encontraba una de las principales claves de la transformación cualitativa del sistema de enseñanza. Como nos recuerda Stenhouse(1984), cualquier principio o propuesta de renovación pedagógica debe "ser sometida a la prueba de la práctica"(p.194), y esto pasa necesaria e ineludiblemente por el profesor, si bien, no sólo por el profesor. Tal como afirma Gimeno Sacristán:

...cualquier iniciativa de cambio, pasa directa o indirectamente por el profesor, por su aceptación o rechazo, colaboración activa, resistencia pasiva o simple indiferencia. Y no olvidemos que buena parte de los resortes para cambiar realmente la educación, sus contenidos y usos metodológicos, etc., y mejorar la

calidad de ésta, pasan por un cambio de los profesores.  
(Gimeno Sacristán, 1983 p.181)

Vimos, igualmente, que dentro de la corriente de investigación centrada en el profesor aparecían diferentes tipos de investigaciones (Clandinin, 1985 p.142-144), siendo de especial interés para nosotros aquellas que se centraban en la relación entre los componentes teóricos y prácticos del conocimiento profesional (Elbaz, 1983; Connelly y Clandinin, 1985; Clandinin, 1986), aún cuando esta relación teórica práctica debería estar conectada, según nuestra preocupación, a la comprensión crítica de la realidad educativa y sus posibilidades de transformación cualitativa (Carr y Kemmis, 1983; Pollard, 1984; Demo, 1985). Y, como ya señalaba Clandinin (1985), la conceptualización y análisis de los componentes teórico-prácticos del conocimiento profesional del profesor "estaba encarnada y basada en la narración de la experiencia" (p.144)

De manera, entonces, que la investigación que presentamos, debía desarrollarse a través de un modelo metodológico que nos permitiera profundizar en la comprensión de la experiencia práctica de los profesores, por medio de análisis de su epistemología personal y profesional y la contextualización socio-histórica tanto de su pensamiento como de su práctica; reconociendo el valor de lo subjetivo e intencional, de lo situacional y concreto, de la imaginaria personal con la que se racionaliza la realidad cotidiana de la experiencia profesional, con sus asunciones, vivencias y dificultades.

Ello nos conduce a una fundamentación metodológica en la elaboración del diseño de investigación, centrada en planteamientos etnográficos y cualitativos para la búsqueda e interpretación de los datos y fenómenos que nuestro estudio requiere. Etnográficos porque, como afirman Goetz y LeCompte (1984):

Las etnografías son descripciones analíticas o reconstrucciones de la totalidad cultural de un determinado escenario o grupo. Las etnografías recrean para el lector aquellas creencias, prácticas, instrumentos, saberes populares y conductas, compartidas por algún grupo de personas. Consecuentemente el investigador etnográfico empieza examinando todas aquellas situaciones comunes o procesos de los grupos, de una nueva y diferente manera, como si éstos fueran únicos y excepcionales; tales investigadores reconocen la necesidad de una creíble descripción, con lo cual discernir el detalle de la generalidad (Goetz y LeCompte, 1984 p.2)

Siguiendo a estos autores, además de un producto, las etnografías son también un proceso de estudio de la vida humana, de un determinado fragmento de esa vida, en función de determinadas características: primero, se utilizan las estrategias con las que elicitar datos fenomenológicos; segundo, tales estrategias son empíricas y naturalistas; tercero, la investigación etnográfica es holística, dirigiéndose a la totalidad de las complejas interrelaciones de las causas y consecuencias que afectan a los comportamientos y creencias humanas en relación con un determinado fenómeno. Y final-

mente, la etnografía es multimodal o ecléctica, utilizándose una variedad de técnicas de investigación para la recogida de datos - ( Goetz y LeCompte, 1984 p.3 )

Con ello se pretende entrar en la polémica entre métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa, sobre la cual ofrecen una interesante revisión y posicionamiento Cook y - Richardt (1986) y Fielding, N. y J. (1986). No obstante, no dejamos de reconocer que con el proceder empírico-positivista, preocupado por la cuantificación de resultados y la verificación de hipótesis causales, no llegaríamos más que a la epidermis del problema, tal como este ha sido formulado por nosotros. con el añadido, además, de que si epistemológicamente hemos pretendido un salto hacia adelante buscando en una racionalidad crítica la reflexión que no se encontró en la larga trayectoria de la investigación positivista en educación, parece lógico, en consecuencia, aventurarse a una exploración metodológica dentro de una línea de investigación caracterizada como etnográfica, cualitativa, de campo, naturalista, de estudio de casos, ecológica o antropológica, que de esas diversas maneras la hemos encontrado referida (Bogdan y Biklen, 1982); siendo ésta, por cierto, una línea de investigación de menor tradición y más reciente implantación en los estudios de investigación, para aportar un nuevo esfuerzo al "necesario equilibrio de la balanza" (Alvarez Mendez,1986) en la que se mide el peso de ambas metodologías. No obstante, como se verá en nuestro diseño, no se han despreciado aquí las posibilidades de aproximación cuantitativa al problema estudiado, como primer paso al posterior y cualitativo estudio de profundidad.

En definitiva, de lo que se trata ahora, al enfrentarnos al problema de la búsqueda de información y obtención de datos, en tanto que problema práctico, es de no desligar esto del problema teórico que ello supone. De entender que los datos, como afirma García Ferrando (1986) "ni se recogen ni se producen sino que se construyen a partir de conceptos teóricos convenientemente operacionalizados" (p.97). El problema, por tanto, no se centra en el tipo de respuestas obtenidas ni en las diferencias técnicas que para ello son necesarias, sino en la coherencia con el plano epistemológico desde el cual enfocamos el problema de la obtención de información. Habíamos desarrollado previamente el marco conceptual teórico-crítico, y es en este marco en el que ahora nos apoyamos congruentemente para "reconstruir" la realidad que queremos analizar. Así es concebido el problema dentro de la moderna filosofía de la ciencia, al plantear que:

"la realidad, cualquiera que sea, natural o social, no es repetible ni reproducible directamente, sino tan sólo reconstruible desde una cierta posición - teórico-analítica" (Feyerabend, 1974, p. 61).

Y como el mismo Feyerabend (1974) plantea más adelante, al "no existir observaciones neutras" (p.68) la forma en que nosotros pensemos la realidad y el problema incorpora a su vez la forma metódica en que a ella nos aproximamos. Con ello, simplemente se pretende evitar la dicotomización entre la práctica de la teoría y la teoría de la práctica, según esto fué ya criticado desde Marx a la Escuela de Franckfurt, pasando por las "observaciones de método" en Lukács (1975), por ejemplo.

### 3.2. Elaboración del diseño

Hemos explicitado nuestras finalidades y formulado un conjunto de hipótesis. Necesitamos ahora localizar, dentro de los modelos asumidos de investigación: generativo o verificativo, inductivo o deductivo, constructivo o enumerativo, subjetivo u objetivo ..., aquel o aquellos usos que mejor convengan a nuestras finalidades.

Así, hemos mostrado nuestro interés en conocer los problemas y dificultades de la relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor ante un principio de renovación pedagógica. El método que utilicemos dependerá, por un lado, de nuestra posición ante la relación entre la teoría y la práctica. Podemos pensar que la teoría influencia la práctica, o por el contrario que es la práctica quien influencia a la teoría. Desde ambas posiciones teoría y práctica aparecen dicotomizadas. Pero, es posible también pensar una tercera vía, en la que aparezca una visión interactiva y dialéctica de esta relación. En ella nos situamos, apoyados en la fundamentación epistemológica explicitada en los anteriores capítulos y epígrafes. Y desde esta tercera vía es posible acercarnos al conocimiento que los profesores tienen y utilizan en su trabajo de un modo interactivo, viendo su práctica como "teoría en acción" (Clandinin, 1986) o como "reflexión en la acción" (Schön, 1983).

Igualmente nos sirve para entender nuestro propio trabajo de investigación, siendo en la práctica concreta de investigación donde aparece nuestra teoría en actos de la investigación. Así lo afirma también Clandinin al referirse a su propia investigación:

Fue con el punto de vista dialéctico (...) entre la Teoría y la Práctica con el que pude más útilmente pensar sobre mi propio y particular trabajo en las escuelas. Y con el cual pude también con más utilidad pensar sobre el conocimiento que los profesores poseen y utilizan en su trabajo (Clandinin, 1986 p.25)

Por otro lado, también nosotros conceptualizamos el conocimiento profesional del profesor como personal, práctico y contextual, y ello nos conduce ahora a indagar en ese conocimiento desde la conformación particular que éste adquiere en los sujetos y situaciones particulares. A indagar sobre los contextos de socialización profesional y los condicionantes concretos a través de los cuales se manifiestan las brechas entre los principios teóricos de renovación y su traducción en la práctica. Con ello creemos situarnos en la perspectiva ya señalada anteriormente de "investigación participante". Para Hall (1981) este proceso comporta la interacción de tres elementos: investigación, educación y acción. Es por tanto un proceso dirigido a la transformación consciente de la realidad a través de la acción. En el mismo trabajo Hall señala algunas de sus características:

- a) El problema se origina en la comunidad o en el propio lugar de trabajo.
- b) La finalidad de la investigación es la transformación de la realidad y la mejora en ella de la vida cotidiana de sus protagonistas. Los beneficiarios son, pues, los propios "investigados".
- c) La investigación implica activamente en su proceso a la población de la comunidad o lugar de trabajo.

- d) Incide fundamentalmente sobre los problemas de los más desfavorecidos, reforzando su conciencia de la realidad y de sus propios recursos de transformación.
  - e) "Investigador" son tanto las personas de la comunidad como los que "desde fuera de la situación" participan en un proceso en el que se sienten totalmente implicados.
- (Hall, B.L. 1981, pgs 7 y 8)

Todo esto viene a aconsejarnos un análisis en profundidad, de corte cualitativo y etnográfico, centrado en el estudio de casos. Con ello tratamos simplemente de encontrar una aproximación metodológica consistente con un enfoque dialéctico de la relación entre la teoría y la práctica. Tradicionalmente se asociaron este tipo de estudios a los usos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo. Correspondiendo la verificación, deducción, enumeración y objetividad a los estudios que enfatizan el experimentalismo y la observación standarizada (Goetz y LeCompte, 1984 p.48). Tal correspondencia, sin embargo, no deja de ser una abstracción idealizada de los modelos de investigación. La realidad presenta, quizás, una mayor amalgama de usos metodológicos. De manera que, como ocurre en el caso de nuestra investigación, necesitamos conocer, previamente a los estudios en profundidad, en qué medida es posible sustentar las hipótesis de partida, confrontándolas a hipótesis rivales, y modificando, tal vez, algunos de nuestros postulados previos. Dicho de otra manera: necesitamos conocer si el conjunto de áreas-problema surgido de nuestra propia experiencia práctica y la reflexión teórico-crítica, podía ser ampliado, reducido, o modificado; y para ello necesitamos conocer cómo se manifiestan estos nucleos problema entre una muestra del profesorado amplia,

a diferencia del carácter reducido de los estudios en profundidad sobre los que íbamos a centrar nuestro estudio.

Para ello debía recurrirse, entonces, a técnicas más apropiadas de los estudios experimentalistas y cuantitativos, que de los etnográficos y cualitativos.

El diseño, por tanto, de nuestra investigación, presenta dos fases diferenciadas:

Primera fase: elaboración y paso de un cuestionario amplio a una muestra significativa de profesores, con objeto de contrastar hipótesis y detectar posibles novedades en relación con la formulación de las áreas problemáticas de la investigación.

Segunda fase: estudios de casos con profesores, a través de las técnicas de entrevistas no estructuradas o abiertas, la observación participante y no participante, los diarios del profesor y el análisis de evidencias documentales y otros materiales, efectuando proceso de triangulación con la información obtenida por las diversas fuentes.

### 3.3. La dimensión biográfica del investigador en la configuración del problema y el modelo de investigación.

Antes de pasar a la descripción de las fases de desarrollo de la investigación, deberemos contestar todavía al interrogante que, según la recomendación de Gotz y LeCompte (1984) se planteaba

al principio del capítulo: ¿en qué medida nuestras propias experiencias personales contribuyen al interés por este tópico?.

En primer lugar, durante los diez años en que impartimos clases en diferentes escuelas de EGB del País Valenciano, nos enfrentamos al problema que ahora ocupa el núcleo de nuestra investigación. Tratamos de encontrar alternativas a la rigidez y estandarización de los libros de texto por medio de la adaptación de los programas y la elaboración propia de material curricular. y tropezamos con estructuras institucionales y socio-laborales que hacían nuestra tareas, cuanto menos, difícil; además del propio condicionante de una formación profesional que en nada nos servía para resolver los problemas concretos con que nos enfrentamos en la práctica. Quizá por ello ahora queremos volver a incidir sobre el problema práctico como problema de investigación. Quizá también por eso buscamos un método que no nos aleje de la realidad laboral en la que estuvimos implicados, y de la que nunca nos distanciamos.

En segundo lugar, durante el mismo periodo de tiempo procuramos mantener una activa militancia en movimientos de renovación pedagógica. El principio pedagógico elegido ahora como problema en nuestra investigación, constituye un slogan tradicional en los encuentros y documentos elaborados en el seno de tales movimientos. La necesidad de generar reflexiones críticas dentro del ámbito escolar, es otro de los planteamientos tradicionales que aparecen dentro del marco de actuación de tales movimientos. Ahora vemos la oportunidad de elaborar una aportación particular a la historia de la producción

colectiva de los grupos de profesores esforzados por la renovación pedagógica de los centros escolares. Quizá sea ese compromiso ideológico con la renovación, y el rigor que el propio compromiso exige, el que nos conduce a una opción metodológica, si bien, al tiempo, nos distancia de lo cualitativo como la moda de turno en investigación educativa. Al fin y al cabo, como anunciara Pedro Demo (1985 p.51):

"La investigación participante lo tiene todo para ser la próxima farsa". Al menos nuestra intención y nuestro motivo es alejarnos de ello.

#### 4. DESCRIPCION DE LA PUESTA EN PRACTICA DE LA INVESTIGACION

A continuación procederemos a desarrollar las diferentes fases y pasos de que consta nuestra investigación, con explicitación y justificación del instrumental utilizado y la estrategia metodológica seguida en cada caso. El siguiente cuadro nos aproxima a una síntesis del proceso metodológico seguido:

DESCRIPCION DE LAS FASES DE LA INVESTIGACION, CON ESPECIFICACION DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO, METODO Y TECNICAS DE CIRCULACION DE INFORMACION Y ESTRATEGIAS A SEGUIR.

FASES	OBJETIVOS DEL ESTUDIO	OBTENCION DE INFORMAC.	DEVOLUCION DE INFORMAC.	ESTRATEGIAS SEGUIDAS
<p>1º:                      APROXIMACION                      CUANTITATIVA                      AL                      PROBLEMA                      DE                      INVESTIGACION</p>	<p>Opiniones del profesor                      Prácticas de enseñanza                      Dificultades de la práctica                      Valoración y posicionamiento ante acciones concretas                      Utilización de recursos</p>	<p>ENCUESTA                      entre                      el profesorado                      de EGB                      del País Valenciano</p>	<p>1º Informes escritos desprovistos de valoración.                      2º Discusión en charlas abiertas a grupos amplios.</p>	<p>Valoración de ventajas y desventajas del cuest. Elaboración.                      Estudio de muestreo                      Reparto y recogida de cuestionarios.                      Análisis de datos, resultados y valoración.</p>
<p>2º:                      ANALISIS                      CUALITATIVO                      DEL                      PROBLEMA</p>	<p>Análisis en profundidad de opiniones, prácticas y dificultades contextuales e institucionales.                      Amplitud del interés profesional constitutivo de conocimiento técnico-práctico y emancipatorio.</p>	<p>ESTUDIO DE CASOS:                      Entrevistas abiertas                      Observación participante y no participante...                      Triangulación.</p>	<p>Transcripción de entrevistas.                      Plantilla descriptiva de observación                      Discusión con el prof.                      Etnografías</p>	<p>Valoración de ventajas y desventajas de la metodología y técnicas del estudio de caso.                      Estudio de muestreo                      Trabajo de campo                      Análisis de datos, resultados, valoración e informe.</p>
<p>3º: Conclusiones generales provisionales, reformulación de hipótesis y especificación de posibles acciones estratégicas.</p>				

#### 4.1. Primera fase: aproximación cuantitativa: el cuestionario.

Hace ahora poco más de un siglo, un filósofo alemán, Carlos Marx, quiso conocer las condiciones de vida y trabajo de la clase obrera a través de una Enquête Ouvrière (Marx, 1975), que dirigió a los obreros franceses. La encuesta, por razones que no es necesario comentar aquí, quedó sin finalizar, pero en su informe, Marx nos dice que era necesario dirigirse a los propios obreros porque sólo ellos, con completo conocimiento de causa, sabían los males que estaban obligados a soportar. La encuesta, además, tenía un valor "didáctico y político" porque permitía a los propios protagonistas reflexionar sobre su realidad social y ofrecía una información "exacta y positiva" de la realidad que debía ser transformada. Salvando la distancia histórica y epistemológica que nos separa de 1880, queremos entender, con Silverman (1985), que el cuestionario puede ser un instrumento de "intervención no autoritaria", en la medida que, consideremos primero que la información que se obtiene no es algo estático, sino que debe ser, de nuevo, transferida a la gente que nos la proporcionó. Que, en segundo lugar, no nos distanciamos, en tanto que investigadores, de la comunidad en que desarrollamos nuestra investigación, ni la consideremos a ésta como una audiencia pasiva. Y tercero, rechacemos la privilegiada posición en que nos sitúa la presunción de un conocimiento superior adquirido a través del método científico (Silverman, 1985, p. 193-194). Por ello, como tendremos ocasión de relatar en detalle en relación con la puesta en práctica de la investigación, el cuestionario fue elaborado junto con profesores; otros solicitaron copias en blanco porque, tal como declaraban: "me sirve

para pensar en lo que voy a hacer y aporta ideas que no se me habían ocurrido hasta ahora"; y la información obtenida, una vez ordenada y sistematizada, fue devuelta y discutida en sesiones públicas de debate abierto en las zonas donde fueron repartidos y cumplimentados los cuestionarios.

En esta sección, desarrollaremos el proceso seguido en la elaboración del cuestionario, las estrategias de diseminación entre el profesorado, la organización de la información obtenida y el análisis de los resultados.

#### 4.1.1. Del por qué un cuestionario.

Necesitábamos un instrumento estandarizado de interrogación que nos permitiera obtener una aproximación cuantitativa de un conjunto de características objetivas -pero también subjetivas-, de la actividad de los profesores en relación con el problema planteado. Y el cuestionario podía ser ese instrumento (Walker, 1985; García Ferrando, 1986). Como también nos señala Youngman (1984), el cuestionario era probablemente el método más común de recoger información. Fácil de administrar, podía aplicarse a un amplio número de sujetos, y si se diseñaba bien, era también relativamente fácil analizar la información que proveía.

Tal como se ha dejado indicado en el cuadro anterior, nuestros objetivos, en esta fase del estudio, se ceñían a obtener información sobre cómo una muestra significativa del profesorado

de EGB en el País Valenciano, opinaba sobre constructos pedagógicos relacionadores de la escuela y el entorno; cómo esas opiniones las llevaba a la práctica; y las dificultades, elecciones y criterios con los que ésta era desarrollada. Traducidos los constructos pedagógicos en términos de acciones didácticas concretas, queríamos preguntar sobre su interés para el profesorado, sus posibilidades de realización y si éstas eran o no realmente llevadas a la práctica; y finalmente queríamos saber también qué estímulos didácticos del entorno concreto de la escuela eran aprovechados como recursos de enseñanza para el profesor y de aprendizaje para el alumno. Así, nos aproximábamos al conocimiento tanto de los hechos objetivos como de los juicios subjetivos. Y era preciso, como pasamos a continuación a señalar, valorar las dificultades, inconvenientes y ventajas que la referida técnica nos ofrecía para llegar a esa aproximación.

#### 4.1.2. Ventajas y desventajas del cuestionario.

Rob Walker, refiriéndose a la experiencia del Ford Teaching Project, donde se implicó a varios grupos de profesores en un proyecto de investigación sobre las diversas formas de uso de la "investigación" y el "descubrimiento" para la enseñanza, recoge, en el cuadro que a continuación exponemos, los puntos de vista de aquellos profesores-investigadores sobre la utilidad, ventajas e inconvenientes de los métodos y técnicas utilizados. -En el cuadro de Walker se hace referencia a todas las técnicas utilizadas en el Proyecto. Aquí nosotros presentamos sólo la parte relativa al cuestionario-:

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL CUESTIONARIO (Walker, 1985 p.48-49)

Método	Administración y equipamientos	Ventajas	Desventajas	Notas
CUESTIONARIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesores externos al Proyecto</li> <li>- Pliego de preguntas</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fácil de administrar</li> <li>2. Rápido de cumplimentar</li> <li>3. Relevancia de las preguntas</li> <li>4. Fácil de seguirlo hasta el final</li> <li>5. Provee de comparaciones directas entre personas y grupos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tiempo que se consume en el análisis</li> <li>2. Amplia preparación para reunir preguntas claras y relevantes</li> <li>3. Los encuestados pueden mostrarse reacios a responder</li> <li>4. Dificultad para reunir preguntas que exploren en profundidad.-El cuestionario puede ser muy largo.</li> <li>5. ¿Quién es el encuestado apropiado?</li> <li>6. La conformidad de los encuestados es difícil de obtener.</li> </ol>	<p>Relevante para los grupos antes que para los individuos.</p> <p>Por ejemplo, en los datos obtenidos sobre un grupo de profesores, un profesor es irrelevante.</p> <p>Ventajas del punto nº 5 -habla al profesor sobre <u>otros</u> profesores u <u>otros</u> alumnos.</p> <p>Conviene siempre que se establezca una estrecha relación del encuestado con el profesor-investigador</p>

García Ferrando (1986) refiriéndose al uso de la encuesta en investigaciones sociales, señala como rasgos más sobresalientes que hacen recomendable su utilización los siguientes:

... su capacidad para estructurar los datos y su elevada eficiencia para obtener información (...) Esta capacidad de estandarizar la información de las encuestas, tiene un correlato económico muy interesante y es que permiten obtener grandes cantidades de datos a un precio relativamente bajo en un corto periodo de tiempo (García Ferrando, 1986 p.129).

En el ámbito de estudios sobre el pensamiento del profesor, en nuestro país se han realizado recientes estudios en los que el cuestionario fué una de las técnicas utilizadas. Así lo hizo San Martín Alonso (1985) con objeto de explorar el pensamiento ideológico del profesor; González González (1986) lo utilizó para obtener información sobre el modo en que los profesores del Ciclo Medio de la EGB piensan sobre los Programas Renovados; y Salinas Fernandez (1987) lo utiliza para estudiar la forma y problemas asociados a la planificación del profesor.

Trataremos ahora de ampliar y matizar los rasgos señalados anteriormente, si bien hay que decir, en primer lugar, que en todos los estudios citados el cuestionario fué una de las técnicas entre otras más flexibles encaminadas a la cualificación y profundización en esa primera aproximación cuantitativa.

En nuestro caso hemos aprovechado las ventajas señaladas en los citados trabajos y padecido algunas desventajas adicionales

a las ya señaladas. Sobre ello trataremos más adelante, al describir el proceso seguido con nuestro propio cuestionario. Sin embargo, creemos de interés señalar de modo sintético el conjunto de inconvenientes con el que tropezamos, la mayor parte de ellos inherentes a nuestro propio contexto de investigación. Tomando como guión de referencia el citado trabajo de Youngman (1984 pgs 156 a 176), denotamos:

a) En relación con el diseño del cuestionario:

- \* la traducción de constructos con un alto nivel de complejidad a un lenguaje conceptual de fácil y rápida comprensión.
- \* La profusión de items y la variedad de su estructuración, teniendo en cuenta la diferenciación entre opiniones y hechos y la amplitud del marco de problemas sobre el que interesaba obtener información.
- \* El coste de tiempo en elaboración, fotocomposición y maquetación. El de impresión y distribución; debiéndose añadir a esto el coste económico derivado.

b) En relación con la distribución y recogida:

- \* la opción de una vía no institucional, y no postal, obliga a una distribución personal y directa o semi-directa que si bien garantiza un mayor control sobre el muestreo, deviene en un esfuerzo personal muy importante. En nuestro caso, creemos que de no mediar amistad personal con los directores o asesores de los Centros de Profesores a través de los cuales se hizo la distribución, el número de cuestionarios recogidos hubiera sido sensiblemente menor.

c) En relación con la cumplimentación:

- \* Para la cumplimentación total del cuestionario se tarda entre treinta y cuarenta minutos. Esto fue percibido como dificultad. Debe tenerse en cuenta la escasa costumbre o mentalización del profesorado de nuestro país a colaborar en este tipo de tareas, que las ve, quizá alejadas de su inmediata preocupación laboral, quizá elementos que vienen a sustraer parte del escaso tiempo de que dispone para preparar y revisar su tarea de aula, quizá como una intromisión en su particular actividad, muy poco acostumbrada al contraste abierto, el debate y la interrogación.
- \* La lengua: en la medida en que el cuestionario iba a ser distribuido en zonas catalano-parlantes y zonas castellano-parlantes, por razones de esfuerzo personal, tiempo y coste económico, éste fue editado sólo en castellano. Bastantes profesores, además de responder en catalán a las preguntas abiertas, criticaron el que no se les pasara en su lengua.

### 4.1.3. Estructura y organización del cuestionario.

#### 4.1.3.1. Selección y organización del contenido

Nuestro cuestionario consta de un total de 106 items ordenados en cinco partes diferenciadas (ver Anexo 3). El contenido global del cuestionario y su particularización en esas cinco partes o subcuestionarios pretende ser coherente con el desarrollo teórico y metodológico que se ha venido exponiendo. Así, recoge:

- a) En primer lugar, y fundamentalmente, la teorización realizada en la primera parte de nuestro trabajo respecto de las bases pedagógicas de la conexión de la actividad escolar con el entorno de los alumnos.
- b) En segundo lugar, el sustrato epistemológico en el que fundamentamos la focalización en el profesor, y más concretamente en el conocimiento profesional que éste posee y utiliza, aparece ahora proyectado en los criterios de estructuración del cuestionario.
- c) Y hay que señalar, finalmente, si bien no es éste un aspecto específico de este apartado, que la necesaria relación dialéctica entre la teoría y el método, ya defendida, se proyecta ahora igualmente en los criterios de muestreo, recogida, manipulación y devolución de la información que se obtiene del cuestionario.

Veamos ahora las cinco partes diferenciadas en que se

distribuyen los 106 items totalizados.

Primera parte: datos sobre el profesor y el centro (14 items).

Esta primera parte se configura alrededor de estos dos bloques:

- datos que se piden sobre el profesor.....items 1 al 8
- datos referidos a las características del centro.....items 9 al 14

En el primer bloque o grupo, además de los datos normalmente pedidos en este tipo de cuestionarios, como el sexo o la edad, nos pareció importante obtener información sobre dimensiones que en el análisis posterior podían constituir variables de primer orden, tales como:

- la pertenencia a algún movimiento o colectivo de renovación pedagógica.....item 4
- el curso o nivel en el que se imparte la clase.....item 5
- la materia o área que imparte el profesor.....item 6
- la experiencia docente.....item 8

En relación con el segundo bloque, relativo a los datos del centro, destacamos:

- la localización socio-geográfica del centro.....item 10
- el número de alumnos por aula.....item 14

Segunda parte: opiniones del profesor (23 items).

Se quiere lograr aquí puntos de vista o enfoques de opinión sobre lo que tradicionalmente el profesor ha entendido como "estudio del medio". Se busca específicamente conocer:

- la amplitud conceptual con que se piensa el principio..... items 1,2,3,6,7,11,12,22
- la valoración del principio en relación con los programas oficiales..... items 5,9,13,14,15
- la valoración del principio en relación con la escolarización obligatoria..... items 4,10,19
- la valoración del principio en relación con el contenido y áreas curriculares..... items 1,3,7,8,13,14,15
- la valoración del principio en relación con las estrategias didácticas..... items 10,13,19,20
- la valoración del principio en relación con la situación socio-geográfica de la escuela..... items 16,17
- la valoración del principio en relación con la elaboración de materiales por el profesor..... item 17
- la valoración del principio en relación con la formación profesional del profesor ..... item 23
- la valoración del principio en relación con el paso de los alumnos al BUP ..... item 18

Tercera parte: las prácticas del profesor (30 items)

Se pretende averiguar la actividad práctica del profesor vinculada al referido principio pedagógico, en relación con las siguientes dimensiones:

- adaptación de los programas oficiales ..... item 1
- dificultades de adaptación, en función de:
  - la extensión de los programas,
  - organización de las áreas del curriculum,
  - utilización del libro de texto,
  - preparación profesional del profesor,
  - colaboración de otros colegas,
  - legislación vigente,
  - número de alumnos por aula,
  - y presupuesto económico ..... item 4
- Otras dificultades:
  - estructura de ciclos ..... item 6
  - salidas fuera del aula ..... item 17
  - legislación sobre el tema ..... items 17,22
  - espacios apropiados en el centro ..... item 23
  - preparación previa del alumno ..... item 24
  - organización de las áreas curriculares ..... item 26
  - actitud de los padres ..... item 29
- Trabajo en equipo de los profesores ..... items 2,3,4,17,19,28
- Estrategias, situaciones
  - y recursos didácticos..... items 5,7,11,12,13,14,15,16,18,25,26,28,30

- conocimiento y utilización de material didáctico de apoyo ..... items 9,10
- diferentes apoyos y estímulos ..... items 20,21,29
- actitudes personales ..... item 27

Cuarta parte: propuestas de actividades (35 items)

Se le presentan aquí al profesor un conjunto de 34 acciones - concretas, relacionadas todas ellas con el planteamiento pedagógico de vincular la práctica escolar al entorno. Se pretende que el profesor se posicione ante ellas en función de tres niveles:

- A/ Nivel de posibilidad.- En qué medida, según su situación particular y pensando en el esfuerzo profesional que cada una de ellas exige, - el profesor cree que es más o menos posible ponerlas en práctica.
- B/ Nivel de interés.- Desde el punto de vista de el interés y aprovechamiento didáctico, y en función de su propia y particular manera de - entender la educación y el referido principio pedagógico, el profes--sor deberá señalar si tales propuestas de actividades le parecen más o menos interesantes.
- C/ Nivel de la práctica.- Se pretende saber si las actividades que se - proponen, el profesor las realiza o ha realizado a menudo, en alguna ocasión o nunca.

Se trata en este apartado, por un lado de diferenciar opi--niones de hechos en relación con propuestas formuladas por nosotros. Por el otro, de establecer la relación, según nuestra hipótesis, de proporcionalidad decreciente, entre la opinión sobre lo interesante

y lo posible, y entre lo interesante y lo posible con las acciones concretas que se llevan a la práctica en las aulas.

#### Quinta parte: Utilización de los recursos del entorno (4 items)

En esta última parte, se le propone al profesor que declare el tipo de recursos del entorno en el que trabaja, que utiliza a menudo o esporádicamente. Corresponden los cuatro items a los cuatro bloques de recursos en los que el profesor puede clasificar los que utiliza. Así, el primero está referido a "materiales audiovisuales o impresos", el segundo a los "recursos humanos e institucionales", el tercero corresponde a "objetos físicos" y se dejó un cuarto abierto a "otros" en el que podían incluirse aquellos no fácilmente clasificables en los tres apartados anteriores.

#### 4.1.3.2. Elaboración del cuestionario

En un primer momento, precisados los objetivos de la investigación, y partiendo de los planteamientos recogidos y desarrollados en el capítulo I, se elaboró un amplio listado de constructos y problemas referidos al tema de la conexión de la actividad escolar al entorno. Este listado fue entregado a 10 profesores de EGB, de los cuales la mitad poseían una larga experiencia de reflexión sobre este tema, pues desde hacía tres años venían trabajando con nosotros en un seminario sobre el "estudio del medio" en la EGB, dentro del MRP Escola d'Estiu. Se les propuso que tras su lectura, señalaran --

aqueellos aspectos poco claros y precisos y añadieran cualesquiera ---  
otros que consideraran de interés para obtener información sobre el --  
problema. Con las matizaciones y correcciones individuales de cada com  
pañero, se elaboraron dos modelos diferentes de cuestionario y se invi  
tó a estas mismas personas a que los cumplimentaran. Posteriormente se  
montó una sesión de trabajo conjunta con seis de los citados diez pro  
fesores, donde se fueron leyendo y comentando los items y las respues  
tas de cada profesor a cada uno de los items. Esta sesión fue grabada  
en cinta de cassette. Transcrita la grabación fueron analizándose los  
argumentos sobre cómo eran entendidos y respondidos los items y en fun  
ción de tales análisis se elaboró un nuevo cuestionario, refundiendo  
los dos anteriores y modificando y aclarando aquello que del análisis  
referido parecía conveniente.

Este cuestionario fue pasado a una muestra de 85 sujetos den  
tro de las actividades que en julio organiza cada año el MRP Escola d'  
Estiu. Se obtuvieron porcentajes totales de cada item y se analizó la  
fiabilidad en muestras mayores, y posiblemente menos sesgadas que la -  
del público hipotéticamente más interesado hacia estos temas que asis  
te a las Escoles d'Estiu. Se consideró que el cuestionario era válido  
tal cual había sido elaborado, detectándose, no obstante, un cierto --  
problema de extensión, tardando en cumplimentarse algo más de media ho  
ra, y se observó igualmente que poseía un cierto valor motivador, en -  
el sentido que ofrecía al encuestado ideas y argumentaciones temáticas  
que podían serle de utilidad en la organización de su práctica docente.  
Así nos fue manifestado en la sesión de devolución de información orga

nizada dentro del mismo contexto de la Escola d'Estiu.

En relación con los aspectos propiamente del diseño, se procuró que el tema del cuestionario quedara bien claro desde el principio, a través del título y la explicación que le sucede; que la apariencia formal, dentro de las limitaciones del ofset fuera correcta, introduciendo hojas de distinto color para cada grupo diferencial de items; y que fuera de fácil manejo. Igualmente se procuró variación en el modo de elicitar las respuestas, y una ordenación que, además de seguir los modelos usuales, evitara el cansancio prematuro. Se especifican igualmente las instrucciones para cada parte, según lo que se vió como conveniente tras el pase al grupo piloto. Finalmente, se proponía también la posibilidad de anotar aspectos que no se vieran reflejados en el texto.

#### 4.1.4. Diseño de la muestra, distribución y recogida de cuestionarios.

En relación con los criterios de muestreo, hemos debido compaginar dos aspectos. Por un lado, aquello que nos parecía especialmente relevante para nuestro trabajo. Por el otro, las propias y reales posibilidades y limitaciones. De la combinación de ambas variables surgieron los criterios a aplicar.

Como un procedimiento en "zoom" fuimos llegando al establecimiento de la muestra a través de los siguientes criterios conceptua-

les, y metodológicos. En primer lugar, la muestra debía corresponder a profesores de EGB que trabajan en las escuelas -públicas o privadas- del País Valenciano. Dejábamos fuera, por tanto, al colectivo de profesores de BUP y FP, y a profesores de EGB de otras comunidades del Estado. En el primero de los casos, porque la configuración curricular, y en general la estructura del puesto laboral del profesor de BUP y FP es distinta a la del profesor de EGB y complejizaba en extremo la investigación desfigurando nuestra propia finalidad. En el segundo, por razones puramente estratégicas en relación con las posibilidades de acceso a la población de encuestados. Tras esta primera delimitación debíamos decidir el nº de profesores de la muestra. Y optamos por aproximarnos a los 500, siendo el total de profesores de EGB en el País Valenciano de 16.750. Con ello se obtendría una muestra de aproximadamente el 4% del total. No sabríamos justificar muy bien este porcentaje en términos psicométricos, pero tampoco nos parecía que éste podía ser un problema especialmente relevante, puesto que el objetivo era más detectar áreas problemáticas entre un conjunto de profesores, que poseer un conocimiento positivo, exacto y suficientemente representativo del total de la población laboral de la EGB y 500 nos parecía un número de suficiente peso para el objeto de nuestro análisis. Según la experiencia previa acumulada, y la de otros colegas, por ejemplo el reciente estudio de Salinas Fernández (1987), sabíamos que 500 era ya un número difícil de obtener, obligándonos por tanto a distribuir al menos cuatro veces más cuestionarios del total pretendido.

Una vez determinado esto, debíamos decidir el criterio de distribución del cuestionario. Para ello tendríamos que optar entre estas dos posibilidades:

1. Aprovechar el ofrecimiento desde la Dirección General de EGB de la Conselleria de Educación, instando a los claustros de los centros a la contestación del cuestionario o
2. Aprovechar la infraestructura de los Centros de Profesores (CEP) en el territorio del País Valenciano, para su distribución y recogida.

La primera opción nos garantizaba quizá un mayor número de cuestionarios cumplimentados. Pero seguramente, conociendo la realidad socio-educativa de nuestro país, un determinado sector del profesorado, al que a nosotros nos interesaba especialmente llegar, no hubiera contestado nunca. Y optamos por la segunda posibilidad.

Tras un año de funcionamiento, los CEP asisten a una importante franja territorial del País Valenciano (ver figura 17, p. 367). Con bastante éxito de implantación -hablamos puramente en términos asistenciales-, eran las estructuras de base cuya descentralización ofrecía mayores garantías de distribución amplia de los cuestionarios. Por otro lado, tal como ya hemos señalado, nuestro enfoque teórico nos obligaba a un tipo de instrumentalización "no autoritaria" (Silverman, 1985) del cuestionario, lo cual nos introdujo en una dinámica de negociación con los equipos directivos de los CEP por la que una vez obtenidos, organizados y sistematizados los

datos, éstos eran devueltos a los propios CEP según los procedimientos ya explicados.

Las estrategias concretas de distribución en cada CEP dependieron de sus particulares características de organización, funcionamiento e implantación. No obstante nuestras indicaciones fueron:

- a) que los cuestionarios llegaran al máximo de centros,
- b) que no se concentraran en un solo nivel o ciclo de la EGB,
- c) que se aprovecharan los seminarios o grupos de trabajo cuya actividad tuviera alguna relación con el tema del cuestionario,
- d) que se considerara el máximo de amplitud socio-geográfica de centros y profesores, de manera que quedaran reflejados los diferentes contextos socio-culturales del territorio de adscripción del CEP, así como la diferenciación entre núcleos rurales y urbanos.

La distribución del cuestionario en los CEP se hizo en el primer mes del curso 86/87, dejándose un periodo total de cinco meses desde la primera distribución hasta la última recogida, cerrándose definitivamente la recepción el último día del mes de enero de 1987. En esa fecha habían sido recogidos 353 cuestionarios. Iniciado ya el proceso de tabulación, todavía fueron recogidos 17 cuestionarios más que, obviamente fueron desestimados.

#### 4.1.5. Análisis descriptivo de los datos obtenidos.

##### 4.1.5.1. Primera parte: datos sobre el profesorado y el centro.

###### A) Los profesores de la muestra.

Del total de 353 sujetos que respondieron al cuestionario, 145 (41,08%) son varones y 206 (58,36%) son mujeres, no contestando a este ítem sólo 2 sujetos (0,56%).

En cuanto a su edad, se distribuye de la siguiente manera:

- menos de 25 años ..... 22 ( 6,23%)
- entre 25 y 30 años ..... 114 (32,29%)
- entre 31 y 35 años ..... 99 (28,05%)
- entre 36 y 40 años ..... 57 (16,15%)
- más de 40 años ..... 51 (14,45%)
- no responden ..... 10 ( 2,83%)

Como puede apreciarse, los datos de la muestra en relación con el sexo y la edad son bastante aproximados a los del conjunto del profesorado de EGB (según MEC y MUFACE para 1983). Superioridad de mujeres por un lado -en España son un 59,10%, en nuestra muestra el 58,36%- , y por el otro, la mayor parte del profesorado que responde a nuestros cuestionarios (81,79%) tiene menos de 40 años de edad.

Pertenecen a algún movimiento, colectivo o asociación

de carácter pedagógico 109 sujetos, es decir, el 30,88% de un total cuya distribución territorial en el área del País Valenciano, según distribución y recogida de cuestionarios, es la señalada en la figura 17 de la página siguiente.

La distribución por cursos o niveles o ciclos en los que imparten sus clases es la siguiente:

- Escuela Infantil .....	6 ( 1,70%)
- Preescolar .....	44 (12,46%)
- Ciclo Inicial .....	70 (19,83%)
- Ciclo Medio .....	111 (31,44%)
- Ciclo Superior .....	123 (34,84%)
- Educación Especial .....	16 ( 4,53%)
- Educación Adultos .....	2 ( 0,57%)
- No contestan .....	2 ( 0,57%)

El cruce de la anterior distribución por niveles o ciclos, en relación con las diferentes asignaturas o áreas que se imparten, nos ofrece el siguiente cuadro:

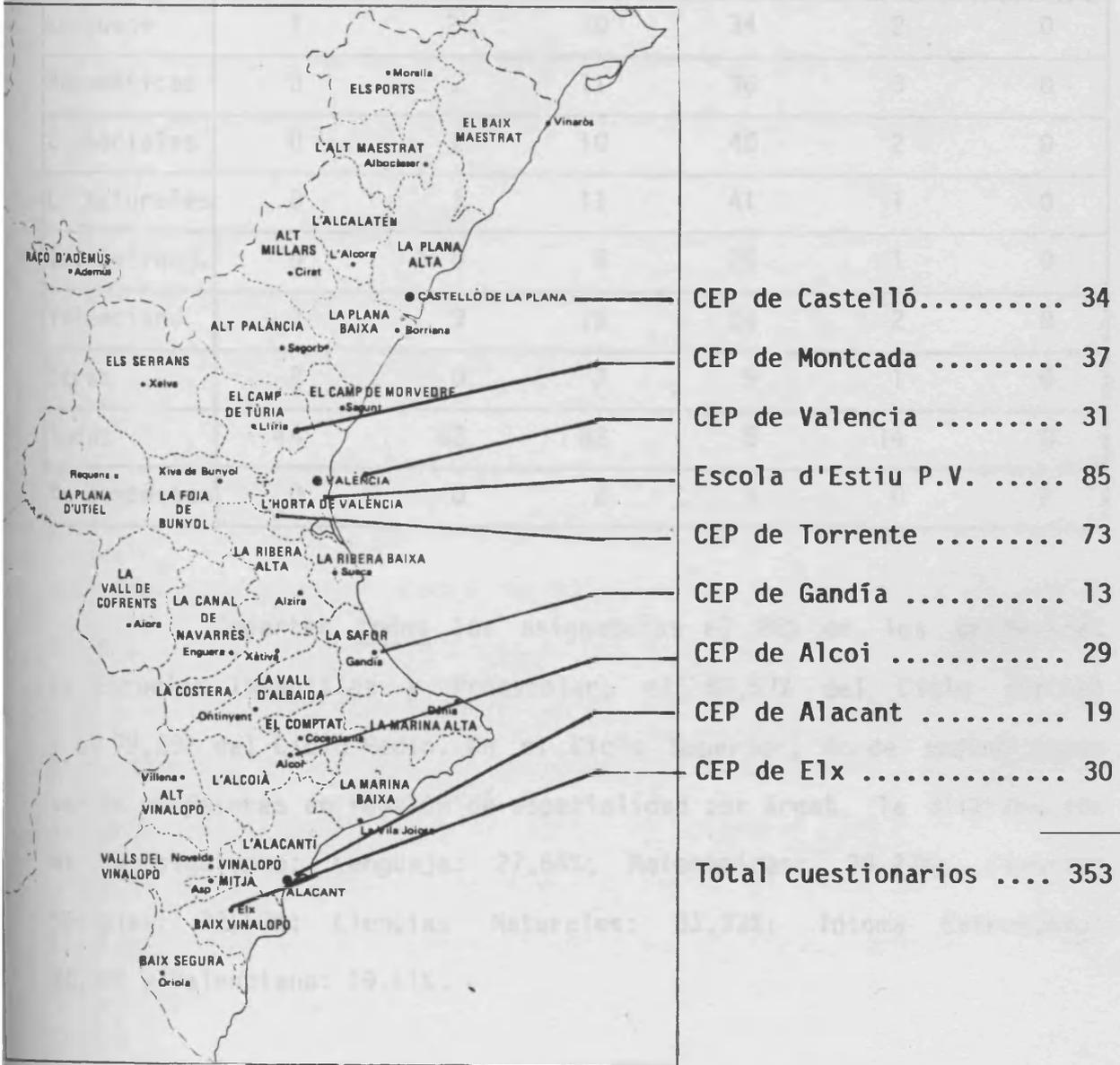


Figura nº 17: DISTRIBUCION TERRITORIAL DE LOS CENTROS DE PROFESORES  
Y NUMERO DE CUESTIONARIOS RECOGIDOS EN CADA UNO DE ELLOS.

- Tabla n° 1 -

	Ed. Infantil Preescolar	Ciclo Inicial	Ciclo Medio	Ciclo Superior	Ed. Especial Ed. Adultos	No contesta
Lenguaje	1	2	10	34	2	0
Matemáticas	0	2	11	36	3	0
C. Sociales	0	2	10	40	2	0
C. Naturales	0	1	11	41	1	0
Id. Extranj.	0	0	3	25	1	0
Valenciano	3	9	15	24	2	0
Otras	2	0	7	9	1	0
Todas	44	62	88	5	14	0
No contestan	0	0	2	1	0	2

Imparten todas las asignaturas el 88% de los profesores de Escuelas Infantiles y Preescolar; el 88,57% del Ciclo Inicial y el 79,28% del Ciclo Medio. En el Ciclo Superior, donde suelen haber varios profesores en función de especialidad por áreas, la distribución es la siguiente: Lenguaje: 27,64%; Matemáticas: 29,27%; Ciencias Sociales: 32,52%; Ciencias Naturales: 33,33%; Idioma Extranjero: 20,33% y Valenciano: 19,51%.

Cruzando las materias o áreas que se imparten con la variable "sexo", con filtro en el Ciclo Superior, pues es el Ciclo con mayor variación de profesores y áreas, observamos que es superior el número de varones (59,35%) que el de mujeres (40,65%), siendo en el área de Matemáticas donde la diferencia a favor de los varones (21,14%) respecto a las mujeres (8,13%) es mayor.

La relación entre las materias que se imparten y la edad del profesor no ofrece datos significativos, a no ser una muy poco sensible tendencia de los profesores de más edad hacia las Matemáticas y los de menos edad hacia el Idioma Extranjero y el Valenciano.

Todavía en relación con las áreas, cabe decir que el 17,89% del profesorado no imparte el área de la que es especialista y por la que optó en el ejercicio de oposición al Cuerpo de Profesores del Estado.

En cuanto a la experiencia docente de los profesores de la muestra, el mayor número se sitúa entre los 10 y 15 años (26,63%) seguido de un 20,11% entre los 5 y 10 años, un 14,73% entre 1 y 3 años, un 10,48% entre 15 y 20 años y un 10,20% entre 3 y 5 años, idéntico porcentaje al del conjunto de profesores que declaran una experiencia superior a 20 años. En relación con la tendencia a situarse en un determinado nivel o ciclo, el grupo de profesores con mayor experiencia tiende a situarse en el Ciclo Superior (34,84%) y Ciclo Medio (31,44%).

#### B) Datos sobre los centros escolares de la muestra.

Del conjunto de profesores de la muestra, 297 (84,14%) trabajan en centros públicos y 50 (14,16%) lo hacen en centros privados. En cuanto al área socio-geográfica, 82 (23,23%) trabajan en centros

situados en una zona rural, 118 (33,43%) en centros urbanos y 116 (32,86%) en centros situados en la periferia de un núcleo urbano. 234 centros (66,29%) tienen más de 10 unidades siendo sólo 80 (22,66%) los centros con 10 o menos unidades, situándose los de mayor número de unidades en zonas urbanas periféricas, siendo también mayoritariamente centros públicos. Por otra parte, casi la mitad del profesorado (49,58%) trabaja en el mismo nivel o ciclo junto a dos o tres colegas más del total del Claustro.

En cuanto al número de alumnos por aula, la mayoría de los centros, 275 (77,90%) no alcanza la cifra de 35 alumnos y superan esta cifra 46 centros (13,03%). Estos últimos son en su mayoría centros privados (40%) frente al 8,75% en centros públicos. Es superior el número de alumnos en los centros urbanos que en los urbanos-periféricos y rurales. De entre los centros que superan el número de 35 alumnos por aula, el 16,95% corresponde a centros urbanos, el 12,93% corresponde a urbanos-periféricos y el 7,32% a centros rurales.

#### 4.1.5.2. Segunda parte: Opiniones del profesor

Se le presentaron aquí al profesor 23 constructos que, como ya explicamos, habían sido elaborados a partir del desarrollo de nuestro primer capítulo, referido a la conceptualización y desarrollo práctico de la propuesta pedagógica de conectar la actividad escolar al entorno de los alumnos. El profesor debía dar su opinión mostrándose muy de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo o muy en desacuer

do o muy en desacuerdo con cada uno de los postulados que se le presentaban en el cuestionario.

Globalmente, la opinión del conjunto del profesorado de la muestra aparece bastante homogeneizada y fuertemente decantada hacia lo que podríamos considerar posiciones progresistas o, al menos, bastante coincidentes con las formulaciones vertidas por nosotros. No obstante, en algunos casos aparecen sustanciales discrepancias y alguna que otra "sorpresa" en relación con nuestras propias expectativas respecto a lo que pudieran opinar los profesores. Comentaremos ahora de un modo más pormenorizado esta primera impresión.

En primer lugar, en relación con los constructos que ofrecen declaraciones en relación con el modelo pedagógico institucional (items 4, 10, 19), más de la tercera parte de los profesores de la muestra piensan que los conocimientos que se imparten en la escuela están, en general, muy alejados de las necesidades reales de los alumnos; la práctica totalidad opina que la escuela debería potenciar el interés de los alumnos por investigar objetos, fenómenos y experiencias de su vida cotidiana; y ello, para el 94,33%, aumentaría la calidad de la educación.

En relación con la amplitud conceptual del entorno, desde el punto de vista educativo (items 1, 2, 3, 6, 7, 11, 12, 22), de los resultados obtenidos podemos deducir que el profesorado de la muestra entiende el entorno de un modo globalizador (lengua, cultura,

sociedad, naturaleza, ...) dinámico o interactivo (el deterioro ambiental es consecuencia de un modo de entender la producción y el consumo en las sociedades humanas), que éste se introduce en la propia configuración espacial del edificio escolar y en los propios comportamientos del Claustro de profesores y que, por tanto, no es sólo aquello que encontramos al salir por la puerta del colegio. Nunca es menos del 85% el nivel de coincidencia de opinión en relación con lo dicho.

Igualmente, consideran que el estudio de las características del entorno, no sólo no empobrece el aprendizaje del alumno, sino que ello debería formar parte de los objetivos educativos, de modo que el alumno adquiriera actitudes de compromiso y defensa de su entorno natural y cultural. Una educación científica y de calidad no está reñida con la enseñanza a través del entorno, opina la práctica totalidad del profesorado. Otra cosa distinta es como ello deba o pueda llevarse a cabo, sobre todo en relación con los programas oficiales y las áreas de conocimiento, como a continuación comentaremos.

La valoración del principio en relación con los programas oficiales (items 5, 9, 13, 14, 15) ofrece todavía la misma homogeneidad de opiniones, en un nivel aún más elevado. La práctica totalidad de la muestra (97,45%) ve la conexión de la escuela al entorno como un "enfoque" que impregne la totalidad del curriculum, antes que nuevos contenidos que aumenten los ya existentes. De hecho, casi el 90% considera que es precisamente la sobrecarga de los contenidos del programa una importante dificultad para llevar a cabo este principio pedagógico, si bien, aproximadamente el mismo porcentaje entiende

que, sea cuales sean los contenidos de los programas, siempre hay alguna posibilidad de vincular las actividades de aprendizaje con las experiencias cotidianas de los niños. A pesar de ello, todavía en relación con los programas oficiales, aparece una primera e importante disparidad respecto a la posibilidad real de hacer una pedagogía ambiental o conectada al entorno. Si bien la mitad de la muestra opina que ello no debería retrasar el cumplimiento de los programas, un 35,41% piensa lo contrario y un significativo 12,75% se muestra indiferente ante este hecho o afirmación. Con un porcentaje menor de indiferencia (2,83%) pero manteniendo la disparidad anterior, un 66,50% refuerza la idea de que este planteamiento didáctico no debería impedir el desarrollo completo del programa, sin embargo, un 24% sí cree que se dificulta tal desarrollo.

¿Cómo se ven los planteamientos anteriores en relación con las áreas de conocimiento curricular? Esto será analizado con mayor detenimiento a partir de la información que se obtiene en la tercera parte del cuestionario, referida a las prácticas del profesor. No obstante, la anterior homogeneidad aparece aquí desdibujada, ofreciendo un panorama más confuso. Por ello, además del sumatorio de cada una de las respuestas y alternativas correspondientes, así como su tratamiento porcentual, hemos querido ver como ello se reflejaba cruzando las repuestas con la variable "materias que imparte el profesor" filtrada para el Ciclo Superior. Así lo hemos hecho con los items 1, 3, 7, 8, 13, 14, 15, correspondientes todos ellos con el problema de la conexión de la actividad escolar al entorno en función

de las áreas de conocimiento.

Los profesores opinan mayoritariamente que el estudio del entorno es también el estudio de sus características lingüísticas y antropológicas, pero ello lo ven así más los profesores de Lenguaje (55,88%), Valenciano (62,50%) y Sociales (50,00%) que los de Matemáticas (22,78%) o Ciencias Naturales (29,27%).

Se piensa que el estudio del entorno no tiene por qué ser algo opuesto al aprendizaje de las ciencias, y esto lo creen en mayor medida los profesores del Ciclo Superior que imparten las Socio-Naturales. Igualmente se cree que, sea cuales sean los contenidos de los programas, siempre hay alguna posibilidad de vincular las actividades de aprendizaje con las experiencias cotidianas de los niños, pero hay una diferencia importante entre los profesores que imparten el área de Ciencias Sociales y así lo creen (30,89%) y los profesores que, mostrándose igualmente de acuerdo o muy de acuerdo, imparten las Matemáticas (18,70%), el Idioma Extranjero (19,51%) o el Valenciano (18,70%).

La totalidad del profesorado asume que el problema no es tanto el tipo y cantidad de contenido a impartir, sino fundamentalmente orientar éste desde un nuevo enfoque más de acorde con el principio pedagógico de conectar la enseñanza y el aprendizaje con el entorno, pero esto más asumido por los profesores de Lenguaje, Sociales y Valenciano, que por los profesores de Matemáticas y Ciencias Naturales.

Aparece, sin embargo, una clara división de opinión respecto a que si este tipo de aprendizajes y las actitudes de respeto hacia el entorno que deben desarrollarse en los alumnos, deben realizarse desde un área específica de conocimiento. Así, un importante 42,22%, tal vez en contradicción con los planteamientos señalados más arriba, opina que ello debe fomentarse básicamente desde el área de las Ciencias Naturales, opinando lo contrario el 51%. Respecto del total de profesores del Ciclo Superior, aquellos que imparten las Matemáticas y las Ciencias Naturales estarían más de acuerdo con el conjunto de profesores de la muestra que señalan la preponderancia de las Ciencias Naturales, y se oponen a ello más los profesores que imparten Lenguaje y Ciencias Sociales. De los 44 profesores del Ciclo Superior que defienden la citada preponderancia, 21 son profesores de Matemáticas y 21 también los que imparten Ciencias Naturales.

En cuanto a la valoración del principio en relación con las estrategias didácticas (items 10, 13, 19, 20), la práctica totalidad de la muestra coincide en vincularlas a las experiencias cotidianas y a los problemas concretos de los alumnos en su entorno, independientemente del tipo de contenido de los programas; la importancia de potenciar el interés investigador sobre los objetos, fenómenos y experiencias del entorno; y la necesidad de sobrepasar las paredes del aula y el recinto escolar, si se pretende realizar una buena enseñanza.

Del mismo modo, la situación socio-geográfica de la escuela

incide sobre las estrategias de enseñanza. Casi el 90% piensa que, si bien los programas oficiales son uniformes, su desarrollo concreto debe variar mucho según se trabaje en una escuela rural o en una de una gran ciudad; y más del 90% declara que los profesores deberían participar activamente en la elaboración de material curricular adaptado al entorno concreto en el que trabajan. Sin embargo, casi en la misma proporción, el profesorado de la muestra declara que su formación profesional no es suficiente para realizar todo el conjunto de planteamientos anteriores, al menos, su formación inicial.

Si bien poseemos la información por separado en relación con el nivel en el que se trabaja, la titularidad del centro, su localización socio-geográfica y la adscripción o no a Movimientos de Renovación Pedagógica, no ha sido así señalada por no encontrar entre los diferentes subconjuntos diferencias significativas dignas de mención. La homogeneidad o coincidencia de opinión lo es tanto en relación con la totalidad de la muestra como en la proporción que guardan las diferentes submuestras, como puede verse en las tablas que se adjuntan en el Anexo.

#### 4.1.5.3. Tercera parte: las prácticas del profesor.

La práctica totalidad del profesorado de la muestra (90,65%) declara realizar actividades de adaptación del programa oficial al entorno de sus alumnos, siendo en el Ciclo Medio (96,40%) y en los

Centros Públicos (93,27%) donde los porcentajes son mayoritarios. Dentro del Ciclo Superior esto lo hacen más los profesores que imparten las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Como mayoritario es el profesorado que manifiesta realizar tal actividad junto a otros compañeros, si bien en menor cantidad (62,61%), siendo un significativo 26,63% el porcentaje de profesores que lo hacen solos. Los porcentajes siguen decreciendo en la medida que se pide contestar a la pregunta sobre si ello se hace en alguna ocasión o regularmente. Así, un 43,06% se reúne regularmente con los compañeros para realizar estas tareas de adaptación, frente a un 32,01% que sólo lo hace en alguna ocasión. En relación con esto, si bien un 47,59% declara que en el centro donde trabaja existe algún otro compañero que desarrolla experiencias de adaptación de los programas escolares al entorno, casi la otra mitad del profesorado de la muestra (41,08%) declara lo contrario. Es decir, hallarse sólo en el centro realizando este tipo de tareas.

Sin embargo, el profesorado se encuentra con un conjunto de dificultades para adaptar los programas a la realidad del entorno. Se declaran en el siguiente orden de mayor a menor:

- el poco presupuesto económico ..... 60,06%
- excesivo número de alumnos ..... 58,92%
- extensión de los programas ..... 58,07%
- falta de preparación profesional ..... 48,73%
- sobrecarga de trabajo ..... 40,79%

No se considera dificultad, o se considera una dificultad menor la falta de colaboración de los compañeros y la organización de los programas por áreas o asignaturas.

Hemos cruzado estos resultados totales con la variable "experiencia docente", con objeto de comprobar en qué medida las dificultades pudieran variar en relación con la mayor o menor experiencia, no apareciendo sustanciales diferencias. El problema económico es percibido prácticamente de la misma manera por los profesores neófitos (57,69%) que por los veteranos (62,16%); la diferencia de apreciación respecto del problema del número de alumnos por aula entre profesores con 1 a 3 años de experiencia y profesores con 10 a 15 años de experiencia es de 9 puntos a favor de los primeros; aparece una muy poco sensible disminución del problema de la extensión de los programas según va aumentando la experiencia profesional; y en cuanto a la dificultad por la formación profesional recibida, no habiendo diferencias extremas, la disparidad no obedece a ningún tipo de progresión en relación con la mayor o menor experiencia profesional.

Tampoco parece que la diferenciación por los Ciclos de la EGB sea una variable muy significativa de la mayor o menor dificultad para realizar actividades de enseñanza adaptadas al entorno de los alumnos. 217 profesores (61,47%) declaran que en todos los Ciclos es igual de factible, aunque un 20,11% piensa que es el Ciclo Medio el que ofrece mayores posibilidades.

Siguiendo con las dificultades, de nuevo se insiste en el problema legislativo. Si bien la práctica totalidad del profesorado (93,48%) realiza con sus alumnos salidas fuera del aula, situándose en más del 80% los que lo hacen entre 1 y 10 veces por curso, un importante sector del profesorado (66,86%) declara "el riesgo legal que se corre si ocurriera alguna desgracia" como la principal dificultad para este tipo de actividad, seguida en bastante menor medida por los problemas de disciplina y la rigidez en el cumplimiento de los horarios. Curiosamente, y en contradicción con lo que venimos diciendo, la mitad del profesorado piensa que la actual legislación escolar permite la conexión de la actividad escolar con el entorno, y casi la cuarta parte declara desconocer la legislación al respecto.

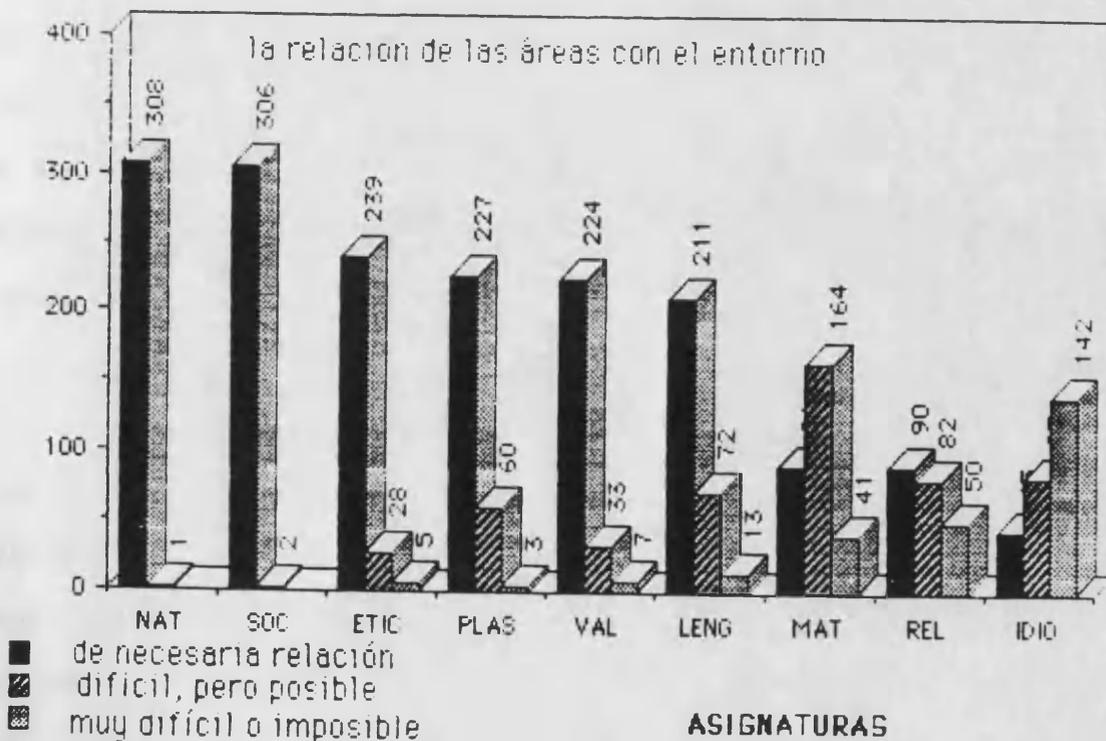
En cuanto a la preparación previa de los alumnos a los que se imparte la clase, casi la tercera parte de la muestra declara que éstos estaban muy poco o nada preparados para desarrollar con ellos un programa sobre el entorno, no señalándose el excesivo número de alumnos como una dificultad importante, que por otra parte, como ya vimos, se situaba en una media entre los 30 y 35, acercándose más a la primera cifra los centros públicos y bastante más a la segunda, los centros privados.

Se señaló anteriormente, como una dificultad importante, la organización de los programas por áreas o asignaturas. Veamos ahora como cada una de éstas se relaciona con el entorno según los profesores de la muestra.

Tabla nº 2

AREAS	De necesaria relación	Difícil pero posible	Muy difícil o imposible
C. Naturales	308 (87,25%)	1 (0,28%)	0 (0%)
C. Sociales	306 (86,69%)	2 (0,57%)	0 (0%)
Etica	239 (67,71%)	28 (7,93%)	5 (1,42%)
Plast/Pretec.	227 (64,31%)	60 (17,00%)	3 (0,81%)
Valenciano	224 (63,46%)	33 (9,35%)	7 (1,98%)
Lenguaje	221 (59,77%)	72 (20,40%)	13 (3,68%)
Matemáticas	91 (25,78%)	164 (46,46%)	41 (11,61%)
Idioma	45 (12,75%)	83 (23,51%)	142 (40,23%)
Religión	90 (25,50%)	82 (23,23%)	50 (14,16%)

Gráfico nº 1



Como se ve, las llamadas Areas de Experiencias (Socio-Naturales) son mayoritariamente consideradas áreas de necesaria relación con el entorno. No ocurre lo mismo con las áreas de expresión, donde más de la mitad de los profesores consideran las Matemáticas de difícil o imposible relación, o el Lenguaje, donde a pesar del 59,77% mayoritario a la necesaria relación, nos parece significativo que no lo crean así 72 profesores e incluso 13 lo consideren imposible. Igual de significativas nos parecen las respuestas de los 40 profesores que ven estos mismos problemas respecto al Valenciano, teniendo en cuenta que la muestra corresponde al ámbito territorial del País Valenciano. Más adelante entraremos en la valoración de estas respuestas. Señalaremos aquí todavía que, en general se observa un equilibrio entre las opiniones en función del ciclo en el que se imparten las clases, existiendo, por otra parte, una clara tendencia dominante a considerar la necesaria relación con el entorno entre los profesores que pertenecen a movimientos o grupos de renovación pedagógica, ello en todas las áreas, guardando entre éstas el equilibrio de los porcentajes totales señalados en la tabla nº 2.

En cuanto a la actitud de los padres ante las actividades que implican relación con el entorno, la tónica general se encuentra entre la aceptación pasiva y la indiferencia, si bien un 18,70% declara que éstos no sólo están mayoritariamente de acuerdo sino que incluso participan activamente. Por el contrario, una minoría del 7% plantea el problema de la actitud contraria de los padres por considerar que tales actividades entrañan mayores peligros de lesiones para sus hijos, o porque consideran que ello constituye una pérdida de

tiempo en detrimento de otros aprendizajes más importantes.

En el apartado de estrategias, situaciones y recursos didácticos que los profesores ponen en práctica, la totalidad de la muestra cree que es necesario sensibilizar a los alumnos respecto del deterioro ambiental, y para ello un 52,97% lo hace incluyendo dentro de la programación normal contenidos y actividades referidas a este planteamiento, mientras que el 41,93% lo hace dedicando lecciones ocasionales a partir de algún acontecimiento puntual (por ej. el Día Mundial del Medio Ambiente).

En las clases, se producen las siguientes situaciones: frecuentemente más de la mitad del profesorado aprovecha los recursos del entorno cuando una lección del libro de texto así lo sugiere. El 68% del profesorado organiza en ocasiones el contenido y la actividad a partir de experiencias imprevisibles u ocasionales que surgen en un determinado momento; y el 75% nunca impide que las experiencias que sus alumnos viven en su entorno disturbem el desarrollo normal de la clase.

En cuanto al problema de la impartición de las clases en la lengua de la localidad, se decantan dos grupos opuestos: los que así lo hacen (46,46%) y los que declaran hacer lo contrario (31,44%) y no contesta a este ítem un importante 22,10%. Respecto a la utilización de la lengua en el trato personal con los alumnos, un 45,33% lo hace siempre en castellano, mientras que el 35,41% se dirige a cada alumno según su propia lengua, y el 12,46% se dirige a todos en autóctona.

Como ya señalamos, la práctica totalidad del profesorado realiza salidas programadas fuera del centro, si bien varían el número de ellas a lo largo del curso, así como en relación al ciclo en el que se imparten las clases y a la titularidad pública o privada del centro, según se indica en la siguiente tabla:

Tabla nº 3

SALIDAS	ESC.INF.	CICLO	CICLO	CICLO	CENTRO	CENTRO	TOTAL
	PRESCOLAR	INICIAL	MEDIO	SUPERIOR	PUBLICO	PRIVADO	
1-5	27	39	46	58	130	33	164 (46,46%)
5-10	14	25	41	37	108	12	122 (34,56%)
10-15	5	2	11	3	21	1	22 (6,23%)
15-20	1	0	0	3	4	0	4 (1,13%)
+ de 20	1	0	3	3	6	1	7 (1,98%)

La mayor parte de las salidas se realizan para visitar centros de producción o consumo (mercado, fábrica, talleres, etc) si bien un alto porcentaje realiza también itinerarios naturalistas para el estudio de algún ecosistema (bosque, río, playa,...), visitas a centros culturales (museos, biblioteca, exposiciones ...) o bien para realizar exploraciones de la barriada o pueblo o visitas programadas a Instituciones (Ayuntamiento, etc). Más de la mitad del profesorado (68,27%) evalúa este tipo de actividades.

Anteriormente se planteó, como una dificultad de la práctica del profesor, la utilización del libro de texto. Veamos ahora cuál es la situación de las clases respecto a tal utilización. Si bien el 71,38% de los profesores declaran que el libro de texto es un material curricular nada útil para la conexión de la actividad escolar

al entorno, casi la mitad del profesorado (46,18%) manifiesta que sus alumnos utilizan todos el libro de texto de una misma editorial, si bien un 35,41% dice complementar la utilización del libro con otro tipo de materiales. Sólo un 10% declara no utilizar el libro de texto en sus clases. Tal contraste queda reflejado en los gráficos números 2 y 3 de la página siguiente.

A la pregunta sobre si conoce y utiliza algún material didáctico (carpetas curriculares, guías didácticas, itinerarios, estudios monográficos, etc.) específico de la localidad, casi la mitad dicen que los conocen y utilizan; aproximadamente la cuarta parte no sabe que exista algún material de este tipo, y el resto conoce alguno pero no los utiliza. En cuanto a por quién fue elaborado el material didáctico adaptado al entorno que los profesores conocen, la mayor parte lo fue por los propios profesores de la zona o comarca, y en bastante menor proporción por especialistas o equipos de profesores y especialistas conjuntamente.

En relación con los apoyos o estímulos para realizar actividades de conocimiento del entorno, aparece una clara y paritaria división de opiniones entre la afirmación y la negación. De entre la mitad que declara haberlos recibido, éstos provienen en su mayor parte de los propios compañeros, o bien de los seminarios o grupos de trabajo y de Movimientos de Renovación Pedagógica y Escuelas de Verano. Tan sólo 9 profesores, (el 2,5%) declara haberlos recibido de la Inspección, y sólo el 11% los recibió de la Administración (Autonómica o Central).

Gráfico nº 2

Utilidad del libro de texto para la conexión al entorno (opinión)

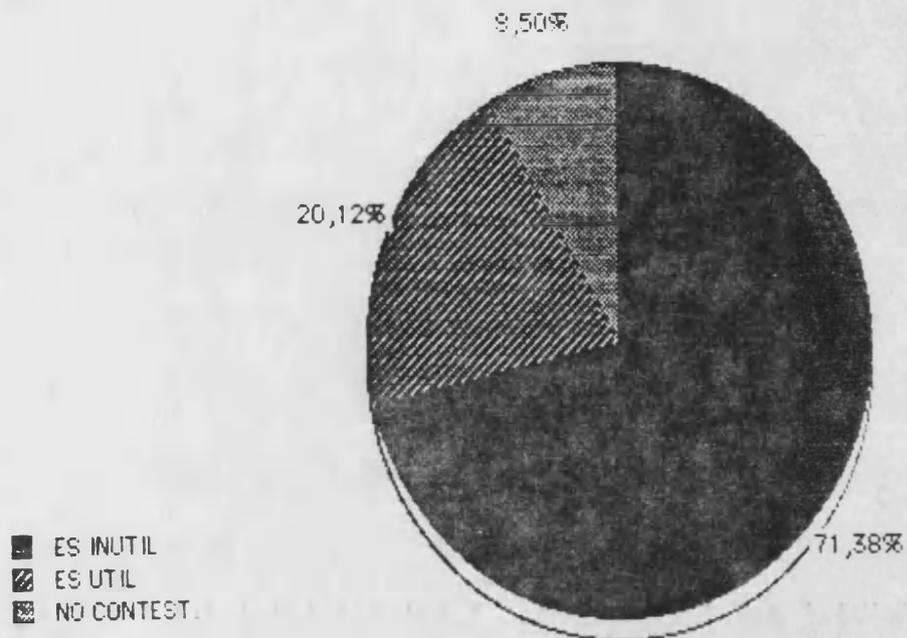
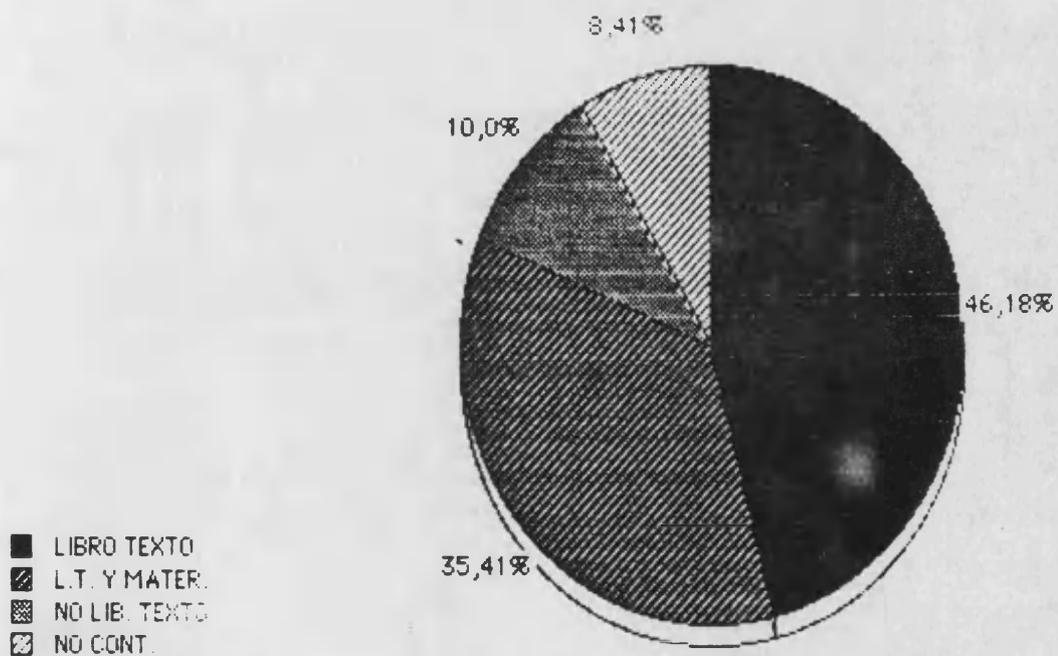


Gráfico nº 3

Utilización real del libro de texto (práctica)



En cuanto al nivel de implicación personal, la mayor parte del profesorado de la muestra cree que no es necesario que el profesor viva en el lugar donde trabaja, pero sí debe implicarse en tareas comunitarias del entorno. Aunque una significativa cuarta parte se identifica más con el planteamiento de que se debe también vivir en el lugar de trabajo. Sólo un 2,27% piensa que el deber del profesor es llevar bien sus clases y no ocuparse de la problemática del entorno.

Por otro lado, debe señalarse que casi las tres cuartas partes del profesorado encuestado manifiesta que al realizar actividades centradas en el entorno se produce un cambio sustancial en su metodología de enseñanza, declarando el restante 25% no notar diferencias sustanciales.

En relación con un conjunto de planteamientos didácticos que, según la propia experiencia profesional, pudieran estar más o menos relacionados con la enseñanza a través del entorno, aparece una coincidencia casi total en señalar por este orden:

- 1 - Las salidas fuera del aula
- 2 - La actividad investigadora de los alumnos
- 3 - La globalización/interdisciplinariedad
- 4 - El aprendizaje a través de la manipulación de objetos
- 5 - La flexibilización de horarios,

como planteamientos claramente relacionados con una enseñanza conectada al entorno. En ello coinciden siempre más de las tres cuartas partes del profesorado de la muestra. Hay igualmente una fuerte coincidencia

en señalar que los programas curriculares muy estructurados y precisos - tienen muy poco que ver con este tipo de enseñanza, y curiosamente, aparece una clara y equilibrada división de opiniones respecto al papel o apoyo que pueda jugar la Inspección.

Igualmente, se le propusieron al profesor un conjunto de nueve situaciones de enseñanza para que señalara si éstas eran más o menos útiles para la explotación didáctica del entorno. Como podríamos suponer, hay el 100% de coincidencia en señalar las "salidas para la explotación del propio entorno" como la más útil. Del mismo modo, lo es la "Realización de campamentos en la Naturaleza", la "elaboración de cuestionarios o entrevistas en y sobre el entorno" y la "utilización de láminas o diapositivas sobre aspectos del entorno". En menor medida se ven como útiles la utilización del vídeo o periódicos y revistas, si bien son más favorables a ello los profesores de "Letras" que los de "Ciencias", como también es lógico suponer. La "utilización del libro de texto" se ve por una gran mayoría (72%) como la situación menos útil, reforzando este planteamiento fundamentalmente los profesores que imparten las áreas de Lenguaje o Ciencias Sociales.

Debemos señalar que cada uno de los items de esta tercera parte del cuestionario fueron cruzados con las variables "experiencia docente", "áreas que imparte el profesor", "curso o nivel del que es tutor", "pertenencia o no a movimientos de renovación pedagógica", y "titularidad del centro", no apareciendo diferencias significativas dignas de mención, excepto las que se han ido señalando a través de la descrip

ción de los resultados. Aspecto este de interés, sobre el que nos detendremos en posterior comentario.

Todavía se le propuso al profesor en esta parte relacionada con sus prácticas docentes, una pregunta abierta en la que debía señalar aquellos aspectos del entorno concreto en el que trabaja que en su opinión ofrecían una mayor posibilidad de explotación didáctica. No contesta o considera que no hay ninguno casi la cuarta parte de la muestra. De entre los que contestan, más del 75% centran estos aspectos en recursos del entorno natural (paisaje, lago, río, acequia, montaña, bosque, campos de cultivo, plantas y árboles, fauna, ...etc). Una cuarta parte ve, además, que pueden aprovecharse recursos culturales y antropológicos /por ejemplo, las Fiestas Patronales). Alrededor del 10% se sitúan los profesores que señalan recursos institucionales o socio-económicos (Ayuntamiento, museos, mercado, industrias y fábricas, Casa de la Cultura, ...) y sólo el 2,83% de los profesores que responden a este ítem cita a los medios de comunicación (TV, etc), siendo todavía menor (2,27%) el número de profesores que piensan en recursos humanos (personas de la localidad). Sobre ello se insistirá posteriormente, puesto que la última parte del cuestionario está íntegramente dedicada a la utilización de los recursos del entorno.

#### 4.1.5.4. Cuarta parte: Propuesta de actividades

En esta penúltima parte del cuestionario, se le propusieron al profesor un conjunto de 34 actividades sobre las cuales debía posi-

cionarse señalando en qué medida las veía posibles y de interés didáctico, y si las ponía en práctica en su clase, tal como ya explicamos. El conjunto de las 34 acciones concretas que se le propusieron se presenta ahora ordenado según el criterio de mayor a menor interés didáctico según el juicio de los profesores de la muestra: (\*)

- 1 - Visitas a centros culturales (museos,...) de producción (fábricas, ...) y consumo (supermercado,...) (4)
- 2 - Desarrollo de trabajos de campo en el ámbito urbano (por ej. mercado) y en ecosistemas precisos (por ej. charca, rio, ...) (3)
- 3 - Elaboración de itinerarios de exploración (urbana, naturalista, etc) donde pudiera estar presente el juego, la aventura, el descubrimiento y la sorpresa. (1)
- 4 - Organización de actividades relacionadas con la defensa y protección del medio ambiente .(14)
- 5 - Estancias en Granjas-Escuela, Aulas de la Naturaleza o acampadas(6)
- 6 - Observación, descripción y diferenciación de los diversos componentes del entorno próximo escolar. (13)
- 7 - Creación de huertos escolares y trabajos de jardinería (18)
- 8 - Dibujos de planos (de la vivienda, el barrio, el pueblo, áreas comerciales,... etc. (9)
- 9 - Creación de colecciones de insectos, minerales, etc. del entorno(25)
- 10 - Confección de herbarios de especies de la localidad (27)
- 11 - Colaboración con el Ayuntamiento u organizaciones ciudadanas, ecologistas, etc en programas de sensibilización hacia la protección ambiental y la mejora de la calidad de vida (30)
- 12 - Recibir la visita de distintos profesionales para interrogarles sobre sus tareas y que colaboren en la enseñanza (29)
- 13 - Investigación de fenómenos naturales o acontecimientos socio-históricos locales, del pasado o actuales. (12)

---

(\*) Los números entre paréntesis corresponden al número de ítem del cuestionario.

- 14 - Creación de ficheros de información y dossiers de material gráfico sobre distintas realidades del entorno (11)
- 15 - Actividades de recuperación de canciones y danzas populares del entorno (21)
- 16 - Recuperación y práctica de juegos tradicionales de la localidad o comarca (22)
- 17 - Viajes de intercambios escolares a otras localidades (7)
- 18 - Obtención y elaboración de información a través de la cámara fotográfica y el vídeo (8)
- 19 - Establecer correspondencia interescolar (24)
- 20 - Colaborar en las campañas municipales o de servicios preventivos - de Salud (35)
- 21 - Elaboración de cuestionarios para obtener opiniones e información del entorno: organización social del trabajo, distribución de la - propiedad, cultura, etc (10)
- 22 - Cría y cuidado de animales domésticos (19)
- 23 - Visita a los archivos municipales, de instituciones, etc. para obtener información documental (catastro, planes de ordenación territorial, ...) (2)
- 24 - Ejercicios de localización (centros comerciales, viviendas, monumentos, ...) (15)
- 25 - Realización de debates, conferencias, coloquios, estudio de casos y paneles relacionados con la problemática del entorno (17)
- 26 - Estudiar problemas específicos candentes que tiene planteados el entorno (por ej. la carretera nacional pasa por dentro de la localidad) (23)
- 27 - Elaboración de informes monográficos sobre un aspecto del entorno estudiado en profundidad (28)
- 28 - Colaborar en la elaboración de itinerarios para parques naturales y zonas protegidas, así como en los programas de repoblación forestal (34)
- 29 - Actividades de sensibilización hacia la conveniencia del reciclaje de materiales de desecho (31)
- 30 - Observación, descripción y diferenciación de diversos componentes de un entorno lejano a través del vídeo, láminas, prensa, etc (14)

- 31 - Estudio y elaboración de platos de la cocina y repostería tradicionales de la localidad o comarca (20)
- 32 - Participar en la creación de museos etnológicos comarcales, museos pedagógicos de la Naturaleza, etc. (33)
- 33 - Asistencia a actos públicos, conferencias, mesas redondas o debates sobre cuestiones del entorno (5)
- 34 - Participar en programas de trabajo para el mantenimiento y reconstrucción de monumentos, edificios de interés, etc. (32)

En una primera aproximación al conjunto total de las respuestas elicítadas observamos lo siguiente: (ver gráficos números 4,5 y 6)

- 1º Una clara tendencia descendente en la escala Interés-Posibilidad-Práctica, siendo esta muy suave del primero al segundo nivel (Interés---Posibilidad) y muy pronunciada en el tercer nivel (Práctica). De las 34 actividades anteriormente listadas, esto ocurre así en todas, ---exceptuando las señaladas con los números de orden 11, 19, 24 y 30, donde si bien el nivel de realización práctica sigue siendo mucho --más bajo, se considera algo mayor su posibilidad de llevarlas a cabo que su interés didáctico.
- 2º El profesorado de la muestra presenta un nivel de sensibilización --considerable hacia las actividades relacionadas con el planteamiento de conectar la práctica escolar al entorno, al menos en relación con las actividades señaladas por nosotros. Alrededor de las tres cuar--tas partes del profesorado señala como muy interesantes, desde el --punto de vista del aprovechamiento didáctico, las actividades lista--das entre los números 1 y 6 inclusive. Ente el 50% y el 70% se sitúa el conjunto de profesores que considera intersantes las activades --

Gráfico nº 4

Relación entre el mayor interés didáctico y la mayor posibilidad de realización de las actividades propuestas.

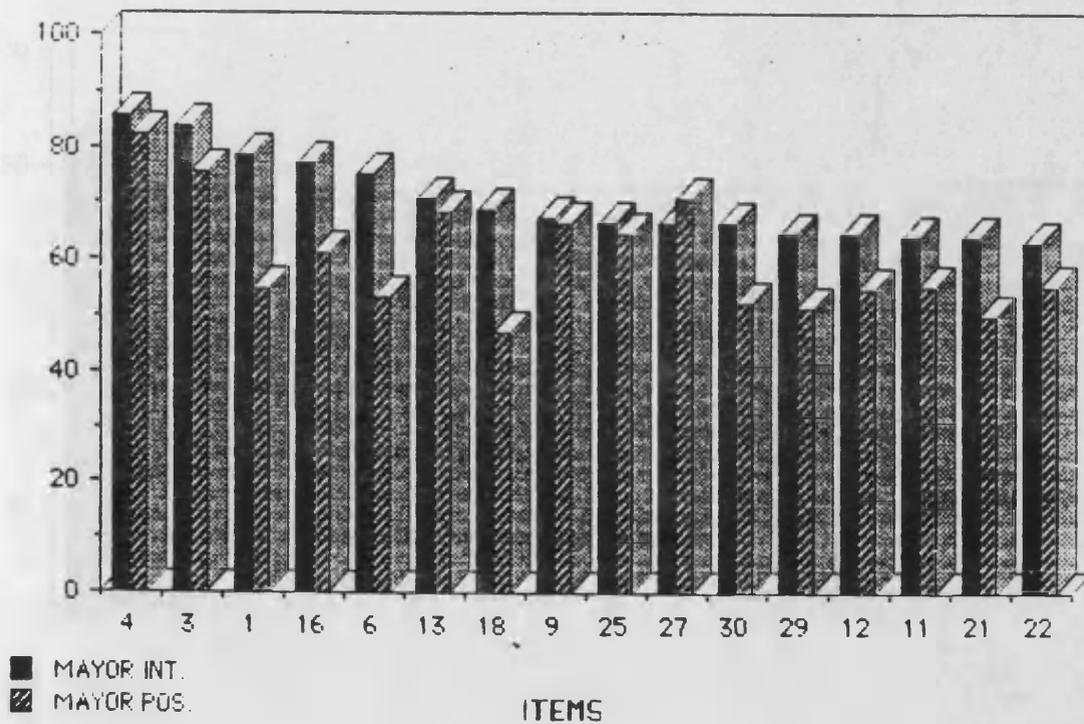


Gráfico nº 5

Relación entre el mayor interés didáctico, la mayor posibilidad de realización y el que se practiquen a menudo las actividades propuestas.

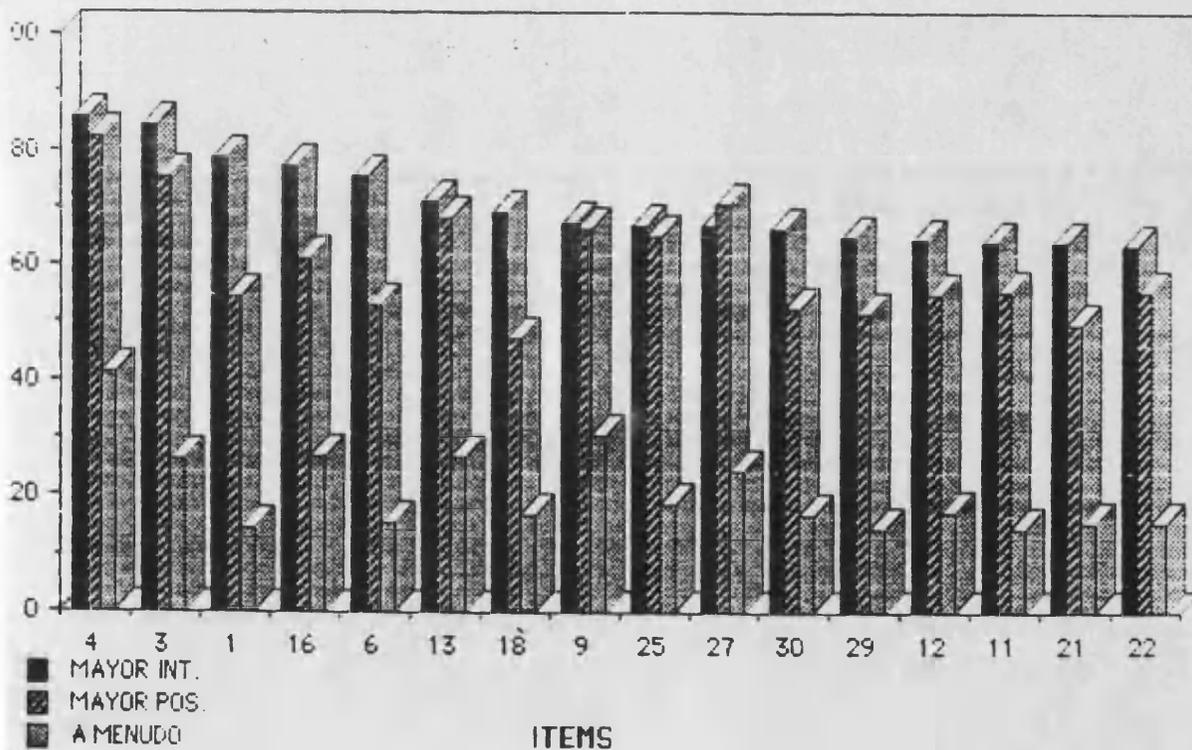
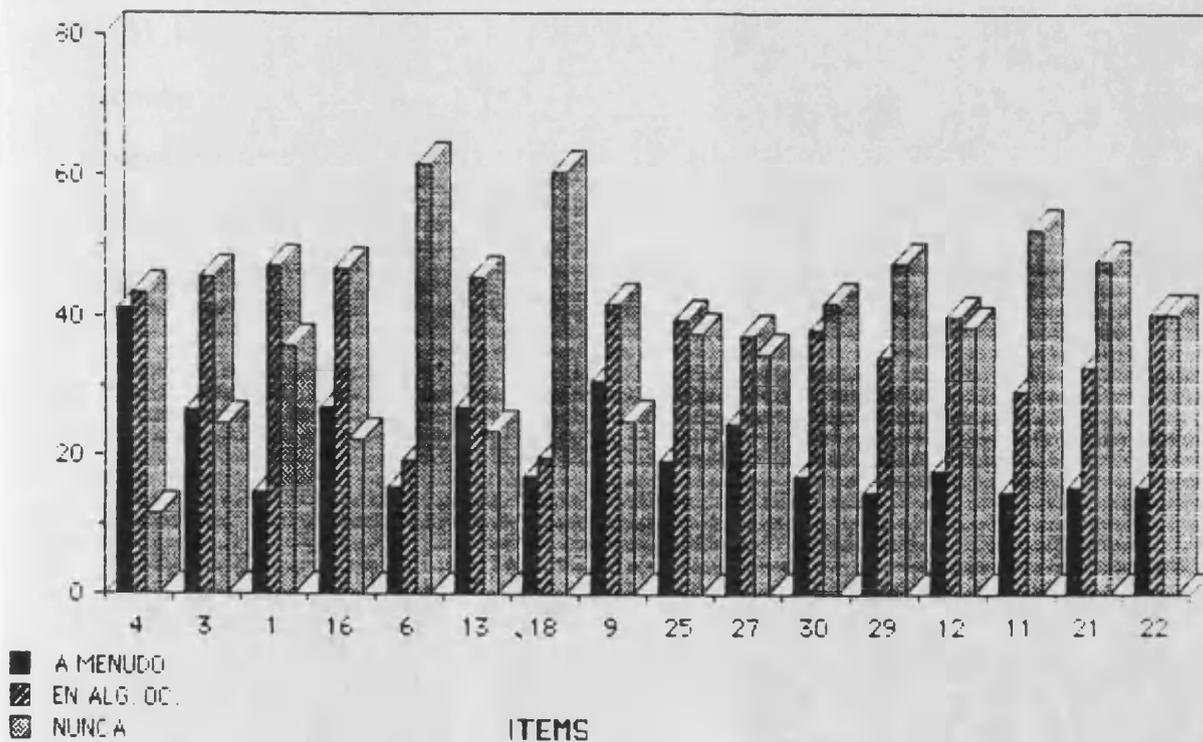


Gráfico nº 6

Relación entre la práctica a menudo, en alguna ocasión o nunca, de las actividades propuestas (\*)



(\*) Tanto en este como en los dos anteriores gráficos, se han tomado sólo las primeras 16 actividades consideradas de mayor interés - por los profesores.

listadas entre los números 7 y 29 inclusive. Y no bajan del 42% los que consideran interesantes el resto, es decir, de la 30 a la 34.

- 3º También se establece una relación directa y proporcional entre los criterios por los que el profesorado juzga el interés y la posibilidad de realización de cada propuesta. Podría decirse que, según las respuestas obtenidas, cuanto mayor es el interés de una actividad, mayor es también la posibilidad de realizarla.
- 4º Si bien se sitúa alrededor del 50% el conjunto de profesores que creen posible realizar la mayoría de las actividades propuestas, es sensiblemente reducido el número de profesores que las llevan a la práctica en sus escuelas. Tomadas en conjunto, la mayoría de ellas no las realizan nunca más de la mitad de los profesores encuestados, y no llega a la cuarta parte los que las realizan a menudo.

Analizando ahora las respuestas en relación con el contenido y características de las actividades propuestas, observamos:

- 1º Aquellas actividades que el profesor considera más interesantes son las que tradicionalmente se conocen como de "estudio del medio" desde una perspectiva naturalista: itinerarios, visitas, observación -- del entorno próximo, estancias en Granjas-Escuela y actividades de -- protección y defensa del medio ambiente. Son también las más practicadas, si bien, exceptuando las visitas (nº 1) que las llevan a cabo el 41,08% de los profesores, el resto de ellas las hacen un conjunto de profesores entre el 10% y el 25%

2º Por contra, se consideran de menor interés (según lo manifiesta el 50% o más de profesores) la asistencia o la propia organización con los alumnos de debates y conferencias sobre problemáticas específicas del entorno; estudios de la antropología cultural -como la gastronomía, juegos o danzas-, los estudios en profundidad y la elaboración de informes monográficos sobre aspectos concretos o problemáticas específicas del entorno; y sobre todo, actividades que implican la colaboración con otras instituciones ciudadanas o de la administración -reciclaje de materiales, reconstrucción o mantenimiento de edificios o monumentos, programas de repoblación, elaboración de itinerarios, prevención de la salud, ...-. Más de las tres cuartas partes de los profesores de la muestra no realizan nunca este tipo de actividades.

Al cruzar cada uno de los 34 items con las variables: Ciclo en el que se imparte la clase, pertenencia o no a un grupo de renovación, titularidad del centro y si éste es rural o urbano, se observa que, manteniéndose la proporcionalidad anteriormente señalada en conjunto, el nivel de coincidencia con el total es mayor a medida que aumenta el Ciclo en el que se trabaja. Es decir, se considera más interesante, posible y practicable la actividad en el Ciclo Superior que en el Ciclo Medio, y en éste más que en Preescolar y Ciclo Inicial. El nivel de realización es mayor entre profesores que trabajan en centros públicos. En cuanto a la dicotomización entre zonas rurales y urbanas, aquí sí se rompe la proporcionalidad respecto al total, dependiendo de cada item el que aparezcan unas u otras tendencias.

No creemos interesante entrar a especificar tales diferencias, puesto que en la mayoría de los casos, éstas nos parecen obvias. Señalemos, en todo caso, que siempre es mayor el porcentaje de profesores que ven interesante, posible y realizable una actividad si trabajan en centros rurales o urbanos periféricos que si lo hacen en centros urbanos.

#### 4.1.5.5. Quinta parte: utilización de los recursos del entorno.

Se pretendía, en esta última parte, conocer el tipo de recursos del entorno que utilizan los profesores. Para ello se les proponía que incluyeran dentro de los siguientes cuatro grupos:

A/ Materiales audiovisuales o impresos,

B/ Recursos humanos o institucionales,

C/ Objetos físicos,

D/ Otros, difíciles de introducir en los grupos anteriores, los recursos que utilizaban, diferenciando entre si ello se hacía a menudo o sólo en alguna ocasión. Eran estas ocho preguntas abiertas, cuyas respuestas redujimos a un conjunto de categorías afines sobre las cuales obtuvimos porcentajes totales, tal como reflejamos en los cuadros de las siguientes páginas. Debemos aclarar que se ha procurado respetar los criterios de los propios profesores que contestan, en el sentido de incluir un determinado recurso en uno u otro apartado, independientemente de que en algún caso a nosotros nos pudiera parecer discutible la adscripción a un determinado apartado.

UTILIZACION DE LOS RECURSOS DEL ENTORNO (N=353)

	Utilizan a menudo	Utilizan en alguna ocasión	No utilizan nunca o no contestan
A/ MATERIALES AUDIOVISUALES O IMPRESOS			
* <u>Audiovisuales</u>			115 (32,58%)
1. Diapositivas o fotografías de dife rentes aspectos del entorno .....	148 (41,92%)	112 (31,72%)	
2. Cintas o discos de música popúlar o tradicional .....	80 (22,66%)	55 (15,58%)	
3. Vídeos con filmaciones de diferen tes aspectos locales (fiestas,...)	14 ( 3,97%)	21 ( 5,95%)	
4. Exposiciones artísticas .....	1 ( 0,28%)	0 ( 0,00%)	
* <u>Impresos</u>			117 (33,14%)
5. Mapas y planos de diferentes tipos y escalas .....	46 (13,03%)	33 ( 9,35%)	
6. Programas, revistas y folletos so bre las fiestas locales .....	43 (12,08%)	49 (13,88%)	
7. Libros, estudios y monografías del entorno próximo .....	25 ( 7,08%)	8 ( 2,27%)	
8. Murales, carteles y láminas sobre diferentes motivos .....	22 ( 6,23%)	1 ( 0,28%)	

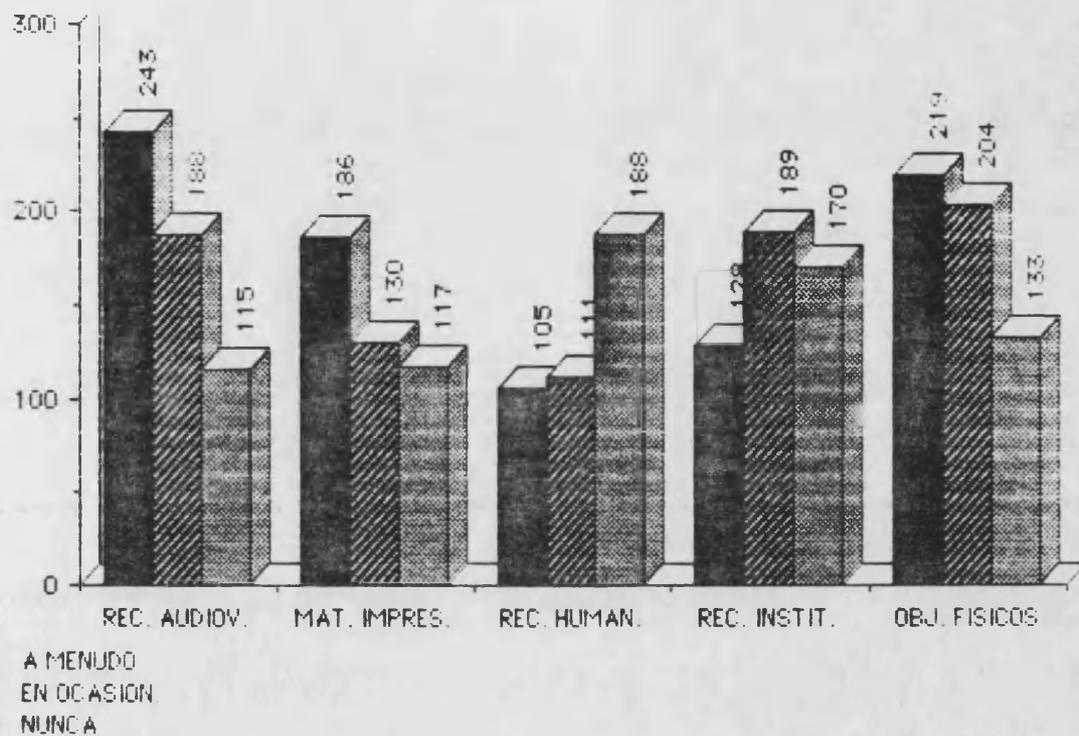
	Utilizan a menudo	Utilizan en alguna ocasión	No utilizan nunca o no contestan
9. Censos de población, agrarios, etc.	20 ( 5,67%)	19 ( 5,38%)	
10. Prensa .....	14 ( 3,97%)	9 ( 2,55%)	
11. Propaganda impresa de diferentes instituciones locales .....	11 ( 3,12%)	9 ( 2,55%)	
12. Diagramas y encuestas .....	5 ( 1,42%)	2 ( 0,57%)	
<b>B/ RECURSOS HUMANOS O INSTITUCIONALES</b>			
* <u>Humanos</u>			188 (53,26%)
1. Padres y familiares de los alumnos.	60 (17,00%)	62 (17,56%)	
2. Personalidades destacadas de la lo- calidad .....	23 ( 6,52%)	36 (10,20%)	
3. Diferentes especialistas y profesio- nales .....	14 ( 3,97%)	12 ( 3,40%)	
4. Otros profesores de la localidad ..	4 ( 1,13%)	0 ( 0,00%)	
5. Pensionistas y jubilados cono- cedores de la tradición y el pasado ...	3 ( 0,85%)	0 ( 0,00%)	
6. Antiguos alumnos .....	1 ( 0,28%)	1 ( 0,28%)	

	Utilizan a menudo	Utilizan en alguna ocasión	No utilizan nunca o no contestan
* <u>Institucionales</u>			170 48,16%)
7. Ayuntamiento .....	55 (15,58%)	93 (26,35%)	
8. Parroquia .....	14 ( 3,97%)	16 ( 4,53%)	
9. Centros de Documentación .....	11 ( 3,12%)	12 ( 3,40%)	
10. Museos .....	11 ( 3,12%)	10 ( 2,83%)	
11. Grupos ecologistas .....	10 ( 2,83%)	22 ( 6,23%)	
12. Asociación de Vecinos .....	9 ( 2,55%)	14 ( 3,97%)	
13. Biblioteca Municipal .....	6 ( 1,70%)	4 ( 1,13%)	
14. Asociación de Padres de Alumnos ...	4 ( 1,13%)	3 ( 0,85%)	
15. Cámaras de Comercio y Agraria .....	3 ( 0,85%)	5 ( 1,42%)	
16. Colectivos o movimientos pacifistas	2 ( 0,57%)	1 ( 0,28%)	
17. Casa de la Cultura .....	2 ( 0,57%)	5 ( 1,42%)	
18. Banda de Música .....	1 ( 0,28%)	1 ( 0,28%)	
19. Policía .....	0 ( 0,00%)	3 ( 0,85%)	



	Utilizan a menudo	Utilizan en alguna ocasión	No utilizan nunca o no contestan
C/ <u>OBJETOS FISICOS</u>			133 (37,67%)
1. Monumentos .....	65 (18,41%)	68 (19,26%)	
2. Edificios de interés histórico, cul- tural o tradicional .....	59 (16,71%)	61 (17,28%)	
3. Objetos de la tradición doméstica..	32 ( 9,07%)	34 ( 9,63%)	
4. Ruinas y restos de culturas primi- tivas .....	31 ( 8,78%)	42 (11,90%)	
5. Objetos de la artesanía popular ...	25 ( 7,08%)	39 (11,05%)	
6. Diferentes elementos del entorno na- tural (parques, río, ...) .....	17 ( 4,82%)	20 ( 5,67%)	

UTILIZACION DE LOS RECURSOS DEL ENTORNO



#### 4.1.6. Análisis valorativo de los datos obtenidos.

##### A/ Valoración de las características de la muestra.

De entrada, no parece que nos encontremos ante una muestra con algún tipo de sesgo que pudiera hacernos pensar en su invalidez. El perfil de los profesores de la muestra no es excesivamente distinto del que conocemos del resto del profesorado de EGB, y el sesgo que pudiera presentar nos parece de algún modo favorable en relación con el análisis que pretendemos.

Por ejemplo, aún desconociendo el grado de implantación del conjunto del profesorado de EGB del Estado en actividades, grupos o movimientos de renovación pedagógica, parece bastante obvio que éste no alcance el 33,88% como así ocurre con nuestra muestra. Pero, en primer lugar, por el tipo de problema al que nosotros nos enfrentamos, este sesgo puede ser interesante, en la medida que tratamos de ver como un principio de renovación pedagógica es pensado y llevado a la práctica por los profesores, y nos encontramos con un profesorado hipotéticamente más sensible a tal planteamiento. En segundo lugar, de todos modos, por los cruces realizados y los datos obtenidos, no parece, en la mayor parte de los casos, y a pesar de lo que pudiera inicialmente pensarse, que este sesgo sea en gran medida definitorio de opiniones y prácticas.

La distribución a través de los CEPs ha permitido obtener

una muestra bastante repartida de todo el profesorado del País Valenciano. Si bien más de la cuarta parte provienen de las comarcas centrales, debemos pensar que es aquí donde el núcleo de población laboral es superior y considerar además, que de los 101 cuestionarios, recogidos en esta zona, sólo 31 corresponden al CEP de Valencia, 73 se recogen en el CEP de Torrente -que atiende a la importante comarca de l'Horta Sud-, y 37 en el de Montcada, que atiende a colegios situados en las comarcas de Camp de Túria, Serrans y Horta Nord.

La distribución por ciclos es igualmente equitativa, pareciéndonos interesante que de los 353 profesores de la muestra, 123 lo sean del Ciclo Superior, pues es en este Ciclo donde creemos que los problemas para realizar las propuestas de conexión de la escuela al entorno son más difíciles de llevar a la práctica. Por otra parte, nuestro temor inicial de que recogiéramos cuestionarios mayoritariamente de profesores del área de Sociales o de Naturales, al ser éstas las áreas donde tradicionalmente se realizan este tipo de actividades, no se ha visto confirmado, siendo la distribución bastante equitativa entre todas las áreas del curriculum.

A pesar de ser más las mujeres que responden a los cuestionarios, como ya vimos, en el Ciclo Superior son más los varones, y éstos sobre todo impartiendo las Matemáticas. Pero nos parece, aún no poseyendo datos exactos al respecto, que ésta es una tendencia equiparable a la del resto del profesorado de EGB del Estado.

Igualmente interesante nos parece que la mayoría de los

profesores posean una experiencia profesional entre los 10 y 15 años, aunque esta experiencia está también bastante repartida, y no nos preocupa que un importante 84,14% trabaje en centros públicos, pues es en última instancia hacia la mejora de este tipo de centros que dirigimos una de las principales finalidades de nuestra investigación. Por otra parte, existe equilibrio entre centros rurales, urbanos-periféricos y urbanos.

En relación con el número de alumnos por aula, clasificamos las respuestas a este dato en dos categorías. Hasta 35 y de 35 en adelante. Si hubiéramos sido menos parcios e introducido una tercera categoría intermedia, seguramente hubiéramos visto, a juzgar por lo que se observa a simple vista en los cuestionarios, que del 78% que no alcanza los 35, un importante porcentaje se situaría alrededor de los 30, al menos en los centros públicos. Y nos parece especialmente significativo para nuestro estudio que sean mayoritariamente los centros privados los que superan la cifra de 35 alumnos por aula.

#### B/ Análisis valorativo en relación con opiniones, actitudes y creencias.

Al profesorado de la muestra, globalmente, no le gusta el modelo escolar vigente y cree que la conexión con el entorno puede ayudar a mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas. Y ello es así, independientemente del lugar, tipo de centro o nivel en el que se trabaje, e incluso de la actividad más o menos

militante en el campo de la renovación pedagógica. Es decir, podría afirmarse que aparece una clara asunción de que este principio pedagógico es algo "bueno" para la escuela que, por otro lado, está bastante necesitada de mejoras.

Así, independientemente de la particular complejidad epistemológica de aquello que pueda haber detrás de frases como "conectar con las necesidades reales de los niños", "potenciar los intereses de los alumnos", "desarrollar la investigación del escolar", o "aprovechar la experiencia de la vida cotidiana", lo cierto es que éstas son fácilmente asumidas por los profesores que, como hemos visto, casi un 95% entiende relacionadas con el aumento de la calidad de la educación.

El entorno, concretamente, es algo más que un recurso didáctico y, desde luego, no es sólo el medio ambiente físico que rodea la escuela. No es tampoco un obstáculo para una enseñanza científica y de calidad. Relacionar la actividad escolar con el entorno es visto como una "filosofía", un compromiso y un enfoque didáctico, más que una técnica o un determinado fragmento del contenido curricular.

Sin embargo, se perciben dificultades para que este enfoque pueda llegar a impregnar el desarrollo curricular que, por otro lado, parecen derivadas de una especie de "mentalidad disciplinar" con la que el profesor enfrenta su conocimiento profesional al principio pedagógico.

Así observamos que, inicialmente, el conjunto de los profesores de la muestra se manifiesta mayoritariamente de acuerdo en señalar el inconveniente de la sobre carga de contenido en los programas oficiales, la deficiente e inadecuada formación inicial recibida en las Escuelas de Formación del Profesorado, o la estructuración curricular en disciplinas como dificultades para enfocar el problema de la relación entre la acción educativa y el entorno de los alumnos.

Pero, deteniéndonos más en ello se observa un "filtro" disciplinar en la configuración del mapa epistemológico del problema. Si bien, mayoritariamente los profesores asumen que la vertiente antropológica, lingüística y cultural forma igualmente parte del entorno, eso lo ven así más los profesores que imparten Ciencias Sociales, Lenguaje o Valenciano, y son los profesores de Ciencias Naturales en el conjunto mayoritario de quienes piensan que la enseñanza a través del entorno no tiene por qué ser algo opuesto a la enseñanza de las Ciencias. Se habló antes de concebir el principio como un "enfoque" que impregna la totalidad del curriculum, pero parece que esto está más claro para los profesores de Letras (Ciencias Sociales, Lenguaje, Valenciano) que para los de Ciencias (Matemáticas, Ciencias Naturales).

Y son precisamente los profesores de Matemáticas y Ciencias Naturales los que se muestran más de acuerdo con el 50% de la muestra

que afirma que "las actitudes de respeto hacia el entorno deben fomentarse básicamente desde el área de las Ciencias Naturales". Nos parece además significativo, por lo contradictorio, que sea éste el único ítem donde aparece una clara división de opinión al 50%. Se diría que esa mitad de profesores que, a juzgar por las opiniones vertidas en el resto de los ítems, ven el referido principio como algo globalizador, interdisciplinar, de enfoque didáctico más que contenido curricular, ...etc., no se resisten a la invitación "biologicista" o "naturalista" que, como vimos en la parte teórica que precede a nuestra investigación, forma parte de una importante corriente de opinión y acción curricular a la hora de plantear el tema.

Resumiendo este apartado podemos decir que la opinión de los profesores encuestados es global y mayoritariamente favorable al referido principio de conectar la actividad escolar con el entorno de los alumnos, si bien el modo en que se interioriza el área o asignatura que se imparte actúa como forma de socialización del conocimiento profesional con que se asume el principio de renovación pedagógica propuesto por nosotros como motivo de análisis.

#### C/ ¿Qué ocurre en las aulas y escuelas? Valoración de los hechos.

La primera constatación importante es la considerable distancia entre pensamiento y acción, entre lo que en el campo de la opinión teórica se ve como deseable y lo que, sin embargo, es posible hacer en la práctica concreta. Podría decirse que el principio pedagógico de conectar la actividad educativa al entorno es tan "bueno" para la escuela como "difícil" de realizar en ella. Nos parece muy

significativo que de las 34 propuestas de actividades -3ª parte del cuestionario-, 30 sean consideradas de interés didáctico por un 75% de los profesores, pero no las lleven a la práctica más de la cuarta parte de la muestra.

¿Porqué ello es así, y qué se hace a pesar de las dificultades?

En primer lugar, aparece un intento mayoritario de adaptar el programa oficial al entorno. Pero esto se hace más en los centros públicos y entre el profesorado que imparte las áreas de Experiencias Socio-Naturales. Es más difícil hacer esto en equipo, como difícil es encontrarse en el mismo centro a compañeros que tengan esta inquietud y la pongan en práctica.

Los profesores intentan introducir en los programas contenidos y actividades relacionados con nuestro principio pedagógico, efectúan en su mayoría, al menos una salida al mes con sus alumnos, buscan la participación de los padres e intentan elaborar material curricular alternativo. Pero tropiezan con los problemas tradicionales de la falta de presupuesto económico, excesivo número de alumnos de alumnos por aula, extensión de los programas, la falta de preparación profesional o lo poco o nada entrenados a este tipo de tareas - que están los alumnos que ellos recogen del anterior nivel o ciclo.

Aunque es considerada como la situación pedagógica menos útil para la explotación didáctica del entorno, la mayoría trabaja con libro de texto, tienen muy pocos materiales curriculares adaptados a la zona territorial en que trabajan, y esos pocos están elaborados en su mayoría por los propios profesores. Así, son las áreas de C. Sociales y C. Naturales las que permiten un mayor nivel de adaptación, cosa mucho más difícil con las Matemáticas y el Lenguaje. Tampoco reciben apoyos para este tipo de tareas, a no ser los de los propios compañeros o de grupos de renovación pedagógica. Y no parece, según las respuestas obtenidas, que las citadas dificultades con las que se enfrentan los profesores de la muestra, puedan ser resueltas o disminuyan éstas a medida que aumenta la experiencia profesional.

¿Qué hacer entonces? Por lo que se desprende de la práctica de las actividades propuestas por nosotros, el profesor lleva a la práctica aquello que puede ser directamente controlado desde dentro del aula, es decir, las propuestas que exigen menos colaboración organizativa del Centro y, sobre todo, de las Instituciones Locales o de la Administración. Y esto se hace siempre, como ya hemos dicho, en bastante menor medida de lo que el profesor considera como deseable, y en menor medida de lo que considera como posible.

El peso del "sesgo disciplinar" sigue apareciendo con mayor claridad en las prácticas de los profesores. Se relacionan con facilidad las áreas de Ciencias Sociales o de Ciencias Naturales, pero esto es muy difícil de llevar a la práctica en Lenguaje, y más todavía en Matemáticas o Idioma. Así, lo que puede ser "conexión al entorno" sufre un importante reduccionismo conceptual y se manifiesta, en la práctica, de un modo bastante más tradicional: salidas, visitas, itinerarios, naturalismo, herbarios, colecciones, ... fácilmente encasillables en el desarrollo curricular de las Socio-Naturales, sin que tampoco estas áreas sufran trastocamientos importantes respecto de lo que tradicionalmente se ha enseñado como Geografía, Historia, Botánica y Zoología. Menos del 15% del profesorado realiza con los alumnos estudios de antropología cultural, estudios monográficos en profundidad obteniendo información por diversas fuentes, intercambios y visitas escolares a otras localidades, introduce otros profesionales en el aula, ... y es prácticamente insignificante el número de profesores que desarrollan programas en colaboración con otras instituciones locales. Si a ello se añade que, en bastante menor medida el profesorado de centros públicos es el que ve más interesante y posible, además de llevar a la práctica, el conjunto de actividades de conexión al entorno, podemos mantener la hipótesis de que el referido principio de renovación pedagógica exige de una autonomía profesional, que en la práctica se ve limitada al menos en los siguientes dos ámbitos: el curricular, a través de la estructuración disciplinar, y quizá, de un modo más velado, el libro de texto ; y el ámbito organizativo del centro, estructuralmente rígido y poco favorable a actividades de conexión al entorno.

#### 4.1.7. Un mapa de problemas como guía para la profundización cualitativa

A través del cuestionario hemos reunido un conjunto de datos que nos permiten obtener una primera aproximación cuantitativa al problema que nos ocupa. Según la síntesis efectuada en el esquema o "mapa" que presentamos (Figura nº 18 pág. 414 ) podemos observar una cierta confirmación de las hipótesis provisionales de las que partíamos -traducción reduccionista de la teoría en relación con la práctica- en dos importantes niveles:

- a) Primera reducción en la traducción que del principio pedagógico se hace en relación con el modelo didáctico o curricular.
- b) Segunda reducción en la traducción del modelo curricular en la práctica cotidiana en las aulas y escuelas.

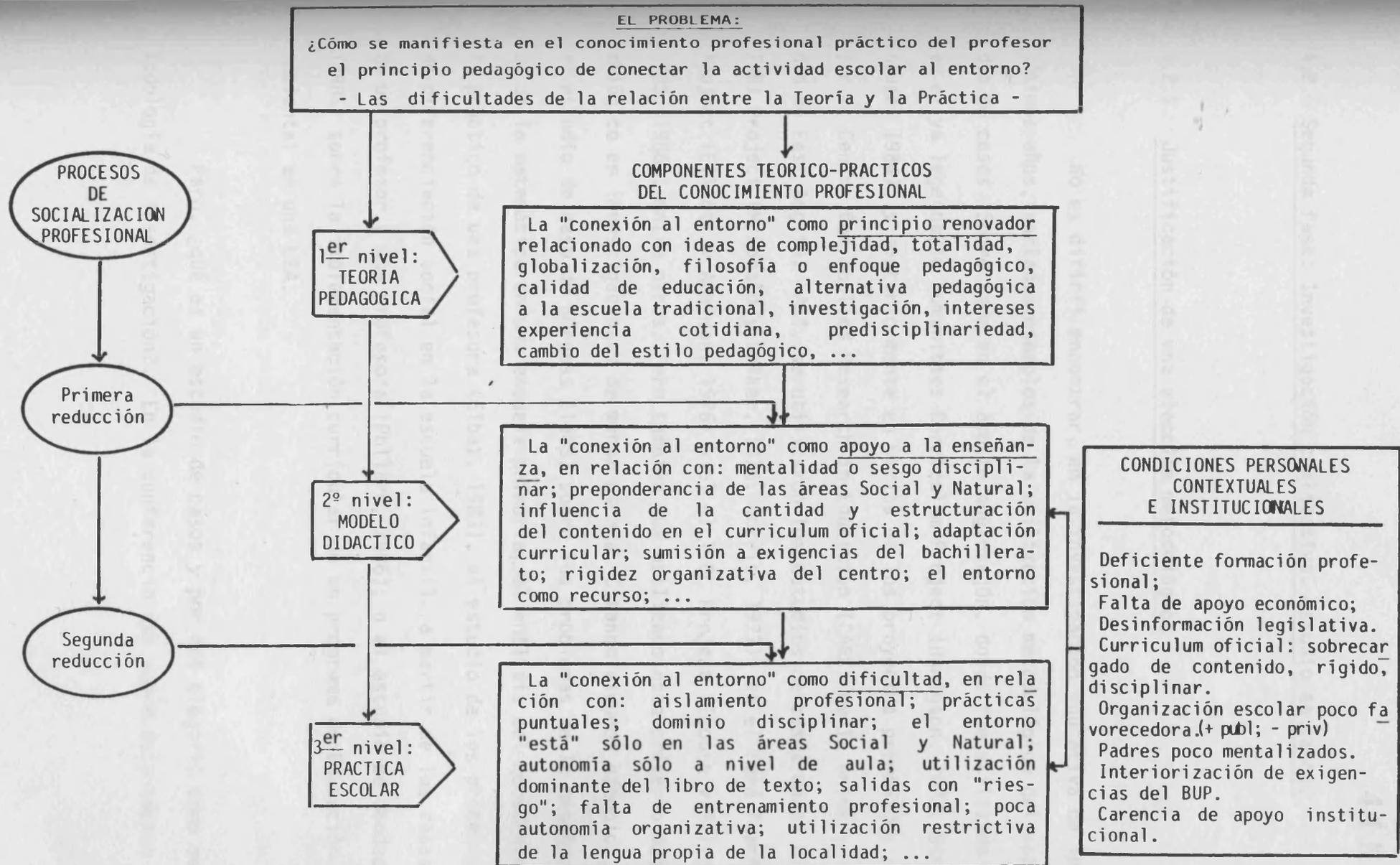
En este proceso reduccionista ejercen una importante influencia las condiciones personales o biográficas, así como las condiciones contextuales e institucionales en que el profesor desarrolla sus tareas de enseñanza. Parece confirmarse algo ya destacado en nuestra reflexión epistemológica: la presencia e influencia de los procesos de socialización profesional en los componentes teórico-prácticos del conocimiento profesional de los profesores, a través, fundamentalmente, de las condiciones concretas de su entorno laboral.

Pero, poco o nada podemos decir todavía, de la cualidad de las respuestas profesionales del profesor ante la presión socializada, en relación con el principio pedagógico elegido por nosotros. Recordando los niveles señalados por Zeichner (1985) podemos ahora preguntarnos: ¿las reducciones observadas responden a procesos de "adaptación internalizada" o constituyen "sumisiones estratégicas"

frente a la presión institucional? En cualquier caso, es obvio que a través del cuestionario nada podemos saber respecto a posibles "redefiniciones estratégicas", es decir, respecto a acciones teórico-prácticas con las que el profesor se enfrenta críticamente ante tales procesos socializadores. Por otro lado, tales acciones, de producirse, deberán configurarse en función del modo situacional e inmediato en que, en cada contexto particular, toma forma la presión socializadora de la institución.

Los postulados teórico-críticos en relación con la conexión escuela-entorno en tanto que principio de renovación pedagógica, expuestos en nuestro primer capítulo, no pueden ser identificados desde la información obtenida a través del cuestionario. Sin embargo, si hemos obtenido:

- a) una primera aproximación informativa a un conjunto de variables que definen el problema.
- b) Un mapa de problemas con el que iniciar una segunda fase de aproximación cualitativa.
- c) Una primera validación del interés de nuestra investigación, en tanto que realidad problemática de la práctica profesional del profesor.



- Figura nº 18 -

#### 4.2. Segunda fase: Investigación cualitativa. Estudio de casos.

##### 4.2.1. Justificación de una elección metodológica

No es difícil encontrar, en la investigación educativa de los últimos años, variados ejemplos de la utilización metodológica del estudio de casos. Sobre todo en el ámbito anglosajón, donde fue utilizado -- en el ya legendario Humanities Curriculum Project (Hamigson, 1973; Stenhouse, 1984), y posteriormente en varios de los proyectos promovidos -- por el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia. Así, se utilizaron los estudios de casos en el SAFARI Project (McDonald y Walker, 1976; Norris, 1977), en el Ford Teaching Project (Elliott y Adelman, 1976) y en el TIQL Project (Ebbutt y Elliott, 1985, 1986), entre otros. Pero también fue utilizado este criterio metodológico en investigaciones de menor escala. Citando algunos ejemplos, el estudio de caso de Burgess (1985) sobre los problemas de la enseñanza de la matemática en una escuela primaria; el análisis del conocimiento práctico de una profesora (Elbaz, 1983); el estudio de los procesos de diferenciación social en la escuela infantil, a partir de los casos de un profesor y una profesora (Pollard, 1986); o el estudio de Goodson (1985) sobre la implementación curricular de un programa de Educación Ambiental en una LEA.

Pero, ¿qué es un estudio de casos y por qué elegirlo como metodología de investigación?. En la conferencia que sobre este tópico --

se realizó en Cambridge, en 1976, se señala a éste como un "término-paraguas" (umbrella term) en el sentido que recoge dentro a una "familia de métodos de investigación" que tienen en común el que van a centrarse todos ellos en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso. Se sugirió que debía ser ésta "una investigación sistemática de un caso específico" (Adelman et.al. 1977, p.137-150), o en palabras de Walker (1983): "el examen de un ejemplo en acción" (p. 45). Y Stake (1985) resume la siguiente definición:

Definido como el estudio de un caso sencillo o de un determinado sistema, observa de un modo naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables en lo que la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de caso puede y debe ser riguroso. Mientras que el diseño experimental edifica su validez en el interior - de su propia metodología, el estudio de caso descansa - sobre la responsabilidad del investigador. Si bien otros estilos de investigación buscan elicitar relaciones generales, el estudio de casos explora el contexto de las instancias individuales (Stake, 1985 p. 277).

También Nisbet y Watt (1984) insisten fundamentalmente en los conceptos de sistematicidad e interacción como diferenciadores de un método de investigación que va más allá de lo que puede ser un amplio --- ejemplo o una anécdota narrada de un modo interesante. Para estos autores, el estudio de casos posee las mismas virtudes -interés, relevancia y sentido de la realidad-, pero es algo más que una mera ilustración o narración:

Primero, porque reúne evidencias sistemáticamente, de un modo "científico", y así deberá ser también explicado. Segundo, porque esencialmente se concibe desde la interacción de los factores o eventos. Y a menudo, es sólo hablando de ejemplos prácticos como podemos obtener una imagen global de esta interacción (Nisbet y Watt, 1984 p.73).

La anteriormente mencionada familia metodológica suele estar compuesta, en la mayoría de las investigaciones, por la observación, -- participante o no, dentro de las aulas y escuelas; las entrevistas no estructuradas o semi-estructuradas; las evidencias documentales y los diarios de campo; las grabaciones en video-tape o cassette; y los informes etnográficos (Nisbet y Watt, 1984), siendo fundamental el procedimiento de la triangulación o modo de compatibilizar técnicas alternativas de información de modo que los datos obtenidos sean contrastados desde diferentes fuentes (Denzin, 1978). Quizá convenga, antes de seguir, hacer por nuestra parte alguna precisión terminológica. En la literatura revisada, hemos encontrado indistintamente utilizados los términos "método" y "técnica" para hacer referencia al estudio de casos. Así, -- por ejemplo, en Hopkins (1985) el estudio de casos es un método al mismo nivel que la entrevista o el cuestionario (p.83), y en Walker (1985) es una técnica también al mismo nivel que la entrevista o el cuestionario. Nosotros diferenciamos ambos conceptos -método y técnica-, considerando al método en un mayor nivel de generalización, y en relación directa con el enfoque teórico de la investigación. El estudio de casos es entonces para nosotros un método, para cuyo desarrollo práctico -la táctica de la acción- son precisas varias y específicas técnicas, como

por ejemplo la entrevista. Igual lo planteamos cuando se hizo referencia a la Investigación/acción, método desarrollado a través de diversas técnicas, como la observación en el aula, por ejemplo.

La metodología de los estudios de casos deriva de los estudios fenomenológicos en psicología, etnográficos en antropología y naturalistas o de campo en sociología, y como ya hemos señalado, empiezan también a ocupar un significativo espacio en determinados ámbitos de la investigación educativa. Proviene, entonces, de una tradición investigadora que ve en la observación sobre el terreno; y en la profundización en situaciones y campos particulares, la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas sobre los cuales la tradición empirista, por su preocupación generalizada, ofrece un tipo de información mucho menos significativa y relevante.

Por otro lado, la metodología del estudio de casos parte de un determinado enfoque teórico respecto a qué y cómo debe hacerse una investigación, y el papel interactivo que se establece entre investigador y sujetos investigados. De este modo, además de cualificar en una determinada dirección la información que se desea obtener y el modo de obtenerla, el estudio de casos compromete al investigador, de manera que éste no puede presentarse ante la realidad investigada de un modo aséptico, neutral o abstracto.

Como señala Skilbeck (1983), la doble objetividad del estudio de casos reside en que:

tomado en una dirección, nos conduce hacia el perfeccionamiento de la observación y la documentación; en otra, es éste un factor clave en la revitalización y democratización de la práctica y el conocimiento educativo (Skilbeck, 1983 p.18)

Veamos el "caso" de un estudio de casos tal como fue desarrollado en el Northwest Regional Educational Laboratory dentro del programa EBCE (Experience-Based Career Educational) según éste es descrito -- por Patton (1980). Los evaluadores de este programa incluyeron en su diseño el estudio de casos, razonando las siguientes ventajas:

- a) El citado programa estaba altamente individualizado; su filosofía y su práctica se centraba en los estudiantes individualmente y los resultados estaban directamente relacionados con la forma en que eran asumidas y comprendidas las necesidades individuales. De acuerdo con el programa, la aproximación por medio del estudio de casos permitía concentrarse individualmente en los estudiantes, tomando a éstos como unidad de análisis, se podía capturar la individualización en un programa basado, precisamente, en la experiencia de estos estudiantes
- b) El programa presentaba una fuerte interrelación entre estrategias de aprendizaje y las técnicas de organización y dirección del aprendizaje. El estudio de casos, por su propia naturaleza holística, permitía no reducir el análisis a procesos de aprendizaje independientes de la totalidad de factores con los que, sin embargo, encontraba interdependencia.

c) El programa EBCE consistía en un proceso orientado a que los estudiantes aprendieran a aprender. Evaluar esto desde metodologías tradicionales hubiera implicado centrarse básicamente en los resultados. La utilización del estudio de casos permitía focalizar la atención en la experiencia de los estudiantes en la situación de aprendizaje. Describiéndose, entonces, al estudiante, la situación y la interacción resultante.

d) Y finalmente, el estudio de casos permitía a través de los datos obtenidos, aproximaciones a definiciones empíricas e hipótesis de trabajo provisionales ante enfoques que, como el citado programa, eran novedosos o estaban poco estudiados dentro del campo educativo (Patton, 1980 p.64 y 65).

Obviamente, el estudio de casos era un recurso metodológico -- ventajoso, puesto que proporcionaba percepciones de ejemplos específicos y situaciones particulares a unos investigadores que era esto lo que buscaban. Dicho de otra manera, las ventajas y desventajas de un método, no pueden analizarse al margen de un marco de finalidades teóricamente conformado. Es esta relación teoría-método la que decanta la investigación hacia estrategias de uno u otro tipo, como ya tratamos de argumentar en páginas anteriores.

¿Por qué elegimos nosotros esta aproximación metodológica?.

Partiendo de una revisión en profundidad del modo en que el estudio de casos ha sido utilizado en investigación, así como de nuestra explicitada reflexión epistemológica, podemos establecer las siguientes consideraciones:

- a) Porque es un modo de continuar, por otra vía más sistemática, específica e iluminativa, profundizando en un proceso de investigación en el que necesitamos ahora, una vez obtenidos un conjunto de datos a través de la aproximación estadística, establecer su significatividad real como problemas de la práctica, enfrentándolos a realidades concretas de la práctica:

El análisis estadístico puede identificar importantes factores determinantes de área problemática; pero para establecer cómo estos factores se relacionan unos con otros en una situación real, puede ser necesario examinar un específico caso sistemáticamente y en detalle. (Nisbet y Watt, 1984 p.73).

- b) Porque es un método particularmente apropiado a investigaciones en pequeña escala, o de un solo investigador. Las limitaciones que caracterizan la elaboración de una tesis doctoral, al menos en nuestro país, hacen aconsejable estudiar en profundidad un problema específico dentro de un limitado marco de tiempo, espacio y recursos.
- c) Porque, y en relación con los dos puntos anteriores, es un método -- que no cierra en si mismo la posibilidad de posteriores profundizaciones. Sitúa la investigación en un punto en que es posible retomarla en condiciones personales e institucionales diferentes.
- d) Porque en coherencia con la base teórica en la que nos apoyamos, el rigor en la exploración de los contextos de la práctica, propio del método, permite al mismo tiempo, permite al mismo tiempo, el compromiso ideológico de la participación democrática en el propio contexto de la práctica.

e) Y finalmente, en relación con lo anterior, porque al ser un método relativamente sencillo para planificar situaciones de progreso en relación con las tareas y métodos de enseñanza, a la vez que permite una rápida interpretación de las situaciones y posibilita su revisión desde parámetros fundamentados en las experiencias prácticas, el estudio podía ser también útil a los profesores que colaboraran en la investigación, además de serlo para nosotros.

#### 4.2.2. Algunos inconvenientes o dificultades del estudio de casos

En primer lugar, debe señalarse la poca tradición de este tipo de estudios en nuestro país, lo que obliga a remitirnos a un tipo de experiencias y bibliografía ajenas a nuestras propias realidades contextuales. Añadida nuestra personal inexperiencia, nos situamos en niveles de decisión donde el riesgo y la intuición suplen la necesaria base empírica. Y a ello se prestan más este tipo de metodologías "blandas" y cualitativas, que las denominadas "duras" propias de la medición cuantitativa.

En segundo lugar, y quizá por la misma falta de tradición, -- los procesos de "negociación" para la entrada en las aulas y la consulta de documentos, se hacen especialmente difíciles. Esto llega a excluir, de entrada, a un buen número de escuelas y profesores, y reduce en gran medida el abanico de posibilidades de este tipo de estudios.

A estos dos inconvenientes, quizá más propios de nuestro contexto, deben añadirse los comúnmente reflejados en las revisiones sobre el tema. Así, la subjetividad en los juicios, el coste de tiempo en relación con la relativa utilidad de algunas técnicas, la dificultad para la obtención de determinadas evidencias documentales y su posterior análisis, las posibles reacciones "negativas" en relación con los informes escritos, la necesidad de una importante carga ética enfrentada al personalismo, el tiempo que pasa desde la observación de campo hasta la --elaboración del informe crítico, la excesiva acumulación de información dispersa obtenida a través de diversas fuentes y técnicas, la dificultad de generalización o "atipicidad" de la elección de los casos, la --falta de preparación para la aplicación de determinadas técnicas, el po--sible conservadurismo relacionado con la aceptación acrítica de la in--formación obtenida ..... y, en fin, el prohibitivo coste económico de --determinados trabajos de campo, o la necesidad, incluso, de una cierta habilidad literaria, son, entre otros, algunos de los inconvenientes y dificultades entre los que coinciden la mayor parte de los trabajos y --revisiones que hemos ido consultando en relación con el tema (Hopkins, 1985; Burgess, R.G., 1985a, 1985b, 1985c; Bromley, 1986; Goetz y LeCompte, 1984; Walker, 1983, 1985; Stake, 1985; Nisbet y Watt, 1984; Adelman, Jenkins y Kemmis, 1984; Hammersley, 1986a, 1986b; ... entre otros).

Fuera ya de los inconvenientes internos al desarrollo de las técnicas, sabemos, por otro lado, que el status de la investigación de estudio de casos no se ha edificado al margen de la polémica. Particu--larmente interesante nos parece, en este sentido, la que puede suscitarse en relación con la dura crítica de Atkinson y Delamont (1986) al ---

"estilo" de investigación desarrollado por el CARE, fundamentalmente en sus programas de evaluación de innovaciones educativas, y especialmente en relación con el Proyecto SAFARI. Pero, obviamente, entrar en ese nivel de discusión escapa a nuestras posibilidades actuales y, posiblemente también, al propio marco de nuestra investigación ya en curso. Baste por ahora el apunte de la existencia del conflicto.

#### 4.2.3. Estructura y organización del estudio de casos

Hemos querido recuperar, para el desarrollo de este epígrafe, la categorización que estableciera Jackson (1975) entre fase preactiva, interactiva y posactiva en la planificación del profesor, puesto que de una planificación tratamos aquí al intentar reflejar el modo en que fueron realizados los estudios. Así, esto se hizo según el siguiente esquema:

A/ Fase preactiva, donde se tienen en cuenta:

- nuestras preconcepciones
- la información previa obtenida (cuestionarios)
- los objetivos que se pretenden
- cómo se seleccionan los casos
- influencias e interacciones del contexto
- qué materiales, recursos o técnicas van a utilizarse
- qué temporalización preveemos

B/ Fase interactiva, que trata propiamente de los procedimientos empleados en la acción, o desarrollo del estudio.

C/ Fase posactiva, relativa al informe (etnografía) y al análisis -- crítico.

#### 4.2.3.1. La fase preactiva del estudio

Obviamente, no partíamos de cero. Nuestras preconcepciones, -- en relación con el problema central de la investigación: los problemas de la conexión escuela-entorno en la práctica profesional del -- profesor, estaban mediatizadas por el desarrollo teórico expuesto en los capítulos I y II, nuestra propia experiencia personal en este -- campo y la información obtenida a través de los cuestionarios. Se -- trataba ahora de profundizar en el problema, buscando las relaciones que se establecen entre el conjunto de problemas derivados del análisis estadístico en una serie de casos concretos.

#### \* La elección de los casos

Las tres profesoras en las que centramos los tres respectivos estudios de casos mantenían un conjunto de características comunes, diferenciándolas fundamentalmente el contexto específico en el que -- desarrollan su trabajo. Todas manifiestan, en su actividad teórico--práctica, un claro compromiso con su trabajo, en el sentido de intentar mejorar la calidad de su enseñanza y participar en los esfuerzos colectivos por cualificar dicha mejora. Militan o han militado en movimientos de renovación pedagógica y desarrollan junto con otros colegas algún tipo de investigación sobre las circunstancias y problemas de su práctica. Las tres poseen una considerable experiencia de

enseñanza en los diferentes ciclos de la EGB. En la actualidad, cada una de ellas trabaja en un ciclo distinto, con lo que cubrimos, con los tres estudios, el periodo completo de la EGB.

Su experiencia en la deliberación colectiva nos hacía presumir ventajas respecto a la articulación de puntos de vista en relación con las entrevistas que pretendíamos hacer. Entendían, al mismo tiempo, que la participación en nuestro estudio podía reportarles algún tipo de utilidad en la comprensión de las dificultades de su práctica. Pero, lo que constituyó el criterio fundamental o definitorio para su elección, fue el que en los tres casos era conocido por nosotros el interés que las profesoras manifestaban por desarrollar programas adaptados al entorno. Por tanto, nos parecía que centrándonos en ellos podíamos realizar investigaciones de campo viendo in situ como el referido principio era llevado a la práctica.

Por otro lado, en los tres casos nos unía con ellas una relación de amistad y previamente al estudio habíamos participado con las tres profesoras en alguna actividad de renovación pedagógica. Ello nos permitía una facilidad de acceso a la observación de su trabajo y la necesaria confianza mutua con la que desarrollar las entrevistas y utilizar la documentación elaborada en sus tareas de enseñanza. Con ello reforzábamos la hipótesis de que, al menos en estos tres casos, iba a ser posible la profundización en el estudio y la reunión de datos con rigurosidad y garantía de validación.

\* Las técnicas a utilizar

En relación con las técnicas, fueron elegidas aquellas más comunes a este tipo de estudios: la entrevista, la observación en el aula, el diario de las profesoras y el análisis de documentos.

Para la entrevista inicial, si bien fue no estructurada, habíamos preparado un guión para uso "interno" nuestro, que giraba alrededor de los siguientes tres ejes:

1) Qué piensa hacer el profesor, qué le gustaría o cree que debería hacer en relación con el tema.

Sustrato  
epistemológico

Se trata aquí de detectar cuales son los planteamientos del profesor en relación con el modelo curricular implícitamente asumido, tanto en su elaboración como desarrollo; así como las percepciones que obtiene de las variables contextuales y la forma en que inciden en sus planteamientos. Teorías formales y conocimiento práctico.

2) Con qué dificultades se encuentra en el proceso de toma de decisiones en relación con aquello que deseaba o consideraba conveniente hacer.

Mediación  
contextual

Se pretende obtener información sobre el conjunto de variables que dificultan la puesta en práctica de aquellos planteamientos inicialmente asumidos. Deben desvelarse las contradicciones entre sus teorías explícitas, su conocimiento práctico, y el modelo curricular dominante, el propio curriculum oculto de su formación profesional, y las influencias institucionales y socio-culturales del contexto.

3) Qué es aquello que puede hacer y, finalmente, hace.

Acción

Se detectan aquí las estrategias seguidas por el profesor para la práctica del principio, y sus argumentaciones respecto a lo que ha sido posible.

Además, preparamos un sencillo Diario del Profesor con la pretensión de que fuera cumplimentado durante el periodo en que se realizó nuestra observación en el aula, normalmente coincidente con el desarrollo completo de un módulo.

Finalmente, decidimos que la temporalización del estudio debía ser de todo un curso, comenzando el 1 de septiembre de 1986, y finalizando el 26 de junio de 1987.

#### 4.2.3.2. La fase interactiva: procedimientos empleados en el estudio

El procedimiento seguido fue similar en los tres casos. El modo en que internamente organizamos nuestras tareas y la información que iba recogiendo, se llevó a cabo, en primer lugar, a través de un Diario de la Investigación donde, además de un recordatorio del trabajo, nos era útil para anotar ideas, situaciones o anécdotas que considerábamos de interés. En segundo lugar, llevamos un Fichero de entrevistas -- con la transcripción de la entrevista inicial, y las notas más sobresalientes del resto de ellas. Además se archivaron el conjunto de cassettes con todas las entrevistas a cada profesora, a otros colegas, a los padres y a los alumnos. En tercer lugar, llevamos también un Fichero de Observación, donde se iban introduciendo los datos de las diferentes -- observaciones de aula. Este tenía dos partes: una cronológica, donde se guardaban las fichas tal como habían sido tomadas en el trabajo de campo. La otra se organizó temáticamente en función de los problemas que a nosotros nos interesaba tratar. Y en cuarto y último lugar, fue elabo

rándose un dossier para cada caso con las fotocopias de los materiales que íbamos obteniendo, tanto administrativos o legislativos, como de trabajos de las profesoras o de los alumnos.

A continuación se exponen las diferentes técnicas empleadas en los estudios, según el orden cronológico aproximado en que esto se hizo.

1.- **Entrevistas** informales, abiertas o no estructuradas, dirigidas a mera toma de contacto, exposición por parte de la profesora de su programa del curso y sus intenciones respecto a la conexión con el entorno, y exposición por nuestra parte del proyecto de investigación, y negociación sobre las finalidades y procedimientos de obtención de información. Si bien las entrevistas eran no estructuradas -no se imonía nuestra estructura-, utilizando técnicas no directivas se pretendía que la profesora elicitara constructos en relación con los tres niveles anteriormente expuestos: sustrato epistemológico, mediaciones contextuales de la práctica, y acciones estratégicas para la puesta en práctica.

La conversación era grabada en cinta de casette y transcrita por entero e inmediatamente entregada a la profesora para que --- corrigiera o matizara aquello que considerara oportuno. Posteriormente fueron realizadas varias entrevistas igualmente no estructuradas, que ya no fueron transcritas, por el alto coste de tiempo y la escasa utilidad de tener en un papel todas las palabras vertidas en un cassette. Se identificaban ideas clave y se iban anotando en una carpeta abierta para cada estudio.

La entrevista fue la técnica más utilizada, y también de donde se obtuvo una mayor cualificación de la información. Para su realización se siguieron las recomendaciones de los manuales al uso, la bibliografía ya citada en relación al estudio de casos, y especialmente útil nos resultó el trabajo de Wragg (1984) Conducting and analysing interviews, para intentar evitar las dificultades y errores que en él se señalan.

2.- **Observación** participante y no participante, haciéndola coincidir siempre con el desarrollo completo de un módulo o tema relacionado con el principio pedagógico motivo del estudio. En los casos nº 2 y nº 3, la observación se realizó en el aula -entendida ésta como espacio donde se desarrolla la actividad, y por tanto no sólo referida al espacio físico asignado en el centro, sino también a las salidas, talleres, etc-, haciéndola coincidir con la fase interactiva de la práctica de enseñanza. En el caso nº 1, la observación se realizó tanto en la fase preactiva o de preparación del módulo como en la interactiva. El tiempo de observación fue en este caso nº 1 de un mes, y en los casos 2 y 3, de dos semanas cada uno.

Conviene matizar que si bien la observación sistemática se realizó según la temporalización que acabamos de especificar, se hizo un "seguimiento" con carácter menos sistemático o formal durante prácticamente todo el curso 1986-1987, con encuentros periódicos, visitas a los centros e intercambios de documentación y pareceres.

- 3.- Coincidiendo normalmente con el periodo de observación, se realizaron **entrevistas a alumnos y a colegas del Claustro**, en relación con las opiniones, juicios y percepciones de la actividad de la profesora y de la propuesta pedagógica analizada.
- 4.- Durante el periodo que duró el desarrollo del módulo elegido, se intentó que las profesoras cumplimentaran un **Diario**. pero esto fue visto como poco útil a su práctica o les suponía un sobreesfuerzo, cuando no era tiempo precisamente lo que les sobraba. Así, ninguna de ellas lo llegó a cumplimentar del todo, y por nuestra parte desestimamos la idea de mantenerlo como prueba evidencial.
- 5.- Se analizaron otras **evidencias documentales**, tales como:
- Programaciones y esquemas de planificación de la práctica por parte de la profesora.
  - Materiales de consulta utilizados por la profesora.
  - Fichas, cuadernos y documentos de trabajo de los alumnos.
  - Materiales empleados en el trabajo de aula, elaborados o no por la profesora.
  - Documentos legislativos y orientaciones administrativo-institucionales.
  - Proyecto de centro y Memoria del curso.

En ninguno de los tres casos pudimos acceder a las Actas del Claustro en donde habían sido tratados puntos relacionados con la propuesta de conexión al entorno, y esto hubiera sido especialmente pertinente en el estudio del caso nº 2.

#### 4.2.3.3. Fase posactiva: el informe etnográfico

En esta última fase se establecieron las siguientes secuencias:

Primera.- A partir de la contrastación de los datos obtenidos a través de las diversas fuentes y técnicas utilizadas, se elaboró un Informe Inicial, que fue entregado a la profesora del estudio.

Segunda.- Tras su lectura, se organizó una sesión de discusión del Informe con la profesora, grabándose ésta en cinta de cassette.

Tercera.- Donde, tras el análisis de la grabación anterior, elaboramos el Informe Final.

De ello se da cuenta en los siguientes epígrafes.

ESTUDIO DE CASOS

Nº 1

## ESTUDIOS DE CASOS Nº 1

### 1. DATOS DE LA PROFESORA

La profesora de este estudio tiene 33 años de edad y 14 de experiencia docente, de los cuales los tres primeros ejerció en la escuela privada y los 11 restantes en diferentes escuelas públicas del País Valenciano. Durante la mayor parte de este periodo laboral impartió la docencia en el Ciclo Inicial de la EGB, excepto los últimos 3 años, periodo de permanencia en el centro en el que actualmente trabaja, que lo hace en el Ciclo Superior, responsabilizándose de la tutoría del 8º EGB, con 31 alumnos a su cargo. Por ingresar en la escuela pública anteriormente al Plan Experimental de 1971 no posee especialidad. Es titulada en "Lingüística Valenciana i la seua didáctica", e imparte las áreas de Lenguaje (Castellano y Valenciano), Ciencias Sociales y Talleres en el 8º nivel de la EGB.

Se encuentra dentro del Proyecto Experimental de Reforma del Ciclo Superior, coordinando el equipo de profesores del ciclo. Fué elegida Directora del centro, cargo que ostenta en el momento del estudio, impartiendo 13 horas lectivas, completando el resto del horario con las tareas propias de la dirección del centro y la coordinación del equipo de la Reforma.

Sensible a los problemas de la calidad de la enseñanza,

participa en la organización y asiste con regularidad a las Escuelas de Verano, es miembro de un Movimiento de Renovación Pedagógica y milita activamente en un Sindicato de trabajadores de la enseñanza. En la actualidad trabaja junto a un equipo de profesores de diferentes centros en los problemas curriculares de la conexión de la escuela al entorno.

## 2. DATOS DEL CENTRO

El centro donde localizamos nuestro estudio es uno de los 12 colegios de EGB de que se dota el municipio del Puerto de Sagunto. Asisten a él un total de 500 alumnos distribuidos en 22 unidades; más una de Hipoacústicos y otra de Educ.Especial.

Resultando una  $\bar{X}$  de 30 alumnos por aula en los niveles de Preescolar y EGB.

Situado en la periferia de la localidad, junto a la huerta y muy cercano al mar, entre las barriadas Esperanza Marina, S. José y los Metales, en una zona suburbial con un importante núcleo de población gitana y alto índice de paro y marginación.

Creado hace 7 años, está relativamente bien dotado en cuanto a material, si bien, carece de gimnasio y sala de usos múltiples, lo que obliga a la reutilización del comedor para reuniones de gran grupo, con padres, etc; la biblioteca para clases de Religión y activida

des extraescolares; el laboratorio como taller de bricolage; y el aula de pretecnología para actividades de expresión corporal y psicomotricidad.

Con claustro mayoritariamente motivado hacia la innovación, durante el curso de nuestro estudio el centro se halla implicado en los siguientes proyectos:

- En el ciclo inicial: "Proyecto Singular", convocado y aprobado por la Conselleria de Cultura y Educación.
- En el Ciclo Medio: La experimentación en 3º del Area de Experiencias Socio-naturales en valenciano.
- En el Ciclo Superior: experimentación de la Reforma Curricular, según convocatoria y aprobación de la Conselleria de Cultura y Educación.

La plantilla total del centro está compuesta, además de por los 4 profesores de Preescolar y los 16 de EGB, por un profesor de apoyo en el Ciclo Inicial, otro profesor de apoyo en el Ciclo Superior, un profesor de Valenciá, un especialista de hipoacústicos, otro en Educación Especial y otro profesor de Religión, contratado por el Arzobispado. Siendo, por tanto, el total de la plantilla de 26 profesores. El centro posee además un bedel y el correspondiente personal de cocina y limpieza. No existe gabinete de orientación ni servicio psicopedagógico.

La adscripción de profesores a ciclos y niveles se realiza por proyectos de equipos en cada ciclo, además de por "la capacidad reconocida" entre el colectivo para la realización de unas y otras tareas, según declaración de la Directora del centro.

En cuanto al "equipo de la Reforma" del Ciclo Superior, donde está implicada la profesora de nuestro estudio, éste se caracteriza por la inestabilidad mantenida a lo largo de los tres años que dura la experimentación. En la actualidad, sólo tres profesores de los ocho de que consta el equipo, formaban parte del equipo original que inició la Reforma. Igualmente son sólo tres los propietarios definitivos, siendo el resto provisionales, desconociendo a finales de junio si iban o no a continuar la experiencia en el mismo centro al curso siguiente.

Internamente, el centro funciona por medio de una "dirección colegiada" a través de un Equipo Directivo de siete personas, que comparten las funciones de Dirección, Jefatura de Estudios, Secretaría y Coordinación de Ciclos.

La Asociación de Padres de Alumnos mantiene un espíritu abierto y de colaboración, participando en las iniciativas de los profesores. Las relaciones con la comunidad se canalizan fundamentalmente a través de la Asociación de Vecinos, potente y muy activa, programando junto con el profesorado cursos y actividades culturales abiertas a la barriada. La colaboración del Ayuntamiento es puntual y formal, a través fundamentalmente del Consejo Escolar Municipal.

### 3. DATOS DE LA LOCALIDAD

El Puerto de Sagunto es un núcleo de población situado a 30 Km al Norte de la Ciudad de Valencia, y a 2 Km de la ciudad de Sagunto. Mantiene una situación atípica dentro del conjunto territorial de la Comarca del Camp de Morvedre, con claras diferencias respecto al resto de poblaciones de la comarca. En primer lugar, la mayor parte de sus 19.000 habitantes, son emigrantes de provincias andaluzas o aragonesas que acudieron con el primer proceso industrializador de principios de siglo. Esto dentro de una comarca con un fuerte dominio de población autóctona. En segundo lugar es un importante núcleo industrial dentro de una comarca tradicionalmente agrícola. En tercer lugar su población es cultural y lingüísticamente castellana, dentro de una comarca de fuertes raíces valenciano parlantes. Y finalmente, hasta el momento de la reconversión, se vivió una situación de "aristocracia obrera", con sueldos elevados y un alto nivel de consumo, dentro de un núcleo comarcal económica y culturalmente agrarista y pequeño burgués.

Afectado directa e intensamente por el proceso de reconversión industrial, con los Altos Hornos prácticamente desmantelados, en la actualidad vive un claro ambiente de crisis, con cierres de pequeñas empresas abastecedoras de la siderurgia, y un alto índice de paro.

La vida asociativa se canaliza fundamentalmente a través de Comisiones Falleras, activas Casas Regionales y potentes Asociaciones de Vecinos, además de diversas asociaciones deportivas. Por otro lado, existe un alto índice de afiliación sindical y una considerable

militancia comunista. La tendencia mayoritaria de voto es de izquierdas, canalizada fundamentalmente por el PSOE y el PC.

La localidad posee diez escuelas públicas de EGB y dos privadas, además de un Instituto de EE.MM. y dos de Formación profesional.

Los tres barrios que nutren la población escolar del centro donde realizamos nuestro estudio, presentan un complejo y variado mapa laboral. En dos de ellos fundamentalmente viven técnicos de Altos Hornos, empleados de empresas petroleras, agricultores y empresarios medios, técnicos y obreros de la construcción, habiendo experimentado este último sector un fuerte descenso de producción de los últimos años. El otro está constituido por subproletariado, obreros en paro, y población gitana, con fuerte índice de marginación.

Nos parece significativa la importante incidencia de la asistencia social en este sector urbano, y como ejemplo de ello al centro escolar de nuestro estudio asisten con beca (comedor, - libros,...) treinta alumnos.

#### 4. LA TEORIA DEL PRINCIPIO DE CONEXION ESCUELA-ENTORNO EN EL PENSAMIENTO DE LA PROFESORA.

##### a) La "filosofía" de partida

La profesora de nuestro estudio mantiene una posición ideológicamente crítica y de compromiso con un modelo escolar capaz de intervenir socialmente en la comunidad:

Nuestro trabajo, como equipo, no debería quedar limitado al Proyecto de Centro. Debería enmarcarse en un proyecto de intervención social crítica en la comunidad, ...

(...) el problema real es que los alumnos, cuando salgan de la escuela, deben saber situarse en su realidad y poder intervenir sobre ella. Y esto te lo planteas porque crees que la escuela es un elemento de la sociedad, que refleja esa sociedad, y a la vez puede paradinamizarla en un sentido progresista.

Ello la conduce a una "toma de posición" frente a las finalidades y contenidos a transmitir en la escuela:

Entrevistador: ¿Cómo resuelves el problema, antes señalado, de la separación entre la cultura popular y la cultura académica, a la hora de la selección y organización del contenido?

Profesora: Yo ahí vuelvo a plantearte que es un problema ideológico, de enfoque del contenido. Es decir, la cultura del pueblo no es nunca la cultura académica, entre otras cosas porque la cultura académica suele transmitirla el poder. Hay un problema ideológico, de fondo, y el maestro tiene dos soluciones: obviarlo o tomar partido. Obviándolo, transmite la cultura del poder y si toma partido por la cultura popular, el problema no sería tanto de contenido sino de tratamiento de ese contenido desde un punto de vista ideológico. (...) Por ejemplo, yo no puedo participar en concursitos

de dibujo sobre el Quinto Centenario de la Conquista de América, al tiempo que intento hacer ver ese hecho a los alumnos, desde el punto de vista de la cultura de los indios. Tienes dos soluciones: o eres "apolítico" y reproduces lo que L.Y. está diciendo en la "tele", o fotocopias textos de Fray Bartolomé de las Casas y propones que los alumnos los analicen críticamente. Yo opto por lo segundo.

Desde esta posición, el principio de conexión escuela-entorno es, para la profesora del estudio, no sólo un planteamiento metodológico referido al ámbito de los recursos a utilizar, sino fundamentalmente un marco de realidades del que partir en la enseñanza, y sobre el que el alumno deberá situarse de un modo activo, participativo y crítico.

(...) Esto para mi plantea la necesidad de pensar el curriculum conectado al entorno, no sólo pensando en el entorno como un recurso, sino de donde realmente extraes lo que a los niños les interesa saber y realmente deben saber.

E: Explica un poco más eso de lo que "realmente deben saber..."

P: Bueno, por ejemplo, si cogemos el módulo que hemos de dar juntos: La Revolución Industrial. No sé si estarás de acuerdo, pero habrá que plantearse unos objetivos de tipo general que para mí serían que los alumnos tomen conciencia de su situación personal y familiar como heredada de una determinada estructura socio-económica; que en un determinado momento de

la historia se produjo un cambio que determinó el nacimiento de la sociedad capitalista; y que ellos viven ahora en esa sociedad, y deberán tomar una posición ante ella. Por tanto, el problema no es tanto "La Revolución Industrial" sino el Puerto de Sagunto, su propia vida, y entender aquella etapa histórica les ayudará a entender su realidad de ahora mismo.

En síntesis, podemos decir que nos encontramos ante una profesora con un conjunto de actitudes ideológicas hacia su profesión caracterizadas por los siguientes rasgos:

- Interacción entre la realidad social y la realidad escolar
- No neutralidad de la profesión de enseñanza
- Actitud crítica frente a la función social de la escuela

En relación con el principio de conexión escuela-entorno, pueden señalarse los siguientes:

- El entorno como realidad global en la que debe intervenir la escuela
- El entorno como realidad global que interviene sobre el alumno
- Se debe educar al alumno para que pueda actuar críticamente sobre su entorno.
- El entorno no es, entonces, sólo un recurso didáctico. Tampoco puede circunscribirse sólo a la propia realidad local. Es fundamentalmente un punto de partida para la enseñanza.

b) Las bases pedagógico-didácticas

La profesora piensa en el desarrollo curricular como la consecuencia de combinar la propuesta de los Programas Oficiales, los intereses de los alumnos y las realidades del entorno. Para ello pretende organizar el contenido por módulos con un enfoque interdisciplinar, tratando que las actividades en Castellano y Valenciano giren alrededor del núcleo temático del Area de C.Sociales. Entiende el entorno, no sólo como un recurso didáctico, sino como una realidad compleja que el alumno debe investigar y de donde el profesor extrae parte del contenido educativo. Ve la propuesta de conexión al entorno como algo renovador, que implica, sobre todo, un cambio radical en la metodología de enseñanza y una nueva manera de entender el aprendizaje del alumno:

(...) A mi me parece más correcto partir de suscitar problemas y preguntas reales y dejar que los niños construyan su propio plan de trabajo y su propio conocimiento, a partir de problemas vivenciados por ellos. Creo que lo correcto es suscitar una actividad investigadora en el alumno, y esto sólo lo puedes hacer a partir de los problemas que ofrece el entorno.(...)

El entorno me parece determinante tanto para el contenido como para la metodología. En fin, creo que es muy importante que los niños se puedan "enganchar" a algo que ya conocen, que tienen a su alrededor. Cuando pierden la capacidad de buscar, o no tienen ningún tipo de "conocimiento" sobre el tema, lo que se hace es dejarlo todo en las manos del maestro. Al menos así me pasa a mi.

Pero ello no considera que sea una tarea fácil. En primer lugar, entiende que los Programas Oficiales son un constreñimiento, si bien piensa que el maestro debe saber "cortar" con aquello que cree que no le sirve. Propone como solución crear "curricula alternativos (...)" que cada zona o comarca pudiera montarse su propio curriculum adaptado a esa realidad". Tampoco es fácil conectar los intereses verdaderos de los alumnos:

Lo que yo he hecho con el tema "Los moros" ha sido darles un caramelo y ellos han picado: las visitas, la salida a la alquería, y todo eso. Pero realmente a ellos les interesaba relativamente. Y en otras ocasiones, aparecen temas que no les interesan en absoluto. -- Entonces, suelo eliminarlos.

La profesora trabaja sin libro de texto, por lo cual debe producirse ella el material, y recurrir a las fotocopias de diversas fuentes. Lo hace así, tanto por motivos ideológicos frente al contenido del libro de texto, como única posibilidad de desarrollar una adaptación curricular, y como forma de potenciar la investigación de los escolares.

E: No trabajas con libro de texto. ¿Qué ventajas has encontrado al hacerlo así?

P: Por un lado, permite que trabajes los contenidos que tu quieres. Por el otro, te permite que los alumnos -cuando pueden- busquen su propia información. (...)

El libro de texto es horrible, salvo "honrosas excepciones" suelen tener una concepción ideológica que para mi no es correcta. Tampoco veo claro que los contenidos

deban ajustarse totalmente a los Programas Oficiales. Creo que es necesario una programación adaptada, y eso no lo haces si llevas libro de texto.

La conexión al entorno, entonces, es para la profesora una forma metodológica de enfocar los profesores su enseñanza, en aras de mejorar la calidad de esa enseñanza. Es una alternativa a la escuela tradicional, cuyas bases pedagógicas, por otro lado, no están excesivamente elaboradas en términos académicos, son más bien de carácter "intuitivo y experimental", producto de la propia experiencia en la escuela. Ello, sin embargo, se percibe más como carencia profesional que como afirmación de un determinado modelo de profesionalidad.

E: ¿Cómo ves tu la relación, si crees que la hay, entre calidad de educación y escuela enraizada en el medio?

P: Claro que la hay. Como he dicho antes, escuela enraizada en el medio para mi incide, sobre todo, en la metodología de trabajo del maestro. Y el cambio metodológico en los maestros creo que es un elemento fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza.

E: Observo, por lo que vas contando, que haces una pedagogía "valiente". ¿En qué bases, psicológicas o pedagógicas, fundamentas esa seguridad tuya en tu trabajo?

P: Bueno, de entrada te diré que esa seguridad no existe. Y más como en mi caso, que siempre me he encontrado sola, o con gente "provisional" a la que tenía que ser yo la que les contara la "paraeta". Esto empobrece mucho tu capacidad de trabajo. No sé que bases psicológicas puede haber detrás de mi trabajo. Lo que si está claro es que los alumnos con los que trabajo

han estado en los cursos anteriores bajo una enseñanza tradicional, y he comprobado que mucho de lo que han estado estudiando realmente no lo saben (...) y comprobé, además, que no tenían ni idea de su propia realidad local y comarcal. Y esto, para mi, es un objetivo fundamental, además de que pueden ser sujetos activos de esa realidad, por tanto, he de trabajar, en la medida que sepa y pueda, de otra manera. No tengo ni idea de la psicología y pedagogía, o muy poca. Las bases son intuitivas y experimentales, y eso no me da seguridad. Estoy incluso descontenta de lo que hago. Pero eso no quiere decir que haya que tirar marcha atrás.

Insistiendo en la idea del trabajo en relación con el entorno como un nuevo estilo de profesionalidad docente, la profesora ve este aspecto como "un salto cualitativo importante", "una decisión arriesgada frente a la oposición de todo el mundo", además de una práctica democrática de la enseñanza:

En el entorno, como maestra, tengo las mismas posibilidades de buscar que ellos, estoy más a su nivel

Cree, también que es este un trabajo totalmente científico enfrentado a una concepción reduccionista de la propuesta pedagógica de conectar la escuela al entorno:

E: Algunos profesores creen que existe una contradicción entre aprender a través del entorno y aprender ciencia.

¿Qué piensas tu al respecto?

P: Creo que no hay contradicción. Tal vez esa gente parta de una concepción errónea del trabajo en el entorno. Si creen que trabajar el medio es darse cuatro paseos

por los alrededores, y nada más, o circunscribirlo al estudio de la localidad, pues eso no puede ser. Y depende también de la concepción que tengan de la ciencia. Para mí el problema está en el método. Y el entorno permite realizar un método de trabajo científico. Creo que los profesores que defienden esa contradicción tienen poca experiencia, han reflexionado poco o, en cualquier caso, mantienen una concepción de la ciencia de "catedrático", para mí es una concepción academicista o reaccionaria.

La profesora no cree que trabajar el entorno retrase el cumplimiento de los programas más de lo que pueda hacerlo un tema cualquiera. Sí piensa, no obstante que el tiempo, en relación con el temario, llega a constituir un problema "angustioso", agravado por el problema del -paso al BUP. Cree, sin embargo, que el problema no es tanto de cantidad de contenido como de "herramientas de trabajo" y de que "lo que se aprenda, aunque sea en menos cantidad, se aprenda bien, se quede para siempre y no de un modo superficial. Y creo que aprendemos mejor aquello que nos sirve o podemos relacionar con las cosas de la vida de cada día".

## 5. MEDIACIONES CONTEXTUALES DE LA ACTIVIDAD TEORICO-PRACTICA DE LA PROFESORA EN RELACION CON EL PRINCIPIO DE CONEXION ESCUELA-ENTORNO.

### 5.1. El contexto institucional: Los programas oficiales y la Administración educativa.

#### a) El marco curricular.

Como ya señalamos la profesora del estudio imparte las áreas de Lenguaje (Castellano y Valenciano), Ciencias Sociales y Talleres en el 8º nivel de la EGB, dentro del Plan Experimental de Reforma

del Ciclo Superior regulado por la Orden de 25 de Septiembre de 1984, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia (Anexo nº ). Para los colegios autorizados a realizar la experimentación, fueron suspendidos los niveles básicos de referencia del Ciclo Superior (Programas Renovados), quedando el marco curricular para este ciclo regulado por las orientaciones que se proponen en el documento Anteproyectos para la reforma de la segunda etapa de la EGB. Objetivos generales y terminales de área. Metodología elaborado por el MEC, en colaboración con las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación. En el área de Ciencias Sociales, los objetivos terminales o "mínimos" se configuran con referencia a los siguientes cuatro bloques de contenido:

1. Condicionamiento medio-ambiental
2. Utilización social del espacio
3. Organización social del espacio
4. El mundo hacia el siglo XXI

Además del objetivo General: "Comprender las interrelaciones entre el hombre y su entorno y, como consecuencia, actuar ante estímulos nuevos", aparecen también diferentes referencias a la conexión con el entorno en varios de los objetivos terminales del área. Así por ejemplo, dentro del primer bloque: "Condicionamientos medio-ambientales", los alumnos deberán orientarse en el espacio, interpretar mapas y planos, observar ecosistemas significativos y analizar los desequilibrios existentes en los mismos. Dentro del segundo bloque:

"Utilización social del espacio", los alumnos deberán partir de la observación directa para analizar los tipos de hábitat; mediante encuestas y otras fuentes de recogida de datos, averiguar las formas de ocio de su localidad y comarca; y representar en forma gráfica datos sobre aspectos físicos, económicos y humanos referidos a su entorno inmediato. En el tercer bloque: "Organización social del espacio" se proponen investigaciones sobre la propia familia, el centro escolar, la historia local...y análisis de la aplicación del Estatuto de Autonomía. Y en cuanto al cuarto bloque: "El mundo hacia el siglo XXI", los alumnos deberán utilizar la prensa para analizar la vida local, así como realizar estudios monográficos sobre problemas de actualidad y diseñar soluciones en el marco de su entorno vital.

Además de este documento, y a diferencia del proceso de la Reforma en el territorio MEC, la profesora no ha recibido ningún otro material o documento de apoyo institucional para la configuración del marco curricular de las áreas que imparte. Por lo que podría decirse que la profesora de nuestro estudio dispone de total autonomía para la elaboración de su propio marco curricular, dentro de la amplia flexibilidad que permiten las orientaciones anteriormente citadas.

Sin embargo, la profesora no parece mostrarse muy de acuerdo con esto:

P: (...) La verdad es que yo en mi clase hago lo que me da la gana, aunque, claro, esta es una verdad a medias...

E: ¿Cómo "a medias" ? ¿Qué quieres decir con eso...?

P: Pues que, es verdad que ya no tenemos "Programas Renovados", que ya no tenemos libro de texto,... pero ya no me puedo quedar en blanco, y a veces hay que --- echar mano de aquellos programas, y de algún libro. Además, los niños están acostumbrados a una forma de trabajar, los padres te piden unas cosas muy concretas y para postres, está el problema del paso al BUP... y además seguimos trabajando por especialidades, hay una monodocencia, en fin, yo no hago todo lo que a mí me gustaría, no hago lo que me da la gana, eso es falso.

#### b) Las regulaciones y constreñimientos de la Administración Educativa

De entrada, y en general, la profesora de nuestro estudio no tiene problemas en relación con las directrices y funciones de la Administración educativa. Para ella, el problema de la Administración no es tanto "lo que hace, sino lo que debería hacer y no hace". Sus contactos formales con la Administración son a través de la Inspección, siendo, además, Inspectores los Coordinadores de la Reforma del Ciclo Superior:

P: (...) Mi inspectora "pasa"...bueno, te pide las programaciones pero no se entera de lo que ocurre de verdad en el centro (...) Los Coordinadores han venido por la escuela, en todo lo que llevamos de Reforma -tres años-, dos o tres veces, y en un plan muy formalista. Luego hemos hecho algunos Encuentros de todo el profesorado, -también dos o tres- pero la verdad es que a mí me ha servido de poco...

En relación con el problema de la conexión de la enseñanza al entorno, los problemas fundamentales con los que tropieza la profesora son de presupuesto económico, materiales de apoyo, falta de tiempo y su propia formación profesional:

En casi todos los módulos programados incluyo alguna salida, pero muchas de ellas no las puedo hacer por falta de "pela". En el Documento de Madrid nos dicen que hay que hacer salidas, pero, a pesar del dinero extra que nos dan, no tenemos bastante. Porque también hay que comprar materiales, ...y no se puede estar pidiendo dinero a los padres, al menos a los de mi escuela.

No ha recibido, por parte de la Consellería de Educación ningún material de apoyo, ni tampoco existen programas de reciclaje específicos de la Reforma. Dedicar mucho tiempo a la elaboración de material, que la Administración, según su opinión, no le reconoce. Tiempo, por otro lado, que necesita para otros menesteres que realmente le hagan avanzar en la calidad de su enseñanza:

E: Antes has señalado el problema de la falta de tiempo...

P: Si, claro, es un problema grave. Porque el problema no es sólo falta de tiempo para elaborar materiales, el problema es que ir contra reloj y estar liado en la elaboración de materiales incide negativamente en tu capacidad para reflexionar, que es lo que realmente yo creo que te hace avanzar. (...)

E: Y en este sentido, la Administración te supone una dificultad o una ayuda?

P: En mi caso concreto, no me impide que trabaje de esta manera, pero no favorece que disponga del tiempo necesario. Porque ocurre que todas esas horas dedicadas a la elaboración de material, la Administración no las reconoce como trabajo escolar y, por tanto, en realidad está dificultando tu trabajo.

## 5.2. El entorno socio-cultural del centro

Por las características ya señaladas en la primera parte de este estudio, puede deducirse que el entorno socio-cultural no es facilitador de innovaciones educativas. Así lo confirman diferentes profesores del centro, para quienes el entorno en el que trabajan es muy rico en posibilidades didácticas y, sin embargo, es difícil de llevarlas a cabo. Veamos esto ahora con más detenimiento.

En primer lugar, siendo un municipio con un pasado histórico importante, del que quedan restos significativos (ruinas romanas, castillo, barrio judío, etc), no existe ningún material didáctico específico en el que puedan apoyarse los profesores. Ni siquiera indirecto (guías turísticas, por ejemplo). El Ayuntamiento no se ha preocupado por estos temas, a pesar de las propuestas que en diferentes ocasiones le hicieron los profesores. Su colaboración con las escuelas es puntual (organización de la Setmana del Llibre, por ejemplo) y muy institucional o formalista. Respecto a otras instituciones o asociaciones del municipio, únicamente la Caja de Ahorros de Sagunto editó, hace ya cuatro años, "El Llibre de Sagunt", elaborado por profesores de este municipio para trabajar el área de Sociales en

el Ciclo Medio. El resto de asociaciones no mantienen ningún tipo de contacto con la escuela, excepto la Asociación de Vecinos, con la que sí existe una estrecha colaboración. En el momento del estudio se está llevando conjuntamente una biblioteca semi-pública que el Ayuntamiento había dejado abandonada y que, entre el colegio y la Asociación, han abierto el barrio.

Nuestra profesora señala, como un gran inconveniente, "la mentalidad social de los padres, que puede hacerse extensiva también a los alumnos". Los padres, en general, manifiestan una cierta desconfianza" porque sus hijos no hacen lo mismo que ellos hacían, además de la preocupación por lo que les ocurrirá cuando pasen a BUP". Cuando la profesora inicia un módulo llama a los padres para explicarles qué va a hacer, y al finalizarlo los vuelve a reunir para hacer una evaluación global de cómo resultó el desarrollo del módulo. Nosotros tuvimos ocasión de asistir a una de estas sesiones. Tras la explicación de la profesora, donde continuamente hacía referencia al grupo, nunca a los alumnos individuales, las intervenciones de los padres fueron muy pocas, y de padres con un nivel cultural más alto o con mayor sensibilidad social: un técnico de Altos Hornos, una madre de la Junta Directiva de la Asociación de Vecinos, un sindicalista,... cuyas preguntas, a pesar de ello, iban dirigidas a mostrar dudas sobre el paso al BUP, nunca en relación con el módulo evaluado. Sin embargo, al finalizar la reunión eran muchos los padres que se esperaban para preguntar cómo iba su hijo en la clase.

Los alumnos, obviamente, han heredado este tipo de mentalidad:

(...) La mentalidad social de la que he hablado respecto a los padres, puede hacerse extensiva también a los alumnos. Tengo dificultades con ellos, aunque, claro, ahora, después de tres años de trabajar con ellos, menos que antes, pero sigo teniéndolos. Cuando empecé a trabajar con ellos en 6º fué una pelea permanente porque no estaban acostumbrados a este método de trabajo. En una asamblea de clase les propuse que hicieran un listado de problemas que debíamos tratar en profundidad. Los temas eran de este estilo: con este método no aprendemos nada, nos encontramos perdidos, con el libro aprendíamos más, y cosas por el estilo.

El ambiente de paro, marginación y pobreza aparece igualmente reflejado en el comportamiento de los alumnos:

(...) son muy machistas, (...) vienen con navajas a clase  
(...) las chicas no participan, o lo hacen mucho menos que los chicos, (...) hay algunos que vienen a la escuela porque no tienen más remedio, pero sólo les interesa hacer karate (...) ...

A pesar de todo, existe un alto nivel de participación de diferentes personas de la comunidad (algunos de ellos padres de alumnos) en el trabajo de aula de la profesora. Tanto apoyando las explicaciones de clase (charlas, demostraciones...) como aportando material e información o ayudando en las salidas y visitas. Además, de la colaboración casi permanente en algunos de los talleres de la clase.

### 5.3. El dominio biográfico en la formación profesional

La profesora del estudio cursó la diplomatura de Magisterio en la Escuela de Valencia, de la que no guarda buen recuerdo:

(...) Aquello no me sirvió para nada, ni siquiera para conectar con algún profesor "majo", como les puede haber pasado a otros, (...) lo que allí has estado "empollando" ¿Cómo lo aplicas luego? ese era mi problema, y yo era de las que sacaba buenas notas,...

Su saber y estrategias profesionales las ha ido generando a través de una práctica en la que el aislamiento ha sido, hasta hace bien poco, la constante. Nunca tuvo problemas con la Inspección, pero tampoco recibió de ella ninguna orientación o ayuda. Su aprendizaje es totalmente experimental, potenciado por la colaboración en grupos de trabajo con profesores de diferentes centros, y por lecturas que ella misma ha ido buscando y seleccionando.

E: ¿Dónde aprendiste lo que ahora estás haciendo?

P: En la propia escuela, en mi trabajo. He hecho pocos cursillos. Me han aprovechado los que he ido haciendo en las Escoles d'Estiu. Pero ha sido sobre la base de resolver problemas que me surgían en el trabajo, entonces me iba a una librería y buscaba algo que me sirviera. A veces me servía y otras no. Y También me parece fundamental el intercambio con otros compañeros que están en el mismo ciclo o tienen problemas parecidos, o con gente que tiene más experiencia que yo. Creo que es de aquí de donde yo he aprendido.

A pesar de todo, está descontenta con su propia formación profesional, lo cual la problematiza a menudo, en la medida que se enfrenta a situaciones que no sabe resolver. No cree, sin embargo, "que la solución deba ser institucional. Por ejemplo, matricularme en la facultad de psicología". Cree, por el contrario que lo que necesitaría es más tiempo para poder estudiar autónomamente, para elegir cursillos que realmente le interesan, y para discutir profesionalmente con sus compañeros. Tampoco parece que el CEP le resulte muy útil, porque "ellos ofrecen aquello que se les ocurre que es importante, y no siempre coincide con nuestras necesidades".

Estos problemas repercuten, obviamente, sobre las actividades de enseñanza en conexión con el entorno. Incluso se agravan, según la profesora:

(...) claro, fijate que cuando haces una salida, o montas un módulo a partir de cosas que pasan en el pueblo, estás haciendo cosas que no son normales. Estás menos entrenada. Tienes menos recursos personales. Trabajas muy intuitivamente. En fin, si hacer buena enseñanza es difícil, hacer buena enseñanza intentando conectar con la actividad del entorno es, para mi, más difícil todavía.

Aunque también he de decirte que es mucho más interesante para mi. Es un auténtico trabajo de investigación. Rompes con la rutina, es mucho más divertido, no sólo para los niños, también para mi misma. Aunque luego acabe rendida.

#### 5.4. El contexto organizativo del Centro

En principio, la organización del centro es formalmente idéntica a la de cualquier otro centro escolar. Si bien, en la práctica, al estilo personal de la mayor parte del profesorado y el modelo de que se dotan para funcionar internamente, es favorable a una mayor conexión de la actividad escolar con el entorno de los alumnos. Esto queda reflejado en el Proyecto pedagógico ( Anexo ) y la Memoria del curso ( Anexo ) donde se señala explícitamente la necesidad de poner en práctica el referido principio. Aunque no existen indicadores explícitos de la necesaria flexibilidad organizativa (por ejemplo, en los horarios, distribución del espacio, etc), lo cierto es que en la propia observación directa hemos visto que sí se lleva a la práctica. La explicación la da el Jefe de Estudios:

Aquí hay mucho papeleo, mucha burocracia. ¿Para qué vamos a perder el tiempo en poner en un papel algo que luego puede venir la Inspectora y a lo mejor no nos lo acepta. Pues ponemos lo que ellos quieren que pongamos , y luego aquí hacemos lo que podemos.

Los órganos de gobierno son favorables a la práctica del principio de renovación. Los del profesorado, claramente. La APA asiente, aunque a veces no lo comprenda.

En contra de la hipótesis, manejada por nosotros, de que a medida que aumenta el nivel o ciclo de la enseñanza, por la

propia configuración curricular, aumenta igualmente la dificultad para desarrollar actividades de conexión al entorno, en el caso de este centro ello no ocurre así. Esto depende más aquí del estilo profesional de cada profesor, que de los currícula o áreas que se estén impartiendo en los diferentes niveles. Así, se da la paradoja, manifestada por el Jefe de Estudios, y confirmada por la profesora de nuestro estudio, de que:

(...) aquí hay dos cursos que no salen de los libros de la editorial S., que están siempre metidos dentro del aula, y son de los teóricamente fáciles de conectar al entorno, es decir, están en el Ciclo Medio, donde hasta por ley te dicen que lo hagas. y No lo hacen. Son el sector más "carca" del centro. Así que eso depende del profesor, no del ciclo en el que se esté.

Por otro lado, ya fueron señaladas anteriormente las dificultades materiales y financieras y de distribución de espacios. La falta de apoyo en este sentido es, siguiendo la opinión del Jefe de Estudios, uno de los principales inconvenientes para conectar la enseñanza al entorno. Aspecto éste ya corroborado por la profesora del estudio.

##### 5.5. El contexto interactivo del aula

La profesora nos pidió que, durante nuestro periodo de observación, -y al margen del problema que a nosotros nos ocupa-, comprobáramos si su estilo personal era excesivamente rígido, dogmático y distancia

dor respecto de los alumnos, pues así se autopercibe ella misma. Lo cierto es que, en nuestra observación, y a través de las entrevistas con alumnos, pudimos comprobar que esta era una percepción exagerada. La relación con los alumnos es, en general, amistosa, de apoyo, y posibilitadora del trabajo autónomo de los equipos. Su tono de voz y el modo global de expresión no es desafiador ni autoritario. La participación en clase es alta, tanto en actividades de gran grupo como en el trabajo de equipos.

Tomando en consideración los informes de cómo llegaron estos alumnos cuando iniciaron el 6º curso de la EGB, y las propias características socio-culturales de sus familias, puede deducirse un enorme esfuerzo, por parte de la profesora, en el trabajo de organización de las tareas de aula, la dinámica grupal y el aprendizaje de técnicas instrumentales y de trabajo e investigación en grupos. Ello fué comprobado con más facilidad en las investigaciones de campo y las salidas a las que tuvimos ocasión de asistir. El estilo de trabajo de los alumnos en relación con el manejo de documentación, elaboración de encuestas y observaciones sobre el terreno es, en general, más alto de lo que conocemos como normal en el 8º curso de la EGB.

No obstante, más que en trabajo académico, si a la hora de tratar problemas de la clase -asambleas de aula-, sigue manteniéndose un nivel bastante superior de participación de los chicos respecto de las chicas, aspecto este que se agraba por el hecho de que en el primer grupo hay unos cuantos de ellos con edades entre los 15 y los 16 años, lo que les da una clara superioridad biológica, al margen de la que les pueda dar su propio comportamiento cultural.

## 6. LA ACTIVIDAD PRACTICA DE ENSEÑANZA EN RELACION CON EL PRINCIPIO DE CONEXION ESCUELA-ENTORNO

### 6.1. Fase preactiva: preparación previa y planificación

E: ¿Cómo estructuras el trabajo, tu programación, todo aquello que piensas o quieres hacer?

P: Primero me siento a pensar, y esto quiere decir, pensar por un lado qué cosas o contenidos deben saber mis alumnos, y por el otro, qué me proporciona el entorno. Claro, yo me planteo también unos objetivos generales, (...) y veo con qué contenidos y con qué recursos podré llegar hasta esa meta. Alrededor de esto, me hago un primer esbozo de cuatro puntos básicos y cuatro actividades que se me ocurren. Y empiezo a trabajar. En fin, yo desde el principio de curso tengo la idea global de lo que quiero, pero esto lo voy perfilando durante el curso, y a veces la elaboración de la unidad no se acaba hasta que no has acabado el trabajo con los alumnos.

En efecto, lo que tradicionalmente se entiende por "Programación Anual", en el caso que nos ocupa, resulta un documento relativamente sencillo y poco elaborado. Se reflejan en él (Anexo nº7) un conjunto de objetivos de carácter general, sacados del Documento MEC para la Reforma del Ciclo Superior, el listado de los módulos de que consta el curso, con el correspondiente contenido de cada módulo, su temporalización aproximada y las salidas previstas en cada módulo.

El citado documento fué elaborado entre el 1 y el 15 de septiembre, pero tal como la profesora nos señalaba en la entrevista inicial:

Esto lo tenía que ir haciendo entre reunión y reunión. Los problemas burocráticos y organizativos en este momento se nos están comiendo todo el tiempo, y aquí -se refería dentro del centro- es casi imposible pensar lo que realmente te interesa, o sea, qué vas a enseñar y cómo lo quieres hacer.

Donde realmente aparece un proceso más completo de planificación es en la preparación de cada módulo, cuya realización suele hacerse durante el periodo en que se desarrolla el módulo anterior, y, según las propias palabras de la profesora:

casi siempre en casa, utilizando los fines de semana o también en casa a ratitos por las noches.

El proceso en detalle de la planificación de un módulo por la profesora, se verá cuando describamos el desarrollo del módulo coincidente con nuestro periodo de observación participante en el aula. Ahora, partiendo de la citada programación anual, la entrevista inicial con la profesora, la primera visita al centro y lo que se refleja al respecto en el Plan de Centro, trataremos de sintetizar en el siguiente cuadro, el modo en que la profesora, en su primera fase de programación, contempla la conexión con el entorno en los siguientes diferentes niveles:

- Selección y organización del contenido cultural.
- Actividad prevista de la profesora
- Actividad prevista de los alumnos
- Salidas programadas

Recursos materiales y humanos del entorno en que se piensan utilizar.

MODULO	CONTENIDO EN RELACION CON EL ENTORNO	ACTIVIDAD DE LA PROF. EN RELACION CON ENTORNO	ACTIVIDAD DEL ALUMNO EN RELACION CON ENTOR.	SALIDAS	RECURSOS
1. EL IMPERIO ROMANO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La vida cotidiana en la ciudad romana de Sagunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Visita al Castillo y museo de Sagunto</li> <li>* Elaboración de una guía para la visita con los alumnos</li> <li>* Búsqueda de materiales e información en el Ayuntamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Visita AL Castillo con una guía de observación</li> <li>* Buscar información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Castillo de Sagunto</li> <li>* Ciudad romana de Ampurias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ruinas arqueológicas</li> <li>* Museo</li> <li>* Materiales documentales del Ayuntamiento y los que aporten los alumnos</li> </ul>
2. LAS INVASIONES DE LOS PUEBLOS DEL NORTE DE EUROPA.					
3. EL MUNDO MEDIEVAL. 1ª parte: Los musulmanes en Valencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La vida cotidiana en una alquería.</li> <li>* Las torres de defensa de la medina.</li> <li>* La ciudad musulmana de Valencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Recorrido por la comarca rastreando las torres defensivas de la medina.</li> <li>* Reconstrucción en un croquis de la Torre Bufilla de Bètera, para entregar a los alumnos</li> <li>* Buscar datos en el libro <u>La ciudad de Valencia</u>, de Sanchis Guarner</li> <li>* Sacar datos de la Tesis de Licenc. de un amigo sobre el modo de producción tributario.</li> <li>* Visita a la Vall de Gallinera para ver si quedan restos sobre la resistencia musulmana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Visita a la Torre Bufilla; observación a través de un plano.</li> <li>* Notas de observación.</li> <li>* Visita -guión previo- a un alfarero de Paterna</li> <li>* Recorrido por los restos de murallas árabes de la ciudad de Valencia, y dibujo de lo observado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Bètera</li> <li>* Paterna</li> <li>* Valencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Restos monumentales</li> <li>* Documentos</li> <li>* Crónicas de Jaume I</li> <li>* <u>La ciudad de Valencia</u> de Sanchis Guarner</li> <li>* Tesis de Licenciatura de un amigo</li> <li>* Otros estudios monográficos</li> <li>* Comics</li> </ul>

MODULO	CONTENIDO EN RELACION CON EL ENTORNO	ACTIVIDAD DE LA PROFES. EN RELACION CON EL ENTORNO	ACTIVIDAD DEL ALUMNO EN RELACION CON EL ENT.	SALIDAS	RECURSOS
2ª parte: Los Cristianos en Valencia.	* El arte románico y gótico en la Ciudad de Valencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conectar con los profes. de la zona para organizar un viaje de intercambio con los alumnos.</li> <li>* Inventar un "Diario" de un campesino musulmán de Museros, basándose en las crónicas de Jaume I.</li> <li>* Elaborar un diaporama sobre la cultura musulmana en Valencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Observación, esquemas y dibujo de la visita a S. Juan del Hospital, Catedral y Generalitat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ciudad de Valencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Restos monumentales</li> <li>* Edificios históricos</li> <li>* Libro de Sanchis Guarnier.</li> </ul>
4. LOS GRANDES DESCUBRIMIENTOS GEOGRAFICOS.					
5. LA REVOLUCION INDUSTRIAL.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La revolución industrial: el caso de Alcoi.</li> <li>* El Movimiento Obrero en la Comarca del Camp de Morvedre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Gestionar a través del CEP de Alcoi la visita a una fábrica antigua</li> <li>* Solicitar del mismo CEP materiales elaborados sobre el tema.</li> <li>* Gestionar la charla de un sindicalista del Ptº de Sagunto (padre de alumno)</li> <li>* Buscar y preparar diversos materiales y document.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Elaborar cuestionario a ancianos de la localidad</li> <li>* Diversas técnicas del trabajo de campo, en la visita a Alcoi.</li> <li>* Comparar la realidad local con la observación en Alcoi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Alcoi</li> <li>* la propia localidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Bibliografía diversa sobre la revolución industrial en Alcoi.</li> <li>* Recortes de prensa</li> <li>* Fotografías</li> <li>* gente de la localidad.</li> <li>* Estadísticas y documentación de diversas fuentes.</li> </ul>

MODULO	CONTENIDO EN RELACION CON EL ENTORNO	ACTIVIDADES DE LA PROFESORA EN RELACION CON EL ENTORNO	ACTIVIDAD DEL ALUMNO EN RELACION CON EL ENT.	SALIDAS	RECURSOS
5. EL MUNDO ACTUAL	* Será seleccionado por los propios alumnos en función de sus intereses y motivación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Preparar las condiciones para el trabajo de campo.</li> <li>* Preparar los dossiers de prensa</li> <li>* Buscar otras fuentes documentales</li> <li>* Gestionar visitas a instituciones de la localidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Diversas técnicas del trabajo de campo</li> <li>* Preparar en equipo las visitas para la obtención de información (oficina INEM, ambulatorio SS, etc)</li> </ul>	* A diversas instituciones de la localidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Prensa</li> <li>* bibliografía diversa</li> <li>* Vídeos</li> <li>* Instituciones</li> </ul>

6.2. Fase interactiva: Las tareas académicas de la profesora y los alumnos.

a) Las actividades de enseñanza de la profesora:

El curriculum. Como ya se señaló, la profesora tiene organizado el curso en cinco módulos. Inicia el desarrollo de cada uno de ellos entregando a los alumnos, o anotando en la pizarra, los objetivos que se pretenden conseguir y un esquema con el contenido del módulo. El contenido es siempre específicamente de C. Sociales. En los objetivos aparecen, normalmente en forma de habilidades o técnicas instrumentales, aquellos que se pretende trabajar de lenguaje castellano y valenciano.

A continuación, entrega a los alumnos un dossier elaborado con información sobre el módulo. En ocasiones, sólo información dispersa que los alumnos deberán recomponer y organizar. Realiza intervenciones breves en relación con el contenido a trabajar, o bien como introducciones al principio de cada sesión, o bien, durante el transcurso del trabajo, a solicitud de algún equipo o alumno individual.

Propone Macro-actividades, o actividades muy abiertas, en forma normalmente de problemas, que los diferentes equipos deberán de ir matizando y desarrollando. Por ejemplo: (notas y grabación tomadas durante una sesión de clase dentro del módulo: El imperio Romano)

Profesora: Hemos visto que los romanos estuvieron en las mismas tierras que ahora habitamos nosotros (...) pero, ahora deberíamos averiguar algo de como vivían, de cuáles eran sus costumbres, ... por ejemplo: ¿cómo se divertían? ¿a qué jugaban?

Alumno, (levantando la mano): hacían carreras de cuádrigas.

Otro alumno: ...y se iban al circo, y se lo pasaban muy

"guay" quemando cristianos, ... (risas) ...

P: Seguramente harían más cosas (...) ¿Cómo podemos averiguarlo?

(Los alumnos van diciendo posibilidades:)

- Alquilando alguna película de romanos, ...
- Buscando algún libro, ...
- Visitando el museo de Sagunto, ...
- etc.

(La profesora va anotando en la pizarra las propuestas. Posteriormente, propone que un equipo se encargue de buscar información, recogiendo las ideas de la pizarra).

\* Los materiales. Para cada módulo, la profesora prepara un dossier con diferentes tipos de materiales de información sobre el módulo. Suelen ser mayoritariamente fotocopias de diferentes libros de texto, o de estudios monográficos. La impresión, por tanto, es de baja calidad. Durante el transcurso del módulo suele entregar, igualmente en fotocopia o multicopista, propuestas de actividades o ejercicios. Algunos de estos materiales son para uso individual del alumno, para la elaboración de su propio dossier; otros materiales, una vez utilizados, pasan a la biblioteca de aula. Además, existe en la citada biblioteca una colección de libros de texto de diferentes editoriales, y algunas monografías.

De los cinco módulos del curso, en cuatro preparó además diapositivas sobre alguna parte del contenido, y en dos (el Imperio Romano y la Revolución Industrial) pasó películas de vídeo.

En el aula se dispone además de un cassette pequeño -propiedad de la profesora- para uso de los alumnos, y una "coca" o imprenta de gelatina fabricada por los propios alumnos, y que utilizan en la confección de algunos trabajos.

El estilo pedagógico de la profesora, puede calificarse de didáctica-mente renovador, apoyado en un talante personal democrático. En el ámbito curricular, desarrollando ella misma procesos de investigación en relación con su práctica (materiales, estrategias de enseñanza, intercambios con otros compañeros, ...). En el ámbito de la interacción con los alumnos en aula, potenciando la investigación cooperativa y un modo de relación profesor-alumno no autoritario.

(...) una de las cosas por las que me gusta trabajar en relación con el entorno, es porque ahí el profesor es uno más investigando junto a los alumnos, es más compañero y menos "el maestro" (...)

En la motivación, al principio o durante el desarrollo del módulo, se apoya en intereses manifestados por los alumnos; suele hacer referencia en las explicaciones a la propia experiencia de los alumnos en su vida cotidiana; suscita preguntas o plantea problemas; e intenta globalizar las tres áreas de contenido que le corresponde impartir, aunque no sabe si esto lo hace bien, al tomar de las C. Sociales el contenido de la experiencia, y del Castellano y Valenciano, fundamentalmente las habilidades y técnicas (describir, elaborar esquemas, resumir o tomar notas, etc).

Modifica a menudo, en el interior del aula, el horario "oficial" que tiene asignado, y en ocasiones poniéndose de acuerdo con otros compañeros del ciclo. No obstante, -y a su juicio, por las condiciones del contexto ya descritas- su alto nivel de autonomía profesional no se ve compensado con el trabajo de equipo de ciclo, que se limita más a los mínimos de coordinación necesarios, que a un verdadero trabajo de investigación cooperativa.

La imagen que los alumnos tienen de ella, así como los comportamientos interactivos observados en el aula, confirman igualmente la caracterización que se ha ido señalando: (durante las clases se sienta con los equipos, explica en función de los problemas que van surgiendo en cada equipo, utiliza a veces un lenguaje adaptado a la cultura de los adolescentes, ...)

#### b) Las actividades de aprendizaje de los alumnos

Los alumnos, que permanecen siempre en la misma aula, se distribuyen en equipos de trabajo, los cuales constituyen la unidad de trabajo básica en el aula, si bien, cada alumno tiene su propia carpeta o cuaderno de trabajo individual, donde anota tanto las explicaciones en clase, como sus propias observaciones o averiguaciones. Cada equipo suele tener, en cada módulo, una tarea específica de investigación. Posteriormente se ponen en común los textos y averiguaciones de todos los equipos. Cada equipo sabe que su trabajo será evaluado, o mejor, que la evaluación que hace la profesora está en función del modo en que se trabaja en el equipo. El equipo es, por tanto, el marco de elaboración de conocimiento, donde la profesora explica, se contrastan documentos y se elaboran informes. Por lo que pudimos observar, no se dan los inconvenientes tradicionales de este tipo de trabajo: unos trabajan y otros aprovechan el trabajo del vecino. En ocasiones el equipo se reúne fuera del aula, una vez finalizada la jornada escolar. La estructura del equipo suele mantenerse también en las salidas o trabajos de campo, en la medida que cada

equipo se está responsabilizando de una parte del contenido del módulo. Excepto en uno, en el resto de los equipos los chicos y chicas forman unidades separadas. Tal como se aprecia en la representación del plano, dos alumnos, con unas características comportamentales y socio-familiares muy especiales, se sienten juntos, formando ambos un equipo un tanto especial.

Los alumnos están muy habituados a esta dinámica de trabajo, y en general, a la participación y la actividad. Conviene señalar que la profesora, tal vez en detrimento del contenido, como ella misma confiesa, durante los cursos anteriores, dedicó mucho tiempo y esfuerzo a la adquisición de técnicas instrumentales de trabajo.

En los debates y puestas en común hay una participación bastante generalizada, se discute y contrastan datos, dentro de un clima de no demasiado alboroto. En ocasiones los alumnos trabajan solos en el aula, sin la presencia de la profesora. No existe "mesa de la profesora" en el sentido tradicional, hay dos mesas grandes que son utilizadas para guardar trabajos, y material diverso. En una de ellas, indistintamente, la profesora suele sentarse a veces, mientras los alumnos trabajan, a preparar materiales o corregir trabajos.

### 6.3. Fase posactiva: la evaluación

El trabajo de los alumnos es evaluado a lo largo del desarrollo del módulo, a través de la observación, los documentos

elaborados y las exposiciones en la clase. La profesora suele anotarse aquellas actividades propuestas que tienen un mayor "valor evaluativo" y observa como éstas están siendo desarrolladas. No suelen hacerse ejercicios específicos de evaluación, y los alumnos no tienen conciencia de ser " examinados" o "calificados".

A los padres se les reúne al principio del módulo, se les pasa el esquema de contenido y se les explica cómo va a desarrollarse. Al finalizar el módulo, se les vuelve a convocar para informarles de cómo fue su desarrollo. Pero la profesora está descontenta de este proceso:

Pues ellos (los padres) pasan del "rollo", porque la evaluación es global, y el grupo como tal no les interesa. Se callan, y cuando acabas te dicen: ¿ y mi hijo cómo va?

El curso anterior la profesora hacía informes globales escritos de cada alumno, pero esto, ...

por vagancia, desinterés o falta de preparación de los padres, lo cierto es que no les orientaba mucho, porque están acostumbrados al bien, regular o mal. Además, era un trabajo de locos, exigía mucho tiempo, y al final no podía decir: el 80% va bien.

Así, en la actualidad sólo hace informes orales, en grupo o individualmente, al tiempo que, con otros compañeros del centro, están estudiando el diseño de un informe a padres descriptivo. Un problema muy difícil, en palabras de la profesora.

En cuanto al desarrollo del módulo y el trabajo de la

profesora, esto es evaluando durante el propio proceso, modificando en la programación aquellos aspectos (materiales presentados, actividades propuestas, ...) que no han salido como se esperaba. Igualmente se utilizan las asambleas de clase para ver la percepción que los alumnos tienen de la profesora y de las tareas y organización del trabajo que ésta les propone. Al final del curso, vuelve a hacer una revisión global, de cara a preparar durante el verano el curso siguiente.

#### 6.4. Concreción de los niveles anteriores en el desarrollo de un módulo refiriéndonos específicamente al problema de la conexión escuela-entorno.

##### \* Algunas precisiones metodológicas.

(Se realizó un seguimiento constante del desarrollo del módulo en sus tres fases. Se tomaban notas al final de cada sesión de observación, en el sentido que durante la fase de planificación se discutió con la profesora sugerencias de actividades y de colaboro en la elaboración de material. Y durante la fase interactiva, pudimos intervenir a menudo en el trabajo de aula con los alumnos, ocasiones en que la profesora se situaba en un plano más observador o, simplemente, aprovechaba para centrarse más en el trabajo de algún equipo de alumnos, o para adelantar otras tareas. Se han tomado igualmente notas de conversaciones con los alumnos, con otros colegas, y obviamente, con la profesora. Se tienen también en cuenta los materiales elaborados

durante el proceso conjuntamente entre la profesora y nosotros, así como los de los propios alumnos).

### M O D U L O :

#### EL MUNDO MEDIEVAL (1ª parte)

##### Los musulmanes en Madinat al Turab, actual Valencia.

#### 6.4.1. Fase preactiva: preparación previa y planificación

El marco del que se partía era muy amplio, nada concreto. Se tomaba como referencia el "Objetivo Terminal de Area" nº 20 para el Area de Ciencias Sociales, que señala lo siguiente:

20. Mediante la observación directa e indirecta de una ciudad islámica y otra cristiana medieval de la Península Ibérica, comparar sus modos de vida, vivienda, costumbres, creencias, vestidos, etc., y analizar las aportaciones de ambas culturas a los pueblos de España a nivel económico, social y cultural.

(Anteproyecto Para la Reforma del Ciclo Superior de EGB. Documentos I, II, III. MEC, Madrid, 1984)

Además del citado Objetivo Terminal, se consideran igualmente como base referencial para la programación, el conjunto de técnicas de trabajo que tanto en el Area de C. Sociales como en la de Lenguaje se proponen en el mismo documento. Y a ello se añade, finalmente aquellos aspectos de Ortografía, Semántica y Morfosintaxis del Valenciano que van a ser trabajados alrededor del presente módulo.

Partiendo de este marco, la profesora señaló, a continuación, el conjunto de tópicos o núcleos de contenido que iban a ser trabajados. (Documento de Programación en Anexo nº 8) . Según la profesora todos estos tópicos formaban parte del entorno socio-histórico de los alumnos y podían ser desarrollados dentro de ese contexto. Tales tópicos, diseñados también sin excesivas complicaciones fueron:

\* La civilización árabe en el reino de Valencia:

- La vida cotidiana en las alquerías de la huerta
- Cultura, costumbres y modo de producción tributario
- Las ciudades árabes y su desarrollo. El trabajo artesanal.
- La invasión catalana: el sistema defensivo de la ciudad de Valencia y los movimientos de resistencia a la invasión: La Vall de Gallinera.

A partir de aquí, las tareas de planificación de la profesora se centran en los siguientes tres ejes:

- Consideración de los recursos disponibles y búsqueda de nuevos.
- Elaboración de dossiers con diferente información
- Diseño de macro-actividades. En algunos casos, muy pormenorizadas

La actividad fundamental, desde el punto de vista del interés y preocupación profesional, en esta fase de planificación, es el diseño de actividades. Normalmente planifica más de las que supuestamente va a realizar, dejando algunas como "orientativas" o "complementarias".

Esta fase de planificación se llevó a cabo durante el mes de Diciembre, aprovechando algunos fines de semana y parte de las vacaciones de Navidad. En un primer momento se trató de ver qué materiales o elementos podían servir para el desarrollo del módulo y estaban disponibles. Se discutía la necesidad del recurso haciendo siempre referencia a alguna actividad, si bien todavía no se escribía ninguna.

En una primera revisión se constató que:

- no existía material útil en el centro. Tan solo libros de texto de diferentes editoriales.
- El CEP de la zona tampoco tenía materiales adaptados sobre el tema.
- El Ayuntamiento de Valencia no posee material didáctico sobre el tema, tampoco los museos de cerámica y antropológico.
- No existen itinerarios locales (Valencia) o comarcales referidos a la presencia musulmana en nuestras tierras.

\* Sin embargo, era evidente la enorme riqueza que ofrecía el entorno, tanto a nivel comarcal (Horta Nord-Camp de Morvedre) como en la propia ciudad de Valencia, para el tratamiento de la presencia histórica de los "moros y cristianos" en nuestras tierras.

Conclusión: No quedaba más remedio que elaborar nosotros mismos el material curricular del módulo.

a) La elaboración del dossier.

El dossier (Anexo nº 9) consta de un índice, el listado de los "objetivos de trabajo" en Ciencias Sociales, Valenciano y Castellano (conviene hacer notar que lo que no se indicó en la "Progra-

mación Oficial" se indica aquí, en un documento que se presenta a los padres y se entrega a los alumnos), y el conjunto de materiales estructurado de la siguiente manera:

1. Diario de Ibn Zaid, campesino musulmán nacido en una alquería de Museros, -pueblo vecino al de los alumnos- en el s. XII. (Invencción de la profesora, si bien aparece como texto recogido por Ramón de Cardona, de entre las ruinas de Alcalá, en el último combate contra Al-Azraq. A través del diario se narra la vida cotidiana en una alquería y las luchas contra Jaume I. Se van citando hechos y lugares del entorno comarcal. Se utilizan poemas árabes de la época y dibujos alegóricos).
2. Fragmentos del libro Crònica o Llibre dels Feits de Jaume I, donde se hace referencia a los mismos hechos, pero ahora narrados desde el bando contrario.
3. Plano y esquema explicativo de la Torres Bufilla (Bétera).
4. Mapa mudo del País Valencià, donde se indican las defensas de la Madinat, y la zona de influencia de Al-Azraq.
5. Fragmentos del capítulo "Conquista y Ocupación" del libro de M. Carbó: Els moviments socials al País Valencià.
6. Los musulmanes después de la conquista: diferentes fragmentos sacados del libro de Sanchis Guarner: La Ciutat de València.
7. Diferentes poemas de la poesía árabe en el Reino de Valencia, con propuestas de trabajo en Lengua Castellana.
8. La ciudad musulmana: diferentes planos y textos sobre la evolución

de la ciudad de Valencia, haciendo referencia al espacio y la ciudad medieval en los siguientes aspectos:

- la lógica de la desorganización
- la distribución urbana
- la ciudad independiente
- la mezquita
- Los mercados
- las casas o viviendas

9. Un texto elaborado por la propia profesora sobre la situación socio-política y económica de la Valencia de 1383.
10. Un eje cronológico sobre la dominación árabe en Al-Andalus.
11. Esquema sobre la organización política del poder califal
12. Esquema sobre la estructura de población en la sociedad medieval
13. Mapa peninsular de los Reinos de Taifas.
14. Mapa del Mediterráneo con el Imperio Musulmán.
15. Esquema del contenido del diaporama elaborado por la profesora sobre los árabes y el Islám. Cultura y Arte.
16. itinerario completo para la visita a la Ciudad de Valencia y recorrido por los restos de murallas árabes y barrio de la Judería.
17. Hoja explicativa del Museo Nacional de Cerámica "González Martí" sobre la cerámica verde y morada de Paterna. S. XIII y XV, y la cerámica de reflejo metálico de Manises. S.XIV-XVII.
18. Propuesta de otros posibles itinerarios:
  - Las alquerías de la comarca.

- Los refugios árabes en las montañas de Alcalá y Gallinera.

19. Bibliografía utilizada para la confección del dossier, y discografía musical de apoyo a los diaporamas.

\* Recursos utilizados para la elaboración del dossier

El material bibliográfico utilizado era, en su mayor parte, de la biblioteca particular de la profesora. Para la selección de textos de Les Cròniques o Llibre dels Feits de Jaume I, se recurrió a la Biblioteca Municipal de Valencia. Se compraron, para la biblioteca de aula, algunas monografías sobre el tema, adaptadas al Ciclo Superior y 1º de BUP. Fue igualmente útil la Tesis de Licenciatura sobre el modo de producción tributario en el País Valenciano, prestada por un amigo. Y se utilizaron también diferentes còmics, tanto para la obtención de ilustraciones, como para el trabajo en en aula con los alumnos.

El diaporama se confeccionó a partir de tres "excursiones" por diferentes lugares de las Comarcas de Camp de Morvedre, Horta Nord y Marina Alta, así como por la ciudad de Valencia. Durante este trabajo de campo se inventarió el conjunto de restos monumentales susceptibles de ser visitados posteriormente con los alumnos. Se recurrió a la colaboración de otro colega para la elaboración del plano de una torre musulmana y de una alquería. Se realizó también una entrevista grabada en cassette a dos labradores, sobre el modelo de arrendamiento en la huerta valenciana. Se utilizó como fuente de información para la preparación del módulo, pero no se pasó en clase, considerando la profesora que

ésta era más útil para un posterior módulo. Se concertó con los arrendatarios de una alquería en Museros una visita y la posibilidad de que les hablaran a los alumnos sobre su historia y el modo de vida en ella.

En cuanto a los recursos económicos, el centro corrió con los gastos del material de diapositivas y los libros comprados para la biblioteca de aula. El resto, desplazamientos, etc. corrieron a cargo de la profesora. Así como el tiempo invertido, que como ya fue señalado, era en periodo vacacional o de fines de semana. En cualquier caso, siempre extra-laboral.

#### b) El diseño de actividades

El enfoque interdisciplinar aparece, de un modo ya más claro y concreto, en la formulación de propuestas de actividad para los alumnos. Las tres áreas de conocimiento que imparte la profesora aparecen aquí relacionadas alrededor de un núcleo de problemas generados a partir de alguna parte del dossier que se entrega a los alumnos.

Las diferentes propuestas de actividad pueden clasificarse, desde el punto de vista de la organización de las tareas que implican, en los siguientes grupos:

##### \* Actividades dentro del aula

- en relación con materiales escritos
  - en relación con material audiovisual
- individual y en equipo

\* Actividades fuera del aula

- con la profesora: itinerarios
- en equipo
- sin la profesora: encuestas, ...

Cada núcleo de actividades presenta diferentes y variadas propuestas de tareas. Por ejemplo, a partir del Diario de Ibn Zaid, el alumno deberá trabajar la comprensión lectora, la observación y descripción, la creación literaria, análisis de relaciones sociales y de producción, análisis de hechos históricos, trabajos diversos con mapas, el intercambio de opiniones y la discusión de interpretaciones y el trabajo en equipo, entre otras tareas.

A menudo se propone establecer relaciones y comparaciones con aspectos de la experiencia cotidiana del alumno, y con su entorno. Por ejemplo, a partir de diferentes planos y textos sobre la ciudad musulmana, se propone establecer comparaciones entre las partes de una ciudad musulmana y las de la ciudad en que viven los alumnos, buscar en la ciudad actual funciones similares a las estudiadas en la época musulmana, comparar la estructura de una mezquita con la de una iglesia cristiana de la localidad... o, en relación con la documentación entregada sobre la estructura política del poder califal, establecer posibles comparaciones con la organización actual de Estado Español, buscar en la actual organización social funciones similares a las estudiadas: inspeccionar mercados, impartir justicia,... e incluso se propone comparar sistemas fiscales. Del mismo modo, los itinerarios son utilizados también para proporcionar conocimientos sobre la propia realidad comarcal... o sobre los servicios culturales que ofrecen diferentes instituciones locales o autonómicas.

#### 6.4.2. Fase interactiva: la clase en acción

Las tareas académicas para el desarrollo del módulo se realizaron durante los dos meses de enero y febrero, en sesiones continuas de toda la mañana de los martes y jueves, interrumpidas únicamente por la media hora de recreo.

Sin olvidar que estamos pretendiendo analizar una complejidad que ya en 1968 Jackson trataba de describir como más parecida al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala (Jackson (1975), y a pesar de la matizaciones que se irán introduciendo, podemos decir que el esquema general de la actividad en el aula es el siguiente:

- a) La profesora presenta un material y unas propuestas de trabajo,
- b) los alumnos lo discuten en equipo y con la profesora,
- c) se realizan las actividades propuestas, quizá modificadas durante la discusión, quizá ampliadas,
- d) y finalmente se ponen en común y se discuten entre los equipos la información obtenida y las conclusiones a las que se llega.

Se describen a continuación, de un modo cronológico, el conjunto de actividades y sucesos correspondientes al primer núcleo del módulo, y que giraron alrededor del Diario de Ibn Zaid.

Martes, 13 de enero de 1987.

9h. La profesora reparte el Diario de Ibn Zaid, primera parte del dossier sobre los Musulmanes en Valencia. Los alumnos lo ojean y comentan los dibujos.

A continuación, durante aproximadamente cinco minutos,

explica en qué consiste el Diario, insistiendo fundamentalmente en el valor metodológico de este tipo de documentos para conocer el pasado y la historia local. No dice que ha sido elaborado por ella, presentándolo como una transcripción del original.

Señala el que "fue encontrado a pocos Km de aquí", y resalta la importancia del texto para saber sobre nuestros antepasados: "ahora nos disfrazamos de moros en las fiestas, pero ¿qué sabemos de aquellas gentes? ¿Por qué celebramos estas fiestas? ¿Cómo vivían, y de qué vivían?"

Tras explicar que "dentro de unos días todos podremos contestar a estas u otras preguntas", propone la lectura silenciosa individual del texto, procurando anotar las palabras del texto que no se entiendan, para buscarlas en el diccionario.

9 h 20': Así se hace durante aproximadamente de 5 a 10 minutos. Se lee en silencio y con interés. A pesar de la advertencia, se consulta poco el diccionario. Algunos preguntan directamente a la profesora en voz baja.

9 h 30' Se inicia una doble actividad en paralelo. La profesora divide la pizarra en dos partes. Propone ahora la lectura del Diario en voz alta. En un lado de la pizarra irá anotando aquellos temas o "problemas" que aparecen en el Diario, a propuesta o comentario de los propios alumnos. En el otro lado, se van anotando y comentando aspectos gramaticales referidos a la semántica, estructura y léxico en relación con la lectura. Van saliendo -- así un conjunto de "temas históricos" que la profesora anota y

comenta. Con ello se va creando un primer esquema de investigación, que los alumnos anotan igualmente en la libreta.

10 h. Una vez realizada lo que la profesora considera una "primera aproximación", entrega a cada equipo una hoja con una serie de preguntas sobre la comprensión del documento leído y comentado. La hoja va acompañada de un mapa comarcal mudo del País Valenciano. En cada equipo se va discutiendo el texto de nuevo, contestando cada alumno en su libreta las preguntas de la hoja y posteriormente, se pasa a los ejercicios con los mapas.

10 h 30': Se interrumpe el trabajo durante aproximadamente media hora, para tomar el bocadillo.

11 h : Al volver a la clase, se continua el trabajo en los equipos. Tanto la profesora como nosotros vamos pasando por los diferentes grupos, comentando y aclarando dudas. (Observamos que cada equipo posee un "estilo de trabajo" particular, tanto en la forma de seleccionar información y describir o comentar, como en la ilustración de ésta, realización de esquemas, etc).

El último cuarto de hora se trabaja ya con los mapas. La profesora ha colocado en la pared dos grandes mapas físico y político del País Valenciano. Los alumnos se levantan y los consultan. También recurren a cuatro manuales distintos sobre historia y geografía del País Valenciano existentes en la biblioteca del aula.

12 h : Un timbre indica la hora de salida. Los alumnos empiezan a recoger mientras la profesora propone que el proximo dia se hará una puesta en común, para lo cual " los equipos que todavía no han acabado deberán buscarse un rato, cuando puedan, pero el trabajo el jueves tiene que estar acabado".

Jueves, 15 de enero de 1987

9 h : Tras una breve introducción de la profesora, recordando lo que se había hecho el día anterior, y lo que debía hacerse ahora, se pasa a la puesta en común de las anotaciones y respuestas que cada equipo elaboró respecto a la hoja que pasó la profesora.

La puesta en común se convierte en lo que posteriormente la profesora nos denominaría como una "excusa metodológica" para seguir insistiendo sobre contenidos y técnicas que ella considera fundamentales, así como aportando mayor significatividad a lo que se aprende.

El portavoz (rotativo) de cada equipo va leyendo las respuestas, y éstas son discutidas entre todos. El nivel de participación en la discusión es alto, haciendo siempre referencia al material con el que se ha trabajado. La profesora interviene a menudo matizando respuestas o deteniéndose a profundizar en algunas de ellas. Está de pie, anda entre los equipos y, en función de las interven-

ciones, va anotando frases o conceptos en la pizarra. En sus intervenciones hace referencia casi constante al entorno. En relación con esto, de las notas tomadas en nuestra observación sobre sus intervenciones, obtuvimos el siguiente esquema del contenido cultural en relación con el entorno:

1. La cerámica árabe. La escuela de Paterna y Manises.

- Ibn Zaid fué un alfarero que estudió (fué aprendiz) en Paterna y Manises.
- Visita al Museo de Cerámica, en Valencia.
- Visita a un horno de cocer árabe, de una alfarería en Paterna.
- En el Taller de Plástica/Pretecnología: elaboración de un "socarrat".

2. La vida cotidiana de la huerta. La alquería.

- Ibn Zaid vivía en una alquería.
- qué y cómo se cultivaba.
- De qué y cómo se vivía.
- El paisaje de la huerta.
- Visita al interior de una alquería. La arquitectura rural.

3. El modelo agrario de economía tributaria en Valencia

- Los arrendamientos
- Los impuestos y tributos
- El mercado

4. La vida política y social. Las guerras de defensa y la arquitectura militar.

- Los señoríos
- El consejo de ancianos
- Las clases sociales y la guerra. Pagar para no ir a la guerra.
- Las torres de defensa en la alquería.
- Las formas de ataque y las luchas de resistencia: el Camp de Morvedre y L'Horta como espacios abiertos (correries). La guerrilla en las montañas de la Vall de Gallinera.
- Las armas utilizadas.
- El oficio de la guerra en los caballeros cristianos de la Corona de Aragón.

5. La vida en la ciudad árabe de Valencia

- Las murallas
- Las casas y los patios
- Las calles y las plazas | - relación clima y cultura
- Las mezquitas
- Las ferias y las fiestas
- Los vestidos
- El raval de Ruzafa

6. La vida artística y el legado cultural musulmán en el País Valenciano.

- Los poetas árabes de Alzira
- La lengua (palabras actuales de origen árabe)
- La artesanía urbana y de la huerta.

## 7. El espacio geográfico y el espacio histórico

- Ibn Zaid vivía en una alquería de Museros
- Localización de asentamientos urbanos y núcleos rurales
- Localización espacial del conflicto militar
- La huerta, el mar y la montaña en la configuración geo-política del País Valenciano.

Si bien no en el mismo orden y estructura, éste fue el contenido trabajado a partir del Diario. Sin embargo, en ningún momento había sido explicitado por la profesora, no lo "llevaba escrito". Podríamos decir que éste se encontraba en su cabeza, siendo progresivamente "descubierto" o "construido" por los alumnos a través del material entregado y la discusión sobre la información que ofrecía.

10 h 30': Con la puesta en común prácticamente finalizada, se interrumpe el trabajo durante la media hora de recreo.

11 h : Introducción por parte de la profesora de un nuevo documento de contraste sobre los mismos hechos: Las Crónicas de Jaume I. Durante aproximadamente 15' la profesora explica el sentido y utilidad de estos documentos para conocer el pasado histórico. Al igual que ocurrió con el Diario, su exposición se centra básicamente en los aspectos metodológicos de "hacer historia" y en la importancia del dossier que se irá dando a los alumnos, como materiales "para investigar el pasado, no para aprender de memoria".

Finaliza su intervención haciendo una breve semblanza de Jaume I, insistiendo en la importancia histórica de

la fecha del 9 de octubre de 1238 para todos los valencianos. Hace ver la lengua en que está escrito el documento, el catalán, como lengua oficial y de comunicación de los cristianos de la Corona de Aragón.

11 h 20': Se empieza a leer el texto en voz alta y se realizan comparaciones con lo leído en el Diario. No se insiste mucho más en el contenido histórico, en todo caso se refuerza. La profesora se dedica fundamentalmente a señalar hipótesis sobre el "talante" humano de Jaume I, a partir de lo que se va leyendo.

A continuación se pasa a realizar ejercicios de lingüística valenciana sobre el texto: pronunciaci3n de determinados fonemas, significados semánticos y sin3nimos, y verbos. Se realizan ejercicios de modificaci3n de frases del documento, utilizando diferentes formas verbales.

En los últimos 10' los alumnos escriben, cada uno en su libreta, una breve composici3n en valenciano, describiendo el personaje de Jaume I tal como ellos se lo imaginan.

12 h : Antes de finalizar la clase, la profesora anuncia que la próxima semana traerá nuevos materiales para el dossier, con ayuda de los cuales cada equipo deberá preparar una salida de exploraci3n o investigaci3n. Suena el timbre de finalizaci3n de las clases.

Durante trece sesiones más se estuvo trabajando el módulo, incluidas las salidas fuera del aula. De las previstas, por problemas únicamente de presupuesto económico, sólo se realizó la visita a la ciudad de Valencia, en autobús alquilado por el centro, y la visita a la alquería del vecino pueblo de Museros, durante la mañana de un sábado, abonando cada alumno el autobús de línea.

En las sesiones citadas, el trabajo transcurrió con un estilo muy parecido a lo que se ha venido describiendo. En líneas generales podemos señalar como más significativas las siguientes características de la fase interactiva:

a) En relación con el curriculum.

- El entorno y el contenido cultural: más que dedicar una parte del contenido al estudio del entorno, lo que se da es un criterio global de enfoque del contenido procurando encontrar sus relaciones con el entorno y la experiencia del alumno.
- Se da más contenido del que realmente se explicita.
  - El contenido forma parte de la actividad. Dicho de otra manera: realizando la actividad "se obtiene el contenido".
- El contenido aparece como problema a resolver más que como mensaje acabado.

b) El estilo de enseñanza de la profesora.

- Sus intervenciones en el gran grupo o "explicaciones" suelen ser cortas.

- Utiliza un lenguaje adaptado a la "jerga" cultural de los alumnos.
- Desdramatiza, en sus exposiciones, la importancia del contenido, pareciendo a veces que trabajando un hecho histórico de hace setecientos años se esté conversando sobre problemas actuales próximos al alumno.
- Se dirige a los alumnos fuera de la clase o en conversaciones informales en valenciano. Dentro del aula lo hace así cuando los textos o la actividad que se está realizando lo requiere, procurando que esto se haga así al menos durante tres horas a la semana.
- El trato personal con los alumnos es de camaradería.
- Cambia a menudo de actividad dentro del aula, a pesar de que tiene sesiones seguidas de tres horas con el mismo grupo.
- Nunca habla de estar impartiendo disciplinas: sociales, valenciano o castellano.
- Nunca habla de calificaciones o notas. Pero suele recordar los problemas del paso al BUP o la obtención del graduado escolar.

### c) El estilo de aprendizaje de los alumnos

- El ambiente de aula suele ser relajado o distendido.
- En el trabajo en equipo existe una alta participación.
- El contenido es "descubierto" y discutido.
- Están muy entrenados en técnicas instrumentales, tanto en la observación directa y el trabajo de campo como en las tareas de aula: análisis de documentos, planos y mapas, interpretación de gráficas y esquemas, realización de encuestas y entrevistas, elaboración de monografías, debates y asambleas, etc.

- Tienen todos muy asumidas dos o tres "manías" de la profesora: "que no le gusta el machismo", "que no le gusta la violencia verbal o física", y que "quiere que todo lo relacionemos con nuestras cosas y nuestra vida en el Puerto de Sagunto".
- Han roto bastante con la idea de las salidas fuera del centro como "excursiones" al margen del contenido.
- No tienen la percepción de estar dando disciplinas (Sociales, etc)
- Creen que van al aula "a investigar y comentar cosas".
  - No tienen la percepción de "hacer exámenes". Sí de que al final han de "sacar el Graduado".
- A menudo los alumnos modifican ellos mismos, por propia iniciativa, el entorno de la clase, fundamentalmente exponiendo sus trabajos o posters que les gustan.
- Se mueven por la clase con facilidad, pero no suele haber alboroto.
- Abandonan el aula con relativa lentitud, quedándose algunos a charlar con la profesora, pero "no perdonan" la señal del timbre como momento de finalizar el trabajo.
- Les gusta trabajar con los dossiers "porque se aprende más y te cansas menos", pero consideran que éstos son mucho más "chungos" que un libro de texto, con colores y ilustraciones.
- Manejan conceptos y un vocabulario básico en consonancia con el área de conocimiento y el nivel de escolarización en que se encuentran
- Tienen mucha facilidad para transferir a situaciones del entorno los contenidos y la actividad que estén desarrollando.

### 6.4.3. Fase posactiva: la evaluación

Poco puede añadirse aquí que no sea confirmar lo que al respecto se dijo en el anterior epígrafe 6.3. Para los alumnos el módulo finalizó con la última de las actividades propuestas en éste. A los padres se les reunió y el informe de la profesora giró fundamentalmente alrededor de las dificultades que habían surgido, especialmente las económicas en relación con las salidas. Posteriormente fué convocando a los padres de cada alumno por separado, en las sesiones de tutoría de los viernes.

En cuanto a la profesora, sobre la marcha fué anotando en su propio dossier y carpeta de actividades las incidencias y modificaciones producidas. Pero estas notas no son evaluadas hasta que no finaliza el curso. No hubo reunión específica del equipo de ciclo para el tema concreto de la evaluación.

ESTUDIO DE CASOS

Nº 2

## ESTUDIO DE CASO

Nº 2

### 1.- DATOS DE LA PROFESORA.

La profesora con la que realizamos este estudio tiene 30 años de edad, cumpliendo en el presente curso 86/87 su noveno año de experiencia docente en la EGB. Aprobó las oposiciones por la especialidad de Ciencias Sociales, y es titulada en "Lingüística Valenciana i la seua didàctica", especialidad por la que accede al colegio en el que actualmente trabaja, para poner en funcionamiento una línea de enseñanza en valenciano en el Area de Experiencias Socio-Naturales en el ciclo medio de la EGB. Tutora del 3er nivel, con 32 alumnos a su cargo. Imparte todas las materias del 3er nivel, excepto Religión y Educación Física. Coordina la preparación de un proyecto pedagógico de Centro en base a "Talleres" para los Ciclos Medio y Superior, con monitores externos al equipo del Centro.

Es miembro de un Movimiento de Renovación Pedagógica, y en el momento del estudio está implicada en un seminario con otros profesores de EGB de diferentes colegios, que investiga los problemas y alternativas de la globalización en la EGB. Igualmente milita activamente en un sindicato de trabajadores de la enseñanza.

### 2.- DATOS DEL CENTRO.

Uno de los 3 colegios públicos de EGB de la localidad, con un total de 310 alumnos, distribuidos en las siguientes 10 unidades:

Preescolar 4 años ....	25 alumnos
Preescolar 5 años ....	35
1º EGB .....	35
2º EGB .....	37
3º EGB .....	32
4º EGB .....	31
5º EGB .....	33
6º EGB .....	33
7º EGB .....	28
8º EGB .....	21

Resultando una  $\bar{X}$  de 31 alumnos por unidad de nivel.

Situado a las afueras de la localidad, en una de las zonas de ampliación, es el centro de más reciente creación, inaugurándose en el curso 81/82, si bien, con instalaciones insuficientes: carece de biblioteca, salón de actos y gimnasio. Las dos unidades de preescolar se inauguran en el presente curso, edificadas en suelo del propio centro.

Con un claustro globalmente favorable a las innovaciones educativas, en el momento del estudio se halla comprometido en: a) un "proyecto de Acción Singular" (antes "E. Compensatoria") convocado por la Consellería de Educación; b) La experimentación curricular del Área de Experiencias Socio-Naturales en valenciano -en la que se encuentra implicada la profesora de nuestro estudio;-c) el Proyecto de Innovación Educativa en base a Talleres, aprobado y subvencionado igualmente por la Consellería de Educación; d) y en programa de "Escuelas Viajeras" del MEC.

La plantilla total del claustro está compuesta, además de -- por los 10 profesores tutores de los respectivos niveles, por dos profesores de apoyo al Proyecto Singular, en comisión de servicios; un -- profesor de Educación Física contratado por el Ayuntamiento; una profesora de Educación Física contratada por el Arzobispado; y una profesora de Valenciano, compartida con los dos otros colegios públicos de la localidad. Además, funciona para los tres centros un Servicio Psico-Pedagógico, compuesto por una psicóloga y una asistente social, contratado por el Ayuntamiento.

Los profesores se adscriben a las distintas áreas y cursos -- con el criterio fundamental de la máxima permanencia de un profesor en el mismo ciclo. Cada uno de ellos se responsabiliza de un Área de Actividad Global del centro (Biblioteca, Actividades Culturales, relaciones con la comunidad,...) y la dirección funciona "a nivel interno" -- por medio de una responsabilidad colegiada. La APA y la Corporación Municipal apoyan o favorecen los planteamientos pedagógicos innovadores que el claustro diseña.

Las relaciones con la comunidad son, en general, positivas, colaborando el centro activamente en diversas actividades sociales y -- culturales de su entorno, fundamentalmente en la realización de las -- fiestas locales y distintos tipos de actividades deportivas.

### 3. DATOS DE LA LOCALIDAD

Riba-Roja, situada a 26 Km de la ciudad de Valencia, en dirección NW, es uno de los municipios de la Comarca del Camp de Túria. Con una población de 8.943 h., es una de las localidades próximas a la huerta de Valencia, especialmente afectada por las transformaciones económicas de los años 60. Así, su pequeña y tradicional industria basada en el esparto y el mimbre, dió paso a la cerámica artística e industrial, y a un importante sector de materiales para la construcción. Del mismo modo, la transformación de suelo cultivable en regadío, sufrió un aumento considerable en los últimos años, siendo éste el 50% - aproximadamente del total de tierras dedicadas al cultivo. La producción agrícola principal es de cítricos y huerta, aprovechando las aguas del Turia, que cruza el municipio, y la reciente explotación de pozos artesanos. La población activa se distribuye en su práctica totalidad en la estructura económica señalada.

Con comportamientos culturales característicos de las poblaciones agrícolas situadas en la franja de transición entre el litoral del País Valenciano y su montaña, y un nivel de inmigración no muy elevado, mantiene un importante uso del valenciano, en su nivel coloquial. Con soporte municipal, funciona una pequeña emisora local de TV y otra de radio, donde colaboran los alumnos del centro donde se localiza -- nuestro estudio. Además de la fiesta local patronal en septiembre, se celebran también con gran profusión la fiesta de las Fallas. Desde --- Abril de 1979, gobierna la administración municipal el PSOE.

#### 4.- UNIDADES DE ANALISIS O NUCLEOS PROBLEMATICOS

##### 4.1. Sustrato epistemológico: Teorías formales y conocimiento práctico

¿Qué piensa hacer la profesora, qué le interesa o quiere hacer, y qué cree que debería hacer en relación con el tema?

La profesora de nuestro estudio piensa que el entorno es un punto de partida, fundamental y necesario, para la organización y desarrollo de la enseñanza. Lo concibe como aquello más próximo y concreto al escolar, y que constituye la base de su experiencia cotidiana. Y, cree que esa realidad experiencial puede ser la base o fundamento de la actividad educativa. Establece una relación directa entre la conceptualización del entorno y el estadio o nivel de desarrollo evolutivo del escolar, de manera que el concepto se amplía y complejiza a medida que aumenta la madurez del niño. Lo cual, viene a plantear un tipo de conceptualización eminentemente práctica, en el sentido que el concepto se construye en función de sus valores, juicios y experiencias profesionales.

Tal vez mi concepción esté mediatizada por mi trabajo, durante bastante tiempo en Preescolar. De todos modos, si bien el entorno es algo muy amplio, creo que en los niños, en el nivel de madurez de un 3º de EGB, su entorno es el propio niño y las cosas que le rodean muy cercanamente. Para trabajar creo que hay que partir de aquí, de su propio cuerpo, para pasar al entorno cercano, la familia, la escuela, el pueblo, ... pero no el pueblo en general, sino aquellos aspectos claves que le permitan ir comprendiendo

cada vez aspectos más amplios de su realidad ...

(...) Cogí los Programas Oficiales para el Area de Experiencias y los organicé en función de lo que, según mi propia consideración, podía estar más cercano a las experiencias de mis alumnos en Riba-Roja ...

(...) Yo quería dar el área de Experiencias en valenciano, porque no debía dejar de lado algo para mí fundamental, la lengua del pueblo en el que trabajo ...

La profesora entiende el planteamiento de conectar la enseñanza al entorno como un principio estrechamente ligado a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Entrevistador.- Acabas de decir que podrías justificar tu trabajo don de hiciera falta. Creerás, por tanto, que estás haciendo -- una educación buena o de calidad. ¿Puedes explicar como ves la relación entre calidad de enseñanza y conexión a las experiencias cotidianas de los alumnos en su entorno?

Profesora.- Hombre, si no es buena será porque yo no lo se hacer mejor, pero, en fin, lo que si que veo, y así se ha dicho siempre, es que hay que partir de la actividad del niño en el mundo que le rodea. De aquello que a él le preocupa. Si realmente queremos educar debemos ayudar al niño a explicarse toda esa serie de fenómenos que ocurren a su alrededor y que él no sabe porqué se producen. Pienso que calidad de enseñanza y escuela arraigada en el medio es lo mismo; o sea, que la calidad no mejora porque un niño aprenda muy bien a sumar y restar, sino porque pueda aprender a --- hacerse preguntas sobre lo que le rodea, y pueda utilizar la suma y la resta para ayudarse a encontrar la respuesta.

Cree que ello no está reñido con aprender ciencia, aunque matiza que prefiere decir "aprender científicamente". Sin embargo, el apoyo de sus argumentaciones en algún tipo de teoría psicológica o pedagógica

es muy débil, como ella misma confiesa, apoyándose más en una epistemología de base "intuitiva y experiencial" que proveniente de algún tipo de teoría formal. Es, por tanto, la experiencia en el trabajo y el contacto y colaboración con otros colegas, la base fundamental de su aprendizaje profesional en relación con el tema. Por otro lado, esta profesora ve el principio pedagógico de conexión escuela-entorno ligado, de alguna forma, a enfoques sociales progresistas que escapan al marco puramente pedagógico.

E.- Me llama la atención (...) tu seguridad, o aparente seguridad al menos, con la que planteas que unas cosas deben hacerse en un curso y no en otro, o que debe hacerse esto y no lo otro,... ¿Podrías explicar los principios psicológicos o pedagógicos en los que te inspiras y te dan seguridad?

P.- Uff! Mira, yo reconozco aquí, en público y donde sea, - que no tengo ni idea de psicología, y creo que se muy poca pedagogía de esa que aparece en los libros. Me muevo mucho a un nivel muy intuitivo, basándome mucho en la experiencia, en lo que observo que les pasa a los niños, y cómo cuando - les cuentas algo que les resulta lejano, que ellos no viven, pues esto pasa por su cabeza pero no se graba,...no se explicarlo muy bien,...hay que tener en cuenta, además, que dos niños de la misma edad pueden ser muy diferentes, por tanto, no se puede ser categórico al decir, esto a 4º y esto a 5º. Pero sí veo que hay una serie de cosas que tu las explicas y a ellos no les resultan significativas, porque no te hacen preguntas, no despiertan su interés, les da lo mismo, . Pues esas cosas habría que eliminarlas en ese nivel y dejarlas para más adelante,..

E.- O sea, es tu propia experiencia la que te va indicando como "funcionan" mejor las cosas,...

P.- Mi propia experiencia y lo que oigo y veo de otros com-



pañeros, pero, en fin, insisto en que hablo y actuo a un ni vel muy intuitivo...

E.- ¿Y no te da miedo que centrándote en el entorno olvides o no llegues a contenidos científicos importantes?

P.- Creo que no hay contradicción entre ciencia y entorno. Lo que ocurre es que como toda la vida nos han dicho que ciencia es eso de los números y los tubitos, aquello que se podía medir de alguna manera, pues parece que lo otro no es científico. Para mi es totalmente científico ayudar a los alumnos a explicarse el mundo que les rodea,...

(...) Yo aprendí esto fundamentalmente gracias al grupo de maestros y maestras del que siempre me he rodeado. Esto para mi ha sido muy importante: entrar en contacto con otros maestros que se planteaban la escuela de forma diferente.

A pesar de los supuestos epistemológicos señalados, y/o a partir de los mismos, la profesora se propone realizar una labor de adaptación curricular al entorno, sólo en el Area de Experiencias, tomando como base de referencia el Programa Oficial aprobado por la Consellería.

El curriculum oficial, para el Ciclo Medio de la EGB, viene regulado por una Orden Ministerial de 6 de mayo de 1982, que entra en vigor a partir del curso 1982/1983. Con las transferencias autonómicas, según Real Decreto de agosto de 1983, y la aprobación por las Cortes Valencianas de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano (noviembre 1983), la Consellería de Cultura, Educació i Ciència publica una Orden de 20 de mayo de 1986 por la que se aprueba el Programa del Area de Experiencias para el Ciclo Medio de la EGB (Anexo nº 10 )

En el citado Programa se señala como "Presupuesto", el haber partido, para su diseño, del abanico de necesidades del niño, entre las que se señalan:

- Necesidad de integrarse en la propia comunidad de una manera cada vez más consciente y solidaria.
- Necesidad de comprender los procesos naturales que ocurren en nuestro entorno.

Para ello, se recomienda al profesor utilizar una metodología y unas técnicas de trabajo que permitan:

referirlo todo a un entorno rico en sollicitaciones y a un contexto global donde la cultura y la lengua jueguen un papel de primer orden.

El contenido curricular que deberá ser trabajado a lo largo del ciclo se vertebra verticalmente en un repertorio temático compuesto de los siguientes 17 bloques:

- I. La Orientación
- II. El Cielo
- III. Situación
- IV. Nuestro mundo
- V. El Relieve
- VI. El Clima
- VII. La tierra: estudio geológico
- VIII. La Atmósfera
- IX. El Agua
- X. La Población
- XI. La Vivienda
- XII. Las Comunicaciones
- XIII. La Persona
- XIV. Nuestra Historia
- XV. La actuación del hombre como un ser social
- XVI. El Trabajo
- XVII. Iniciación al estudio de España

La profesora de nuestro estudio no está muy de acuerdo con la estructura y seriación que se propone en el Programa Oficial. Por ello, junto a otros compañeros del "Seminario de Globalización" decidió realizar un trabajo de adaptación:

Hemos organizado el programa en base a aquello que el niño tiene más cerca y es más concreto para él, su propio cuerpo, y a partir de su cuerpo fuimos viendo qué aspectos de contenido nos marcaba la Consellería como obligatorios y cómo los podíamos ir organizando de manera que estuvieran relacionados con el cuerpo (...)

Fuí organizando el programa de manera que el contenido pudiera estar lo más cercano posible a las experiencias de mis alumnos en Riba-Roja.

En el referido proceso de adaptación, no se dudó en suprimir parte del Programa Oficial si éste no se adaptaba a la realidad de sus alumnos. Así:

Hay algunas cosas que hemos considerado que no se deben trabajar en 3º, a pesar de que la Consellería diga que sí, una serie de conceptos que nos parecen muy abstractos, por ejemplo, el tema de la luz, lo de los cuerpos opacos y translúcidos, que quizá se puedan introducir en 4º o en 5º pero no en 3º, porque un niño de 8 años es incapaz de asimilar esos conceptos, ...

Su planteamiento de "adaptación al entorno" difiere. igualmente, de lo que, según su propia interpretación, proponen los Programas Oficiales:

(...) para trabajar hay que partir de aquí, del entorno cercano, la familia, la escuela, el pueblo, ... lo que pasa es que no el pueblo en general, sino algunos pun--

tos clave que al niño le hagan ir dándose cuenta de que su realidad es más amplia. El problema del pueblo en general, como lo plantean los Programas de la Conselleria, que hablan de población, sectores de población, emigración, etc., a esta edad al niño no le dicen nada. Puede que entienda algo si sabe que sus padres son emigrantes, por ejemplo. O sea, partir de su mundo concreto, de su historia personal, para pasar luego a aspectos más amplios que los niños saben que existen: el médico, el mercado, etc.

Frente al listado temático del Programa Oficial la profesora presenta, bajo el concepto de "programación anual" un "mapa de contenidos" del Area (Anexo nº 11 )

Yo tengo hecho un listado de conceptos o temas que enlazo con una serie de flechas, de manera que como de una cosa se va pasando a la siguiente y a la otra. Me interesa, sobre todo, ver las relaciones que se pueden establecer alrededor de un determinado núcleo temático.

Buscando la interrelación del contenido, y de éste con el entorno, trata de realizar "un trabajo globalizador", no sin dificultades.

Creo que todas las áreas son susceptibles de globalización, el problema, a parte del tiempo y los materiales, estaría en el conocimiento que nosotros tenemos de esas áreas. Yo he intentado globalizar siempre, pero noto que me falta un conocimiento mucho más perfecto de las matemáticas, y eso ha hecho que me equivocara en más de una ocasión. He globalizado como he podido, porque nuestra formación es muy pobre, pero eso no nos debe crear ansiedades,...

Su trabajo de adaptación curricular al entorno se lo plantea de un modo progresivo y escalonado. De manera que este curso, primero en el colegio, y por tanto con los alumnos de 3º, tal preocupación la centra en el Area de Experiencias.

En cuanto a las estrategias de planificación de la enseñanza, para la profesora de nuestro estudio la planificación escrita o "programación", consiste en la descripción diaria del contenido y las actividades de cada área o materia, con algunas consideraciones metodológicas y, a menudo, pero no siempre, una valoración posterior del trabajo realizado y algunos apuntes "de cara al curso siguiente". (Se adjunta en el -- Anexo nº 12, la fotocopia de la programación correspondiente al módulo El Mercado coincidente en su desarrollo con nuestro periodo de observación el en aula). Si bien, como puede verse, estamos ante una programación diaria, la profesora la denomina "programación semanal" puesto -- que su preparación se realiza de una semana para otra, "normalmente los fines de semana".

En la planificación de esta profesora se establece una clara diferencia entre las "áreas de expresión" (Matemáticas, Lenguaje, ...) y las "áreas de experiencia" (Sociales, Naturales, ...), con una evidente y explicitada mediatización del libro de texto, tanto en la fase preactiva como interactiva. Este es utilizado en Matemáticas y Lenguaje, con -- una editorial no elegida por la profesora:

Ahora, en 3º, estoy comprobando la dificultad del libro de texto. Al llegar al colegio me encontré con que los niños tenían ya en Lenguaje y en Matemáticas los libros de la Editorial (X), y es "alucinante" ver a los niños leer las lecturas del libro de (X), porque no entienden absolutamente nada, ya que el vocabulario que utiliza, el lenguaje en general, no tiene nada que ver con el que los niños están acostumbrados a utilizar. Me doy cuenta ahí de

que quien realmente mediatiza es el libro de texto, la -- cultura académica que se establece viene mediatizada por esos libros.

En las citadas áreas, la profesora recurre a esos libros para:

simplificar la tarea, elegir y proponer ejercicios, y ganar tiempo.

Sin embargo, en el Area de Experiencias no se utiliza el libro de texto:

Yo no llevo libro de texto en Experiencias. Mis alumnos -- han tenido hasta ahora la enseñanza totalmente en caste-- llano, y me he encontrado con que una parte de la clase, poco más de la mitad, no habla valenciano, y el resto lo entiende pero tampoco lo habla. Si cogía un libro en caste-- llano, continuaba manteniendo esa situación, y dejaba -- de lado algo para mi fundamental, la recuperación de la -- lengua del pueblo. Yo quería dar el Area de Experiencias en valenciano, pero tampoco era posible coger un libro en valenciano, porque muchos alumnos no lo entenderían, así que opté por no coger libro de texto, a parte de otras -- consideraciones en su contra. De todos modos, tampoco lo cogería como "papeles que me dirigieran la marcha", ... Creo que he hecho muy bien en no cogerlo.

E.- El coger o no libro de texto, ¿crees que dificulta o favorece este principio pedagógico de conectar la escuela a la experiencia cotidiana de los alumnos?

P.- Yo creo que el hecho de no haber cogido libro me permite acercarme más a ese principio. O sea, si lo hubiese cogido estaría más mediatizada por ese libro, como me ocurre con otras materias en las que sí lo utilizo; y lo voy siguiendo, sencillamente por falta de tiempo. En fin, a mi lo que me gustaría es tener tiempo para de verdad "arre--

lar l'escola al medi", pero bueno, este año me lo planteo a nivel del Area de Experiencias, y posiblemente el curso que viene, con todo un material ya elaborado, pueda dejar el libro también en otras materias, ...

Sin embargo, en función de lo que pudimos observar, la diferenciación se produce fundamentalmente en la planificación escrita, donde se recurre al libro como guía de contenido y ejercicios a realizar. En la planificación no escrita, la profesora piensa más en términos de macro-actividades a realizar cada día en función del tema que deberá dar, y en ellas se recurre más a ideas y material propio que al libro de texto. Como la misma profesora declaraba: "el libro me sirve fundamentalmente para saber qué he de dar, pero no cómo lo he de dar".

El esquema de Planificación de la profesora se sintetiza en el gráfico de la figura nº 19 de la página siguiente. Su estilo de planificación responde a características e intereses muy particulares, antes -- que a un modelo preestablecido o estandard, alejándose bastante del tradicional modelo de objetivos. Pretende desarrollar mecanismos y esquemas globalizadores tanto en el contenido como en la actividad, apoyándose -- para ello en una epistemología más "intuitiva y experiencial" que proveniente de algún tipo de teoría formal, como ya quedó señalado.

Dentro de este nivel intuitivo y experiencial, los supuestos epistemológicos en los que se basa son los siguientes:

a) Interés y actividad motivadora:

Siempre se ha dicho, y yo así lo veo, que hay que partir de

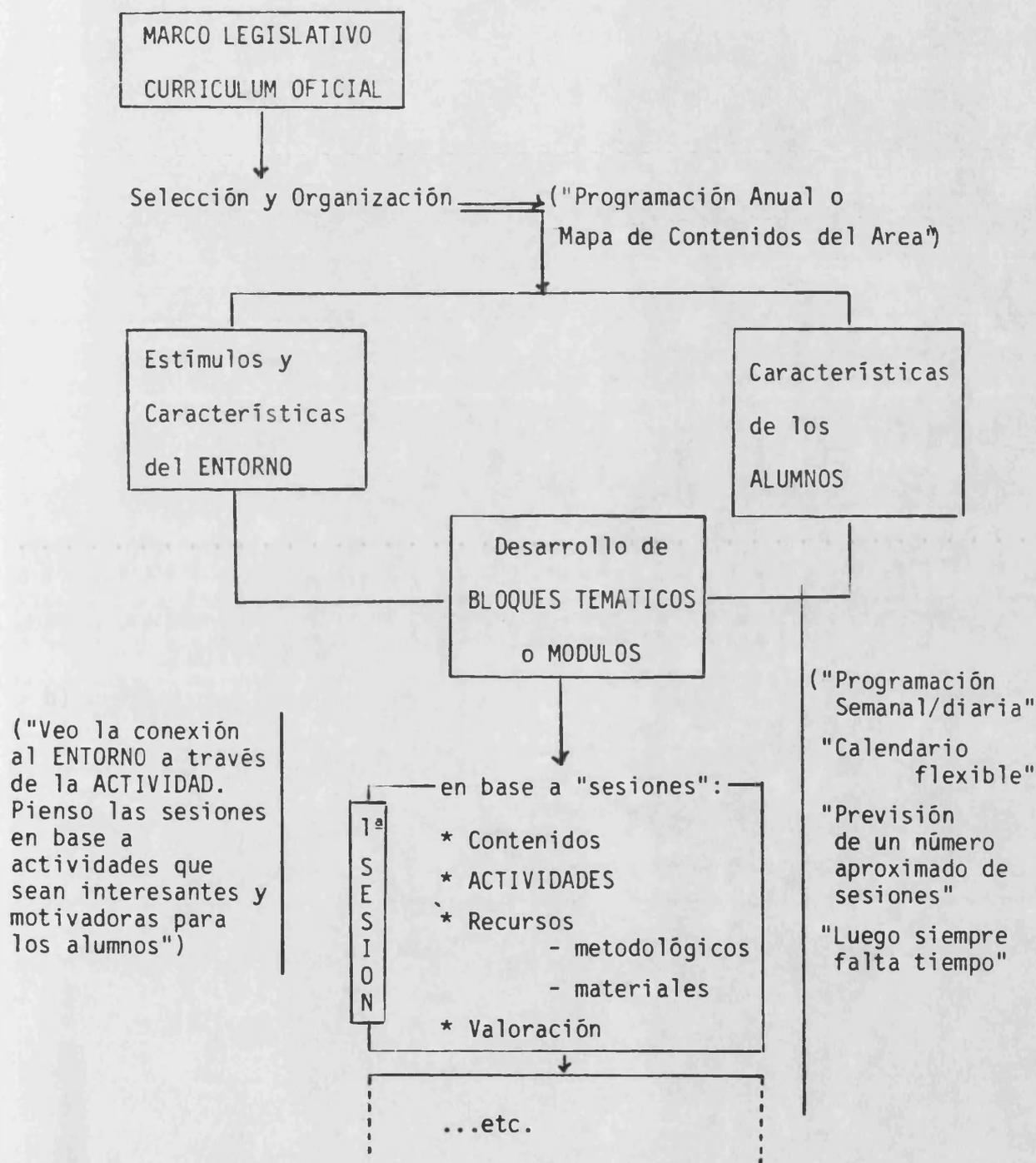


Figura nº 19. Esquema de Planificación de la profesora

la actividad del niño en el mundo que le rodea. De aquello que a él le preocupa. Si realmente queremos educar debemos ayudar al niño a explicarse toda esa serie de fenómenos que ocurren a su alrededor y que él no sabe porqué se producen. (...) ¿Criterios metodológicos?, simplemente ver qué cuestiones pueden atraer a los niños a partir de las cuales pueda desarrollar el tema. Cosas que puedan ser divertidas, que establezcan debate o discusión. Por ej. un día, para trabajar "el tacto" se quitaron el zapato y el calcetín y estuvieron tocando diferentes objetos. A partir de aquí, se plantearon problemas sobre aquello que estaba más frío y más caliente y porqué. Empezaron, a partir de esa experiencia, a establecer hipótesis y discutirlos. Creo que este ha de ser el método.

b) Partir de la experiencia previa y el conocimiento acumulado:

Los Programas Oficiales empezaban por "La Orientación", pero en el curso anterior los alumnos estuvieron trabajando fundamentalmente el cuerpo y los sentidos, así que decidí enganchar a partir de lo que ya sabían (...) Empecé trabajando el tacto porque los niños a esta edad tienen mucha tendencia a tocar (...) en Preescolar y Ciclo Inicial habían ya desarrollado este trabajo,...

c) Interrogación e investigación:

Me interesa que los niños se pregunten sobre cosas que a ellos les interesa y les preocupa, y en vez de darles

yo la respuesta -que a veces no la sé-, que investiguemos la respuesta todos juntos. Creo que hacer investigación sobre cosas muy elementales, de su entorno, también es hacer ciencia, y que ellos vean que la ciencia no es sólo eso de los números y los tubitos ....

d) Síntesis globalizadora:

Al no tener libro de texto los alumnos, estamos haciendo, en un cuaderno grande que tiene cada uno, el "Llibre de la Vida", donde vamos anotando y trabajando aquellas cosas que consideramos importantes. En ese libro se reflejan las cosas que vamos investigando, de las que hablamos, ... en base sobre todo a dibujos y textos cortos, porque todavía no controlan bien el valenciano a nivel escrito. En el Libro de la Vida ya no hay materias o disciplinas, no hay matemáticas o sociales, hay "cosas" de la vida, ...

En cuanto a la distribución del tiempo en el aula, este es el horario establecido desde el principio del curso:

	<u>Lunes</u>	<u>Martes</u>	<u>Miercoles</u>	<u>Jueves</u>	<u>Viernes</u>
1ª hora	Experien.	Matemát.	Valencià	Matemat.	Castellano
2ª hora	Matemat.	Experien.	Castellano	Experien.	Matematic.
3ª hora	Castell.	Castell.	Experien.	Valencià	Experien.
4ª hora	Valencià	Valencià	Deportes	Dinàmica	Dinàmica
5ª hora	Taller	Taller	Bibliot.	Taller	Asamblea

Sin embargo, este horario no se cumple a rajatabla, lo cual tampoco preocupa excesivamente a la profesora. Por otro lado, los alumnos no tienen conciencia de los cambios producidos en función de las áreas, es decir, no saben "que ahora toca Matemáticas y luego Experiencias". En todo caso, saben que hay un día, el jueves, que es "el día de las cuentas".

Veamos, por ejemplo, el conjunto de secuencias que constituyeron una jornada de trabajo, correspondiente al inicio del módulo: "El Mercado", según éstas fueron recogidas en nuestro cuaderno de campo durante el periodo de observación:

Lunes, 16 de febrero de 1987

1ª hora:

- Entrada en el aula.- Algunos alumnos han entrado según van llegando de casa. Los otros lo hacen al sonar un timbre. La profesora entra a continuación, con una bolsa de la compra llena de productos y una carpeta. Algunos alumnos acuden a su mesa y le preguntan. Les dice que a continuación lo explicará a todos.

- Inicio de la clase.- La profesora mira a los alumnos esperando que callen. Alguno pide silencio. La profesora va sacando los productos de la cesta, mientras les explica que había ido a comprar al mercado, qué cosas compró, lo que habían costado, etc. Se inicia una conversación sobre el acontecimiento, donde los alumnos hacen referencia a su experiencia en "ir de compras", "acompañar a su madre al mercado", etc.

La profesora propone "investigar cosas sobre el mercado", los alumnos parecen contentos con la idea. Se discuten qué cosas investigar, y se proponen los siguientes temas:

- Los precios de los productos
- El trabajo en la casa para alimentarnos
- La gente que trabaja en el mercado
- Diferencias entre el mercado, las tiendas y el supermercado
- Cómo organizar una visita al mercado y para qué.

Cada tema es elegido por un equipo, y empiezan a elaborar un cuestionario con las cosas que pretenden averiguar en los diferentes "puestos" del mercado. La profesora se sienta un rato con cada equipo. El ambiente es distendido.

2ª hora:

- Se continúa trabajando en equipos. Aumenta el "ruido ambiental" de las conversaciones. Dos alumnos de un equipo se levantan y se van al "rincón de los cuentos". Uno lee un tebeo y otro un libro. Les pregunto y me dicen que "ya han acabado y que, además, eso ellos ya se lo saben".

- Pasados unos 15 minutos la profesora propone dejar el trabajo en equipo para pasar a realizar "el juego del mercado". Sobre la mesa están los productos que ella trajo y unos papeles simbolizando diferentes monedas y billetes. Un alumno actúa de vendedor y otros van saliendo y "comprando" productos con dinero. Suman, restan, cambian dinero, ...

- Suena el timbre del "recreo". La profesora está en el patio con otros profesores. No se habla de la escuela, excepto para hacer referencia al motivo de mi presencia.

- Al regreso del "recreo" los alumnos proponen continuar con el juego. La profesora dice que ahora van a continuar haciendo lo mismo, pero por escrito. Entrega unas hojas multicopiadas con problemas referidos a la compra-venta en el mercado. Hay un espacio, al final, para hacer un dibujo, cuando terminen los problemas.

3ª hora:

- La profesora propone sacar el libro de lectura. Se lee en voz alta, se comenta la lectura y se propone a continuación realizar parte de los ejercicios del libro de texto de Lenguaje. Es el momento de más "ruido" en la clase. A algunos alumnos se les nota cansados y aburridos. La profesora aprovecha para hacer lectura individual con tres alumnos.

- Timbre de salida. Se cierra rápido el libro pero se recoge con lentitud. Cuatro niñas se quedan a charlar con la profesora. Las --

deja rápido porque se va a un cursillo sobre "Teatro en la escuela" organizado por la Conselleria.

Aprovecho para charlar con estas alumnas:

(La "seño" es buena y se enfada poquito, pero se enfadaría menos si no estuvieran M. y J.C.; ...lo que más les gusta es hacer de "detectives"; salir por el pueblo, y las "cuentas" cuando son divertidas; ...no saben que día les toca "Sociales" o "Naturales", y se extrañan de la pregunta; ...se extrañan igualmente ante la pregunta sobre quien saca mejores notas; ... están contentas porque tienen poquitos libros para estudiar; ... y también porque ellas están haciendo un libro;...)

4ª hora:

- La profesora entrega a los niños una hoja multicopiada con el texto en valenciano de la canción: "La mestressa s'en va al mercat". Lo leen y comentan en valenciano. Se anotan algunas palabras del vocabulario del texto, referidas a nombres de alimentos. Les enseña a cantarla. Posteriormente se anotan en la pizarra frases sobre el tema del texto y se escriben en el "Llibre de la Vida", junto a un dibujo alegórico.

5ª hora:

- A medida que se acaba el trabajo individual en el cuaderno, los alumnos pasan, por equipos a los Talleres. Se trabajan las técnicas del collage, modelado y dibujo a la cera, para preparar objetos con los que seguir, al día siguiente "el juego de la compra-venta" que se inició por la mañana. Los alumnos "construyen" diferentes productos alimenticios, monedas, billetes, etc.

La profesora inicialmente está con ellos, posteriormente revisa y corrige libretas en su mesa. Suena el timbre de salida. Hay un pequeño enfado porque alguien no guardó las pinturas de cera y dos alumnos lo anotan en una de las columnas de un mural donde se lee: "Yo Felicito - Yo Critico - Yo Propongo".

Al comentarle posteriormente a la profesora que nos había parecido que toda la actividad del día había girado alrededor del mismo núcleo, relacionándolo con propuestas interdisciplinarias o globalizadoras, nos indicó que no siempre ocurría así, pero que en todo caso sí quería - que así fuese en el Área de Experiencias y Valenciano. En el resto a veces debía "adelantar con los libros", porque de lo contrario "los padres podían protestar por el dinero gastado". Se le indicó, igualmente, que - en el desarrollo de la actividad habíamos visto más "contenido educativo" del que aparecía en su programación. A lo que nos respondió que si bien era cierto, en la programación aparecía el contenido que a la Inspección, al Consejo Escolar o a los padres, les interesa ver. Comentó también que notaba que le faltaba tiempo para acabar el temario y que "aunque ya sé que es más importante la calidad que la cantidad, eso lo tengo en la cabeza, pero a la hora de la verdad, no puedo evitar agobiarme".

En cuanto a la utilización de los recursos del entorno, la profesora no dispone de un inventario previo ni de una información más o menos sistematizada de aquello que pueda serle de utilidad didáctica. Por tanto, el criterio para su identificación, selección y utilización en el desarrollo curricular viene fundamentalmente marcado por una especie de interrelación entre el propio contenido temático y un conjunto de supuestos epistemológicos que provocan la necesidad de recurrir a los estímulos ambientales una vez se ha pensado qué se quiere dar y cómo se quiere dar.

Si se observa, sin embargo, la voluntad y el intento de elaboración propia de materiales didácticos adaptados al entorno, y el convencimiento de que los profesores deben tener un papel primordial en el proceso de elaboración.

E.- ¿Crees que es posible y necesario elaborar materiales adaptados al entorno?

P.- Creo que tal como está la situación, la posibilidad depende del puro voluntarismo del profesor. Implica muchas horas de trabajo, y eso no es posible con el tiempo que tenemos, ...pero lo veo absolutamente necesario si no se quiere caer en la "dictadura" del libro de texto,...

E.- ¿Tú partes del supuesto que esos materiales deben elaborarlos los profesores?

P.- Hombre, claro!. Lo tienen que hacer los maestros porque realmente son ellos los que conocen esa realidad concreta, conocen a sus alumnos, ...tienen un montón de datos sobre esa realidad global. Lo que también tengo claro es que los maestros solos no podemos elaborar ese material, y deberemos ayudarnos de otras personas que nos expliquen por donde van las cosas, que aunque no estén trabajando en la escuela hayan hecho investigaciones sobre este campo, dominan el ámbito de la psicología y la pedagogía, etc. Pero deben ser los maestros los que básicamente elaboren esos materiales.

(...) El esfuerzo que he hecho este año por buscar y elaborar material sobre El Mercado del pueblo, ya no lo tendré que hacer el año que viene, o ya no lo tendrá que hacer otra compañera, así, poco a poco, vamos haciendo nuestro propio material...

Finalizamos este apartado haciendo referencia a la organiza---

ción del aula, sobre la que ya se ha señalado la flexibilidad horaria y la distribución de los alumnos en equipos. Como se observa en la figura , el aula está dividida en dos partes: en la primera, donde se realiza el trabajo más "tradicional" y donde es mayor la interacción profesora-alumnos. Y una segunda parte reservada a los Talleres, espacio donde existe una mayor autonomía del alumno y al que suele dirigirse, a parte de en

tiempos y trabajos reglados, también en ocasiones en que ha finalizado su tarea o en momentos en que no toda la clase está realizando la misma actividad.

Conviene todavía decir que, si bien las relaciones entre el equipo de profesores del centro es buena y distendida, con una alta coincidencia en enfoques pedagógicos, no existe, sin embargo, una clara implicación del modelo organizativo del centro en el proyecto pedagógico de la profesora en su aula. Incluso a nivel del propio equipo de ciclo, donde...

al dedicar mucho tiempo a problemas que podemos llamar de "superestructura" -relaciones con el Ayuntamiento, el Consejo Escolar, organización de la Biblioteca o los Talleres, o los proyectos en que estamos metidos-, pues prácticamente no se dedica tiempo al trabajo coordinado de aula, y se recurre a intercambios improvisados y cosas así.

4.2.- El contexto de la actividad: mediaciones condicionadoras de la práctica

¿Con qué dificultades se encuentra la profesora en el proceso de toma de decisiones en relación con - aquello que deseaba o consideraba conveniente hacer?

Al hilo del anterior apartado, referido a lo que la profesora pensaba hacer, lo que consideraba interesante y conveniente y, también, lo que realmente estaba haciendo, quedaron apuntadas, en el propio relato de la profesora, un conjunto de dificultades para la puesta en práctica, que ahora trataremos de completar y sistematizar en los tres siguientes niveles de análisis.

Primer nivel: El contexto institucional

a) La Administración:

Ya se citó anteriormente el marco legal del curriculum para el Ciclo Medio de la EGB y, específicamente, la Orden de la Consellería que desarrollaba el Programa del Area de Experiencias en Valenciano. Además de la citada Orden se envía a la Dirección de los Centros una circular - fechada en marzo de 1986, del Director General de EGB (Anexo 13) de la que entresacamos los siguientes párrafos:

... la introducción del área de experiencias en valenciano en el Ciclo Medio, para el próximo curso, imperativo legal, es técnicamente viable en todas las escuelas (públicas y -- privadas) de las zonas valencianoparlantes. Dicho de otra manera, ninguna escuela puede argumentar, de un modo serio y fundamentado, que se encuentra imposibilitada de atender este requerimiento normativo. (...) ...es posible iniciar -

la valencianización de la Socio-Naturaleza, vinculando esta enseñanza al medio natural, motivando el aprendizaje a partir del entorno y vehiculándolo en la lengua propia del territorio. En todo caso, no habrá más que distribuir racionalmente los recursos humanos y optimizar el uso de los medios materiales.

Además de los dos citados documentos, la profesora no recibe nada más que le ayude a poner en práctica el programa. Ni recursos materiales ni orientaciones técnico-pedagógicas de algún especialista.

Su valoración no es, por tanto, coincidente con la del Director General:

La viabilidad técnica no es tan sencilla, porque el proceso de castellanización de mis alumnos es muy fuerte, con niveles muy distintos de unos a otros, por tanto no me sirven - los libros editados -que son pocos-.

(...) Vincular la enseñanza al medio es fácil de decir, nosotros lo hemos dicho mucho antes que la Conselleria, pero es muy difícil de hacer, yo llevo mucho tiempo intentándolo, pero surgen muchos problemas...

E.- ¿Qué problemas?

P.- Ya te lo he dicho antes, ...fundamentalmente falta de tiempo, falta de materiales y poca preparación del maestro.

(...) Creo que lo ideal sería que los propios maestros elaboráramos nuestros propios programas, pero, primero, eso yo no lo sé hacer, necesitaría antes tener un montón de charlas con gente dedicada a este tipo de estudios y tener, además, mucho tiempo por delante. Y segundo, te establecen unas normas desde fuera que lo hacen imposible. Aunque dicho sea de paso, a mí no me preocupa justificarlas delante de la Inspección,...

E.- ¿A qué normas te refieres?

P.- Pues, no sé... horarios, notas y evaluaciones, el temario que hay que acabar, ...el paso de un nivel a otro...

En relación con el Programa Oficial, a partir de las valoraciones de la profesora y el análisis de los textos legislativos, observamos los siguientes condicionantes:

- Estructuración curricular totalmente definida por la Administración, - en base a un listado temático con una clara diferenciación entre el bloque de las Ciencias Naturales y el de las Ciencias Sociales, lo cual obliga a la profesora a un enorme esfuerzo de adaptación para intentar globalizar y conectar su enseñanza a las realidades ambientales específicas.
- Diseño de materiales u orientaciones curriculares por parte de la Administración prácticamente inexistente, lo cual obliga a la profesora a recurrir a libros de texto de editoriales comerciales y a invertir gran cantidad de tiempo en elaboración de material de trabajo del alumno.
- No se han modificado las normativas referidas a horarios, salidas fuera del aula, distribución de espacios, promoción de curso, ... lo que hace que continúen asumiéndose las dificultades tradicionales respecto a estos temas.
- La única relación institucional entre la Administración y la profesora, en cuanto al proceso de aplicación del programa, sigue siendo la Inspección, que en este caso sólo visitó el centro en una ocasión y nunca se ocupó del tema.
- No existe ningún tipo de subvención económica especial para la puesta en práctica del citado programa.

No obstante, ninguna de estas dificultades aparecen ante la profesora como obstáculos insalvables. Más bien piensa que en muchas ocasiones lo que existe es un "miedo interiorizado" por parte del profesor. En relación con los Programas Oficiales y el control institucional nos dice:

Yo recojo lo que desde la teoría o la práctica se dicta como obligatorio, y lo interpreto y utilizo a mi manera. Creo que los Programas tampoco están mal. Depende de como se utilicen.

(...) Los maestros tendemos tendencias a crearnos problemas, y no porque tengamos manías personales, sino porque hemos visto con miedo todo lo institucional. Yo no puedo evitar ponerme nerviosa cuando viene la Inspectora, hay un miedo interiorizado. Pero creo que cualquier maestro que está preocupado por el tema y que hace cosas diferentes, puede demostrar a la Inspección o a quien corresponda que está trabajando dentro de la ley, aunque de modo diferente a la norma. Creo que en los Programas Renovados hay una cosa muy interesante que es la introducción a las diferentes áreas. En ellas los maestros podemos apoyarnos para decirle a la Inspección que estamos dentro de la ley.

Respecto a su conocimiento profesional práctico, éste fue adquirido, como ya señalamos, fundamentalmente a través de la experiencias y el trabajo junto a equipos de profesores. Señala negativamente la influencia de los curricula de Formación Inicial, insiste en la inseguridad que le crea el trabajar en base a intuiciones personales que no siempre puede contrastar, y ve los programas de reciclaje que promueve la Administración, a pesar de los Centros de Profesores, bastante desconectados de las necesidades reales del profesorado.

E: ¿Todo esto que estás diciendo, dónde lo aprendiste?

P: Desde luego, no en la Escuela de Magisterio. Aquello fue nefasto para aprender cosas que luego me sirvieran para mi trabajo. Yo aprendí esto fundamentalmente gracias al grupo de maestros y maestras del que siempre me he rodeado. Esto ha sido para mí muy importante,...

(...) Nuestra formación es muy pobre, pero eso no nos debe crear ansiedades. Ya aprenderemos ...

(...) Me preocupa saber identificar que son realmente los "estímulos ambientales," porque yo puedo hacer sugerencias, pero quizás éstas no conectan con los intereses de los niños, es un tema que no tengo resuelto...

(...) El problema de la evaluación ha sido siempre mi gran problema. ¿Cómo pongo todo esto que te he dicho en un papel? ¿Cómo informo a los padres?, ...

(...) Me encuentro con muchas limitaciones. Ahora vamos a estudiar Riba-Roja con los alumnos y no tengo argumentos o armas teóricas o prácticas suficientes para decir: éste sería el tema ideal a desarrollar. Yo intuyo -siempre con las intuiciones por delante- que puede haber uno especialmente interesante, pero puede que no lo sea tanto para los alumnos. No tengo ni idea y tendré que recurrir a otros compañeros que saben más y pueden ayudarme.

E: ¿Qué ocurre con los cursillos o programas de reciclaje?

P: que no conectan con nuestros intereses reales. Mira yo estoy haciendo ahora un cursillo sobre "El Teatro en la Escuela", programado por la Conselleria. Es muy interesante pero no es mi urgencia principal. Yo lo que necesito ahora es saber elaborar materiales adaptados al entorno, cómo programar ese trabajo, ... cosas así.

El periodo de observación en el aula, las opiniones de los alumnos y de otros colegas, y el análisis de documentos de trabajo de los alumnos, nos hacen pensar, sin embargo, que la posible presión institu-

cional de la Administración educativa no ha impedido a la profesora desarrollar el tipo de actividad prevista, si bien tampoco la favorece.

Los condicionantes institucionales le crean ansiedad y mantienen la "interiorización del miedo", como nos decía la misma profesora, pero no impiden la estrategia, al menos, del escalonamiento progresivo, de la adaptación progresiva al entorno.

#### b) Entorno socio-cultural:

Las instituciones locales, en general, actúan como "facilitadores de la tarea", en palabras de la propia profesora. El Ayuntamiento desarrolla una política de ayuda económica y moral a la escuela pública importante. El Alcalde, miembro del Consejo Escolar, acude a menudo al centro, se interesa por sus necesidades y acompaña a los profesores en sus gestiones ante otras instancias administrativas.

De igual manera, el Hogar del Jubilado, la Biblioteca Municipal, los Clavarios de la Fiesta Patronal, colaboran con el colegio cediendo locales y en diversas actividades culturales. Funcionan, además, una emisora de radio local y otra de T.V., en las que se dan esporádicas colaboraciones de alumnos del colegio.

Sin embargo, no existen a nivel local ningún tipo de material o actividad dirigida específicamente a que los escolares conozcan mejor el entorno en que viven. La mayor parte de los datos que la profesora maneja sobre la localidad, los encontró en documentos, informes, gráficos, etc. elaborados fuera de la localidad. Obviamente es un tipo de documentación de un alto grado de especialización, nada pensada desde el punto de vista de su aprovechamiento didáctico en las escuelas.

### Segundo nivel: el contexto organizativo del centro escolar

Se pretende aquí detectar el nivel de adaptación del modelo organizativo a la propuesta curricular de la profesora. Para ello, contrastamos sus declaraciones con el Proyecto Pedagógico de centro y las notas de nuestra observación en el centro.

La Directora del colegio nos comenta que el Proyecto Pedagógico se hizo de prisa, con objeto de solicitar de la Conselleria la inclusión del colegio en el programa de "Proyectos Singulares". Responde más a la suma de los proyectos individuales de cada profesor, que al resultado de un debate entre el profesorado para decidir la pedagogía del centro.

La relación con el entorno es un principio básico del citado Proyecto, estableciéndose como una relación global a lo largo de la EGB, y no específica de determinados niveles o áreas de aprendizaje. No se ha podido tener acceso a las programaciones de todo el profesorado del centro, pero a través de sus declaraciones se deduce que además de la profesora de nuestro estudio, sólo la profesora encargada de impartir en el Ciclo Superior las Ciencias Naturales y el Valenciano presenta en su programación anual y en la planificación de su enseñanza un criterio sistemático de conexión al entorno local y comarcal.

Existe, de hecho, flexibilidad organizativa en el centro a nivel de distribución del tiempo y espacios, salidas, recreos, disciplina, etc, si bien el análisis documental no lo recoge así. Es decir, formalmente se sigue el criterio tradicional de la mayoría de los centros de EGB, pero en la práctica parece primar una alta "libertad de acción". La actitud de los Organos de Gobierno del centro, fundamentados en un mode-

lo organitativo "colegiado", es favorable a este planteamiento. Pero las discusiones del colectivo sobre los aspectos generales no descienden nunca al debate pedagógico sobre la tarea concreta de cada profesor en su nivel o aula. Esto es señalado por la profesora de nuestro estudio como un "problema grave".

E: ¿Qué dificultades encuentras respecto a la organización del centro?

P: Bueno, de entrada este es un centro un poco especial. No tiene una organización "normal". Aquí, el Claustro y el Consejo Escolar, con responsabilidades compartidas, deciden sobre todo de manera asamblearia. No obstante, aparecen dificultades (...) estamos metidos en varios proyectos aprobados por la Conselleria. Esto es interesante, pero en tales proyectos se recogen los aspectos generales y no se llega a detallar la concreción de nuestro trabajo en el aula, aunque se posibilita todo lo que cada uno quiera hacer, ...

(...) Los Organos de Gobierno son totalmente favorables y también la APA, aunque no todos los padres, ... pero en general te aceptan.

(...) Respecto al resto de compañeros no hay problemas, lo que pasa es que estamos metidos en tantos lios que no hay tiempo material para realizar discusiones pedagógicas, y esto para mí es un problema grave, porque no hay cuestionamientos ni posibilidad de intercambio ...

(...) Discuto más sobre lo que hago con otros compañeros de otros centros que con los del mio propio ...

Las actividades de conexión al entorno en las que la profesora haya obtenido la colaboración de otros colegas o se hayan

programado conjuntamente, han sido todas ellas de carácter "extraescolar" y "festivo", por ejemplo, la preparación de la fiesta de las Fallas o la celebración de Carnavales. En las salidas fuera del aula programadas por la profesora, siempre ha recurrido a la colaboración voluntaria de madres de alumnos de la propia clase o miembros de la APA.

Se debe señalar igualmente, que la lengua oficial y coloquial de comunicación en el centro es el valenciano, lengua mayoritaria en el uso coloquial de la población de la localidad.

En resumen, puede afirmarse que el contexto organizativo del centro, globalmente analizado, no impide a la profesora realizar tareas de conexión de la actividad escolar al entorno, si bien es ésta una opción particular no vinculada, en su desarrollo práctico, a ningún programa colectivo del centro, ni coordinada siquiera a nivel del equipo de Ciclo.

En cuanto a recursos económicos y materiales, la situación no es nada favorable al Proyecto y las tareas que la profesora realiza. Como ella misma nos dice:

Lo de los recursos materiales es vergonzoso, porque imagínate que yo, que no llevo libro de texto, he de elaborar yo misma los materiales para el área de Experiencias. En el colegio sólo hay una multcopista y no tenemos máquina de cliché electrónico, por lo que me he de picar yo los clichés a mano con un bolígrafo. Es de vergüenza que tenga que relizar este trabajo

que unas máquinas agilizarían mucho. Como además sólo tenemos 80000 pesetas al trimestre, pues nos las comemos entre folios y teléfono, ...

### Tercer nivel: el contexto interactivo del aula.

En este tercer nivel, desde el punto de vista de la profesora sólo se señalan las dificultades relativas al número de alumnos en el aula, y lo que ella considera una "falsa integración de minusválidos":

Creo que habría que señalar la vergüenza de la falsa integración de los minusválidos. Yo tengo en clase una alumna que va en una silla de ruedas. Creo que está muy bien que esta niña esté en clase, pero creo también que debería estar en otras condiciones. Con 33 niños más en el aula y ningún tipo de ayuda especial, creo que se está jugando con el voluntarismo del maestro y no se ayuda de verdad a estos niños.

No se señalan, ni tampoco se observan dificultades específicas en relación con diferencias de nivel en el aprendizaje de los alumnos, la cohesión grupal, los liderazgos, etc. Tampoco respecto a la vinculación del aprendizaje a las experiencias cotidianas de los alumnos ni al hecho de que en el curso anterior no hubieran trabajado bajo este tipo de planteamientos. La percepción que la profesora tiene de su comportamiento o estilo personal no es negativa, si bien reconoce que no puede evitar que las experiencias agradables o desagradables dentro y fuera del contexto escolar, acaben repercutiendo en su comportamiento en el aula. Cree que es excesivamente "directi-

vista", pero piensa que hasta que en la clase no se haya conseguido una dinámica de trabajo que permita a los alumnos adquirir más autonomía y responsabilidad, no le queda más remedio que actuar así.

Creo que a ser democrático, respetuoso con las opiniones de los demás, no violento, no machista, etc,... también se aprende, los niños no nacen sabiendo ser así. Yo he cometido muchos errores dejando libertad en la clase sin saber bien cómo eran los chavales, y al final llegaba a situaciones difíciles en las que acababa, en contra de mi voluntad, siendo autoritaria. Por eso ahora voy poco a poco, controlo mejor la dinámica de la clase, y al principio dedico mucho tiempo a ese tipo de aprendizaje, ...

#### 4.3. Las acciones estratégicas.

Se tratará, en esta tercera unidad de análisis, de mostrar aquella práctica profesional de la profesora que, más allá de la costumbre rutinaria, se edifica sobre la reflexión crítica y en base a las circunstancias específicas en que se desarrolla su actividad. Igualmente trataremos de encontrar los juicios prácticos a los que refiere y en los que se justifican las acciones estratégicas de la profesora, como una práctica socialmente comprometida, en una determinada y particular situación.

En los dos apartados anteriores se hizo referencia, en primer lugar, al conocimiento práctico de la profesora en relación con los principios epistemológicos y las prácticas concretas, referidos

ambos a las actividades de enseñanza que buscan algún tipo de conexión o vinculación al entorno. En segundo lugar, nos referimos a las circunstancias específicas del contexto en el que se desarrolla la acción. En este tercer apartado volveremos sobre los dos anteriores, y a través del contraste de la información obtenida por medio de las entrevistas en profundidad con otras fuentes de información utilizadas, trataremos de señalar las estrategias de acción de la profesora, que fueron acompañadas del juicio práctico que las justificaba.

#### A/ Marco curricular

##### \* Organización y selección del contenido.

1. Cuestionamiento crítico de los Programas Oficiales.
2. Adaptación escalonada de los Programas al entorno, comenzando por el Area de Experiencias.
3. Selección del contenido partiendo del cuerpo humano y la cultura y realidades locales.
4. Organización del contenido en base a "mapas", buscando la interrelación de núcleos conceptuales.

##### \* Elaboración, selección y utilización de materiales.

5. Rechazo del libro de texto.
6. Recopilación de información aprovechando diversas fuentes del entorno.

7. Elaboración propia de material adaptado a los alumnos y a la realidad local.

\* Metodología didáctica.

8. Organización de la actividad partiendo de las experiencias de los alumnos en el entorno.

9. Aprovechamiento y utilización de recursos ambientales.

10. Investigación e interrogación sobre problemas locales.

11. Los alumnos elaboran y sintetizan información en un "libro" que van completando a lo largo del curso.

12. Se prioriza la experiencia de aprendizaje directa sobre el entorno local, saliendo fuera del recinto escolar.

13. Se recurre a la colaboración de padres u otros ciudadanos para el desarrollo de determinado contenido curricular.

14. Utilización del valenciano como lengua de enseñanza en el Área de Experiencias.

B/ Marco organizativo

\* A nivel del Centro Escolar.

15. Dirección colegiada.

16. Implicación en Proyectos de Innovación Educativa.

17. Implicación en actividades sociales de la comunidad.

\* A nivel de aula.

18. Flexibilidad de horarios.
19. Ruptura con la secuencialización del tiempo por asignaturas.
20. Supresión de la mesa "del profesor".
21. Distribución de los alumnos en equipos.
22. Habilidad de espacio para talleres.
23. Utilización de la Asamblea como procedimiento base en la organización del trabajo, el juego y la disciplina.

C/ Marco de la formación profesional.

24. Trabajo cooperativo con otros colegas para la adaptación de materiales curriculares al entorno.
25. Colaboración crítica en las actividades de reciclaje del Centro de Profesores.
26. Rechazo crítico a la formación inicial recibida en la Escuela de Magisterio.

D/ Marco de valores de compromiso socio-profesional.

27. Enfoque curricular del entorno como un marco de valores cultu-

rales a desarrollar.

28. Utilización de la lengua del pueblo como lengua vehicular del curriculum.

29. Enfoque de la actividad profesional ligada al entorno como una forma de mejorar la calidad de la educación.

30. Militancia activa en la Renovación Pedagógica.

ESTUDIO DE CASOS

Nº 3

## ESTUDIO DE CASOS Nº 3

### 1. LA PROFESORA DEL ESTUDIO.

La profesora de este estudio tiene 37 años de edad y 17 de experiencia docente en la EGB, de los cuales los diez últimos en diferentes escuelas de distintos lugares del País Valenciano y los siete anteriores en escuelas privadas. A lo largo de su extensa experiencia docente, tuvo ocasión de impartir docencia en todos y cada uno de los diferentes niveles y ciclos de la EGB, y en el centro en el que actualmente trabaja es tutora del 1º nivel, con 33 alumnos a su cargo, impartiendo todas las materias del nivel, si bien aprobó las oposiciones por la especialidad de Lingüística Francesa siendo además titulada en Lingüística Valenciana y su didáctica. Posee también la licenciatura en Filosofía y C.C. Educación, estudios que cursó tras varios años de trabajo en la escuela, y le motivó a ello, según su propia declaración, "la necesidad de entender mejor mi trabajo y todo lo que ocurre dentro de la escuela". En la actualidad coordina el equipo de profesores del Ciclo Inicial del centro escolar donde trabaja, siendo éste el segundo año de permanencia en el mismo.

Posee una larga experiencia en cursos de reciclaje y formación del profesorado, asistiendo con regularidad a Escuelas de Verano y Simposios o encuentros de profesores relacionados con diferentes aspectos de la problemática educativa. Fue miembro del "Movimiento Freinet" y durante algún tiempo organizadora de la Escola

d'Estiu, pero en la actualidad no milita activamente en ningún movimiento de renovación pedagógica ni organización sindical, considerando ésta una militancia "excesivamente seria" y reivindica según sus propias palabras, "la necesidad del juego, el baile y la diversión como forma de contrarrestar las tensiones que sufre el profesor en su trabajo". No obstante, durante el periodo de realización del estudio -curso 1986/87- la profesora participa en dos seminarios con profesores, uno sobre "el Lenguaje en el Ciclo Inicial" y otro sobre "la Globalización en el curriculum", dentro del programa de actividades del Centro de Profesores de Valencia.

## 2. EL CENTRO DONDE TRABAJA LA PROFESORA.

Es uno de los cuatro colegios públicos del barrio de la Malvarrosa, situado entre la zona de huerta, las vías del ferrocarril y la zona de concentración gitana. Es una construcción de principios del franquismo, con dos bloques separados de dos plantas cada uno. Ambos bloques se corresponden con la antigua división entre "escuela de niños" y "escuela de niñas". Además de las aulas, amplias y bien iluminadas, el centro posee un Gimnasio, situado en el antiguo comedor; una sala de Biblioteca, utilizada más como almacén de libros antiguos, stocks de editoriales de libros de texto, y se utiliza también para dar clases de Etica a grupos reducidos de alumnos. Además hay varios despachos inutilizados dedicados a cuartos trasteros y otros a Dirección, Secretaría, Conserje, Psicóloga y material deportivo. Existen, además, dos amplios patios de recreo, con un campo de baloncesto en uno y un campo de fútbol en otro, y cuidada arboleda en ambos. Por lo que puede afirmarse que, a nivel espacial, no se padecen excesivas dificultades.

Asisten al centro un total de 345 alumnos, distribuidos en los siguientes niveles:

Preescolar 1 .....	30 alumnos
Preescolar 2 .....	30 alumnos
1º de EGB .....	30 alumnos
2º de EGB .....	36 alumnos
3º de EGB .....	35 alumnos
4º de EGB .....	35 alumnos

5º de EGB .....	37 alumnos
6º de EGB .....	36 alumnos
7º de EGB .....	36 alumnos
8º de EGB .....	40 alumnos

Resultando una  $\bar{x}$  de 35 alumnos por unidad de nivel o aula.

El equipo de profesores del centro está integrado por dos de Preescolar, ocho de EGB, un Director con doce horas de dedicación docente, una profesora de Educación Especial, un profesor de Religión y una profesora de Valenciano. En total, una plantilla de catorce profesores, ayudados de las visitas que cada martes efectúa la psicóloga del Gabinete de Educación Compensatoria, y de un padre de alumno que, a título voluntario ha asumido dar las clases de Gimnasia a todos los alumnos del centro. También hay Conserje con vivienda propia en el colegio.

No puede hablarse propiamente de Claustro o equipo pedagógico de profesores, puesto que se carece de un proyecto pedagógico común, de coordinación pedagógica y de práctica cooperativa entre el conjunto del profesorado del centro. Sin coherencia interna en el Claustro, no existe coordinación entre ciclos, no funcionan los equipos de Departamento, y, en nuestras visitas y entrevistas, sólo pudimos detectar un nivel mínimo de coordinación en el Ciclo Inicial, Ciclo en el que imparte sus clases la profesora de nuestro estudio. A título de ejemplo de esta falta de coordinación pedagógica, señalare-

mos que, siendo un centro con problemas específicos derivados del deprimido entorno social en que se halla, cuando se trató en el Claustro la propuesta de solicitar a la Conselleria entrar en los Proyectos de Acción Singular, de los catorce profesores, sólo dos votaron a favor. Cabe decir que el resto de los colegios de la zona sí se beneficiaron de estos proyectos. Las horas de "exclusiva" son todas ellas dedicadas a asuntos internos a la propia aula y al propio profesor y ninguna para actividades de todo el centro, a no ser la específicamente burocrática. Los criterios de adscripción del profesorado a los niveles son la antigüedad y el interés personal del profesor en función de esa jerarquía de antigüedad. Y todo ello a pesar de que existen un Secretario y un Jefe de Estudios que libran seis horas de docencia cada uno.

El centro carece de la más mínima dotación de material, exceptuando el tradicional de la tiza y los folios. Y no posee fotocopidora, multicopista u otros medios de reprografía. Tampoco material audiovisual, etc. Existe, como dijimos, sala de Biblioteca del centro pero no funciona como tal, no existiendo tampoco dotaciones al respecto ni profesor que se responsabilice de ello.

Cada profesor tiene asignadas 6000 pesetas anuales para compras de material didáctico de aula. La APA paga una salida anual por nivel o ciclo, y una excursión de final de curso a la que se invita a toda la comunidad educativa.

La participación de los padres en el centro, según quejas

de padres asociados a la APA es muy baja, si bien los padres acuden mayoritariamente a las convocatorias colectivas de los profesores tutores de sus hijos.

Es la APA la que canaliza algunas actividades conjuntas de varios centros e instituciones de la zona que se reducen a Setmana del Llibre, y las fiestas del Carnaval y las Fallas.

Debemos señalar, que en nuestras negociaciones con el equipo directivo, si bien no se nos puso ningún tipo de inconvenientes, tampoco se mostró especial interés en ofrecer información y en que pudiéramos llegar a profundizar en la información que se proporcionaba.

Esto debió hacerse indirectamente, y a través del contraste de opiniones de la propia profesora del estudio, otros colegas suyos y padres de alumnos.

### 3. EL ENTORNO URBANO Y SOCIO-CULTURAL DEL COLEGIO.

Entre la huerta de Alboraya y la playa se situa un importante núcleo urbano al Noreste de la ciudad de Valencia donde, junto a "las viviendas de buen gusto" -según expresión de los escritores burgueses de principio de siglo- han ido apareciendo sin demasiado rigor urbanístico bloques de edificaciones-dormitorio para uso del proletariado emigrante que, entre los años 50 y 70 fue poblándolas al calor del despliegue industrial valenciano. Hoy, el paisaje urbano del barrio de la Malvarrosa está considerado uno de los más caóticos de la ciudad. Las viviendas residenciales junto al mar de los primeros burgueses valencianos, ahora deterioradas y en desuso, son en su mayor parte adornadas de neón y reutilizadas como "pubs" musicales. La contaminación y el deterioro de la playa, y la anarquía urbanística pareja al desarrollismo, sin alcantarillado y asfalto algunas de sus calles, cerradas o convertidas en solares algunas de sus más importantes industrias, hacen de la barriada un desequilibrado ecosistema urbano de más de 870.000 m<sup>2</sup> donde fundamentalmente superviven la marginación y la pobreza repartida entre sus aproximadamente 15.000 habitantes.

De este total de habitantes, la población nativa no supera los 5.000, fundamentalmente gente de la huerta y el mar, que conviven con una población emigrante, en su mayoría de las provincias de Córdoba, Albacete y Cuenca, y de los pueblos del interior del País Valenciano. Además, la Malvarrosa es uno de los barrios extremos de la ciudad que cuenta con un mayor número de población gitana, con grandes dificult-

tades de integración, viviendo concentrada en una misma zona, en viviendas en su mayoría en precarias condiciones higiénicas y espaciales. Precisamente el colegio de nuestro estudio está situado junto a la referida zona gitana.

Como puede suponerse el nivel cultural es bastante bajo, con un 23,61% de población analfabeta (según censo del Ayuntamiento) teniendo el resto, en su mayoría la instrucción primaria no siempre completa.

Según los mismos datos del Ayuntamiento, la distribución de la población laboral es la siguiente:

- Sector primario: 0,03%
- Sector secundario: 6,23%
- Sector terciario: 9,29%
- Inactivos: 84,34% \*

\*(Han sido considerados "inactivos": los menores, los parados, los estudiantes, las mujeres dedicadas a "sus labores", jubilados, etc).

Hay muy poca asociativa en el barrio, y ésta gira alrededor de las Asociaciones de Padres de Alumnos, Asociación de Vecinos y las Fallas. En contraste con otros barrios periféricos de la ciudad, el nivel de militancia política -declarada- es muy bajo, siendo la tendencia de voto en las últimas elecciones municipales claramente de izquierdas: PSOE (46,98%), PCPV (27,03%).

Finalmente, los servicios escolares del barrio se concretan

en lo siguiente:

- Dos guarderías subvencionadas por el Ayuntamiento.
- Cuatro Colegios Públicos de EGB, incluido el de nuestro estudio, con ocho unidades de EGB cada uno y una media de 36/37 alumnos por aula.
- Un centro de escolarización gitana situado en plantas bajas.
- Un colegio de EGB del Patronato parroquial.
- Un colegio de EGB privado, con 16 unidades, de los Padres Escolapios.
- Un instituto de bachillerato, sin enseñanza nocturna, que atiende a los estudiantes de los Poblados Marítimos.

Conviene señalar que el barrio carece de instalaciones deportivas, así como de parques y jardines, si se exceptúan los propios terrenos de la playa.

4. COMPONENTES TEORICOS Y PRACTICOS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LA PROFESORA EN RELACION CON EL PRINCIPIO PEDAGOGICO DE CONEXION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR AL ENTORNO DE LOS ALUMNOS.

¿Qué piensa hacer la profesora, qué le interesa o quiere hacer, qué cree que debería hacer y finalmente, puede hacer en relación con el tema?

De entrada la profesora de este estudio no ve el citado principio pedagógico con mayor interés que cualquier otro planteamiento tradicional de renovación pedagógica:

Se que está ahí, y ya está. No me como el coco por hacer "arrelament al medi". Procuro ser coherente con eso, pero igual que procuro no ser autoritaria, que los niños aprendan de un modo divertido, del mismo modo que valoro el juego o la actividad manipulativa, ...

Su concepción de entorno es dinámica e instrumental y, fundamentalmente referida a la experiencia vital del alumno, de aquellas personas y objetos que le rodean y en relación con los cuales éste experimenta sensaciones, aprende palabras y conceptos, adquiere habilidades, etc.

Entrevistador: Por lo que me estás contando parece que "pasas" del entorno como tal, y que más bien recurres puntualmente a determinadas experiencias que pueden resultarte útiles ...

Profesora: Del entorno como algo muy estructurado

didácticamente, sí que paso. Es decir, yo creo que sí que estoy trabajando el entorno, que aprovecho la lecto-escritura para trabajar el entorno del alumno, el entorno del aula, del patio, de la familia, la alimentación, ... en fin salen muchas cosas que para mí son también "el entorno", lo que pasa es que no es un entorno estructurado como tal, son más bien recursos que aprovecho y transformo. Ahora bien, tal como tu quizás lo imaginas, por ejemplo: "el medio donde trabajamos: el aula" y a partir de este núcleo temático trabajar los objetos, las personas, montar actividades específicas sobre el tema, ... etc, eso no lo hago. Así no me lo planteo.

Sin embargo, al principio del curso la profesora tuvo que tomar una decisión muy relacionada con esto. Como ya señalamos, está trabajando en un seminario del CEP con otros profesores sobre la "Globalización". Eligieron el tema el Mercado y ella se lo planteó como núcleo globalizador para todo el curso. Sin embargo, finalmente decidió optar por una vía más tradicional, que garantizara la consolidación del proceso lecto-escritor. Así nos lo planteaba:

... me enfrentaba a dos dinámicas distintas a la hora de trabajar en el aula: una era coger un gran tema de trabajo que fuera desarrollando a lo largo de todo el curso, y que tal como lo estábamos trabajando en el seminario de globalización, podría ser "el mercadillo", lo cual me permitía contrastar con un equipo de gente lo que iba haciendo ... Bien esta era una propuesta que yo tenía en la cabeza. La otra era: si cojo el "mercadillo" tendré una serie de problemas como maestra de primer curso, y por exigencias sociales en relación con la lecto-escritura. Así que, durante

los quince o veinte primeros días estuve pensando por cual me decidía. Finalmente, opté por la segunda fórmula de trabajo. Es decir, prefería que los niños dominaran bien el código lector, y a partir de aquí, una vez consolidado ya podría más tarde buscar un núcleo globalizador para todo el curso, ...

E: Entonces, dejabas momentáneamente olvidado el entorno, ...

P: No, espera y verás. No sé si es hacer metafísica de lo que es el medio, pero yo lo que he hecho es, por motivos profesionales dejar la idea del mercadillo para centrarme en el proceso lector, pero introduciendo en ese proceso las experiencias de los niños en su entorno.

En efecto, lo que la profesora ha hecho a lo largo del curso, ha sido introducir constantemente la experiencia de los alumnos en su entorno en el tratamiento del contenido curricular . Veamos esto de un modo pormenorizado. Para ello trataremos de relacionar y combinar la información obtenida desde su Programación Anual, el diario o narración valorativa del desarrollo del curso, las notas tomadas en nuestras observaciones en el aula, y las transcripciones de entrevistas.

En la Programación Anual (Anexo nº 14), la profesora se limita a señalar los objetivos que deben alcanzar los alumnos y las actividades a realizar a lo largo del curso, en relación con cada una de las áreas del curriculum, y ello en correspondencia con los que se proponen en los Programas Renovados (Anexo nº 15). En ella, las referencias explícitas al entorno son pocas y referidas al área

de Valenciano: "conèixer poemes, cançons i texts senzills de la nostra cultura", y al àrea de Experiencias: "Conocer y comprender su entorno inmediato". En relación con este último objetivo se propone la actividad de "salir al barrio. Conocer sus posibilidades".

En la Descripción valorativa del trabajo en el aula -ella le llama también "Programación" (Anexo nº 16) -se señalan los contenidos desarrollados en relación con la lecto-escritura, apareciendo aquí claras referencias al trabajo en relación con experiencias de la vida cotidiana de los alumnos y otros aspectos del entorno físico y cultural. Así, porejemplo, trabajando el estudio de las vocales, surgen "temas" que la profesora aprovecha tanto para incidir en el proceso lector como para tratar otros aspectos curriculares:

(Trabajando las vocales "a, i")

- les enseñé tres pasos de un baile popular
- ... nos sirvió para iniciar el trabajo de su entorno "aula", ...
- De este modo y a través de las letras, palabras, frases, textos sencillos y cortos, se producía la globalización de la tarea escolar, siempre que fuera posible, y el estudio de su entorno, ellos mismos como primer entorno a conocer, comprender y aceptar, ...

En esta línea, marcada por los fonemas a trabajar, aparecen igualmente temas como el tiempo, el patio de la escuela, los árboles del patio, el mar y la playa, la fiesta de la Navidad, los Carnavales en el barrio, las Fallas, etc. Los temas no están previamente configurados, es la propia dinámica de clase, en relación con las conversacio-

nes y lecturas, la que lo suscita. Tal como comentaba la profesora:

A partir de los fonemas o palabras que vamos trabajando han ido saliendo aspectos muy bonitos que yo he recuperado para trabajar en el aula. Por ejemplo, a raíz de las últimas lluvias cayó uno de los árboles grandes del patio. Aquí surgió la posibilidad de trabajar otro medio, el del patio, a través de un fenómeno distinto al que ocurría todos los días en ese patio. Estudiamos el tronco del árbol, transformamos las ramas del tronco en una selva, previamente hubo un proceso de observación y luego jugamos dentro de la "selva". Surgió una conversación muy rica para introducir conceptos y palabras. Hablamos de los animales que viven en la selva, ...

Paradójicamente, parece que la propia obsesión por consolidar el proceso lecto-escritor, indirectamente ha permitido un menor condicionamiento respecto del contenido curricular del resto de las áreas, desarrollar estrategias globalizadoras y una conexión con el entorno no estructurada sobre la base de los criterios y temas del profesor, sino fundamentalmente en base a los intereses y experiencias manifestados por los alumnos.

E: Aún a riesgo de hacerme pesado quiero volver al tema del mercadillo, porque estoy pensando que si tu tienes organizado y planificado el proceso lecto-escritor, igual podrías haberlo organizado sobre la base de la experiencia en el mercadillo. ¿Qué piensas de esto?

P: Sí, hubiera podido hacerlo, pero seguramente se me hubieran acumulado los temas de trabajo que irían surgiendo de la conversación y las observaciones de

los niños. Y tengo miedo a que esa acumulación de la expresión oral en la experiencia, ... es decir, no tengo muy claro qué cosas encontradas en el mercadillo me permitirían introducir los sonidos de una forma sistematizada, y podría ocurrir que por un lado fuera la lectura y por otro los temas de experiencias. He decidido, por tanto, que sea a partir de la lectura de donde salgan los temas de trabajo sobre las experiencias como ocurrió con el árbol, papá, etc. Y trabajando así he descubierto que si tu tienes una estructuración clara y no dejas que ésta se te encorsete salen muchas posibilidades de un buen trabajo. Por ejemplo, a partir de la palabra "pan", los alumnos trajeron diversas clases de pan y a partir de la conversación sobre el pan, hablamos del moho, de los alimentos para los animales, de la diferencia de alimentación en los pollitos, conejos y patos, según lo que ellos habían visto que sus madres dan a estos animales, etc.

A pesar de que la línea de desarrollo curricular viene marcada por el área de Lenguaje, la profesora de este estudio desarrolló en periodo de una semana, un módulo de trabajo alrededor de las Fallas tratando de globalizar en relación con este núcleo temático, toda la actividad de la enseñanza. Los motivos que le indujeron al desarrollo de este módulo, -sobre ello nos detendremos en un próximo apartado- fueron básicamente, el encontrar una posibilidad de implicar a otros compañeros del centro en una misma actividad educativa. Ya hemos señalado, al hablar de las características del centro, la ausencia total de coordinación pedagógica. La propuesta de desarrollar este módulo se hizo a principios del curso a todo el Claustro de profesores, y finalmente, sólo se llevó a cabo en el Ciclo Inicial. Durante el

desarrollo del módulo estuvimos haciendo sistemáticamente observación de campo, si bien de un modo esporádico ya se había realizado antes alguna visita al centro, y se continuaron también una vez finalizó este periodo de observación sistemática. Trataremos ahora de describir tal proceso de desarrollo modular.

#### 4.2. Concreción de los niveles anteriores en el desarrollo de un módulo.

##### A) Fase preactiva:

- \* Preparación del módulo LAS FALLAS  
por el Equipo de profesoras del Ciclo Inicial.

Durante el mes de Febrero las profesoras del Ciclo Inicial se reúnen, por primera vez, para preparar el citado módulo, según el compromiso que habían adquirido al principio del curso. De estas reuniones sale una "Propuesta de Programación Global" sobre el tema, donde se establecen los siguientes "Objetivos Generales":

- Que los niños/as conozcan a nivel cultural, social, y económico las fiestas falleras
- Que conozcan el significado mitológico, religioso y cultural de la fiesta.

En cuanto a los "Contenidos a tener en cuenta", estos se distribuyen en las tres áreas curriculares: Lenguaje, Matemáticas y Socio-Naturales. En las dos primeras, se señalan aspectos de contenido que los Programas Renovados marcan para estas áreas, y es en la tercera, la de Experiencias Socio-Naturales, donde se introduce el contenido específicamente "fallero". (Ver Anexo nº 17).

Para la consulta de fuentes de información, preparación del contenido y materiales de trabajo del módulo, cada una de las profesoras se encarga de determinados núcleos temáticos.

Es en un posterior documento de "Valoración" donde se hacen explícitas las siguientes "finalidades":

1. Iniciar una serie de posibles formas de acercamiento profesional entre las personas que formamos parte del Ciclo.
2. Apercibirnos que es posible investigar maestros/as y alumnos/as, beneficiarnos ambos sectores, además de ser grato y estimulante compaginar el estudio individual con la discusión colectiva, sin olvidar la repercusión social e intelectual en los niños y niñas de nuestras aulas.
3. Proveernos de un material básico e inicial que nos dará ocasión de:
  - a) Ampliar y profundizar en los temas elaborados.
  - b) Iniciar nuevos temas de investigación que nos permitan adecuar mejor el aprendizaje de nuestros niños y niñas a su entorno.

En esta primera fase de preparación, la profesora del estudio no hizo nada más allá del resto del equipo. Al indicar por nuestra parte de un modo amistoso que "nos parecía poco", la profesora declara:

Es poco para ti, y posiblemente también para mi, pero para mis compañeras esto es toda una "aventura",... piensa que es la primera vez que nos reunimos, que hablamos de cosas de la enseñanza...Yo hubiera querido más días, y trabajar de otro modo el contenido, pero este es ya un primer paso importante, a pesar de todo.

Y yo he preferido ceñirme al ritmo del equipo, y no salirme de él. Hubiera sido un error que yo, porque quería o podía, hubiera hecho más cosas, hubiera trabajado el módulo más días que el resto de las compañeras. Así, frente al resto del Claustro, como un equipo, y hemos podido hacer algo, aunque sea poco, en equipo.

B/ Fase interactiva:

\* Se describen aquí las tareas realizadas durante el desarrollo del módulo, en el aula del Primer Nivel, del que es tutora la profesora del estudio.

Lunes, 9 de marzo:

- Se inicia el módulo con el anuncio y preparación de la Visita al Museo Fallero. Se desarrolla una conversación entre los alumnos y la profesora en relación con aspectos de la visita: qué es un museo, en qué barrio está situado, historia, desplazamiento, qué cosas sabemos, qué cosas queremos saber,... (Se adjunta esquema de la visita preparado por las profesoras, en el mismo anexo de la programación).
- Se trabajan los conceptos de medio de transporte, desplazamiento y plano.
- Posteriormente se realizan ejercicios de cálculo sobre costes de desplazamiento, ventajas del "bono-bus", etc.
- Los materiales utilizados son:
  - Las "chapas" para cálculos matemáticos: contar, agrupar, ordenar,...

- Planos de la Malvarosa y Mont-Olivet, barrios respectivamente donde se sitúan el colegio y el museo fallero.
- Documentos con datos elaborados por las profesoras en relación con el propio Museo.

(Se ha estado trabajando toda la mañana alrededor del mismo núcleo. Por la tarde ha entrado la profesora de Religión, y posteriormente los alumnos estuvieron realizando, por equipos, bocetos y dibujos de falla y elaborando "ninots").

Martes, 10 de marzo:

Sesión de mañana: Visita al Museo Fallero

- Durante el recorrido los alumnos van señalando en un plano que cada uno lleva los lugares significativos por los que pasan.
- La profesora va comentando los aspectos más significativos del recorrido.
- Durante la visita al museo, en una primera parte se efectúa un itinerario previamente preparado por la profesora y se comentan aspectos relacionados con la antigüedad de los ninots y las diferencias a través del tiempo, los distintos materiales utilizados en cada época, el tipo de vestidos, los carteles anuncadores de la fiesta, etc.

Posteriormente, los alumnos dispusieron de un tiempo libre en el que cada grupo se detenía en aquello que más le hubiera llamado la atención o más le interesara.

El ambiente era relajado y sin alborotos.

Sesión de tarde: comentario y trabajo sobre la visita.

- Inicialmente, la profesora propone comentar el viaje y la visita al museo. Los alumnos van levantando la mano y señalando incidencias y sensaciones. Se comenta de modo insistente la relación entre lo que vieron en el museo (ninots) y los personajes y situaciones de su vida cotidiana, tanto en el ámbito de la fantasía -cuentos, historietas...- como en el de la influencia televisiva -personajes de telefilms, famosos de la pantalla, etc -

- Posteriormente, los alumnos dibujaron el o los ninots que más les habían gustado. Curiosamente, hubo una coincidencia casi absoluta en dibujar al conocido protagonista de "En busca del arca perdida" (ver Figura 20, página siguiente).

Miercoles, 11 de marzo:

- Se inicia la clase con el desarrollo de un tema de investigación: "¿Qué sabes de las Fallas?". Los alumnos aportan datos recogidos de entrevistas con familiares y otras personas adultas. La mayoría los traen por escrito. Se discuten al tiempo que la profesora va elaborando en la pizarra un texto en dos partes: "Hace muchos años" y "Ahora". A menudo se hace referencia a lo observado en el Museo Fallero: materiales de construcción, vestidos, mensajes de los ninots, etc.
- Una vez finalizada la aportación de datos y el debate se lee el texto elaborado por la profesora y finalmente los alumnos elaboran un texto-resumen bajo el título: "La historia de las Fallas".
- Tras el recreo los alumnos agrupados en equipos elaboran cada uno una falla con plastilina. Le ponen un título y explican su contenido. Posteriormente se hace una exposición de todas las fallas hechas por los alumnos, que pueden visitar el resto de las clases.

Sesión de la tarde:

- En relación con lo que se había hecho por la mañana, ahora la profesora propone trabajar el concepto de tiempo ("antes que y después que"). Lo propone por medio de un juego de preguntas y respuestas entre equipos.
- Posteriormente los alumnos dibujan, doblando un folio, a sí mismos cuando eran un bebé y ahora. Comentan sus dibujos con la profesora y los compañeros del equipo.



JESUS 1903-1904

INDI ANA YONS  
EL TEMPLO MALDITO

Museo Gallero

Jueves, 12 de marzo:

Sesión de la mañana:

- Se acaban y exponen en un panel los dibujos del día anterior.
- Después, con diversos materiales y elementos del entorno del aula se trabaja en concepto de mitad. Los alumnos discuten, manipulan y observan.
- Al igual que el día anterior, la profesora propone el segundo tema de investigación. Los alumnos debían averiguar el significado de: La cridà, la plantà, els ninots, y la cremà.

Cada alumno va leyendo sus anotaciones, se contrastan y discuten. Hay mucha verbalización, expresando vivencias y sensaciones en relación con el tema. La profesora va elaborando una síntesis en la pizarra.

A partir de la palabra "cridà" la profesora aprovecha para tratar la problemática surgida entre el fonema y la grafía "c" y "qu".

Finalmente, cada alumno escribe un pequeño texto o frase en relación con la síntesis efectuada por la profesora y elige de entre la cridà, la plantà amb els ninot, o la cremà, un tema para hacer un dibujo. Cada grupo elige el dibujo que más les ha gustado y con ellos hacen un libro para la Biblioteca de Aula. El resto de los dibujos quedan expuestos en las paredes del aula.

Viernes, 13 de marzo:

- El tercer tema de investigación dentro del módulo Las Fallas era el de "La Gastronomía". Por el mismo procedimiento que en días anteriores, los alumnos conversan, contrastan los datos obtenidos de sus familiares, expresan emociones, sentimientos y vivencias personales. Se elaboran tres textos: los buñuelos, el chocolate y la paella.
- A la hora del almuerzo, invitados por la APA, toman un vaso de chocolate y una ensaimada.
- Tras el almuerzo, la profesora propone trabajar el fonema "f". Se inventan y escriben palabras en la pizarra. Cada alumno elige posteriormente tres de entre ellas, las dibuja y añade el nombre y una frase. Posteriormente son leídas las frases en voz alta al resto de la clase.
- La profesora aprovecha la decena de palabras para introducir actividades matemáticas:
  - . Contar las palabras que empiezan por f.
  - . Contar las que terminan en f.
  - . Contar las que tienen f en medio.
  - . En qué grupo hay más.
  - . Cuántas más hay.
  - . Diez palabras, ¿cuántas decenas son? ¿y veinte?
  - . Una decena de palabras, ¿cuántas palabras son?, ...etc.

Sesión de la tarde:

- La clase se une a la fiesta del centro y participa en la "Cremà" de la Falla que unos alumnos de 8º han elaborado con la ayuda del padre que colabora en las clases de Educación Física del centro. Los alumnos juegan en el patio, pero no existen actividades conjuntas previamente preparadas entre profesores. No hay tampoco padres de alumnos. Al sonar la sirena de las cinco de la tarde, rápidamente desaparece la mayor parte del profesorado.

C/ Fase posactiva: valoración de la experiencia.

La profesora valora positivamente la experiencia, sobre todo en relación con la cooperación con otras compañeras del Ciclo Inicial y Preescolar, la cooperación con los padres y el estilo de trabajo impulsado en los alumnos a través de las "investigaciones", suprimiendo los libros de texto.

Piensa que la experiencia hubiera dado para más tiempo, quizá para haber trabajado alrededor de ella durante una quincena o más, pero que prefirió sacrificar esta posibilidad a la adaptación a lo que las otras compañeras estaban dispuestas a hacer.

De momento este año hemos demostrado al resto del Claustro que es posible trabajar en equipo, aunque sea sólo durante unos pocos días. Esta es una primera piedra, que el año que viene podremos ampliar. Para mi demostrar esto era muy importante, porque al principio nadie quería dejar los libros, salir del aula, compli-carse la vida, ...

Las otras compañeras están igualmente de acuerdo en valorar positivamente el desarrollo del módulo de Las Fallas, si bien advierten y reconocen el especial protagonismo y apoyo de la profesora de nuestro estudio. Nos comentan:

N. nos "pinchó" a principio de curso para que hicieramos lo de las Fallas. Y lo pusimos en el Proyecto a nivel de Ciclo. La verdad es que no me hacía mucha gracia porque yo ya tengo mis cosas preparadas (...) además, no me gusta salir con los alumnos fuera del centro,

porque si te pasa algo, alguna desgracia (se comentan varios accidentes en salidas escolares y los problemas que tuvieron los maestros) (...) Pero ha sido muy interesante. Sobre todo la fase de preparación, cuando teníamos que hacer la guía de la visita, preparar textos, sacar información, ... parecía que fuéramos a escribir un libro.

E: ¿Y no os gustaría seguir haciendo esto con otras unidades temáticas del programa?

P: (risas) Es muy complicado, aquí porque N. nos trajo libros, ...

E: ¿Por qué es complicado?

P: Por muchas cosas, falta de tiempo, te mareas mucho más, es más difícil controlar a los alumnos, ... no sé, muchas cosas.

Los alumnos de la profesora del estudio, excepruando la visita al Museo y la Fiesta del último día en el colegio, no manifiestan haber percibido un proceso de trabajo "extraordinario" o fuera de la normalidad de cada día. Según ellos, han "charlado de sus cosas, leído cuentos y poesías, cantado, han escrito cosas que se inventaban, han investigado, hecho cuentas, han pintado y jugado con la plastilina, ...". Ninguno tiene asumido el concepto de asignatura, ni el de examen o evaluación. Se encuentran a gusto en clase, y prefieren ir al colegio que quedarse en casa.

Esto es corroborado en la charla con el grupo de de padres: "Mis hijos no quieren ponerse enfermos porque quieren venir al cole". La profesora interviene intentando explicarles el significado pedagógico

de esa frase. La pedagogía que puede haber detrás del interés de los niños por lo que hacen en el colegio. No parecen tenerlo muy claro. Simplemente, como explicitan posteriormente, "están contentos con la profesora" y notan "mucho diferencia entre ella y otras profesoras del centro". Creen que es una buena profesora porque "ha enseñado a leer muy rápido", "juega con los niños" y "hace cosas con los niños que nosotros cuando íbamos al colegio no hacíamos".

El estilo pedagógico de la profesora, según lo que fue defendido en nuestras argumentaciones teóricas, deberá ser analizado tomando en consideración su propia dimensión biográfica y el contexto socio-institucional en el que desarrolla su trabajo. Aspecto en el que nos detendremos a continuación. Basta ahora señalar, en el nivel de las asunciones, valoraciones e intenciones, que la profesora de nuestro estudio cree que un buen aprendizaje exige recuperar las experiencias cotidianas de los niños en su entorno inmediato, aprovechando los eventos que ocurren en éste y rompen la monotonía cotidiana de las aulas, que ello exige una especial formación profesional no recibida en su formación inicial, y por tanto, una progresiva adquisición de seguridad que la propia experiencia va proporcionando. Considera igualmente importante el autoconocimiento de sí misma, los propios miedos y autolimitaciones y reconoce que en su trabajo acaba interiorizando las presiones sociales, culturales e institucionales. Y ello, en relación con el entorno, le lleva a buscar el apoyo de otros colegas con los que se siente a gusto, elaborar sus propios materiales, flexibilizar la organización del tiempo y relativizar la importancia

del contenido de los Programas, de modo que el aprovechamiento del entorno en sus estrategias de enseñanza se relize pausada y progresivamente, evitando cualquier tipo de trauma a nivel institucional o en relación con las expectativas y exigencias familiares. Sobre ello volveremos tras describir el contexto concreto y situacional sobre el que la profesora enfrenta las señaladas asunciones o planteamientos de su actividad docente.

5. EL CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD: MEDIACIONES CONDICIONANTES DE LA PRACTICA.

¿Con qué dificultades se encuentra la profesora en el proceso de toma de decisiones en relación con aquello que deseaba o consideraba conveniente hacer para desarrollar una práctica pedagógica conectada al entorno de sus alumnos?

5.1. Primer nivel: El contexto institucional.

A/ La Administración y el Curriculum.

Como ya se citó anteriormente, la profesora trabaja en un primer nivel de la EGB con curriculum configurado por los "Programas Renovados" cuyas enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial se regulan en el Real Decreto 69/1981, de 9 de enero. Tales enseñanzas se estructuran en seis diferentes áreas de conocimiento, estableciéndose para cada una de ellas un mínimo de horas semanales, según la siguiente distribución:

- Lengua Castellana ..... 7 horas
- Matemáticas ..... 5 horas
- Experiencias (social y natural) ..... 5 horas
- Religión o Etica ..... 1½ horas
- Educación Artística ..... 3 horas
- Educación Física ..... 2,5 horas

Posteriormente, con las transferencias autonómicas y la entrada en vigor de la Llei d'Os i Ensenyament del Valencià, a las anteriores asignaturas deberá añadirse el Valenciano, con un número de horas igual a las que se dedican a la Lengua Castellana.

A través de una Orden Ministerial de 17 de enero se establecen los "Niveles Básicos de Referencia" u objetivos específicos de cada área, y una Resolución de la Dirección General de EGB de la misma fecha, dicta las normas de aplicación. Entre ellas, que los profesores de un mismo Ciclo debrán programar conjuntamente, que la promoción al Cilo Medio se efectuará "cuando el resultado de la evaluación final del Ciclo en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas sea positivo", o que se encomienda a la Inspección la orientación y vigilancia del cumplimiento de las normas contenidas en la resolución. Finalmente, en el anexo de la citada resolución, se especifica que la enseñanza deberá ser "eminente globalizada", si bien, "el que ha de globalizar es el profesor, en función de los alumnos, sus características y niveles de madurez". Se incluye una propuesta de horario "meramente orientativo", se insiste en la preponderancia de las Matemáticas y el Lenguaje, y en relación con los niveles básicos de referencia para el Area de Experiencias Social y Natural, se señala, apoyándose en Piaget, la importancia de la experiencia vital como fuente de aprendizaje, a través de procesos de asimilación de la información que viene del medio, y la acomodación al medio como modo de asimilación de nuevos aprendizajes y experiencias. El entorno aparece, en este Ciclo como núcleo relacionador básico, a través de tres grandes núcleos temáticos:

- El conocimiento de si mismo como primera realidad con la que el niño se encuentra.
- El conocimiento del medio en que vive.
- El desenvolvimiento en el medio, en su entorno social. (Ver Anexo nº11).

La profesora del estudio conoce los citados documentos a través de la edición de Escuela Española ("los libros azules"), pero desconoce cualquier otra normativa que pudiera haberse publicado con posterioridad por parte de la Conselleria de Educación.

Desconozco la correspondencia que pueda llegar al centro. Nadie informa de nada, y no existe archivo de correspondencia ...

Tampoco recibió, durante bastante tiempo, visitas de la Inspección, no recibe prensa sindical y fundamentalmente se entera de posibles normativas legales a través de los compañeros de otros centros:

Hace más de tres años que no he tenido ninguna entrevista con ningún Inspector, tampoco quiero tenerlas, pero la verdad es que apoyos para globalizar, conectar con el medio o programar en equipo, tal como se lee en esos papeles legales, pues la verdad es que no he tenido ninguno. Ahora hace pocos días que llegó una Inspectora de las de la nueva oposición, es una antigua compañera del Movimiento Freinet y quizá con ella las cosas cambien, pero de momento, nada.

No obstante, no se siente constreñida por los Programas

Oficiales, y en ocasiones, se apoya en ellos para enfrentarse a argumentos de otros compañeros del Claustro. En todo caso, le incomoda la presión sobre el aprendizaje lecto-escritor, pero piensa que ésta es tanto institucional como social.

Al fin y al cabo, según la ley, un niño hasta segundo puede estar aprendiendo a leer, pero aquí parece que si no sale ya de Preescolar sabiendo leer sea un retrasado, y eso no puede ser.

En relación con el entorno, se queja de la falta de materiales y orientaciones pedagógicas, la estructuración de los programas por áreas, pues aunque "como has visto yo le hago poco caso, pero no dejo de pensar que ahora he de hacer Matemáticas, que voy retrasada en Sociales o que he de hacer más Lenguaje", y sobre todo "el tener 35 alumnos en el aula y sólo 6000 pesetas de presupuesto para todo el año".

Ha suprimido los libros de texto del área de Experiencias porque entonces si que ya es imposible conectar con el medio, ...

Pero mantiene los de Matemáticas y Lenguaje:

Al no tener en la escuela medios de reprografía no he podido suprimir del todo los libros, porque no estoy dispuesta a matarme a trabajar. En la clase tenemos ahora un libro de Matemáticas, un libro de Lectura y uno de Lenguaje, que todavía no hemos empezado (principios de diciembre). Pero eso me da la seguridad de que todos los días no he de prepararme fichas.

B/ Su biografía profesional.

La profesora del estudio ha ido adquiriendo "seguridad" profesional a través de su larga experiencia, experimentando cambios progresivos, desde una primera formación inicial que rechaza por que no le "ofreció posibilidades para aprender a resolver las cosas que pasan en el aula". Ha ido ensayando cambios y relacionándose con equipos de profesores, que son la "verdadera Escuela Normal", además de los libros que encontró a lo largo de su carrera profesional.

E: Cuando hablas de "encontrarte más segura", ¿te refieres respecto de las presiones sociales que antes citabas, o a una mayor seguridad de que estás haciendo una buena enseñanza?

P: Para entender por qué me encuentro más segura, debo remitirme a los primeros años de mi trabajo, cuando empecé enseñando a leer con las cartillas. Yo me daba cuenta de que eso no funcionaba, pero no sabía hacer otra cosa. Cuando encontré el "Letra por letra", allá por los años 70 en una Escola d'Estiu en Barcelona, vi que podía ser una alternativa a las cartillas, y suprimir el libro de Lenguaje. Cuando me encontré más segura con ese método pude suprimir el libro de Matemáticas, aún manteniendo el de Experiencias. Y al siguiente año ya no habían libros de texto, aunque habían muchos libros dentro del aula.

E: ¿Y en relación con actividades específicas de conexión de la escuela al entorno?

P: Pues otro tanto de lo mismo. En la Normal no me hablaron para nada de eso. Yo oí esos planteamientos por primera vez en las Escoles d'Estiu. Pero luego era difícil llevarlos a la práctica. Lo he ido haciendo a medida que con otros profesores hemos ido elaborando

fichas y materiales, y muy poco a poco, ensayando cosas primero, y con muchos inconvenientes porque los Programas te dicen que globalices, pero luego eso no se sabe como se come. Por eso ahora estoy en un grupo de trabajo dentro del CEP intentando elaborar una programación globalizadora, aunque luego vengo aquí, me encuentro sola y tengo que hacer lo que pueda sola. Y eso cansa mucho ...

Sus compañeras de Ciclo, sin embargo, la consideran una "experta", con un comportamiento profesional ejemplar. Ellas, sin embargo, declaran "ser menos valientes", "no tener tanto tiempo" y "tener otras preocupaciones", que les impiden tener un funcionamiento como el de la profesora del estudio.

## 5.2. Segundo nivel: el entorno socio-cultural.

El entorno socio-cultural en el que trabaja la profesora es hostil a planteamientos pedagógicos renovadores en general, y en concreto a la conexión de actividades escolares con dicho entorno. En primer lugar, como ya se señaló en la introducción, por las propias características socio-culturales de la barriada (analfabetismo, paro, marginación ...). No existen por tanto instituciones culturales de barrio, con las que poder colaborar. Únicamente la Asociación de Vecinos a la que se ha recurrido en alguna ocasión para la utilización del vídeo o la obtención de información referida a la barriada. En segundo lugar, en el ámbito institucional, el Ayuntamiento está "muy

lejos" del barrio, y no existe ningún programa específico de actuación municipal en el campo educativo. Y mucho menos para conectar la escuela y el entorno.

Sin embargo, las características histórico-culturales de la Malvarrosa ofrecen, en potencia una buena explotación didáctica. La proximidad del mar y de la huerta, los vestigios de la primera industrialización, la cercanía del puerto, los edificios "noucentistas", la tradición festera y la producción artística (Sorolla, ...) o literaria (Blasco Ibáñez, ...) desarrollada a principios de siglo a pocos metros del lugar que ahora ocupa la escuela, permiten imaginar actividades pedagógicas de gran riqueza. Sin embargo, no existen materiales, guías didácticas, etc, que pudieran apoyar esta utilización del entorno, a no ser lo poco elaborado en otros colegios de la zona por los propios profesores. Pero tampoco existe coordinación entre el profesorado de la zona.

### 5.3. Tercer nivel: el contexto organizativo del centro escolar.

Según opinión de la profesora, comprobada durante nuestro periodo de observación, es el modelo organizativo del centro el principal problema con el que se enfrenta la profesora al pretender algún tipo de innovación, y especialmente en relación con la conexión al entorno.

Conviene decir aquí que durante nuestra fase de negociación,

para la entrada en el centro, formalmente no encontramos ninguna oposición por parte de la Dirección y la Jefatura de Estudios. Otra cosa fue cuando solicitamos determinado tipo de documentación (Proyecto Pedagógico y Memoria) o la realización de entrevistas -explicitando que no iban a ser grabadas- con ambos cargos. Por ello, la información obtenida por nosotros del contexto organizativo del centro ha sido a través de la propia profesora y de las declaraciones de alguna compañera del Ciclo y de dos padres de alumnos. Además de la información indirecta obtenida a través del período de observación en el aula.

Así, ni en el Proyecto Pedagógico ni en la Memoria, documentos puramente formales, resultado de la acumulación de las Programaciones particulares de cada nivel, aparece ningún planteamiento explícito en relación con la vinculación al entorno, exceptuando las propuestas concretas de Ciclo Inicial y Preescolar, propuestas del equipo de Ciclo en el que se encuentra la profesora de nuestro estudio.

Las posibilidades organizativas en relación con el principio pedagógico por nosotros estudiado quedan reducidas a la voluntad particular de las dos profesoras del Ciclo Inicial, que tropiezan con el criterio rígido y hostil de la Dirección respecto al cumplimiento de horario, distribución del espacio, salidas fuera del aula, ... Al respecto, tampoco es muy diferente de ésta, la actitud del Consejo Escolar, con una APA, como ya comentamos, prácticamente inexistente.

En relación con el resto de compañeros y compañeras del

centro, tal como comentan las dos profesoras del Ciclo Inicial:

Cuando a principio de curso propusimos la actividad de las Fallas, o cuando se comenta algo en relación con el entorno, solo ponen pegas, pasan olímpicamente, y alguna llega a afirmar que eso es perder el tiempo, que se retrasan los aprendizajes, ...

Los recursos financieros para este tipo de actividades son muy escasos y distribuidos con el mismo criterio para todos los cursos: 6000 pesetas al año por aula, independientemente de lo que pueda hacerse en cada una de ellas. Según un miembro de la APA esta prefiere invertir sus escasas cuotas en una excursión de final de curso para toda la comunidad educativa y en la organización de un festival.

Las relaciones del centro con otras instituciones de la comunidad son nulas, negándose el Claustro a actividades conjuntas con entidades sociales y culturales de la barriada. Ello se realiza puntualmente con la clase de primer nivel de la que es tutora la profesora de nuestro estudio, y por iniciativa propia.

No se ha propuesto tampoco ningún programa de reciclaje ni solicitado ningún tipo de ayuda a la Inspección, al Centro de Profesores de la zona ni al Centro de Recursos. Por su parte, ninguna de estas tres instituciones hicieron ofertas al centro. Ya se señaló, no obstante, que la profesora del estudio participaba en un seminario en el Centro de Profesores y utilizaba algún material e información

elaborada en el Centro de Recursos.

Por otra parte, exceptuando el caso de la profesora del estudio, que habitualmente se expresa en catalán, la lengua oficial de comunicación y de enseñanza en el centro es el castellano.

6. ACCIONES ESTRATEGICAS DE LA PROFESORA EN RELACION CON EL PRINCIPIO DE CONEXION ESCUELA-ENTORNO.

A/ Curriculum

- Organización y selección del contenido: sumisión crítica a las presiones sociales, institucionales, manteniendo el Programa Oficial e introduciendo temas puntuales en relación con el entorno. Por ejemplo el módulo sobre las Fallas.
- Metodología didáctica: organización de la actividad curricular aprovechando la experiencia cotidiana de los alumnos en su entorno. Utilización de diversos elementos del entorno en las estrategias de enseñanza.

B/ El marco organizativo.

- Resistencia pasiva frente a una organización de centro bloqueadora de las iniciativas y actividades de conexión al entorno.
- Intento de "captar" a otras compañeras de Ciclo, a partir de propuestas puntuales relacionadas con el desarrollo de una parte del curriculum. Por ejemplo, el módulo de las Fallas programado conjuntamente en el equipo de Ciclo.
- A nivel interno del aula, recuperando una cierta autonomía profesional: flexibilización del horario, enfrentamiento a la estructura disciplinar, organización del espacio, utilización de elementos del entorno.

C/ La formación profesional.

- Rechazo crítico a la formación inicial recibida.
- Investigación en equipo de desarrollos curriculares globalizados y adaptados al entorno: seminario sobre "la Globalización a partir del módulo: el Mercado", en el CEP de Valencia.

D/ Marco de valores socio-profesionales.

- Importantes elementos de lo que se ha dado en llamar "currículum oculto": en la relación de respeto a la cultura familiar de los alumnos, en el estilo personal -democrático- y en la utilización del valenciano como lengua de comunicación, en la elaboración y contenido de los materiales de aula -recuperación de la tradición y cultura popular a través de narraciones, poesías, canciones, ...-.
- Manifestaciones de una cierta "cultura de resistencia", pero a nivel interno de aula y centro. No tanto de sistema educativo que aunque lo analiza críticamente, lo cree imposible de cambiar.
- Mentalidad adaptativa respecto al modo en que el sistema social pueda influir sobre el sistema escolar, viendo esto como un "mal" irremisible.
- Valoración del principio de conexión de la escuela al entorno

como un enfoque global progresista de lo que debe ser la educación no como una técnica de enseñanza.

#### 4.3. Obstáculos a la renovación y estrategias profesionales: reflexiones alrededor de los estudios presentados.

Iniciamos nuestra exploración con tres profesoras de las que, de entrada, sabíamos que "hacían arrelament al medi", que es la expresión común con que en nuestra lengua los profesores nos referimos al principio pedagógico que constituye ahora el motivo central de esta investigación. Y queríamos saber cuáles eran los componentes teórico-prácticos del referido principio en relación con la actividad de estas profesoras y el tipo de condicionantes concretos que influían sobre tal actividad.

Sabíamos también, a través de la valoración de información obtenida de los cuestionarios, que en el planteamiento de la conexión de la actividad escolar al entorno se producían importantes reduccionismos desde que éste era pensado -teorizado, enjuiciado, asumido- por el profesor hasta que finalmente se transformaba en actividad práctica con los alumnos. De tal manera que lo que fácilmente aparecía como deseable para la mayoría de los profesores, acababa convirtiéndose en la práctica en un problema difícil de resolver. Y buscamos tres profesoras que se enfrentaban al problema y querían resolverlo.

El énfasis puesto en el subrayado anterior no es ninguna banalidad. Las tres profesoras fueron intencionalmente elegidas precisamente por ello. Las tres tenían esa característica en común, diferenciándolas otras: el nivel o Ciclo en el que impartían sus clases,

el contexto escolar en que trabajan y su propia experiencia y formación profesional; además de las que fueron apareciendo a través de los estudios. Cubríamos así los tres Ciclos de la EGB en los siguientes contextos socio-culturales: urbano-periférico de una gran ciudad, población rural con importante núcleo industrial y población rural agrícola.

Trataremos, a continuación, de exponer las reflexiones que los tres estudios de casos nos sugieren en relación con las hipótesis formuladas en el diseño de nuestra investigación.

1. La teoría de la conexión escuela- entorno: algo más que pedagogía "pura".

En los tres casos estudiados las profesoras manifiestan su voluntad de llevar a la práctica el referido principio siempre en relación con intereses que escapan de un marco estrictamente pedagógico. Se asume el principio en la medida que permite "incidir sobre la transformación crítica de las conciencias", "conocer y defender la cultura de los pueblos", "intervenir socialmente sobre las realidades conflictivas del entorno", ... o simplemente "reconocer que los niños tienen conocimientos (preconceptos) y experiencias socialmente construidos en las interacciones de su entorno, que la escuela debe valorar". En cualquier caso, aparece un claro componente ideológico socialmente "progresista" en la configuración teórica del principio en la mentalidad de las profesoras.

2. La "ecología" de la renovación pedagógica: un principio de renovación no supervive aislado, busca la interacción con otros componentes igualmente renovadores.

En ninguno de los tres casos aparece lo que pudiera entenderse como "militancia ambientalista" en sentido estricto. Es decir, considerar éste como principio único, independientemente o al margen de otros planteamientos renovadores. Antes al contrario, en los casos estudiados la conexión escuela-entorno es la "consecuencia lógica" de un modo global de entender la educación dentro de un marco de renovación pedagógica. El principio elegido aparece, entonces, como un elemento o componente que busca la interacción con otros: globalización, investigación, constructivismo, participación democrática, relación no autoritaria, flexibilidad curricular, etc. Se diría que aparece una "ley ecológica" en la racionalidad profesional con que las profesoras explican su posición y actitudes ante las tareas de enseñanza.

3. Entorno escolar, entorno socio-natural de la escuela y entorno de reflexividad profesional del profesor: tres ámbitos en conflicto.

Simplemente, las tres profesoras piensan el principio de conexión escuela-entorno y elaboran estrategias profesionales para ello fuera del recinto escolar, fuera del entorno local del centro, y con colegas de otros centros y entornos. Pero, pretenden

elaborar estrategias profesionales útiles a su propio entorno escolar y profesional. Y ello produce multiplicidad de los esfuerzos: en equipo se reflexiona -y se obtiene el refuerzo ideológico y el "aliento" para continuar- pero los problemas prácticos se intentan resolver en medio de un evidente aislamiento profesional, acudiendo al propio entorno socio-natural en que se inscribe el centro en que trabajan y, en mayor o menor medida, enfrentándose al propio entorno profesional del centro.

4. El trabajar en Ciclos diferentes de la EGB no supone aumento o disminución de dificultades para la conexión escuela-entorno.

Cada caso estudiado correspondía a un Ciclo diferente de la EGB. En ningún momento aparecen pensamientos -explícitos o implícitos- en relación con alguna dificultad característica del Ciclo. Esto contrasta con una de las hipótesis formuladas inicialmente por nosotros, especialmente en el Ciclo Superior y el consiguiente paso al BUP. Algo de ello quedaba denotado igualmente en los resultados de los datos del cuestionario. En el caso de la profesora que trabaja en el Ciclo Superior, esto no es así, e incluso su propia consideración es que sus alumnos accederán al BUP con más habilidades y técnicas que otros cuyo aprendizaje haya sido más tradicional y sin relación con el entorno.

##### 5. Institucionalización versus conexión al entorno:

###### "Salirse por la tangente".

- El marco curricular oficial constituye, en los tres casos, una dificultad o constreñimiento, fundamentalmente por la organización disciplinar y el exceso de contenido. No obstante esto lo es menos en la profesora que trabaja en el Ciclo Superior -Programa Experimentación Reforma Curricular- y más en la profesora que trabaja en el Ciclo Inicial -aprendizaje lecto-escritura-. Sin embargo, en los casos 2 y 3, se ha recurrido a procesos adaptativos escalonados. El entorno se trabaja desde el área de Sociales, y se conectan al módulo en curso las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Lo mismo ocurre con la profesora del caso número 1, pero aquí el diseño en la selección del contenido corresponde íntegramente a su propio criterio profesional.
- En ningún caso se han recibido apoyos institucionales - materiales, etc- para la adaptación curricular al entorno. Esto se ha hecho siempre por las propias profesoras.
- Pero tampoco ha existido control institucional manifiesto, vía Inspección, por ejemplo. Podemos decir que cada profesora "hace lo que quiere" dentro de lo que sus propios "miedos" -asunción internalizada de la tradición institucional- le permiten.

#### 6. El libro de texto: Unanimidad en el rechazo.

En los tres casos aparece como constante de los planteamientos pedagógicos de conectar la escuela al entorno, el rechazo unánime al libro de texto. No obstante ello no es llevado a la práctica de un modo radical; la supresión se produce de un modo escalonado ("este año en Experiencias, quizá el año que viene también para Lenguaje"), excepto en el caso nº 1 de la profesora del Ciclo Superior, que los ha suprimido del todo.

#### 7. Los materiales curriculares: Producción artesanal y autoabastecimiento.

El rechazo al libro de texto por su inutilidad para desarrollar currículos adaptados al entorno, provoca la necesidad de materiales alternativos, prácticamente inexistentes. -En ninguno de los tres casos, situados en tres comarcas distintas del País Valenciano, y una de ellas incluya la propia ciudad, existen materiales curriculares que favorezcan el proceso adaptativo-. Ello obliga a las profesoras, aún con niveles de intensidad diferentes, a producir su propio material en condiciones precarias -en dos centros no hay fotocopiadora, en el del caso nº 2, ni siquiera multicopista-, restando tiempo a otras tareas académicas, además del sobreesfuerzo que ello implica. Los materiales producidos, obviamente no son formalmente "competitivos" con lo que se produce a través de la industria editorial, sirviendo por tanto únicamente a la profesora que los realiza y en algunas

ocasiones sólo para el curso presente. Es decir, no son "reciclables" para cursos posteriores.

#### 8. Los recursos del entorno: un territorio inexplorado.

Ninguna de las tres profesoras de nuestros estudios tenían al principio del curso un conocimiento concreto, sistemático y organizado de las posibilidades didácticas que ofrecía el entorno socio-cultural y físico-natural en el que trabajaban. Cada una de ellas, a su manera, realizó su propia exploración particular de un territorio "virgen". De los museos a las instituciones, y de éstas a las bibliotecas y los biotopos y ecosistemas naturales, cada una desarrolló su propio itinerario particular a la búsqueda de recursos con los que organizar el desarrollo de los módulos curriculares relacionados con el entorno. Pero, en ningún caso, tales itinerarios profesionales devinieron en un inventario de las posibilidades concretas de los recursos existentes. De tal manera que, probablemente, al curso siguiente deban de volver sobre los pasos andados en el presente.

No existían tampoco, en ninguna de las tres zonas de los estudios, inventarios didácticos elaborados por alguna institución cultural, administrativa o de formación, perfeccionamiento o apoyo profesional.

9. La organización escolar no es una "organización ecológica": la ausencia de conflicto como principio pedagógico; la burocracia como práctica institucional.

Con sustanciales diferencias en los tres casos, el principio pedagógico de conexión al entorno aparece, en todos ellos, enfrentado al modelo organizativo de que se dota cada centro. En ninguno de los tres casos la organización escolar asume explícitamente su realidad "ecológica". Esto es, la presencia de la complementariedad, el conflicto y la interacción entre los elementos intervinientes, y los intercambios y relaciones con otros entornos. Antes al contrario, la regulación burocrática de espacio, tiempo y funciones impiden la necesaria flexibilización y adaptación a propuestas pedagógicas como la estudiada. La "ausencia de conflicto" regula la vida organizativa reduciéndose por tanto la posibilidad de debatir y coordinar actividades en relación con el entorno, aspecto éste que queda en manos de la voluntad -o el voluntarismo- personal de cada profesor. Esto, sin embargo, se produce de un modo diferente en cada centro. En el primero, con un número de profesores en el Claustro mayoritariamente favorable, este tipo de actividades se asumen como "normales" e incluso quedan reflejadas en el Plan de Centro, si bien no se coordinan, dependen de lo que cada profesora considera oportuno, y son combatidas por el sector reacio. En el tercero, la profesora de nuestro estudio se encuentra sola ante un Claustro organizado en contra de tales planteamientos. Y en el segundo, "la falta de tiempo para discutir pedagógicamente" convierte de nuevo el problema en una toma de deci-

sión personal, "bien visto" por el resto de los colegas.

10. Las familias, reproductoras de una cultura escolar distante de la pedagogía del entorno.

En los tres casos estudiados, los padres de los alumnos de las respectivas profesoras aceptan la pedagogía que éstas ponen en práctica, pero no la entienden. Su imagen de la escuela y de la enseñanza, -quizá sus propios recuerdos y experiencia personal-, dista bastante de la realidad en la que sus hijos aprenden. Se diría que dan un "voto de confianza" a la profesora, por su estilo personal y profesional. Son muy pocos los que colaboran directamente con las profesoras en actividades de conexión al entorno y la mayoría ve con "simpatía" las propuestas de este tipo pero no cree que sean las verdaderamente importantes para la educación de sus hijos. El peso del Lenguaje y las Matemáticas, tal como tradicionalmente se entiende la enseñanza de estas áreas, aparece como preocupación principal -y a veces, única- en las demandas de la familia.

No obstante, en los tres casos, las profesoras han recurrido a menudo a la propia experiencia, recuerdos, objetos, relatos, documentos, etc de las familias de los alumnos -historia personal y familiar- para desarrollar estrategias de enseñanza.

CAPITULO IV :

CONCLUSIONES GENERALES: DISCUSION, REFLEXION

Y PROPUESTAS DE ACCION.

#### CAPITULO IV. CONCLUSIONES GENERALES: DISCUSION, REFLEXION Y PROPUESTAS DE ACCION.

##### O. INTRODUCCION AL CAPITULO.

Trataremos en el presente capítulo, de discutir los resultados obtenidos en la investigación y exponer el conjunto de reflexiones finales que ellos suscita. Pero, la discusión de los resultados, siendo coherentes con la base epistemológica en que hemos venido apoyándonos, no se halla exenta de la discusión y reflexión sobre la totalidad de nuestro trabajo.

Como ya hemos señalado en repetidas ocasiones a lo largo de los folios precedentes ha sido desde un determinado posicionamiento teórico, que la investigación fue conformada y conducida. Y es ahora desde este mismo posicionamiento, que la reflexión sobre lo realizado y obtenido cobra su verdadero sentido. Es más, va a ser precisamente este carácter de reflexión sobre lo hecho desde un determinado y explícito modelo teórico, el que ahora nos va a permitir también comprobar la "validez ecológica" de nuestra teoría de sustento y remodificar, a la luz de los resultados de la práctica, el marco teórico de partida. Con ello estamos pretendiendo mantener hasta el final el carácter dialéctico de la relación teoría-práctica, el mismo que hasta ahora ha venido marcando las diferentes fases y procesos de nuestro estudio. Con ello también, como decíamos, pretendemos validar la racionalidad conceptual con que nos acercamos al problema, en el contexto real de la acción y la situación particular en que

se desarrolló nuestra investigación, máxime cuando, como ocurre a menudo en nuestro ámbito, recuperamos modelos teóricos elaborados en contextos prácticos geográfica, social y culturalmente distintos a los nuestros.

En estudios de este tipo, suele decirse, al llegar al capítulo de conclusiones, que no se pretenden afanes generalizadores, y que, en todo caso, se está a las puertas o se han dado los primeros pasos de una exploración que sugiere nuevos caminos o abre nuevas posibilidades para futuras investigaciones. No diremos nosotros lo contrario, pero, en cualquier caso, nos parece que estamos en el punto en que debemos preguntarnos y poder responder a lo siguiente: ¿Qué hacen trescientos cincuenta y siete cuestionarios, tres estudios de casos y una teoría en el amplio y complejo campo de la investigación educativa? Y más concretamente, ¿qué herramientas conceptuales y metodológicas hemos sido capaces de aportar a aquellos que, desde la vida cotidiana de las aulas, quieren hacer renovación pedagógica recogiendo e interpretando la complejidad de la vida cotidiana que aparece al otro lado de las ventanas del aula? Si nada se edifica sobre una roca de certidumbre, si al menos creemos que en las respuestas deberán aparecer "elementos de seguridad" en los que puedan apoyar su reflexión y acción aquellos prácticos que, como declaraban las profesoras de nuestros tres estudios, todavía basan las decisiones que toman en la intuición personal y la experiencia particular e inmediata.

Y finalmente, creemos también que nuestras reflexiones

finales deberían aportar nuevas luces al debate en un campo, el de la reflexión y acción pedagógica, cuanto menos, conflictivo. Al fin y al cabo, como señalara el mismo Dewey en el prólogo a Experiencia y Educación

No sería señal de buena salud si un interés social tan importante como la educación no fuera también un campo de lucha, práctica y teóricamente (Dewey, J. 1967, p.7).

Pues, en este campo de lucha, y desde una determinada toma de posición, se inscriben ahora las reflexiones que suscita la investigación que hemos desarrollado.

Metodológicamente, esto se hará tomando como referencia las hipótesis formuladas en el capítulo tercero y se discutirán los resultados obtenidos introduciendo las reflexiones que sugieren, en la estructura total del trabajo, es decir, en la propia configuración teórica del principio pedagógico elegido, la conceptualización del conocimiento y acción profesional del profesor y el modelo metodológico de investigación por el que se optó. Por tanto, como decíamos, las conclusiones no lo serán sólo de los resultados de la investigación, sino también respecto del desarrollo de la totalidad del proceso de investigación en tanto que proceso constructivo en el que las preconcepciones con las que iniciamos el trabajo han sido progresivamente ampliadas o modificadas a la luz de la experiencia de la investigación. Es en este sentido que B. Hall (1981) y P. Demo (1985) señalaban como la investigación práctica o "participante" devenían procesos educativos a través de la transformación crítica de la conciencia

del investigador sobre la realidad investigada. Y así fue como nosotros lo percibimos.

1. COMPONENTES TEORICO-PRACTICOS DEL PRINCIPIO PEDAGOGICO DE CONEXION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR CON EL ENTORNO, EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR.

1.1. ¿Qué es el "entorno" para el profesor? ¿Qué es "conexión de la actividad escolar con el entorno"?

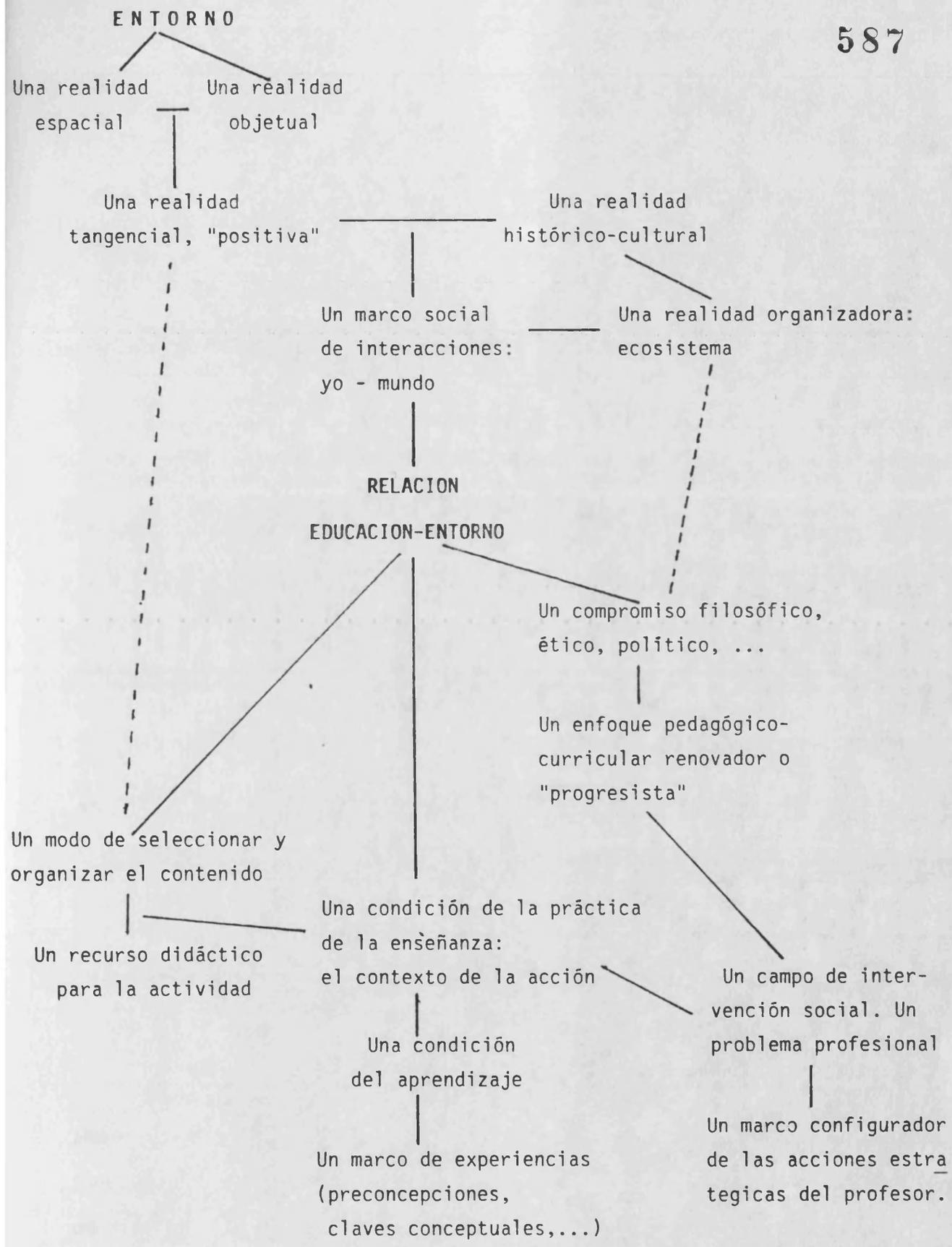
En primer lugar, señalaremos que el esfuerzo conceptual con el que responder a los dos interrogantes planteados no forma parte del bagaje teórico explícito con el que los profesores se enfrentan a su práctica profesional. Se asume la "existencia objetiva" del entorno y, en general, también la necesidad de que la escuela reconozca, en sus programas y realizaciones, tal existencia objetiva. Se asume el "mensaje" o "eslogan" como semántica implícita. Pero se obvia la profundización reflexiva, porque no es este el problema. El problema, para los profesores en ejercicio, no es tanto el "qué es" sino el "cómo se hace". Es, por tanto, un problema práctico el que refleja la inmediata preocupación profesional en relación con el principio planteado como motivo de análisis.

Sin embargo, en la racionalidad con la que los profesores

Se enfrentan a la resolución de su problema práctico, y en las decisiones que toman, aparece una implícita pero evidente "teorización" en relación con los interrogantes planteados, a partir de la cual hemos podido construir el "mapa conceptual" de la figura 20 de la página siguiente.

En efecto, la mayor parte de los profesores coinciden en reconocer la existencia del entorno como realidad espacial concreta o como un mundo de objetos -físicos, naturales, construidos- que le rodean. Es por tanto, una realidad tangencial, "positiva", que puede clasificarse, ordenarse o medirse. Es, en este sentido, una realidad geográfica, natural, física, matemática, geométrica, económica, ... Es, además, el entorno, una realidad cultural con una proyección histórica, política, ... y un marco social de interacciones en el que se produce la relación del sujeto consigo mismo y con el mundo que le rodea. Y se asume en este sentido la idea de unidad organizadora o ecosistema como caracterizadora del entorno. No obstante, y como hemos tratado de reflejar en la figura, las evidencias empíricas que disponemos anuncian una cierta bipolarización entre la idea positiva de tangencialidad y la relacional o ecosistémica. Y ello, como comentaremos posteriormente, creemos que no es ajeno al tipo de socialización profesional del profesor en relación con el referido principio pedagógico y al modo en que éste se lleva a la práctica.

En cuanto a las significaciones de "la conexión de la actividad escolar con el entorno", estas forman parte de algún tipo de compromiso filosófico, ético y político, de alguna forma de ideología



- Figura nº 20 -

social referida al ámbito educativo, y ello comporta, igualmente, un criterio progresista o renovador en los planteamientos pedagógicos y curriculares, en relación con la selección y organización del contenido de la enseñanza y el modo en que el entorno es utilizado como recurso en las actividades escolares. Es también esta relación una de las condiciones de la práctica de enseñanza (contexto físico-social de la acción educativa), a la vez que una condición del aprendizaje del alumno, en tanto que marco de experiencias donde se elaboran preconcepciones o claves conceptuales a partir de las cuales el alumno organizará nuevos aprendizajes. Y finalmente, la relación educativa con el entorno implica algún tipo de intervención social sobre la realidad, que configura determinadas acciones estratégicas en las tareas profesionales del profesor.

La primera de nuestras "Hipótesis Específicas" formulada en el Capítulo III decía:

1. Las opiniones, juicios y valoraciones de los profesores, en relación con la conexión didáctica de la escuela al entorno, no manifiestan diferencias significativas, siendo globalmente coherentes con el principio de renovación.

Esto se confirma a través de los resultados obtenidos, pero, a la vez, los mismos resultados, sobre todo en la aproximación cualitativa, nos obligarían ahora a una formulación más compleja de la propia hipótesis, tal como veremos a continuación.

1.2. El componente ideológico y la praxis en la configuración del principio pedagógico.

Como ya explicamos, fueron elegidos para nuestro estudio tres casos de profesoras que asumían el principio como problema práctico y querían resolverlo. En los tres casos, los juicios y valoraciones de las profesoras en relación con el principio, tenían su raíz más profunda en un marco de racionalidad que sobrepasaba el estrictamente pedagógico. Se diría que el principio crecía, tomaba fuerza impulsado por un componente ideológico caracterizado por lo que Gramsci (1967) señalaba como "praxis del presente", y que posteriormente aparecerá en Freire (1975) y en general toda la corriente de teoría crítica aplicada a la educación. Y es en este sentido que se confirman algunos de los apoyos teóricos señalados en el Capítulo II al tiempo que aparece una cierta distancia respecto de otros.

En efecto, el principio de conexión escuela-entorno, en tanto que principio de renovación pedagógica, se manifiesta en el profesor a través de una teorización que va más allá de la competencia profesional técnica, de un "saber de producción" en el sentido en que lo vimos en Habermas. Recoge planteamientos profesionales "emancipatorios", críticos respecto a la función social institucionalmente asignada al profesor y a la escuela.

Sobre ello volveremos al referirnos a las acciones estratégicas de los profesores. No obstante, si como hemos visto en nuestros estudios, el referido principio no tiene entidad propia de renovación

al margen, o separado de otros planteamientos de la tradición renovadora, quizá no sea muy aventurado afirmar que la renovación pedagógica de la práctica escolar exige en el profesor un componente de racionalidad crítica que va más allá del dominio cognitivo construido en las situaciones particulares y en las decisiones concretas que se toman en los contextos particulares de enseñanza. La vida mental del profesor renovador no se edifica sólo sobre el espacio de la vida cotidiana de las aulas. Y es en este sentido que señalábamos el distanciamiento respecto a algunas de las conceptualizaciones sobre el conocimiento profesional del profesor recogidas en la revisión efectuada en relación con la corriente de investigación de "pensamiento del profesor".

### 1.3. Conocimiento profesional práctico y praxis política: un breve aporte para nuevas investigaciones.

A través de una buena parte de nuestro capítulo dedicado a la revisión de investigaciones y conceptualizaciones del conocimiento profesional del profesor ya vimos como el conocimiento que los profesores poseen y utilizan en su trabajo no es sólo un conocimiento de "sentido común", sino que también los aspectos intencionales de la práctica se explican por algún tipo de teoría, a menudo implícita, que se evidencia precisamente en la realidad de la práctica. Es este "conocimiento tácito" el que, según Polanyi (1962), permitía que las percepciones del mundo particular de problemas con el que el profesor se enfrenta en las aulas, fueran integradas en un mayor nivel de abstracción a través de procesos de teorización capaces

de vislumbrar lo principal ("lo focal") de lo subsidiario. "Es este acto de integración (...) al que llamaremos conocimiento tácito" (Polanyi, 1969,p.140). En el libro de Schön (1983), The Reflective Practitioner, se continua el trabajo ya indicado junto con Argyris en 1977 sobre "las teorías-en-uso", término usado para describir las "teorías de las prácticas", más implícitas que explícitas, y "evidenciadas principalmente a través de la práctica" (Argyris y Schön, 1977). Schön continuará examinando el pensamiento práctico a través del modo en que los profesores se refieren a las experiencias previas para interpretar situaciones y decidir bajo diferentes opciones. Schön (1983) señala la reflexión como característica de una buena práctica, y diferencia entre la "reflexión-en-la-acción" y la "reflexión-sobre-la-acción", pero, en cualquier caso, ambas se explican desde la interdependencia con el contexto particular, situacional y concreto de la práctica profesional. La tesis de Schön, en definitiva, es el carácter interdependiente de la teoría y la práctica, del pensamiento y la acción, en el conocimiento profesional del profesor. Y finalmente, Rubin (1985) conceptualiza la práctica reflexiva a la que se refiriera Schön como una "práctica artística" y recoge los planteamientos de Polanyi sobre los procesos de percepción e integración en el pensamiento tácito del profesor, para introducir el concepto de intuición con el que se refiere a los procesos de pensamiento frecuentemente utilizados por los profesores para dar sentido o significado a la complejidad de su mundo profesional. Este conocimiento intuitivo, como la experiencia previa de Schön, se manifiesta a través de ejemplos con los que referirse a la propia experiencia personal antes que en forma de generalizaciones y principios.

Sirva esta síntesis como preámbulo para señalar nuestro acuerdo selectivo con un modo de conceptualización del conocimiento profesional de los profesores, sobre el que los datos recogidos en nuestro estudio vienen a reforzar su evidencia. Y de ello trataremos en su apartado correspondiente. Lo que ahora ponemos a discusión es que, tácito, reflexivo, artístico o intuitivo, el conocimiento generado en la práctica y sobre la práctica no es el único conocimiento que los profesores poseen y utilizan en sus tareas de enseñanza. En la narrativa y argumentaciones de las profesoras de nuestros estudios de casos hemos encontrado -bien que en forma de metáforas, imágenes o ejemplos- un modo de racionalidad cuyas raíces escapan a lo situacional o concreto, y que pretende interpretar las situaciones particulares desde componentes ideológicos-filosóficos-políticos de carácter crítico. Y creemos que es a través de la identificación de estos componentes que la búsqueda de un modo de proceder teórico crítico en el profesor sería posible. Nosotros trataremos de ello en relación con las acciones estratégicas, pero nos parece que la tal vez excesivamente simple y superficial recuperación que hicimos de Habermas en relación con las categorías de saber de producción/saber de reflexión y las de intereses constitutivos de conocimiento técnico-práctico/conocimiento emancipatorio, bien valen un nuevo y mayor esfuerzo de profundización. Recordando a Habermas, en relación con la racionalidad encontrada en nuestros estudios, parece que la renovación pedagógica, en tanto que renovación de la mentalidad profesional del profesor, exige distanciarse del trabajo como único marco de la relación teoría-práctica. Es, quizá, desde este distanciamiento epistemológico, que es posible la ruptura con el determinismo técnico-situacional en

el conocimiento profesional y la introducción de componentes de algún tipo de filosofía crítica. En cualquier caso queda esto apuntado como hipótesis o problema no resuelto hacia el que, por otra parte, el diseño de nuestra investigación sólo apuntaba indirectamente.

#### 1.4. El contexto como problema.

En la segunda de nuestras hipótesis específicas considerábamos que deberían producirse diferencias significativas en los juicios y valoraciones del profesor, cuando éstas se enfrentaban a un conjunto de diferentes realidades de la práctica. Discutiremos esto ahora en relación con los resultados obtenidos.

La estructuración por niveles del sistema educativo, y especialmente el paso de la EGB al BUP, nos parecía que podía ser uno de los elementos diferenciadores de modo teórico-práctico con el que el profesor se enfrenta al problema.

Ello se reforzaba con la evidencia de que en nuestro sistema educativo, tan solo en los Ciclos Inicial y Medio se contempla explícitamente en el contenido curricular la relación con el entorno. Sin embargo, los datos obtenidos contradicen en parte nuestra hipótesis. Puesto que, si bien son más los profesores del Ciclo Medio los que llevan a la práctica el principio -por el propio condicionante curricular mencionado- lo cierto es que la estructuración en niveles no se valora como inconveniente importante, ni tampoco parece que el

estar en uno u otro Ciclo condicione la valoración respecto al principio. Y ello se confirma a través de la aproximación cualitativa, donde ni la profesora del Ciclo Inicial -con importante "presión" curricular en relación con la lecto-escritura- ni la del Ciclo Superior, con el paso al BUP como problema inmediato, vivían esto como problema. Antes al contrario, la pedagogía inherente al desarrollo del principio ofrecía una mayor seguridad profesional en relación con los problemas mencionados.

Otra cosa distinta es cuando el principio de conexión al entorno se enfrenta con la realidad de la estructuración disciplinar del contenido curricular. Creemos que es éste uno de los problemas cruciales, por lo que le dedicaremos una mayor atención.

En primer lugar, a través de la exploración conceptual y metodológica realizada en el Capítulo I, pudimos comprobar que los planteamientos de conexión de la actividad escolar al entorno constituían más un enfoque que impregna la totalidad del curriculum, que una nueva disciplina o parte de algunas de las tradicionales. Y esto iba ligado a otros principios pedagógicos de la tradición renovadora, como los "centros de interés", el "método de proyectos" o las propuestas de globalización y/o interdisciplinariedad. Sin embargo, todavía en el mismo capítulo, al analizar las propuestas curriculares concretas, éstas son en su mayoría claramente disciplinares. Nos encontramos aquí, entonces, reproduciendo el problema analizado por Goodson (1983, 1985) en relación con los "climas de opinión" con respecto a la educación y el entorno, según la experiencia desarro-

llada en el Reino Unido entre los años 1960 y 1975. Goodson desarrolla un estudio de caso sobre la implantación de la educación ambiental en una LEA, dentro del Ford Safari Project (Norris, 1985) e introduce este mismo tema dentro de una reflexión más amplia sobre las disciplinas escolares y el cambio curricular (Goodson, 1983). Según los citados estudios, la educación ambiental se plantea inicialmente alrededor de un conjunto de temas integrados tanto de las humanidades como de las ciencias, si bien en las primeras predominaban los geógrafos y en las segundas los biólogos. Y mientras continuaron prosperando los departamentos tradicionales de geografía y biología, muy poco se hizo en relación con los cursos de preparación para introducir planteamientos innovadores de ciencia integrada, en relación con el entorno. Como consecuencia, siguiendo a Goodson,

los profesores de estas nuevas aptitudes (faculties) de educación ambiental continuaron viendo su labor profesional en términos de su original disciplina de especialización. No hubieron otras razones, sino las ideológicas, para cambiar su estado de sumisión al enfoque tradicional (Goodson, 1983, p.121).

Diferente fue el caso de los profesores de educación rural en el impulso dado a los estudios ambientales, pero de ello no vamos a ocuparnos aquí. Lo que nos interesa señalar, confirmando el estudio de Goodson en el Reino Unido, es la resistencia a la innovación que se produce a través de la mentalidad disciplinar con la que el profesor se ha formado y en la que inicia su experiencia profesional práctica. Nuestras evidencias empíricas así lo confirman, tanto en la aproximación cuantitativa como en los estudios en profun-

didad. Como vimos, en las opiniones y juicios de los profesores aparecía un sesgo o matización significativa en función del área de conocimiento o disciplina que impartían. Y esto adquiere una evidencia todavía más clara cuando el problema se analiza en relación con la práctica, donde la parcelación disciplinar actuaba como componente restrictivo en el diseño de las tareas académicas de conexión al entorno. Esto mismo fue tratado en el Informe de la Alta Inspección de 1985 respecto a los estudios sociales y ambientales. En él, textualmente se señala:

los hechos o fenómenos del medio ambiente físico han sido estudiados en la mayoría de las escuelas, pero éstos fueron generalmente tratados de un modo aislado, cuando lo más conveniente hubiera sido relacionarlo con el estudio de las actividades humanas(...).

En un tercio aproximadamente de las escuelas, los niños alcanzaron satisfactoriamente los standards de los estudios ambientales. En las escuelas donde no se llegó a nivel medio, normalmente los estudios de historia y geografía se hicieron separadamente (HMSO, 1985, p.25).

Con ello volvemos al principio de este epígrafe, y coincidiendo ahora con Goodson, nos reafirmamos en que parece que son razones fundamentalmente ideológicas, las que animan a los profesores a desarrollar actividades de conexión al entorno desde una perspectiva relacionadora, globalizadora o ecológica.

Esto debe analizarse todavía en relación con otros dos aspectos: el material curricular y el componente organizativo del centro escolar. Como también vimos en el Capítulo I, es muy poco

el material adaptado a la propuesta que venimos analizando. Y este poco como ya fue señalado, discutible desde el punto de vista de la innovación. Por la propia configuración institucional del curriculum, continua predominando el enfoque disciplinar, y así, los materiales en su mayor parte para el Ciclo Medio -recordemos que es en este Ciclo donde el entorno aparece en el curriculum con carácter "oficial"- lo son para el área de Ciencias Sociales, o, en el caso de itinerarios, guías de la Naturaleza, etc, lo son para el área de Ciencias Naturales. Pero, en países con estructuras curriculares menos rígidas, además de una mayor tradición en este tipo de estudios, tampoco aparecen claras alternativas, desde el punto de vista de los materiales, a la parcelación disciplinar. En los proyectos curriculares a los que hemos tenido acceso, y de los que hemos dado cuenta, las propuestas de conexión al entorno continúan apareciendo en proyectos de Geografía, de Historia o de Ciencias Naturales, bien como una parte del contenido, bien con carácter opcional, bien como ensayo o propuesta parcial de módulos integradores de diferente contenido disciplinar dentro de una misma área de conocimiento (por ejemplo, Geografía Económica y Antropología, en relación con la Historia). Si como ya ha sido señalado en diversos trabajos sobre innovación (por ejemplo, Fullan, 1986) el cambio en el material provoca un cambio en la actividad y estilo pedagógico que acaba alterando las creencias, concepciones y teorías del profesor, no parece que en el caso que nos ocupa, los materiales puedan ser útiles para vencer las señaladas resistencias provenientes de la mentalidad disciplinar.

Los datos obtenidos en nuestra investigación vienen a

corroborar lo que venimos diciendo. Todavía el libro de texto único para cada alumno sigue predominando en las aulas. No existe apenas material adaptado a las realidades del entorno, y si lo hay, en su gran mayoría ha sido realizado por los propios profesores. Ello obliga, en el caso de que exista voluntad para hacerlo, a procesos de adaptación escalonados, lentos y graduales. Comenzando por aquellas disciplinas "más fáciles": Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, ... Tales procesos, por otro lado, exigen del profesor de un sobreesfuerzo importante, y reducen enormemente su tiempo disponible en las fases preactiva y posactiva de la enseñanza. La aproximación cuantitativa nos dice, además, que la adaptación se hace por asignaturas, pudiendo esto hacerse en unas más y en otras menos. Y en la aproximación cualitativa observamos que en los tres casos ello se hacía "a pesar de" las asignaturas.

Deberemos recordar aquí, de nuevo, la señalada bipolarización entre la idea positiva de tangencialidad y la relacional o ecosistémica, en la conceptualización del entorno. Decíamos al principio del capítulo que tal bipolarización no era ajena al tipo de socialización profesional del profesor en relación con el principio pedagógico elegido como motivo de análisis. Los datos que venimos comentando parecen confirmar la argumentación epistemológica que, en relación con los procesos de socialización, señalábamos en el Capítulo II. La propia biografía profesional, los materiales con los que el profesor desarrolla el curriculum -o la ausencia de ellos-, la configuración institucional de la estructura curricular, etc., regulan la vida cotidiana de la profesión y le confieren una determinada racionalidad.

La bipolarización entre la idea "positiva" -disciplinar- y la idea ecosistémica aparece como dilema del profesor que quiere conectar su tarea al entorno. Y en la medida que la semántica del principio pedagógico se aleja de la realidad de "lo posible", puede ocurrir que se interiorice la necesidad de reducir el mensaje, o bien se procuren acciones de adaptación estratégica, no exentas, entonces, de crítica y conflicto.

Habíamos señalado todavía como segundo aspecto a relacionar, el componente organizativo-institucional del centro escolar. Los datos obtenidos nos ofrecen los siguientes indicadores: los profesores trabajan normalmente solos y es difícil crear equipos de ciclo o centro; cuando se realizan trabajos de adaptación al entorno, no se suele encontrar en los centros a compañeros que hagan lo mismo; la distribución de espacios y tiempos no es nada flexible, y en ella no se suele contemplar la posibilidad de realizar actividades de conexión al entorno, ...

Sin embargo, en los proyectos y memorias de centro suelen aparecer declaraciones explícitas sobre la importancia de la conexión al entorno, y los profesores, en general, en sus clases, y con las materias que imparten, gozan de suficiente autonomía para hacer lo que consideren más conveniente. Por otra parte, si bien la legislación y la representación del control institucional (Inspección) no favorecen la puesta en práctica del principio, tampoco según la percepción de los profesores, la impiden o dificultan. Y los padres, individualmente u organizados en las APAs, si bien aceptan los planteamientos y actividades de los profesores que pretenden una práctica en relación con el entorno, tampoco los apoyan o consideran que esto sea "lo



600

importante" de la actividad escolar de sus hijos. Máxime cuando esto no suele hacerse desde las Matemáticas o el Lenguaje, asignaturas consideradas por ellos como las "socialmente útiles". Finalmente, tampoco suelen haber conexiones de colaboración formal entre el centro escolar y otras instituciones de la localidad. Ante semejante panorama del contexto organizativo laboral, lo que encontramos es un claro aislamiento profesional de los profesores con voluntad de realizar innovaciones curriculares en relación con el principio de conexión al entorno. Y ello viene a reducir, de facto, la autonomía profesional del profesor y, probablemente, su propia noción de competencia profesional en relación con el principio pedagógico que venimos estudiando. Como señalan Hutchinson y Whitehouse:

manteniendo al profesor aislado en su clase, se está contribuyendo a la resistencia de los profesores a la crítica, al cambio y a la mejora de su práctica profesional (Hutchinson y Whitehouse, 1986, p.85).

Por su parte, Peter Holly señaló la presencia de "tendencias bipolares dicotómicas" (Holly, 1984, p.100) entre la institución educativa y los profesores con voluntad innovadora, produciéndose entre ambos tensiones dialécticas. Tales tensiones, no son más que el enfrentamiento de dos realidades "políticas" diferentes, siendo la voluntad innovadora, en palabras de Holly a menudo castrada y neutralizada por la fuerza de la institución. Lo que desde nuestro estudio se confirma es que la ausencia de conflicto, como ideología institucional implícita, se enfrenta a la ideología renovadora del principio de conexión al entorno, generando en los profesores acciones estratégicas a distintos niveles. Pero con ello nos adelantamos al

siguiente epígrafe. Baste señalar aquí, como resumen, que el contexto situacional concreto e institucional en que se enmarca la práctica del principio de renovación, no sólo produce diferencias respecto a los juicios y valoraciones del profesor, como señalábamos en la segunda de nuestras hipótesis, sino que estos juicios y valoraciones son el resultado de la posición del profesor -su comprensión de la realidad socio-profesional- en relación con determinados dilemas teórico-prácticos que la puesta en práctica del principio provoca. Tal "posición", en términos de praxis profesional, no es más que la respuesta estratégica en actos a la presión socializadora de la propia realidad socio-profesional. Aspecto éste que trataremos a continuación de discutir.

#### 1.5. Las acciones estratégicas como puente entre el saber de producción y el saber de reflexión.

La tercera de nuestras hipótesis específicas hacía referencia a la existencia entre el profesorado de dos grupos diferenciados, en relación con la teoría y la práctica del principio de renovación: aquellos profesores que no sobrepasaban el umbral teórico-técnico, y los que lo hacían desde un conocimiento profesional crítico y emancipatorio.

Las argumentaciones epistemológicas expuestas en el Capítulo II alrededor de un marco de teoría crítica, nos permitían situar la conexión de la escuela al entorno, en tanto que principio de renova-

ción pedagógica, dentro de un modelo de reflexión profesional comprometido y autocrítico con la práctica docente. Un modelo de profesionalidad ampliada, en términos de Stenhouse, que va más allá de la competencia profesional técnica, según Elliott, o de profesionalidad crítica utilizando los términos de Carr y Kemmis. En cualquier caso, se trataba de ver que desde un conocimiento profesional constituido por intereses técnicos y prácticos, los dilemas de la enseñanza se convertían en problemas puramente tecnológicos: el "saber de producción" tal como fue conceptualizado por Habermas. Pero, siguiendo a Habermas, era posible contemplar la existencia de un nuevo tipo de conocimiento constituido por intereses emancipatorios. Es éste un conocimiento reflexivo y crítico, enfrentado a los constreñimientos que las instituciones políticas y sociales ejercen sobre la práctica educativa. Y es desde este componente emancipatorio en el conocimiento profesional del profesor -el "saber de reflexión"- y en relación con los factores contextuales específicos de su práctica, que el profesor construye "acciones estratégicas" en términos de Carr y Kemmis o "redefiniciones estratégicas" tal como éstas son conceptualizadas por Lacey o Zeichner. Acciones teórico-prácticas, en cualquier caso, que manifiestan la resistencia activa y consciente del profesor ante los procesos adaptativos de socialización profesional.

En nuestra investigación, a través de los datos obtenidos en el cuestionario, pudimos comprobar que entre lo que el profesor pensaba respecto a la conexión de la actividad escolar al entorno, y lo que hacía, aparecía un importante reduccionismo del principio pedagógico. Por medio de los análisis en profundidad, pudimos comprobar

que en ninguna de las profesoras de los estudios se producía una sumisión ciega o inconsciente ante el citado fenómeno reduccionista. Que en uno de los casos, con fuertes presiones en el contexto organizativo del centro, aparecía una cierta adaptación internalizada, en el sentido en que vimos esto refiriéndonos a los procesos de socialización del profesor; es decir, un cierto "camaleonismo" por el que la profesora, si bien no entraba directamente en conflicto, tampoco asumía con voluntad consciente los roles institucionales que debía ejercer. Y en los otros dos casos, era evidente que la práctica del principio situaba a las profesoras de un modo activo y deliberativo frente a las presiones institucionales y contextuales.

Ya se señaló anteriormente como en el nivel del pensamiento aparecían constructos ideológicos críticos, que situaban a las profesoras ante dilemas teórico-prácticos que sobrepasaban el umbral profesional técnico. Veamos ahora, desde los datos que poseemos, algunos indicadores de tal estrategia profesional en relación con el principio pedagógico que focaliza nuestra investigación.

- a) En el nivel curricular. Las profesoras piensan que la selección y organización del contenido curricular que se presenta en los programas oficiales no es la única posible, ni necesariamente la mejor. Asumen esto como problema de investigación profesional, valoran críticamente determinadas asunciones conceptos o teorías en relación con el contenido y ensayan decisiones prácticas en relación con la supresión o reestructuración del contenido oficial e introducen nuevas conceptualizaciones o enfoques teóricos. Toman el entorno como generador

de contenido y experiencias educativas y buscan en él aportaciones culturales ajenas a la cultura académica oficial. Aprovechan del entorno recursos para su enseñanza. Creen que la parcelación disciplinar impide una práctica coherente con el principio de conexión al entorno, y ven esto agravado por los libros de texto. Deciden desarrollar módulos globalizadores, suprimiendo el libro de texto y elaborando sus propios materiales. Todo esto lo hacen a través de procesos escalonados de adaptación, en función de la realidad de los alumnos con los que trabajan y el nivel de comprensión, conciencia y colaboración de sus colegas y padres de alumnos. Por otra parte, se utiliza la lengua autóctona de la localidad como lengua de vehiculización curricular.

- b) En el nivel organizativo. Las profesoras piensan que los modelos organizativos de los centros donde trabajan no favorecen, cuando no impiden, el desarrollo de las actividades de conexión al entorno, encontrando dificultades para la creación de equipos estables de profesores dentro del centro que asuman la pedagogía del entorno. Y comienzan por transformar el espacio organizativo de su propia aula: rompiendo la rigidez horaria, la parcelación del tiempo en función de las disciplinas, diversificando las tareas académicas, y democratizando la distribución social del espacio del aula: supresión de la mesa del profesor, organización del trabajo en equipo, creación de talleres, ... Se negocian las actividades propuestas (asamblea, discusión de los esquemas al principio de cada módulo, ...) y se procura desarrollar éstas en relación

con el entorno (salidas, itinerarios, encuentros, búsqueda de fuentes de información), así como la introducción en el aula de la participación de diferentes miembros de la comunidad.

En relación con el resto del equipo de centro, procuran introducir actividades puntuales de colaboración, aprovechando acontecimientos extracurriculares en relación con el entorno (Fiesta local, por ejemplo), tratando de ir captando entre los colegas del Claustro adeptos activos a este tipo de actividades. Y esto se hace más potenciando el equipo de Ciclo que los Departamentos. Buscan, además, la colaboración institucional de entidades socio-culturales de la localidad donde trabajan (Asociaciones de Vecinos, Ayuntamiento, ...).

- c) En el nivel socio-institucional de formación profesional. En todos los casos se rechaza críticamente la formación inicial recibida, por su carácter descontextualizado de la práctica. Es siempre, tras ese período de formación inicial, entrando en contacto con movimientos de renovación y/o Escuelas de Verano, que el principio acaba siendo asumido como problema de la práctica profesional. Y se busca el apoyo y colaboración en otros profesores para teorizar sobre el problema y elaborar materiales alternativos para la utilización en el aula. Esto se hace siempre en relación con algún tipo de compromiso ético y político explícito en el seno del equipo. Se pretende modificar la práctica profesional incidiendo a la vez sobre los acontecimientos y la propia organización educativa. Los

dilemas profesionales, entonces, se asumen en un contexto teórico-práctico de deliberación cooperativa, donde las influencias de las estructuras sociales y políticas están presentes en la reflexión crítica y en las estrategias de acción, tanto para la rentabilización del esfuerzo colectivo como en relación a las decisiones que se toman en la solución de los problemas tácticos. Mas concretamente en relación con la conexión al entorno, se rechazan los equipos disciplinares, formándose éstos con profesores de diferentes niveles educativos que imparten diferentes disciplinas, tratando de desarrollar módulos globalizadores.

## 2. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO PARA LA MEJORA DE LA PRACTICA PROFESIONAL.

Parafraseando la conocida tesis de Marx, podría decirse que hasta ahora mucha de la investigación educativa se dirigió a interpretar el mundo de la enseñanza, pero lo que es necesario, a partir de ahora, es intentar transformarla. Algo así recordaba un reciente trabajo de Clark en relación con lo últimos diez años de investigación sobre el pensamiento de los profesores: "o continuamos siendo meramente curiosos sobre lo que los profesores piensan y hacen, o intentamos también hacer algo provechoso para los profesores, los estudiantes, la comunidad, y para nosotros mismos" (Clark, 1986,p.7). La epistemología con la que hemos intentado conducir nuestra investigación, fundamentada en el carácter dialéctico e interactivo de la relación entre la teoría y la práctica, nos obliga ahora a justificar nuestra investigación en términos de propuestas concretas de acción profesional tendente a la mejora y transformación de la realidad de la práctica de enseñanza en relación con un principio tradicional de la renovación pedagógica. No obstante, y de ello trataremos en páginas posteriores, no obviamos las dificultades y limitaciones teórico-prácticas con las que hemos accedido a las evidencias empíricas de las que ahora disponemos. Esto simplemente nos obligará a rigurosa prudencia en relación con las propuestas que exponemos. El conjunto de nuestras propuestas va a ser vertebrado alrededor de los siguientes ejes: la formación -inicial y permanente- del profesorado, el marco curricular, fundamentalmente en relación con el contenido y los materiales, y el contexto organizativo e institucional en el que los profesores organizan su enseñanza.

## 2.1. El principio de conexión escuela-entorno en la formación inicial de los profesores.

Sabemos que de esto se habla poco en las instituciones de formación, y cuando se hace, las más de las veces lo es en forma de aburridas teorías que bien poco tienen que ver con los problemas prácticos con los que tropezarán en las aulas los futuros profesores. La desconexión entre teoría y práctica en la formación inicial, es una realidad que en nuestro país ha sido ya evidenciada en diversos estudios (Gimeno Sacristán y Fernández Pérez, 1980; San Martín Alonso, 1985). Por otra parte, vimos con Leontiev (1979, 1981) cómo el conocimiento se adquiere y se organiza alrededor de estructuras de acción cotidiana "con sentido"; y a la luz de la teoría crítica contemplamos la posibilidad de un conocimiento profesional hermenéutico y crítico fundamentado en la voluntad humana del cambio, en un interés práxico o emancipatorio en relación con la realidad y la conciencia de la realidad. Pero, según vimos también en nuestra investigación participante, la estructuración tradicional del conocimiento científico, y su traducción en términos de disciplinas de aprendizaje, no favorecía un tipo de conocimiento constructivo y crítico ni un pensamiento relacional o ecológico.

Todo esto nos lleva a pensar en una nueva relación con el conocimiento enfrentada a la actual ruptura entre los discursos teóricos y las realizaciones prácticas. Dentro del ámbito concreto de nuestra investigación -la conexión escuela-entorno en el conocimiento profesional del profesor- creemos que sería necesario lo siguiente:

- Profundizar críticamente en una reflexión epistemológica dirigida a resolver dilemas del tipo:

- \* Humanidades versus Ciencias ?
- \* Conocimiento Científico versus Cultura del Entorno?
- \* Saber de Especialización versus Saber de Globalización?
- \* (...etc.)

- Incidir en una metodología de formación del profesor dirigida al aprendizaje por descubrimiento y resolución de problemas a través del contacto con las experiencias de la práctica en las escuelas. Las propuestas ya descritas en relación con la investigación en la acción, los estudios de casos, reales o simulados, y en general, las metodologías que permitan la interpretación de los problemas dentro del contexto de las situaciones concretas que los generan, apuntarían en esta dirección. Parece inevitable, en este punto, insistir una vez más, sobre la reforma de la asignatura de Prácticas en las Escuelas de Magisterio, máxime cuando, según los estudios citados por Zeichner (1983) parece que éstas tienen una importancia significativa en el tipo de socialización profesional de los profesores en formación.

- Potenciar el entrenamiento en técnicas específicas para la conexión de la actividad escolar al entorno. En general, las técnicas de los estudios de campo, pero fundamentalmente debería incidirse en aquellas que el profesor utiliza en

la fase preactiva de la enseñanza: inventarios de recursos del entorno, organización y desarrollo de módulos, preparación de material curricular, ... así como en relación con aquellas actividades que impliquen el contacto y la colaboración con elementos de la comunidad: padres, instituciones, grupos culturales, etc.

## 2.2. Implicaciones en relación con el perfeccionamiento profesional.

Ya señalamos, citando a Teymur (1982), que el "discurso ambientalista" era un tema de moda. Pero, en realidad, la enorme producción discursiva no viene a solucionar, cuando no enmascara, los problemas reales de los profesores con voluntad de llevar a la práctica el referido principio. El enfoque de la totalidad de nuestro trabajo se ha dirigido precisamente a evidenciar estos problemas en relación con la práctica profesional. Del desarrollo del estudio, y de la propia metodología de investigación, se desprenden ya diferentes propuestas en relación con la formación profesional del profesor en ejercicio. Y algunas de ellas han sido ya suficientemente explicitadas.

Nos parece que, en relación con la práctica del profesor, deberían de contemplarse los siguientes núcleos de problemas fundamentales:

- Los relacionados con el aislamiento profesional del profesor.
- Los relacionados con la explicitación de las teorías implícitas en su actividad profesional.

- Los relacionados con los componentes político-institucionales que condicionan la práctica profesional.
- Los relacionados con las estrategias profesionales derivadas de postulados teórico-críticos.

Refiriéndonos concretamente a las actividades de conexión al entorno, además de mantener las propuestas señaladas para la formación inicial, creemos que debe defenderse la creación, mantenimiento y potenciación de equipos estables de profesores interniveles e interdisciplinarios que investigan propuestas pedagógicas alternativas en relación con el entorno. Deberían aprovecharse para ello las infraestructuras locales o de zona de los Centros de Profesores y Movimientos de Renovación. Tales equipos deberían dotarse de modelos ecológicos de investigación, interpretación y acción, en relación con la realidad ecosistémica en la que se desarrollan las prácticas de enseñanza. En cualquier caso, los intereses profesionales deliberativos -la función social, ética y política de las propuestas de conexión al entorno- deberían primar sobre los intereses profesionales técnicos. Utilizando los conceptos ya descritos de Brofenbrenner (1979, 1981), se trataría de una huida hacia afuera de los microsistema y mesosistema profesionales, para alcanzar los exosistemas y macrosistemas, y comprender las interrelaciones que se producen entre estas cuatro estructuras sistémicas en el seno de la práctica profesional.

### 2.3. El principio de conexión escuela-entorno en relación con el marco curricular.

La actividad de conexión al entorno gira alrededor de un conjunto de conocimientos, actitudes y valores, aptitudes y capacidades de evaluación, participación y acción, que escapan al ámbito específico de una sola disciplina curricular o a un determinado periodo o nivel de aprendizaje. En este sentido, debería contemplarse:

- Su carácter procesual, y por tanto de secuencialización en relación con los diferentes ciclos de la enseñanza. Como ya vimos, Novak (1980) señalaba la importancia del entorno como generador de claves conceptuales con las que organizar la secuencialización de los procesos constructivos de conocimiento. Se sugiere ahora la necesidad de identificar tales claves, reconociendo la influencia en el aprendizaje de las experiencias previas en el entorno y los intereses que desde ellas se suscitan.
- Su carácter interdisciplinar, vinculando en el aprendizaje los hechos sociales con los acontecimientos y fenómenos explicados a través de las ciencias experimentales.
- Su carácter situacional y concreto (en relación con la especificidad cultural y formación socio-histórica). Y ello sugiere la realización de estudios en profundidad sobre la problemática y realidad específica del entorno, y en relación con las iniciativas e interrogantes concretos que suscitan en los alumnos.
- Su carácter de proyecto cultural, flexible y abierto, y por consiguiente devaluador de recursos materiales de enseñanza

rígidos y descontextualizados. Se sugiere, en este sentido, la búsqueda de alternativas al tradicional libro de texto, como principal recurso de enseñanza y la organización de módulos globalizadores o de ciencia integrada, vehiculizados a través de carpetas curriculares abiertas a nuevas informaciones, documentación y proyectos de acción.

- Su carácter de especificidad diferencial se enfrenta a las tendencias que en el curriculum, como en la vida misma, tienden a la homogeneización. Preparar para "el mundo del trabajo" en una "democracia participativa", a través de las "tendencias y rasgos principales de la cultura" contemporánea, no exime de la responsabilidad social de educar a los futuros ciudadanos para una vida que transcurrirá siempre en un ámbito concreto y local. Preparar, entonces, para la participación activa y crítica en los entornos de vida, ofrecer herramientas de comprensión y toma de decisiones en relación con las interacciones discursivas de los entornos concretos, y despertar la conciencia de comunidad en relación con el pasado histórico y cultural, las realidades del presente y los recursos humanos y naturales de que goza, es también responsabilidad educativa que no debiera estar ausente en la configuración del curriculum. La orientación del equilibrio curricular a favor de "lo diferente" adquiere, en la llamada "sociedad de masas" una especial transcendencia. Así fue visto por Golby (1981) en el Reino Unido o en Ginebra por el grupo de investigación-acción RAPSODIE (1981).

El desarrollo de los puntos anteriores implica, obviamente, una reflexión crítica sobre el contexto organizativo e institucional de la práctica profesional. De ello también se ha hablado y se han apuntado sugerencias a lo largo de nuestro trabajo. Como síntesis señalaremos ahora que una práctica coherente con lo que se ha venido apuntando presenta las siguientes implicaciones con el contexto organizativo e institucional:

- Identificar la racionalidad implícita en los criterios de adscripción del profesorado a los niveles y áreas de conocimiento, en la distribución de los espacios del centro y la organización horaria. En cualquier caso, un desarrollo curricular conectado a las realidades del entorno exige la flexibilización espacio-temporal y de utilización de recursos necesaria para la adaptación del modelo organizativo a actividades (salidas fuera del aula, grupos de investigación-acción, aprovechamiento de recursos humanos de la comunidad local,...) que no suelen contemplarse en el curriculum tradicional centrado en las disciplinas.
- Discusión de los criterios respecto a la dotación y utilización de los recursos materiales del centro. Las propuestas anteriores, en la medida que implican un importante esfuerzo del profesor en la elaboración de gran parte del material curricular, exigen de una tecnología adecuada (material de reproducción y diseño, ...etc) que hagan esto menos costoso.
- En cualquier caso, "construir" el curriculum desde un modelo de profesor como facilitador e investigador en el aula y la escuela exige una fuerte desburocratización de las estructuras

organizativas actuales y una mayor dotación de tiempo en las fases preactiva y posactiva de la enseñanza.

- Ya fue señalado, como uno de los principales inconvenientes de la práctica renovadora, el aislamiento profesional del profesor. Y mucho se ha dicho también sobre la importancia del equipo de profesores de centro. Posiblemente éste continuará siendo un problema sin resolver de no modificarse los actuales criterios respecto a los concursos de traslados. Y potenciar los equipos de profesores estables en los centros para el desarrollo de programas de innovación, la potenciación de técnicas de cooperación profesional, y de la discusión de la epistemología que las fundamenta, es otro de los factores que pueden contribuir a la disminución del citado aislamiento.
- El carácter ambientalista de esta propuesta pedagógica plantea igualmente sugerencias en relación con la comunidad. La presencia de los padres en la escuela no puede reducirse a la adhesión de unos cuantos incondicionales a las fiestas y días de convivencia. Es necesario atraer también a los padres indiferentes u hostiles. Es necesario potenciar con ellos un diálogo acerca de los objetivos, contenidos y métodos empleados por la escuela y una participación más radical y plena en el seno de la misma. La presencia de organizaciones formales (APAs) en las escuelas ha devenido en la mayoría de los casos la simple obligatoriedad de abonar unas cuotas periódicas. Sin embargo, las familias poseen una información sobre sus hijos, y desarrollan interacciones en relación con la cultura de la comunidad, que la escuela no debería ignorar.

Vimos también, desde Morin (1981), que el entorno era un inmenso sistema de signos, cuya articulación en forma discursiva nacía de la cooperación e interacciones entre el ecosistema y los perceptores. Y la actividad de enseñanza no puede quedar al margen del intercambio de información discursiva que el entorno genera. Debe tomar iniciativas más allá de la vigilancia, el cuidado o el control de los niños. Estamos sugiriendo la potenciación de actividades de intercambio de información y cooperación entre los centros escolares y otras instituciones locales de carácter cultural, político-administrativo o simplemente recreativo y festivo.

### 3. ULTIMAS CONSIDERACIONES EN RELACION CON LAS LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y POSIBLES VIAS DE PROFUNDIZACION.

Trataremos, muy sucintamente, en este último punto, de la relación entre lo que en un principio constituyeron nuestras expectativas y lo que el estudio, efectivamente, ha dado de sí. Parafraseando a Clandinin (1986) se trata de dar "una mirada hacia atrás y otra hacia adelante". La primera de ellas consiste en una última reflexión de conjunto sobre el transcurso de nuestra investigación. La segunda sitúa la investigación en el punto en que se originan nuevos interrogantes para posteriores investigaciones.

#### 3.1. La conflictiva interacción de la teoría y la práctica en el proceso de la investigación.

Nuestro estudio fue fundamentado desde un enfoque interactivo y dialéctico de la relación entre la teoría y la práctica. Y fue con este enfoque interactivo con el que diseñamos el modelo de investigación con el que aproximarnos a las realidades de la práctica. Desde la racionalidad crítica y los enfoques de la investigación en la acción a los estudios de aproximación cualitativa, fueron conformándose en nosotros un conjunto de expectativas y preconcepciones respecto a nuestra propia función investigadora. Las imágenes de democracia, participación e intercambio cooperativo iban adquiriendo significación en nuestro propio conocimiento práctico como investiga-

dores. Pero, nuestro propio conocimiento en uso sufrió, a lo largo de la investigación, nuevas y diferentes orientaciones a medida que atravesaba las nuevas y diferentes situaciones de la práctica. El proceso de nuestra investigación fue para nosotros un proceso constructivo de descubrimiento y aprendizaje, a través de la resolución de diferentes conflictos socio-cognitivos. Y la toma de decisiones en relación con los diferentes dilemas que fueron apareciendo. No vamos a citarlos ahora. Algunos ya se hicieron explícitos anteriormente. Pero sí queremos detenernos en algunos interrogantes citados en relación con la metodología y técnicas empleadas en la investigación.

¿Es compatible una investigación para una Tesis Doctoral -con obvias servidumbres académicas- con proyectos de investigación dirigidos y diseñados no sólo para interpretar problemas relacionados con la práctica docente, sino también, y más todavía, a decidir cursos de acción para resolver problemas y mejorar las prácticas? En relación con esto recordamos la pregunta que se hiciera Walker (1983) en relación con los estudios de enfoque cualitativo: ¿Para quién es la investigación?

Nosotros intentamos con nuestro diseño, responder positivamente al primer interrogante y en ese sentido podemos afirmar que nuestro estudio goza de validez interna, por cuanto ha servido para implicar a profesores en procesos de reflexión en y sobre su práctica profesional, llegándose en ellos a plantear cursos de acción alternativos en relación con el motivo o problema de investigación elegido;

y nosotros poseemos ahora un conocimiento mayor y más riguroso de nuestro motivo de preocupación investigadora, que nos ha permitido ofrecer aportaciones en relación con "lo que debería hacerse". Pero no dejamos de reconocer que los profesores que participaron directa o indirectamente, en el estudio, si bien no eran "convidados de piedra", tampoco fueron los sujetos activos que definieron el problema. Esto, que es obvio, nos produjo, sin embargo más de una inquietud, fundamentalmente en la recogida de los datos, y especialmente en el trabajo de campo en los estudios de casos. Puesto que nuestra voluntad de deliberación cooperativa reconducía a menudo nuestra práctica por derroteros que no eran los inicialmente marcados por nosotros en relación con las hipótesis que motivaban nuestro interés teórico y práctico.

Todo esto viene a conectar con el segundo de los interrogantes planteados, cuando citábamos a Walker preguntándose: ¿Para quién es la investigación? En efecto, el estudio realizado nos ha permitido la profundización, familiarización y el compromiso con una producción teórica que, en última instancia alcanza su razón de ser, su "auténtica veracidad", en palabras de Habermas, en los discursos prácticos. Es decir, es un tipo de exploración teórica que busca su "verdad" en la validez externa o "ecológica". Lo que aquí ha sido analizado, el modo en que se ha hecho, y las sugerencias que se desprenden debería demostrar su validez en los contextos de la práctica en las instituciones escolares. Y ello, por obvias razones político-administrativas escapa a nuestras reducidas posibilidades. La fuerza de los enunciados

aquí vertidos, fuera de las conciencias de los profesionales prácticos, quizá esté simplemente reforzando la debilidad de la tradición académica para transformar la realidad de las escuelas. ¿Para quién es, entonces, la investigación?

### 3.2. Una mirada hacia adelante: la relación teoría-práctica en el principio pedagógico de conexión de la actividad escolar al entorno.

El principio pedagógico de conexión de la actividad escolar al entorno, en un marco curricular teórico-crítico, se convierte en un problema de renovación pedagógica. Y esto, desde el punto de vista de la práctica profesional, quiere decir que debe ser asumido como problema de investigación en las escuelas, focalizándose alrededor de los siguientes ejes:

- 1 -

#### Aportaciones del entorno al contenido curricular. Su selección y organización.

Debería profundizarse en los siguientes interrogantes:

- \* ¿Es posible una selección cultural desde aproximaciones sistémicas que contemplen el estudio del entorno como un ecosistema humano total?
- \* ¿Los intereses y el conocimiento que suscitan los problemas

a los que el alumno se enfrenta en el entorno, pueden servir como punto de partida en la organización y desarrollo curricular?

- \* ¿Deben tener, profesores y alumnos, prioridad personal para juzgar la importancia curricular de los problemas del entorno en que viven y trabajan, en relación con otros principios, concepciones y enfoques socio-culturales del curriculum oficial?
- \* En cualquier caso, ¿por qué y cómo se hace esto?

- 2 -

La adaptación de materiales curriculares a las diferentes realidades del entorno. Epistemología y tecnología.

Debería profundizarse en los siguientes interrogantes:

- \* ¿Son mejores los estudios en profundidad -ejemplificando la compleja naturaleza de un entorno ecosistémico- para la investigación de los escolares?
- \* ¿Los materiales curriculares de carácter modular permiten una mayor adaptación de la práctica profesional del profesor a la realidad cultural específica del entorno, y a la realidad situacional de su contexto laboral?
- \* ¿Qué significa "carpetas curriculares abiertas y flexibles" en relación con una activa construcción del conocimiento profesional del profesor?
- \* ¿Es posible, a través de un determinado diseño del material

curricular, favorecer la implicación activa, personal y social en la realidad del entorno y una aplicación crítica sobre esa misma realidad de un conocimiento ecológico?

- \* ¿Es posible vencer los enfoques positivos y tayloristas de la especialización y división social del trabajo para organizar equipos profesionales cooperativos e interdisciplinarios para la elaboración de material?
- \* ¿Qué aportaciones de la moderna tecnología -informática, audiovisuales, reprografía, ...- pueden ser reutilizadas en beneficio de la calidad de los diseños de material?
- \* En cualquier caso, ¿quién hace esto, cómo y por qué?

- 3 -

Aportaciones del entorno a los recursos materiales y humanos para la enseñanza. Su inventario y utilización.

Debería profundizarse en los siguientes interrogantes:

- \* ¿Podemos aprender a ver aquello que estamos mirando cada día?
- \* ¿Es posible hacerlo con los mismos anteojos conceptuales -enfoque ecosistémico- con los que nos aproximábamos a la selección y organización del contenido?
- \* ¿Debe introducirse, en el desarrollo curricular, la aportación de otras personas no profesionales de la enseñanza?
- \* ¿Es posible que en una determinada zona o comarca escolar

se desarrolle la colaboración cooperativa de diversas instituciones y profesiones para el inventario, organización y puesta a punto de los recursos que ofrece el entorno?

- \* ¿Qué aportaciones tecnológicas pueden ser aprovechadas para la realización del inventario?
- \* En cualquier caso, ¿por qué y cómo se hace esto?

- 4 -

Los modelos organizativos-institucionales en relación con las prácticas de conexión al entorno: influencias, interdependencias y constreñimientos.

Debería profundizarse en los siguientes interrogantes:

- \* ¿Pueden los interrogantes anteriores resolverse al margen o en contra del modelo organizativo de que el centro se dote?
- \* ¿Qué implicaciones organizativo-profesionales y organizativo-institucionales tiene concebir la educación desde un modelo básico de pensamiento ecológico?
- \* ¿Deben los profesores participar activamente en la configuración de los contextos organizativos de los centros?
- \* De no ser así, ¿puede acabar el contexto organizativo-institucional modificando el conocimiento profesional del profesor en relación con actividades de conexión al entorno?
- \* ¿Qué estrategias de intervención pueden impedir que las especta-

tivas socio-escolares de las familias intervengan como un elemento negativo de socialización profesional del profesor en relación con sus planteamientos ambientalistas?

- \* ¿Es necesario establecer vínculos de relación entre la educación formal y otras instancias educativas no formales de la comunidad, alrededor de un proyecto educativo fundamentado en los intereses de los alumnos en su relación con el entorno?
- \* En cualquier caso, ¿qué implicaciones político-institucionales suscitan los interrogantes anteriores?

Sin olvidar las limitaciones de que adolece el estudio, nos parece que a lo largo de él han ido señalándose los primeros pasos para responder al conjunto de los interrogantes anteriormente planteados y a su vez éstos suscitan ahora posibles vías de profundización no ensayadas por nosotros.

Estábamos convencidos de la conveniencia de enfrentar los problemas que surgen ante la propuesta pedagógica de vincular la escuela al entorno a lo que el profesor piensa y hace respecto a ellos. Como también lo estábamos de que esto debía hacerse en relación y en el contexto de su concreta actividad profesional. Esta es ahora una expectativa confirmada y creemos que no tendría sentido profundizar en los interrogantes anteriores al margen de los procesos prácticos de desarrollo curricular. Sin embargo, y sin salirnos de la propia actividad laboral, en el intento de encontrar respuesta a los anteriores interrogantes podríamos tropezar con dos diferentes tipos de profesio-

nalidad. La primera, centrada en el intento de "hacer bien las cosas" no cuestiona las condiciones de la actividad laboral ni la racionalidad implícita con la que se conducen los intentos de mejora de la práctica de enseñanza. Los profesores que se inscriben en este restringido marco de profesionalidad se ven sometidos a la dictadura de la separación enmascarada por la atención charlatana a discursos pedagógicos "progresistas": hoy es difícil no oír hablar de globalización, interdisciplinariedad, investigación, actividad, ... y un largo etcétera en el que obviamente no falta la "conexión al entorno". Mientras, se mantiene el abismo entre el producto educativo y los medios y procesos en que es producido, entre la actividad de enseñanza y su significación objetiva, entre el mundo ideal de la práctica de enseñanza y el mundo real en el que el profesor actúa. La separación, en definitiva, entre la actividad teórica y las acciones prácticas. Nuestro estudio no dispone de suficientes evidencias empíricas en relación con este tipo de racionalidad y, dicho sea de paso, quizá sea ésta una de las principales limitaciones a las que se ven sometidas las aproximaciones cualitativas, por una cultura profesional hermética a los trastocamientos de un "mundo interior" en el que el profesor mantiene su seguridad profesional. Pero no es aventurado defender la hipótesis de que muchas de las metáforas impregnadas de frustración o conformismo con las que los profesores sacan a la luz pública su mundo profesional no están sino reflejando la descrita profesionalidad restringida.

El segundo tipo de profesionalidad al que nos referíamos es obvio que también persigue "hacer bien las cosas", pero a este

interés técnico y práctico del profesor viene ahora a confluír un nuevo interés emancipatorio. Las tres profesoras de nuestros estudios de casos tenían dificultades para elaborar pensamiento propio en relación con el principio pedagógico de conexión al entorno, tenían dificultades para "teorizar" sobre la pedagogía del entorno; no gozaban del suficiente poder profesional para transformar radicalmente una cultura curricular alejada del entorno de sus alumnos; trabajaban rodeadas de presiones institucionales y burocráticas que les obligaban a mirar al pupitre cuando con el dedo señalaban a través de la ventana; y andaban solas a través de un complejo y laberíntico mundo profesional; pero lo sabían. Es este componente de conciencia reflexiva y crítica respecto a las realidades de la práctica el que nos parece especialmente significativo para identificar una profesionalidad docente no restringida, que contempla de un modo diferente la relación entre la teoría y la práctica. Conocimiento y acción actúan aquí de un modo interactivo. La acción pedagógica del profesor se orienta a través de sus propias construcciones teóricas.. Y es cierto que en tales construcciones aparece un componente histórico-biográfico y un componente práctico tal como esto fue visto en las investigaciones sobre el conocimiento personal del profesor. Pero también hemos querido señalar la presencia de un componente "ideológico" no situacional del que no hemos encontrado claras referencias en la revisión de las citadas investigaciones. La hipótesis que barajamos es que quizá sea a través de este componente que el saber de producción y el saber de reflexión en el profesor pueden establecer una mutua confluencia. De cualquier manera, esto no es más que el anuncio de la posibilidad de una futura investigación.

Baste ahora señalar la configuración de un marco de profesionalidad unificadora de la teoría y la práctica en el profesor, dentro del cual el tradicional principio de conexión de la actividad escolar al entorno alcanza su verdadero sentido de renovación pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1978). Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. Madrid. (4ª edición).
- ADELMAN, G.; JENKINS, D. y KEMMIS, S. (1984). "Rethinking case study", en BELL, et al.
- ADORNO, T. (1986). "Educación para la Autonomía". Entrevista con H. Becker. Revista de Educación nº 280. Mayo-Agosto.
- ALCOBE, J. (1979). "Una pedagogía para el futuro". Cuadernos de Pedagogía nº 54. Junio. pp.15-18.
- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1986). "Investigación cuantitativa/Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?", en COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S.
- ANAYA SANTOS, G. (1977). Una ruptura en la enseñanza. Fernando Torres Ed. Valencia.
- ANAYA SANTOS, G. (1979). Qué otra escuela. Análisis para una práctica. Akal. Madrid.
- ANAYA SANTOS, G. (1983). "Sobre el docente de EGB y su compromiso". Cuadernos Críticos de Educación nº 4. pp. 77-90.
- ANAYA SANTOS, G. (1985). "Sobre el medio y el entorno". Jornades d'Estudi del Medi. ICE. Valencia.
- APPLE, M.W. (1982). Education and Power. Routledge and Kegan Paul. London
- APPLE, M.W. (1986a). Ideología y Currículo. Akal. Madrid.
- APPLE, M.W. (1986b). "Curriculum, Capitalism and Democracy: a response to Whity's critics". British Journal of Sociology of Education. Vol. 7 nº 3.
- ARGYRIS, C. y SCHON, D. (1977). Theory in practice. Jossey-Bass. San Francisco.
- ATKINSON, P. y DELAMONT, S. (1986). "Bread and dreams or bread and circuses? A critique of 'case study' research in education", en HAMMERSLEY, M. (1986b).

- BAKSHI, T. (Ed) (1980). Environmental Education: principles, methods and applications. Plenum P. New York.
- BANDURA, A.; ROSS, D. y ROSS, S.H.A. (1963). "Imitation of film-mediated aggressive models". Journal of Abnormal and Social Psychology nº 66. pp. 3-11.
- BANTOCK, G.H. (1982). "The Culture of the Schools", en HORTON, T. and RAGATT, P. (Eds.)
- BARKER, R. (1969). "Wanted: An eco-behavioral science", en E. WILLEMS y H. RAUSCH (Eds).
- BARTON, L. Y WALKER, S. (Ed) (1984). Social Crisis and Educational Research. Croom Helm. London.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1973). La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI. Madrid.
- BEAUDOT, A. (Ed) (1981). Sociologie de l'école. Dunod. París.
- BELL, J. et al. (1984). Conducting Small-scale Investigations in Educational Management. Harper and Row, P. Cambridge.
- BENITO SEVERING, L. (1971). Escuela, Comunidad y Ambiente. (Uná planificación de actividades extraescolares). Escuela Española. Madrid
- BENNET, D. (1979). La evaluación del aprendizaje en la educación ambiental. UNESCO. París.
- BEN-PERETZ, M. (1980a). "Environmental Education is too important to be left in te hands of teachers alone", en BAKSHI, T. (Ed)
- BEN-PERETZ, M. (1980b). "Application of some guiding principles in the development of a curriculum for teaching the total human ecosystem: a case study", en BAKSHI, T. (Ed).
- BEN-PERETZ, M. (1984). "Kelly's Theory of Personal Constructs as a Paradigm for Investigating Teacher Thinking", en HALKES, R. y OLSON, J. (Ed) pp. 103-111.
- BEN-PERETZ, M.; BROMME, M. y HALKES, R. (Eds) (1986) Advances of Research on Teacher Thinking. ISSAT. Lisse.

- BEN-PERETZ, M. et al. (Eds) (1973-1978). Man in Nature. Curriculum Center, Ministry of Education and Culture. Jerusalem.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1984). La construcción social de la realidad. Amorroutu Ed. Buenos Aires. (7ª edición).
- BERNSTEIN, B. (Ed) (1973). Class, Codes and Control. Routledge and Kejan Paul. London.
- BERNSTEIN, B. (1975). Langage et classes sociales. Minuit. París.
- BERTALANFFY, L. von (1976). Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Fondo de Cultura Económica. México.
- BEST, F. (1982). Hacia una didáctica de las actividades motivadoras. Kapelusz. México.
- BLOOM, B. y Col. (1972). Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas. T.I. Marfil. Alcoy.
- BOARDMAN, D. (Ed) (1985). New Directions in Geographycal Education. Falmer Press. London.
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S.K. (1982). Qualitative Researchs for Education: an Introduction to Theory and Methods. Allyn and Bacon, Inc. Boston.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. Cl. (1970). La reproducción. Minuit. París.
- BROMLEY, D.B. (1986). The case-study method in psychology and related disciplines. John Wiley & Sons. Chichester.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). The ecology of human development. Hardward University Press. Cambridge.
- BRONFENBRENNER, U. (1981). "L'ecologie experimentale de l'education", en BEAUDOT, A. (Ed).
- BRONFENBRENNER, U. (1985I). "Contextos de crianza en el niño. Problemas y prospectiva". Infancia y aprendizaje nº 29. pp. 45-56.
- BRONFENBRENNER, U. y CROUTER, A.C. (1983). "The evolution of environmental models in developmental research", en P.H. MUSSEN (Ed).
- BROWN, L. et al. (1982). "Action Research: notes on the National Seminar". CARN nº 5. pp. 1-16.

- BRUNER, J. (1969). Hacia una teoría de la instrucción. Unión Tipográfica. México.
- BRUNER, J. (1978). El proceso mental en el aprendizaje. Narcea. Madrid.
- BRUNER, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza. Madrid.
- BUNGE, M. (1985). Seudociencia e Ideología. Alianza Universidad. Madrid.
- BURGESS, R.G. (Ed) (1985a). Issues in Educational Research: Qualitative Methods. Falmer Press. London.
- BURGESS, R.G. (Ed) (1985b). Field Methods in the Study of Education. Falmer Press. London.
- BURGESS, R.G. (Ed) (1985c). Strategies of Educational Research: Qualitative Methods. Falmer Press. London.
- CALDERHEAD, J. (1986). "La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado". Ponencia I Congreso Internacional de Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones. Huelva. Junio.
- CAMACHO, J. et al. (1985). Talleres de Cultura Andaluza. Taller nº 1: El Medio Físico. Junta de Andalucía.
- CAMPOS, B. et al. (1980). Galicia. A nosa terra. Escola Aberta. Santiago.
- CANTER, D. Ed) (1975). Environmental Interaction. Surrey University Press. London.
- CAÑAL, P.; GARCIA, J. y PORLAN, R. (1981). Ecología y Escuela. Laia. Barcelona.
- CAÑAL, P. y PORLAN, R. (1984). "Una experiencia de aprendizaje por investigación directa del medio en la formación de maestros". Simposio sobre Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid. Febrero.
- CAPEL, H. y MUNTANOLA, J. (1981). Actividades didácticas para los 8-12 años de edad. Oikos-Tau. Barcelona.
- CARBONELL, J. (1980). "El trabajo manual en la escuela". Cuadernos de Pedagogía nº 62. pp. 6-11. Febrero.

- CARR, W. (1980). "The Gap between Theory and Practice". Journal of Further and Higher Education. Vol.IV nº 1.pp. 60-69.
- CARR, W. (1983). "Can Educational Research be Scientific?". Journal of Philosophy of Education. Vol. XVII nº 1.
- CARR, W. and KEMMIS, S. (1983). Becoming critical: Knowledge through action research. Deaking University Press. Victoria.
- CARSON, S.Mc. (Ed) (1978). Environmental Education. Principles and Practice. Edward Arnold. London.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION. (1983). Education, Urban Development and local Initiatives. OCDE. Paris.
- CIVERA, M. et al. (1983). Sagunto y su entorno. Caja de Ahorros y Socorros de Sagunto.
- CLANDININ, J. (1985). "Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images". Curriculum Inquiry Vol. XV nº 4. pp. 361-385.
- ✓ CLANDININ, J. (1986). Classroom Practice. Teacher images in action. Falmer Press. London.
- CLANDININ, J. and CONNELLY, M. (1986). "What is 'personal' in studies of the personal", en BEN-PERETZ, M.; BROMME, R. and HALKES, R. (Ed.)
- CLARK, Ch.M. (1983). Research on Teacher Planning: A Inventory of the Knowledge Base. Ocasional Paper nº 66. The Institute for Research on Teaching. Michigan State University. Michigan.
- CLARK, Ch. M. (1986). "Ten Years of conceptual development in research on teacher thinking", en BEN-PERETZ, M.; BROMME, R. and HALKES, R. (Ed).
- CLARK, Ch.M. y PETERSON, P.L. (1986). "Teachers' thought processes", en WITTROCK, M. (Ed).
- CLARK, Ch.M. y YINGER, R. (1977). "Research on Teaching Thinking". Review Curriculum Inquiry. Vol. VII nº 4.
- CLARK, Ch.M. y YINGER, R. (1980). The hidden world teaching: Implications of research on teacher planning. (Research Series, nº 77). East - Landing: IRT. Michigan State University. Michigan.

- COLOM, A. (1982). "Curriculum y autonomías". Ponencia I Simposio Internacional de Didáctica. Murcia.
- COLOM, A. (1983). "Conceptos de Educación Ambiental". Teoría de la Educación I. Límites. Murcia.
- COLOM, A. y SUREDA, J. (1980). Hacia una teoría del medio educativo. ICE. Universidad de Palma. Palma de Mallorca.
- COLOM, A. Y SUREDA, J. (1982). "Un caso de isomorfismo entre las ciencias ambientales y las ciencias de la educación. (Bases epistemológico-ciberneticas de la Pedagogía Ambiental)". Educación i Cultura nº 2. Universidad de Palma. Palma de Mallorca.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, D.J. (1984). "Personal Practical Knowledge at Bay Street School: Ritual, Personal Philosophy and Image, en HALKES, R. y OLSON, J. (Ed).
- CONNELLY, M. y CLANDININ, D.J. (1985). "Personal Practical Knowledge and the modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning", en EISNER, E. (Ed).
- CONTRERAS, J. (1985). "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". Revista de Educación nº 277. pp. 5-29. Mayo-Agosto.
- CONTRERAS, L. (1986). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". Revista de Educación. (En prensa).
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. Madrid.
- CORTES, J.L. (1984). Aulas en la Naturaleza. ICE. Zaragoza.
- COSTA, A. (1986). La Investigación-Acción como método para la planificación del cambio". Apuntes de Educación, nº 20. pp. 11-14.
- CRAIK, K. (1970). "Environmental Psychology", en CRAIK, K. et al. (Ed).
- CRAIK, K. et al. (1970). New directions in Psychology. Vol. IV. Holt, Rinehart and Winston. New York.

- CRESSWELL, R.; GODELIER, M. (1981). Utiles de encuesta y de análisis antropológicos. Fundamentos. Madrid.
- CURRICULUM DEVELOPMENT CENTRE. (1981). Core Curriculum for Australian Schools. C.D.C. Canberra.
- DEL RIO, P. Y ALVAREZ, A. (1985). "La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos". Infancia y Aprendizaje nº 29 (I) pp. 3-33.
- DEMO, P. (1985). Investigación participante. Mito y realidad. Kapelusz. Buenos Aires.
- DENZIN, N. (1978). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. McGraw-Hill. New York. (2ª edición).
- DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE PALMA. (1978). "El medio como experiencia educativa". Cuadernos de Pedagogía nº 41. pp. 31-34. Mayo.
- DEWEY, J. (1926). La escuela y el niño (Obras de Dewey). La Lectura. Madrid.
- DEWEY, J. (1963) Democracia y Educación. Losada. Buenos Aires.
- DEWEY, J. (1967a) El niño y los programas escolares. Losada. Buenos Aires. (6ª edición).
- DEWEY, J. (1967b). Experiencia y Educación. Losada. Buenos Aires. (9ª edición).
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (1970). Real Academia Española. Madrid. (19ª edición).
- DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (1983). Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Narcea. Madrid.
- DOMMANGET, M. (1972). Los grandes socialistas y la educación. Fragua. Madrid.
- DOYLE, W. (1977). "Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis". Journal of Teacher Education Vol. 28 nº 6. pp. 51-55.

- DOYLE, W. (1979). "Classroom Tasks and Student Abilities", en PETERSON, P. y WALBERG, H.J.
- EBBUTT, D. and ELLIOTT, J. (Ed) (1985). Issues in teaching for understanding. Longman. York.
- EISNER, E.W. (1979). The Educational Imagination. On the design and Evaluation of School Programs. McMillan P.C. Mew York.
- EISNER; E.W. (1983). "The Art and Craft of Teaching", Educational Leadership. pp. 4-13. Enero.
- EISNER, E.W. (Ed)(1985). Learning the ways of knowing. The 1985 yearbook of the NSSE. The University of Chicago Press. Chicago.
- ELBAZ, F. (1981) "The teacher's practical knowledge: Report of a case study. Curriculum Inquiry. Vol. XI. nº 1. pp. 43-71.
- ELBAZ, F. (1983). Teacher Thinking: A Study on Practical Knowledge. Croom Helm. London.
- ELLIOTT, G. (Ed) (1981). The School Curriculum in the 1980's. Institute of Education. The University of Hull.
- ELLIOTT, J. (1983). "A Curriculum for the study of human affairs: the contribution of L. Stenhouse". Journal of Curriculum Studies Vol. XV. nº 2. pp. 105-123.
- ELLIOTT, J. (1986a). "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad", en GALTON, M. y MOON, B. Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Martínez Roca, Madrid. pp. 237-259.
- ELLIOTT, J. y ADELMAN, C. (1976). Innovation in the classroom level: A case study of the Ford Teaching Project. Unit 28. Open University Course. Open University Press. Milton Keynes.
- ELLIOTT, J. et al. (1984). Métodos y Técnicas de Investigación-Acción en las Escuelas. (Dossier). Documento mimeo. Seminario de Formación del Profesorado. Málaga. Octubre.
- ELLIOTT, J. et al. (Ed) (1986b). Investigación/acción en el aula. Generalitat Valenciana. Valencia.
- ELLIOTT, J. and EBBUTT, D. (Ed) (1986). Case Studies in Teaching for understanding. Cambridge Institute of Education. Cambridge.

- ELLIOTT, J. y SASTRE, C. (1987) "La degradación de las disciplinas en el desarrollo de la teoría de la educación". Revista Inter-universitaria de Formación del profesorado, nº 0. Teruel.
- ESCUADERO, J.M.(1986). "Innovación e Investigación educativa". Revista de Innovación e Investigación Educativa nº 1. Murcia. pp. 5-44.
- FEIMAN-NEMSER, S. y FLODEN, R. (1984). The culture of teaching (Occasional Paper Nº74). The Institute for Research on Teaching. East Lansing. Michigan.
- FERNANDEZ, M. (1985). Trabajo, escuela e ideología. AKAL. Madrid.
- FERRER, F. (1976). La escuela moderna. Tusquets Ed. Barcelona.
- FERRIERE, A. (Ed) (1928). La libertad del niño en la escuela activa. Francisco Beltrán. Madrid.
- FEYERABEND, P.K. (1974). Contra el método. Ariel. Barcelona.
- FEYERABEND, P.K. (1979). El mito de la ciencia y su papel en la sociedad. Cuadernos Teorema nº53. Valencia.
- FIELDING, N. y J. (1986). Linking Data. Sage Publications. London.
- FILHO, L. (1964). Introducción al estudio de la escuela nueva. Kapelusz. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1966). El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica. Siglo XXI. México.
- FOUCAULT, M. (1984). Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber. Siglo XXI. Madrid.(10ª Ed.).
- FOUCAULT, M. (1984). "Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto". Liberación nº6. Diciembre.
- FREINET, C. (1969). Técnicas Freinet de la escuela moderna. Siglo XXI. México.
- FREINET, C. (1970a). Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la Lengua. Fontanella. Barcelona.
- FREINET, C. (1971). La educación por el trabajo. Fondo de Cultura Económica. México.
- FREINET, C. (1973a). Parábolas para una pedagogía popular. Laia. Barcelona. (2ª Ed.).

- FREINET, C.(1973b). La enseñanza de las ciencias. Laia. Barcelona.
- FREIRE, P. (1973). ¿Extensión o Comunicación?. Siglo XXI. Buenos Aires.
- FREIRE, P.(1975). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (1979). Educación y acción cultural. ZERO/ZYX. Madrid.
- FULLAN, M.G. (1986). "El desarrollo y la gestión del cambio". Simposio sobre Innovación Educativa. Murcia.
- GABAS, R. (1980). J. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística. Ariel. Barcelona.
- GALTON, M. y MOON, B. (Ed) (1986). Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Martínez Roca. Barcelona.
- GARCIA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J.; ALVIRA, F. (Comp). (1986). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Alianza Universidad. Madrid.
- GARCIA MURILLO, X. et al. (1986). Oroneta. Llibre d'Experiències 1er nivell del Cicle Mitjà d'EGB. Equip de mestres. Rafelbunyol.
- GEERTZ, C. (1973). The Interpretation of Cultures. Basic Books, Inc. New York.
- GEORGE, P. (1972). El medio ambiente. OIKOS-TAU. Villasau de Mar.
- GIBSON, R. (1985). Critical Theory and Education. Hodder and Stoughton. London.
- GIBSON, R. (1986). Critical Theory and Education. Hodder and Stoughton. Mill Road.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983). "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". Educación y Sociedad nº2. AKAL. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1984). Prólogo a la edición española de: Stenhouse, L.

- GIMENO SACRISTAN, J. (1986). "El profesor y la necesidad de un nuevo marco de política curricular". 1er Congreso de Educación y Sociedad. Torremolinos. Marzo.
- GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980). La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española. Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. AKAL. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1987). El pensamiento psico-pedagógico del profesor. (En prensa).
- GINER DE LOS RIOS, F. (1927). Obras Completas. Educación y Enseñanza. (Tomo XII). Espasa Calpe. Madrid.
- GIOLITTO, P. (1984). Pedagogía del medio ambiente. Herder. Barcelona.
- GIROUX, H.A. (1983a). Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition. Heinemann Educ. London.
- GIROUX, H.A. (1983b). Critical theory and educational practice. Deakin University. Victoria.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1984). Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Academic Press. London.
- GOLBY, M. (1981). "The curriculum of the primary school", en ELLIOT, G. (Ed).
- GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1985). Innovación educativa, pensamiento y reacción del profesorado: el caso de los programas renovados del Ciclo Medio en la región de Murcia. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Septiembre.
- GOODENOUGH, W. (1963). Cooperation in Change. Rusell Sage Foundation. New York.
- GOODSON, I. (1983). School Subjects and Curriculum Change. Croom Helm. London.

- GOODSON, I. (1985). "Evaluation and Evolution", en NORRIS, N. (Ed).
- GORWOOD, B. (1981). "The curriculum of the middle school", en ELLIOT, G. (Ed).
- GRACE, G. (1983). "Curriculum and Pedagogy", en HORTON, T. and RAGATT, P. (Ed).
- GRAMSCI, A. (1967). La formación de los intelectuales. Grijalbo. México.
- GREENALL, A. (1980). Environmental Education for Schools. Curriculum Development Centre. Canberra.
- GREENALL, A. (1987). "Environmental Education in Australia", en Education News. Vol XIX. nº8.
- HABERMAS, J. (1975). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Amorroutu Ed. Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e interés. Taurus. Madrid.
- HABERMAS, J. (1984a). Ciencia y técnica como 'ideología'. Tecnos. Madrid.
- HABERMAS, J. (1984b). "Conocimiento e Interés", en HABERMAS, J. (1984a). pp. 159-181.
- HALKES, R. y DEIJKERS, R. (1984). "Teachers' teaching criteria", en HALKES, R. y OLSON, J. (Eds).
- HALKES, R. y OLSON, J.K. (Ed) (1984). Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education. Swets and Zeitlinger. Lisse.
- HALL, B.L. (1981). "Participatory Research, Popular Knowledge and Power: a personal reflection". Convergence. Vol. XIV. nº3. pp. 6-15.
- HAMMERSLEY, M. (1986a). Case Studies in Classroom Research. Open University Press. Milton Keynes.
- HAMMERSLEY, M. (1986b). Controversies in Classroom Research. Open University Press. Milton Keynes.
- HANNOUN, H. (1977). El niño conquista el medio. Kapelusz. Buenos Aires.

- HANSEN, J. (1979). Sociocultural perspectives on human learning. Prentice Hall, Inc. London.
- HERNANDEZ, F. (1985). "La conceptualización del entorno. Una aproximación problemática", en HERNANDEZ, REMESAR Y RIBA. (Comp).
- HERNANDEZ, F.; REMESAR, A. y RIBA, C. (Comp). (1985). En torno al entorno. Laertes. Barcelona.
- HIRST, P. (1966). "Educational Theory", en TIBBLE, J.W.
- HIRST, P. (Ed). (1983). Educational Theory and its Foundation Disciplines. Routledge and Kegan Paul. London.
- HMSO. (1985). Education 8 to 12 in Combined and Middle Schools. An HMI survey. Her Majesty's Stationery Office. Department of Education and Science. London.
- HOLLY, P. (1984). "Action Research: a cautionary note?". CARN Bulletin nº6. pp. 100-103.
- HOPKINS, D. (1985). A Teacher's Guide to Classroom Research. Open University Press. Milton Keynes.
- HORTON, T. and RAGATT, P. (Eds). (1983). Challenge and Change in the Curriculum. Hodder and Stoughton. London.
- HOY, W. and RESS, R. (1977). "The Bureaucratic Socialization of Student Teachers". Journal of Teacher Education nº28. pp. 23-26.
- HUBERMAN, A.M. y MILES, M. (1984). "Rethinking the Quest for School Improvement". Teachers College Record. Vol. LXXXVI. nº1. pp. 34-54.

- HUTCHINSON, B. y LOHITEHOUSE, P. (1986). "Action Research, Profesional Competence and School Organisation". British Educational Research Journal. Vol. XXII. nº1. pp. 85-94.
- HUGHES-EVANS, D. (Ed). (1977). Environmental Education: key issues of the future. Pergamon Press. Oxford.
- HULL, Ch. (1986). "Cómo lograr la triangulación cuando hay dos en el cuadrilátero", en ELLIOTT, J. et al. pp. 59-66.
- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. (1968). The study of environment in school. (Research in comparative education). Ginebra.
- ITTELSON, W.H. (dir). (1973). Environment and cognition. Seminar Press. New York.
- ITTELSON, W.H., PROSHANSHY, H. y RIVLIN, L. (1979). "La influencia del ambiente físico en la conducta", en PROSHANSHY, H.; ITTELSON, W.H. y RIVLIN, L. Psicología Ambiental. Troquel. Buenos Aires.
- JACKSON, P.W. (1975). La vida en las aulas. Marova. Madrid.
- JANESICK, V.J. (1978). An ethnographic study of teacher's classroom perspective: Implications for Curriculum. (Research Series nº33). East Lansing: IRT. Michigan State University.
- JANESICK, V.J. (1982). "Making sense of classroom group processes through a case study". Curriculum Inquiry. Vol. XII. nº : 12. pp. 178-194.
- JOYCE, B. (1980). Toward a Theory of Information processing in Teaching Michigan Institute for Research on Teaching. Michigan.

- KELLY, G.A.(1966). Teoría de la personalidad. La psicología de las construcciones personales. Troquel. Buenos Aires.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1982). The Action Research Planner. Deakin University. Victoria.
- KENT, A. et al. (1986). Oxford Geography Project. I. The local framework. Oxford University Press. Oxford (5ª Edición).
- KLAFKI, W. (1986). "Los fundamentos de una didáctica crítico-constru-  
tiva". Revista de Educación nº280. Mayo-Agosto. pp. 37-80.
- KNOTT, R. et al. (1978). The Rand McNally SCIIS Program . Vol. VII.  
Rand McNally and C. Chicago.
- KORSCH, K. (1975). Concepción materialista de la historia. ZERO/ZYX.  
Madrid.
- KUHN, Th.S. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Universi-  
ty of Chicago Press. Chicago.
- LACEY, C. (1977). The Socialization of Teachers. Methuen. London.
- LARSSON, S. (1984). "Describing, teacher's conceptions of their profes-  
sional world", en HALKES, R. y OLSON, J.K. (Eds).
- LAWTON, D. (1975). Class, culture and the curriculum. Routledge and Ke-  
gan. London.
- LAWTON, D. (1979). Social Change, Educational Theory and Curriculum  
Planing. Hodder and Stoughton. London.
- LAWTON, D. (1983a). Curriculum Studies and Educational Planning. Hodder  
and Stoughton. London.

- LAWTON, D. (1983b). "Knowledge and Curriculum Planning", en HORTON, T. and RAGATT, p.
- LAWTON, D. (1984b). "Curriculum and Cultural", en SKILBECK, M. (Ed).
- LAWTON, D. (1984c). "Cultural Analysis and Curriculum Evaluation", en SKILBECK, M. (Ed).
- LAWTON, M. (1970). "Ecology and agin", en PASTALAN, L. y CARSON, D. (Eds).
- LEE, T. (1981). Psicología y Medio Ambiente. CEAC. Barcelona.
- LEITHWOOD, K.A. (Ed). (1982). Studies in Curriculum Decision Making. OISE Press. Toronto.
- LEONTIEV, A. N. (1979). La actividad en la psicología. Mimisterio de Educación. Edictorial de libros para la educación. Ciudad de La Habana.
- LEONTIEV, A. N. (1981). Actividad, conciencia, personalidad. Pueblo y Educación. La Habana.
- LEVI-STRAUSS, C. (1973). Anthropologie structurale deux. Plon. París.
- LEVY-LEBOYER, C. (1985). Psicología y medio ambiente. Morata. Madrid.
- LEWIN, K. (1978). La teoría de campo en la ciencia social. Paidós. Buenos Aires.
- LISON TOLOSANA, C. (1977). Antropología social en España. Akal. Madrid. (2ª Edición).
- LISON TOLOSANA, C. (1983). Antropología social y hermenéutica. Fondo de Cultura Económica. México.

- LORITE MENA, J. (1982). El animal paradójico. Fundamentos de antropología filosófica. Alianza Universidad. Madrid.
- LORTIE, D. (1975) School Teacher. University of Chicago Press. Chicago.
- LOVETT, P. (1980) Local Studies in towns. A teacher's Handbook. George Allen and Unwin. London.
- LOWYCK, J. (1984) "Teacher thinking and teacher routines: A bifurcation?", en HALKES, R. y OLSON, J.K. pp. 7-19
- LOWYCK, J. (1986) "Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza". Ponencia al Primer Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones. La Rábida (Huelva). junio.
- LUKACS, G. (1975) Historia y conciencia de clase. Grijalbo. Barcelona.
- LUZURIAGA, L. (1967) "La pedagogía de John Dewey". Prólogo a DEWEY, J. El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Losada. Buenos Aires. (6ª edición).
- McDONALD, B. (1984) "la formación del profesor y la reforma del curriculum. Algunos errores ingleses". Ponencia al Simposio Teoría y Práctica de la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid. Febrero.
- McDONALD, B y WALKER, R. (1976) Changing the curriculum. Open books. London.
- McDOWELL, K. y KISHCHUK, N. (1982) "School Teacher's assessments of their schools", en POL, MORALES M. y MUNTAÑOLA, J.(Eds).

- MAGER, R.F. (1973) Formulación operativa de los objetivos didácticos.  
Marova. Madrid.
- MALONDA, J.B. et al. (1984) La meua comarca: La Safor. Gregal Llibres.  
Valencia.
- MARX, C. (1975) Tesis sobre Feuerbach, en MARX, C. y ENGELS, F. Obras  
escogidas. Akal. Madrid. Vol. II. pp. 426-428.
- MARX, C. (1975) Encuesta a los trabajadores. ZYX. Madrid.
- MARX, C. (1980) Contribución a la crítica de la economía política. Siglo  
XXI. México.
- MARX, K y ENGELS, F. (1972) La ideología alemana. Pueblos Unidos/Grijal  
bo. Barcelona.
- MASON, H. y KANGENHEIM, I. (1957). "Language analysis and the concept  
environment". Ecology nº38, 2. pp. 325-340.
- MAYS, P. (1985). Teaching Children through the Environment. Hodder and  
Stoughton. London.
- MOLINER, M. (1982). Diccionario del uso del español. Gredos. Madrid.  
(II tomos).
- MOLARES PELEJERO, M. (1984). El niño y el medio ambiente: orientaciones  
y actividades para la primera infancia. OIKOS-TAU. Barcelona.
- MORIN, E. (1981a). La Ecología de la Civilización Técnica. De la noción  
de "medio técnico" al ecosistema social. Teorema. Valencia.
- MORIN, E. (1981b). El método (I). La naturaleza de la naturaleza. Câte-  
dra. Madrid.

- MORIN, E. (1983). El método (II). La vida de la vida. Cátedra. Madrid.
- MUNBY, H. (1983). "A qualitative study of teachers' brliefs and principles". Paper presented at the annual meting of the American Educational Research Association. Montreal, Canadá. Abril.
- MUNTAÑOLA THORNBERG, J. (1980). La didáctica medioambiental: fundamentos y posibilidades. OIKOS-TAU. Barcelona.
- MUNTAÑOLA THORNBERG, J. (1982). Prólogo a SAURA, C. Ecología: una ciencia para la didáctica del medio ambiente. OIKOS-TAU. Barcelona.
- MUGUERZA, J. (1975). "La teoría de las revoluciones científicas (una revolución en la teoría contemporánea de la ciencia)", en LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A. (Eds). La crítica y el desarrollo del conocimiento. Grijalbo. Barcelona.
- MUSSEN, P.H. (Ed). (1983). Handbook of child development. Vol. I. Jonh Wiley. New York.
- NAISH, M. (1985) "Geography 16-19", en BOARDMAN, D. (Ed).
- NISBET, J. y WATT, J. (1984) "Case study", en BELL, J. et al.
- NISBET, J. (Ed). (1985) World Yearbook of Education 1985: Research, Policy and Practice. Kogan Page. London.
- NIXON, J. (Ed). (1981) A Teachers' Guide to Action Research. Grant McIntyre. London.
- NOGUEIRAS, E.; SUAREZ, M. y TOVAR, M.T. (1984) Inventario do recursos didácticos do entorno: a comarca do Ribeiro. Conselleria de Educación e Cultura da Xunta de Galicia. Vigo.

- NORRIS, N. (Ed). (1985) Safari Two: Theory in Practice. CARE. Norwich.
- NOVAK, J.D. (1980) "A theory of education as a basis for environmental education", en BAKSHI, T. (Ed).
- NOVAK, J.D. (1982) Teoría y práctica de la educación. Alianza Universidad. Madrid.
- NOVO, M. (1985) Educación Ambiental. Anaya. Madrid.
- NOVO, M. (1986) "La pedagogía ambiental en el ámbito de las ciencias de la educación". Revista de Educación nº279. Enero-Abril. pp. 63-75.
- OLIVER JAIME, J. (1981) Los programas escolares y la investigación del entorno. Escuela Española. Madrid.
- OLSON, J. (1981) "Teacher influence in the classroom: a context for understanding curriculum translation". Instructional Science nº 10. pp. 259-275.
- OLSON, J. (Ed). (1982) Innovation in the Science Curriculum. Croom Helm. London.
- OLSON, J. (1983) "What makes teacher tick? considering the routines of teaching", en HALKES, R. y OLSON, J. (Ed).
- OLSON, J. (1986a) "Innovative doctrines and teacher beliefs: problems of cultural relationship". Ponencia Symposium Internacional sobre Modelos Teóricos y Estrategias de Innovación Educativa. Murcia. Noviembre.
- OLSON, J. (1986b) "La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa". Revista de Innovación e Investigación Educativa nº 1. Abril. pp. 45-52.

- OZOLINS, U. (1983) "Lawton's 'Refutation' of a Working Class Curriculum", en HORTON, T. and RAGATT, P. (Ed).
- PAPAGEORGIU-SEFERTZI, R. (1982) "Some methodological issues on the investigation of the socio-physical space in schools", en POL, MORALES, M. y MUNTAÑOLA, J.
- PASTALAN, L. y CARSON, D. (Eds). (1970) Spatial Behavior of Older People. Arbor University. Michigan.
- PATTON, M.Q. (1980) Qualitative Evaluation Methods. Sage Publications. Beverly Hills.
- PEREZ GOMEZ, A. (1982) "Investigación en el aula y paradigma ecológico". Primer Congreso Internacional de Didáctica. Murcia.
- PEREZ GOMEZ, A. (1984) "El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica". Documento número. Simposio sobre Teoría y práctica de la Innovación y Perfeccionamiento del Profesorado. MEC. Madrid. Febrero.
- PETERSON, P. y WALBERG, M.J. (1979) Research on teaching. Berkeley. McCutchan.
- PETTINI, A. (1979) "La cooperación como pedagogía". Cuadernos de Pedagogía nº54. Junio. pp. 13-14.
- PINAR, W. (1983) "La reconceptualización en los estudios del curriculum", en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Comp). pp. 224-230.
- PINAR, W. y GRUMET (1981) "Theory and Practice and the reconceptualisation of Curriculum", en LAWN y BARTON (Ed).

- PIÑEIRO, R. (1983) "El entorno y su valor pedagógico". Aula Abierta nº 38. Oviedo.
- POL; MORALES, M. y MUNTAÑOLA, J. (Eds). (1982) Vers un millor entorn escolar. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- POLANYI, M. (1958) Personal Knowledge. Routledge and Kegan Paul. London.
- POLANYI, M. (1962) Personal Knowledge. University of Chicago Press. Chicago.
- POLANYI; M. (1969) "The logic of tacit influence", en GRENE, M. (Ed). Knowing and being. University of Chicago Press. Chicago. pp. 138-159.
- POLLARD, A. (1984) "Ethnography and Social Policy for Classroom Practice", en BARTON, L. y WALKER, S. (Ed).
- POLLARD, A. (1985b) "Oportunities and Dificulties of a Teacher-Ethnographer: A personal Account", en BURGESS, R.G. (Ed).
- POLLARD, A. (1986) "Coping Strategies and the multiplication of differentiation in infant classrooms", en HAMMERSLEY, M. (Ed).
- POPE, M.L. (1982) "Personal Construction of Formal Knowledge". Interchange. Vol XIII. nº4. pp. 3-14.
- POPE, M.L. y SCOTT, E. (1984) "Teachers' epistemology and practice", en HALKES, R. y OLSON, J. (Eds).
- POPKEWITZ, T.S. (1984) Paradigm and Ideology in Educational Research. (The Social Functions of the Intellectual). Falmer Press. London.

- POPKEWITZ, T.S. (1986) "The Social Contexts of Schooling, Change and Educational Research", en TAYLOR, P.H. (Ed).
- POWELL, J.A. y YERRELL, P. (1982) "The systemic assessment of utilisation of energy resources in primary schools", en POL, MORALES, M. y MUNTAÑOLA, J.
- PUCHADES, F. y Alumnos C.P. Cervantes (1985) Paterna en la escuela: una experiencia de estudio del medio. Ayuntamiento de Paterna. Paterna.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1986) Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética. Promociones Publicaciones Universitarias, SA. Barcelona.
- RACIONERO, L. (1985). El Mediterráneo y los bárbaros del norte. Plaza y Janés. Barcelona.
- RAPOPORT, A. (1978) Aspectos humanos de la forma urbana. Gustavo Gili. Barcelona.
- RAPSODIE (1981) "Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada: a propósito de una investigación-acción en la enseñanza primaria ginebrina". Infancia y Aprendizaje nº 14. Madrid.
- REID, W.A. (1978) Thinking about the Curriculum. Routledge and Kegan Paul. London.
- RIVAS, F. y MARCO, R. (1985) Evaluación conductual subjetiva: la técnica de rejilla. Centro Editorial de Servicios. Valencia.

- ROMBACH, H. (1983) "Cultura", en Diccionario de Ciencias de la Educación RIDRUERO. Madrid. pp. 169-171.
- ROSENTAL, M. y IUDIN, P. (1981) Diccionario filosófico. Política. La Habana.
- ROUSSEAU, J.J. (1979) Emilio o la Educación. Bruguera. Barcelona. (3ª Edición).
- RUBIN, L.J. (1985) Artistry in teaching. Random house. New York.
- SACKS, A.B. et al. (1983) Corrent Issues in Environmental Education and Environmental Studies. Vol VIII. The National Association for Environmental Education. Ohio.
- SALINAS FERNANDEZ, B. (1987) La planificación en el profesor de EGB. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Valencia.
- SANGER, J. (1986) "El apoyo académico para la investigación del profesor: un caso de responsabilidad atenuada", en ELLIOTT, J. et al. pp. 67-86.
- SAN MARTIN ALONSO, A. (1985) Estudio de los procesos de pensamiento del profesor en formación. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Valencia.
- SCHALLER, K. (1986) "¿Está llegando al final de su época la Ciencia Crítica de la Educación?". Revista de Educación nº280. Mayo- Agosto. pp. 17-36.
- SCHMIEDER, A. (1979) "Naturaleza y principios generales de la educación ambiental: fines y objetivos", en UNESCO.
- SCHON, D.A. (1983) The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Temple Smith. London.

- SCHWAB, J. (1983) "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Comp).
- SCIENCE 5/13 PROJECT (1972) With objectives in mind.(Teacher's guide). McDonald Educational. London.
- SCIENCE 5/13 PROJECT (1974) Using the environment. McDonald Educational. London.
- SCRIBNER, S. (1985) "Knowledge at work". Antropology and Education Quarterly nº16. pp. 199-206.
- SHAVELSON, R.J. (1986) "Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores". Ponencia al I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones. La Rábida (Huelva). Junio.
- SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1983) "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas", en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.
- SHULMAN, L.S. y ELSTEIN, A.S. (1975) "Studies of problem solving, judgement, and decision making: Implications for educational research". Review of Research in Education nº3. pp. 5-42.
- SILVERMAN, D. (1985) Qualitative Methodology & Sociology. Gower. Hants.
- SKILBECK, M. (1982a) A Core Curriculum for the Common School. University of London. Institute of Education. London.
- SKILBECK, M. (1983) "Three Educational Ideologies", en HORTON, T. and RAGATT, P. (Eds).

- SKILBECK, M. (1984a) School-Based Curriculum Development. Harper and Row Publishers. London.
- SKILBECK, M. (Ed) (1984b) Readings in School-Based Curriculum Development. Harper and Row Publishers. London.
- SKILLBECK, M. and HARRIS. (1976) Culture, Ideology and Knowledge. The Open university. London.
- SOLA, P. (1976) Las escuelas racionalistas en Cataluña. (1909-1939). Tusquets. Barcelona.
- SORIA, J.M. (1986) "Itinerari de la Natura. Font de l'Ombria. Serra", en Curso de Tecnología y Educación Ambiental. Diputación Provincial. Valencia.
- STAKE, R.E. (1985) "Case Study", en NISBET, J. (Ed).
- STENHOUSE, L. (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1985) "A note on Case Study and Educational Practice", en BURGESS, R.G. (Ed).
- TABACHNICK, B.R. et al. (1982) "The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives". Paper presented at the annual meeting of the AERA. New York City.
- TAYLOR, Ph. H. (Ed). (1986) Recent developments in Curriculum Studies. NEER-NELSON. Windsor.
- TERRADAS, J. (1983a) "Desarrollo histórico y concepción actual de la Educación Ambiental". 1ª Jornadas sobre Educación Ambiental. Ponencias y Comunicaciones. Sitges (Barcelona). Servicio de Publicaciones MOPU. Madrid. Octubre.

- TERRADAS, J. (1983b) "Concepte i objectius de l'educació ambiental".  
Quaderns d'Ecologia Aplicada nº6. Servei del Medi Ambient.  
Diputació de Barcelona. Barcelona. pp. 11-29.
- TEYMUR, N. (1982) Environmental Discourse. Blackwell Press. London.
- TIBBLER, J.W. (Ed). (1966) The Study of Education. Routledge and Kegan Paul. London.
- TOLSTOI, L. (1977) La escuela de Yasnaïa Poliana. Júcar. Madrid.
- TONUCCI, F. (1976) La escuela como investigación. Avance. Barcelona.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1976) "Reflexiones históricas sobre un proyecto cultural". Cuadernos de Pedagogía nº22. Octubre.
- TYLER, R. (1973) Principios básicos del currículo. Troquel. Buenos Aires.
- UNESCO. (1971) Consejo Internacional de Coordinación del Programa sobre el hombre y la biosfera. (MAB) Primera Reunión. Informe final. UNESCO. París.
- UNESCO. (1977a) El programa de las Naciones Unidas para Medio Ambiente y su contribución al desarrollo de la Educación y capacitación Ambientales. DOC. ED/CONF. 203/COL 10 para la Conferencia de Tbilisi. UNESCO. París.
- UNESCO. (1977b) Seminario Internacional de Educación Ambiental. (Belgrado 1975). Informe Final. DOC. ED/76/WS/95. UNESCO/PNUMA. París.
- UNESCO. (1979) tendencias de la Educación Ambiental. UNESCO. París. (2ª Edición).

- UNESCO. (1980) La Educación Ambiental: Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. UNESCO. París.
- VIENET, R. (1978) Enragés y situacionistas en el movimiento de las ocupaciones. Castellote Editor. Madrid.
- VYGOTSKI, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. Barcelona.
- WALKER, R. (1983) "La realización de estudios de casos en educación. Etica, teoría y procedimientos", en DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (Eds).
- WALKER, R. (1985) Doing Research. Methuen. London.
- WALKER, R. (Ed) (1985) Applied Qualitative Research. Gower P.C.L. Hants.
- WEBSTER'S THIRD NEW INTERNATIONAL DICTIONARY (1981) Vol.I. A to G. Merriam-Webster. Chicago.
- WELLS, M.E. (1929) Un programa escolar desarrollado en proyectos. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid.
- WILLEMS, E. y RAUSCH, H. (Eds) (1969) Naturalistic Viewpoints in psychological research. Holt, Rinehart y Winston. New York.
- WRAGG, E.C. (1984) "Conducting and analysing interviews", en BELL, J. et al.
- YINGER, R.J. (1986) "Investigaciones sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia la concepción de la actividad profesional". Ponencia 1º Congreso Internacional Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones. Huelva. Junio.

- YOUNG, M.F.D. (Ed). (1971) Knowledge and Control. Collier-Macmillan.  
London.
- YOUNGMAN, M.B. (1984) "Designing questionnaires", en BELL, J. et al.
- ZAFRILLA, P. et al. (1984) Finestral. Experiències 3º nivell. Ayuntamiento y APAs. L'Olleria.
- ZEICHNER, K.M. (1985) "Dialèctica de la socialización del profesor".  
Revista de Educación nº277. Mayo-Agosto. pp. 95-127.
- ZEICHNER, K.M. y TABACHNICK, B.R. (1985) "The development of teacher perspectives: social strategies and institucional control in the socialization of biginning teachers". Journal of Education for Tealling. Vol XI. nº1. pp. 1-25.
- ZURRIAGA, F. "El movimiento Freinet en España". Cuadernos de Pedagogía nº54. Junio. pp. 20-22.

CB 000 2203256



50000472246

Biblioteca Depòsit

BID. T 1326 (2)

TOMO II.



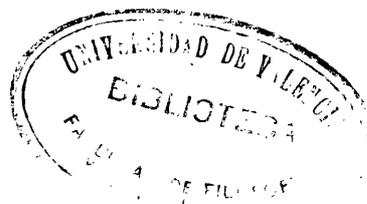
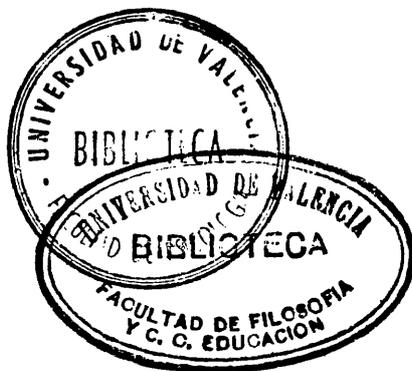
ANEXOS

10004545  
Biblioteca Depósito

1. The first part of the document is a list of names and their corresponding addresses. The names are listed in the first column, and the addresses are listed in the second column. The names are: John Doe, Jane Smith, and Bob Johnson. The addresses are: 123 Main St, 456 Elm St, and 789 Oak St.



ANEXOS AL CAPITULO I.



b11865453  
L 23546335

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE  
BIBLIOTECA  
Reg de Entrada n° 14557  
Fecha: 11-11-87  
Signatura Tesis 171 (11)

BID. T 1326 (2)

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFIA  
Y C. C. EDUCACION  
BIBLIOTECA  
Reg. de Entrada n° 14.557  
Fecha 11-XI-1987  
Signatura Tesis 171 11

~~D. 472184~~

~~L. 472246~~



ANEXO nº 1:

Modelo de resumen de un Aula de la Naturaleza,  
en Cortés Alcario, J. 1984 pgs 77 a 79.

**ANEXO I**  
**MODELO DE RESUMEN DE AULA EN LA NATURALEZA.**

**20/30 Julio 1978**  
**Torremoncha del Pinar (Guadalajara).**

**Director: José Luis Cortés Alcario**  
**Adjuntos: José Manuel Martínez Martínez**  
**Pablo Pereira Esteban**

**Nº. de asistentes, 22**  
**Grupo a: media de edad, 15 años (BUP)**  
**Grupo b: media de edad, 11 años (EGB)**

**Se dieron 9 sesiones teóricas**  
**Se dieron 9 sesiones prácticas**  
**Se realizaron 2 excursiones**  
**Se recogieron 4 cajas de insectos**  
**Se reconocieron 6 especies de reptiles y 3 de anfibios**  
**Se recolectaron 200 especies de plantas**  
**Se estudió la fauna de aves y mamíferos (ver en informe sucinto ad-  
junto)**  
**Se hicieron trabajos de zonación y estudio intensivo de la vegeta-  
ción.**  
**Se construyó un terrario donde estuvieron:**  
**1 Rana ridibunda**  
**2 Natix maura**  
**7 Hyla arborea**

659



Se instalaron 3 comederos de grano para aves, y 1 de carroña (despojos de pollo) para córvidos. Fueron observados todos los días durante su exposición; los de grano fueron usados normalmente a primeras horas de la mañana. En el de carroña se observó un ejemplar de *Hieratus pennatus* hembra, con su cría.

Los nidos localizados y estudiados (3) fueron de la misma especie. Se construyó una cabaña para acecho en bebedero. En el lugar se observaron *Bubo bubo*, *Columba columba* (?) y restos de jaball (rascaduras contra alcornoque).

Debajo de un nido de águila calzada se encontraron restos de:

- mamífero (*Sciurus vulgaris* ?)
- plumas de *Pica pica* y *Garrulus glandarius*.

Se observaron muchos nidos de ardillas, y comederos con muchas piñas al pie, recién trabajadas a primera hora de la mañana.

Se detectó una senda usada por jabalíes (un macho, una hembra y quizá algún jabato) y por ciervos, que siguiendo el curso casi seco de un arroyo, llegaba a un bebedero.

*Vipera latastei* calcinada por incendio forestal reciente.

Captura y devolución de ejemplar de *Erinaceus europaeus*.

Se capturaron varios ejemplares de *Nyctalis noctula*.

Las observaciones sobre aves fueron tan numerosas que no se citan aquí, se incluyen en resumen general. Por diversas razones no se anilló. Se hicieron frecuentes excursiones para reconocer las especies de aves. Se levantaron mapas sencillos de las 3 zonas de trabajo. El área general es un pinar (*Pinus pinaster*), en la zona 1 se ve desplazado por *Sabina thurifera* y *Quercus ilex*, a lo largo de una ladera.

La zona 2ª. era *Pinus pinaster*, junto con el muy extendido *Quercus pyrenaica* y *Arctostaphylos uva-ursi* (gayuba), que es explotada económicamente por la gente del pueblo. La zona 3ª. estaba des poblada de pinos, era un herbazal seco con abundancia de jara (*Cistus laurifolius*).

La zona especial era un herbazal seco de gramíneas con jóvenes ejemplares de pino dispersos.

En las tres zonas se procedió al estudio de la vegetación, la mayor parte de la cual fue herborizada. En la zona 1 se realizaron 2 transectos, cuyos resultados se incluyen en resumen general. Tuvieron una extensión de 300 metros cuadrados y se contaron 2.822 plantas.

Un día, se realizó una demostración para combatir incendios por parte de personal de la guardería forestal de ICONA. Ese mismo día se filmaron, por parte de ICONA, diversos aspectos del Aula.

En el terreno entomológico se trabajó intensamente:

— Se realizaron capturas de unas 350 especies de insectos, se montaron y se clasificaron, a nivel de orden como mínimo.

— Se prepararon trampas para coleópteros necrófagos, pero fueron asaltadas por los zorros todas las noches.

— Se prepararon melazas para mariposas nocturnas, con regular resultado. Atrajeron, sin embargo, otros insectos y bastantes mariposas diurnas (*Vanessa atalanta*).

— Llamativa la densidad de población de tabánidos que son depredados por diversos neurópteros, muy abundantes (Hormiga león, *Ascalaphus libelluloides*, *A. longicornis*, *Nemoptera bipennis*).

— Se estudió algo del comportamiento predador de los *Ascalaphus* sobre los tábanos.

— Se trabajó dos noches con trampa de luz y resultado variable.

— Recuento estadístico —en la zona especial— de un curculiónido, para estudio de población.

Se filmaron:

- Trabajos de terrario
- comederos de aves
- captura y montaje de insectos
- zona de estudios intensivos
- las tres zonas y sus particularidades
- diversas especies animales (*Corvus corax*, *Erinaceus europaeus*, etc.).

Anexo nº 2:

Diario seguido en un Aula de la Naturaleza,

en Cortés Alcarío, J. 1984 pgs 81 y 82.

## **ANEXO II**

**DIARIO SEGUIDO EN EL AULA DE LA NATURALEZA REALIZADA EN POLA DE GORDÓN (LEÓN) ENTRE EL 18 Y EL 28 DE JULIO DE 1981.**

- Día 18 :** Viaje de ida. Llegada al caer la tarde.
- Día 19 :** Instalación  
Localización de zonas  
Levantamiento de mapas  
Captura y preparación de insectos.
- Día 20 :** Teoría sobre insectos y plantas  
Instalación de red japonesa  
Captura y preparación de insectos  
Herborización y prensado.
- Día 21 :** Clasificación de insectos y plantas  
Prensado. Preparación de insectos  
Observación de redes japonesas  
Disposición de comederos  
Búsqueda de comederos y bebederos  
Pesca.
- Día 22 :** Continuación de la clasificación  
Observación de redes japonesas  
Observación de comederos
- Instalación de trampas acuáticas, de insectos y de micro-mamíferos.  
Estudio de contenidos estomacales.
- Día 23 :** Estadística biológica en el campo  
Estudio de una parcela  
Marcaje y recaptura (1er. día)  
Comederos, trampas y redes japonesas.
- Día 24 :** Marcaje y recaptura (2º. día)  
Otros trabajos estadísticos en la misma zona del marcaje y recaptura  
Redes japonesas; comederos y trampas.
- Día 25 :** Estudio acuático:  
- visualización de las trampas  
- estudio de fauna y flora específica del agua  
- estudios relacionados con el agua  
- estudio exhaustivo de una charca  
- estudio exhaustivo de una porción del río.
- Día 26 :** Excursión. Paseo biológico-geológico.
- Día 27 :** Estudio del suelo  
Estudio etológico (variable según el lugar)  
Relación de resultados finales.
- Día 28 :** Desmonte  
Regreso.

ANEXOS AL CAPITULO III.

ANEXO n° 3:

CUESTIONARIO: "La conexión de la actividad escolar  
con el entorno de los alumnos".

## CUESTIONARIO

### "LA CONEXION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR CON EL ENTORNO DE LOS ALUMNOS"

El presente cuestionario forma parte de un estudio entre el profesorado de EGB, cuya finalidad es analizar la relación teoría-práctica ante el principio pedagógico de vincular la actividad escolar al entorno de los alumnos.

El cuestionario consta de cuatro partes. En la primera se trata de averiguar cual es la opinión del profesor ante un conjunto de cuestiones relacionadas con el tema. En la segunda se persigue ver el tipo de prácticas que se realizan y las dificultades que aparecen. La tercera ofrece un conjunto de proyectos o propuestas de actividades para que el profesor se posicione ante ellos. Y finalmente, en la cuarta tratamos de averiguar cuáles y cómo se utilizan los recursos que ofrece el entorno. Te rogamos que contestes a todas ellas.

Como verás, el cuestionario es anónimo. Una vez -- cumplimentado, o bien se le devuelve a la persona o institución que te lo proporcionó, o bien lo envías -o mandas recoger lo- a la dirección que a continuación se indica. Si además de todo lo que aquí se plantea quieres manifestar cualquier otra opinión sobre el tema, te agradeceremos que lo hagas. Muchas gracias por tu colaboración.

**Jaume MARTINEZ BONAFE**

Dtº Didáctica y Organización Escolar

Fac. Filosofía y CC. Educación

Avda. Blasco Ibáñez, 21

46010 VALENCIA

Teléf: (96) 3694850

Ext. 216

DATOS SOBRE EL PROFESOR

(Señala con una "X" el cuadro que proceda)

1.- Sexo: Varón  Mujer

2.- Edad \_\_\_\_\_

3.- Año en que finalizaste tus estudios de Magisterio \_\_\_\_\_

4.-¿Pertenece a algún Movimiento, Asociación o colectivo de carácter Pedagógico? SI  NO

6.- Materia/s o área/s que impartes:

- 1. Lenguaje .....
- 2. Matemáticas .....
- 3. C. Sociales .....
- 4. C. Naturales .....
- 5. Idioma Extranjero .
- 6. Valenciano .....
- 7. Otras .....
- 8. Todas .....

5.- Curso/s o nivel/es en el que impartes tus clases:

- 1. Escuela Infantil ..
- 2. Preescolar .....
- 3. Ciclo Inicial .....
- 4. Ciclo Medio .....
- 5. Ciclo Superior.....
- 6. Educ. Especial ....
- 7. Educ. Adultos .....

7.-¿En la actualidad impartes la especialidad por la que obtuviste el título de profesor de EGB y/o por la que te presentaste a Oposiciones? SI  NO

8.- Experiencia docente: 1. Profesor en prácticas  5. Entre 5 y 10 años   
 2. Menos de 1 año .....  6. Entre 10 y 15 años   
 3. Entre 1 y 3 años ....  7. Entre 15 y 20 años   
 4. Entre 3 y 5 años ....  8. Más de 20 años ...

\*\*\* \*\*

DATOS SOBRE EL CENTRO

9.- Público  Privado  10.- Rural  Urbano  Urbano/periférico

11.- Número de unidades \_\_\_\_\_ 12.- Número de profesores del mismo nivel: \_\_\_\_\_

13.- Número de profesores de la misma materia o área: \_\_\_\_\_

14.- Número de alumnos por aula o aulas: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

Espacio reservado para tabulación. No escribir.

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_
- 7 \_\_\_\_\_
- 8 \_\_\_\_\_
- 9 \_\_\_\_\_
- 10 \_\_\_\_\_
- 11 \_\_\_\_\_
- 12 \_\_\_\_\_
- 13 \_\_\_\_\_
- 14 \_\_\_\_\_

**CUESTIONARIO SOBRE OPINIONES DEL PROFESOR**

LAS FRASES QUE A CONTINUACIÓN SE ENUMERAN CONTIENEN AFIRMACIONES RELACIONADAS CON DIFERENTES PUNTOS DE VISTA SOBRE CÓMO ENFOCAR EL PROBLEMA DE LA RELACIÓN ENTRE LA ACCIÓN EDUCATIVA Y EL ENTORNO DE LOS ALUMNOS. NO EXISTEN RESPUESTAS O PUNTOS DE VISTA MÁS CORRECTOS O MENOS QUE OTROS. SIMPLEMENTE SE QUIERE LOGRAR UN RESUMEN DE LAS OPINIONES GLOBALES DEL PROFESORADO SOBRE ESTE TEMA. SEÑALA CON UNA "X" TU OPINIÓN SOBRE CADA FRASE. (MA: MUY DE ACUERDO; A: DE ACUERDO; IN: INDIFERENTE; D: DESACUERDO; MD: MUY DESACUERDO).

	MA	A	IN	D	MD	Espacio reserva- do para tabula- ción. No escribir.
1.- EL ESTUDIO DE LAS CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y ANTROPOLÓGICAS (USOS, COSTUMBRES, ...) LOCALISTAS DAN A LOS ALUMNOS UNA VISIÓN EMPOBRECEDORA DEL MUNDO...	—	—	—	—	—	15 .....
2.- ES PRECISO AYUDAR A LOS ALUMNOS A ENTENDER QUE EL DETERIORO DEL MEDIO AMBIENTE ES UNA CONSECUENCIA DE UNA DETERMINADA FORMA DE ENTENDER LA PRODUCCIÓN Y EL CONSUMO EN LAS SOCIEDADES HUMANAS .....	—	—	—	—	—	16 .....
3.- LAS ACTITUDES DE RESPETO HACIA EL ENTORNO DEBEN FOMENTARSE BÁSICAMENTE DESDE EL ÁREA DE LAS CIENCIAS NATURALES .....	—	—	—	—	—	17 .....
4.- LOS CONOCIMIENTOS QUE IMPARTIMOS EN LA ESCUELA ESTÁN, EN GENERAL, MUY ALEJADOS DE LAS NECESIDADES REALES QUE EL ALUMNO ENCONTRARÁ CUANDO ACABE SU ESCOLARIDAD .....	—	—	—	—	—	18 .....
5.- LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DEL ENTORNO RETRASA EL COMPLIMIENTO DE LOS PROGRAMAS -- OFICIALES .....	—	—	—	—	—	19 .....
6.- LA ESCUELA, ENTRE SUS OBJETIVOS, DEBE FOMENTAR ACTITUDES DE RESPETO HACIA EL MEDIO AMBIENTE NATURAL Y CULTURAL, COMPROMETIENDO A LOS ALUMNOS EN LA DEFENSA DEL MISMO .....	—	—	—	—	—	20 .....
7.- LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DEL ENTORNO DIFICULTA LA ADAQUISICIÓN DE UNA BUENA EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y DE CALIDAD .....	—	—	—	—	—	21 .....
8.- ES MÁS IMPORTANTE PROPORCIONAR A LOS ALUMNOS CONOCIMIENTOS SOBRE LOS AVANCES CIENTÍFICO-TÉCNICOS QUE DETENERSE EN ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL ENTORNO DE LOS ALUMNOS .....	—	—	—	—	—	22 .....
9.- LA UTILIZACIÓN DEL MEDIO COMO RECURSO DIDÁCTICO DIFICULTA EL DESARROLLO COMPLETO DEL PROGRAMA ESCOLAR .....	—	—	—	—	—	23 .....
10.- AUMENTAREMOS LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN VINCULANDO LOS APRENDIZAJES EN EL AULA DE LOS ALUMNOS A SUS EXPERIENCIAS COTIDIANAS Y A LOS PROBLEMAS CONCRETOS QUE ESTOS VIVEN EN SU ENTORNO .....	—	—	—	—	—	24 .....
11.- CUANDO HABLAMOS DEL ENTORNO DE LOS ALUMNOS DEBERÍAMOS PENSAR TAMBIÉN EN EL ESPACIO FÍSICO DEL AULA Y DE LA ESCUELA .....	—	—	—	—	—	25 .....
12.- LOS MODELOS DE CONDUCTA DE LOS PROPIOS PROFESORES DEL CLAUSTRO TAMBIÉN FORMAN PARTE DEL ENTORNO DE LOS ALUMNOS .....	—	—	—	—	—	26 .....
13.- SEA CUALES SEAN LOS CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS, SIEMPRE HAY ALGUNA POSIBILIDAD DE VINCULAR LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CON LAS EXPERIENCIAS COTIDIANAS DE LOS NIÑOS .....	—	—	—	—	—	27 .....
14.- LOS PROGRAMAS SOBRECARGADOS DE CONTENIDOS HACEN MÁS DIFÍCIL LA CONEXIÓN DE LA ESCUELA CON EL ENTORNO FÍSICO Y CULTURAL DEL ALUMNO .....	—	—	—	—	—	28 .....

MA A IN D MD

15.- LA VINCULACIÓN DE LA ESCUELA AL ENTORNO NO DEBERÍA SUPONER UN AUMENTO DE CONTENIDOS SINO FUNDAMENTALMENTE UN NUEVO ENFOQUE DE LOS MISMOS .....	— — — — —	29 .....
16.- PARTIENDO DE LA BASE QUE LOS PROGRAMAS OFICIALES SON LOS MISMOS EN UNA ESCUELA RURAL Y OTRA SITUADA EN UNA GRAN CIUDAD, EL DESARROLLO DE ESTOS DEBERÍA SER MUY DISTINTO DE UNA A OTRA ESCUELA .....	— — — — —	30 .....
17.- LOS PROFESORES DEBERÍAN PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL ESTUDIO DEL ENTORNO DE SUS ALUMNOS .....	— — — — —	31 .....
18.- LA DEDICACIÓN AL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO OBSTACULIZA AVANZAR EN LOS PROGRAMAS Y ESTO REPERCUTIRÁ NEGATIVAMENTE EN LOS ALUMNOS AL PASAR AL B.U.P. ....	— — — — —	32 .....
19.- LA ESCUELA DEBERÍA POTENCIAR EL INTERÉS DE LOS ALUMNOS POR INVESTIGAR OBJETOS, FENÓMENOS Y EXPERIENCIAS DE SU VIDA COTIDIANA .....	— — — — —	33 .....
20.- UNA BUENA ENSEÑANZA EXIGE QUE, EN OCASIONES, DEBAMOS SALIR CON NUESTROS ALUMNOS FUERA DEL RECINTO ESCOLAR .....	— — — — —	34 .....
21.- LAS ESCUELAS RURALES SON LAS ÚNICAS QUE PUEDEN HACER UNA ENSEÑANZA ENRAIZADA EN EL ENTORNO .....	— — — — —	35 .....
22.- DEBE ENSEÑARSE A LOS ALUMNOS EN LA LENGUA DE SU PROPIA COMUNIDAD CULTURAL .....	— — — — —	36 .....
23.- LA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE RECIBIMOS NOS PREPARA SUFICIENTEMENTE PARA VINCULAR EL TRABAJO ESCOLAR CON LA REALIDAD AMBIENTAL DE NUESTROS ALUMNOS .....	— — — — —	37 .....

CUESTIONARIO SOBRE LAS PRACTICAS DEL PROFESOR

Espacio reservado para tabulación.

No escribir.

1.- Realizas algún tipo de acción, en la programación y en el desarrollo de tu práctica, para adaptar el programa oficial al entorno de tus alumnos?

- SI
- NO

37 \_\_\_\_\_

2.- En el caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior, indica ahora en cual de estas situaciones:

- Solo
- Junto a otros compañeros

38 \_\_\_\_\_

3.- Si trabajas junto a otros compañeros, señala la frecuencia:

- En alguna ocasión
- Regularmente

39 \_\_\_\_\_

4.- Califica entre 3 y 1 las siguientes situaciones según creas que suponen una mayor (un 3) o menor (un 1) dificultad para adaptar los programas a la realidad del entorno de los alumnos con los que trabajas:

mayor 3 2 1 menor

- 1. La extensión de los programas escolares .....
- 2. La organización de los programas por áreas o asignaturas .....
- 3. La utilización del libro de texto .....
- 4. La sobrecarga de trabajo que ello implica .....
- 5. No nos han preparado profesionalmente para ello .....
- 6. La falta de colaboración de los compañeros .....
- 7. La legislación vigente .....
- 8. El excesivo número de alumnos .....
- 9. El poco presupuesto económico que tenemos .....
- 10. Otros: \_\_\_\_\_

40 \_\_\_\_\_  
 41 \_\_\_\_\_  
 42 \_\_\_\_\_  
 43 \_\_\_\_\_  
 44 \_\_\_\_\_  
 45 \_\_\_\_\_  
 46 \_\_\_\_\_  
 47 \_\_\_\_\_  
 48 \_\_\_\_\_

5.- En el caso de que creas que es función de la escuela sensibilizar a los alumnos respecto del deterioro ambiental, ¿qué tipo de acciones realizas para conseguirlo?

- 1.  Dedico lecciones ocasionales a partir de algún acontecimiento puntual (Ej. Día mundial del Medio Ambiente)
- 2.  Incluyendo dentro de la programación normal contenidos y actividades referidas a este planteamiento.
- 3.  No me planteo este problema
- 4.  Otros: \_\_\_\_\_

49 \_\_\_\_\_

6.- Según tu experiencia profesional, ¿en cuál o cuales de los tres ciclos de la EGB es más factible una enseñanza enraizada en el entorno?

- 1.  Ciclo Inicial
- 2.  Ciclo Medio
- 3.  Ciclo Superior
- 4.  En todos por igual

50 \_\_\_\_\_

7.- Señala en qué medida se dan en tus clases las siguientes situaciones:

NUNCA A FRECUEN  
VECES TEMENTE

- 1. Aprovechar recursos del entorno cuando una lección del libro de texto así lo sugiere .....
- 2. Organizar el contenido y la actividad a partir de experiencias imprevisibles u ocasionales que surgen en determinado momento .....
- 3. Impedir que las experiencias que los alumnos viven en su entorno disturbren el desarrollo normal de la clase .....

—	—	—
—	—	—
—	—	—

51 \_\_\_\_\_

52 \_\_\_\_\_

53 \_\_\_\_\_

8.- Hasta qué punto crees que cuando desarrollas una actividad centrada en el entorno -si es que lo haces, se produce un cambio sustancial en tu metodología?

- 1.  No noto diferencias sustanciales
- 2.  Creo que algo sí cambia mi método pedagógico
- 3.  Sí noto una diferencia muy importante

54 \_\_\_\_\_

9.- ¿Conoces y utilizas algún material didáctico (carpetas y guías didácticas, guías de itinerarios, estudios monográficos, etc) específicos de la localidad o comarca en la que trabajas?

- 1.  No sé que exista algún material de ese tipo
- 2.  Conozco alguno, pero no los utilizo
- 3.  Los conozco y utilizo

55 \_\_\_\_\_

10.- Si tienes conocimiento de algún material didáctico adaptado al entorno local o comarcal en el que trabajas, dí por quien fué elaborado:

- 1.  Por profesores de la zona
- 2.  Por una editorial
- 3.  Por especialistas
- 4.  En colaboración profesores y especialistas
- 5.  Otros: \_\_\_\_\_

56 \_\_\_\_\_

11.- Si trabajas en una localidad cuya lengua propia o autóctona sea distinta del castellano, ¿impartes las clases en la lengua propia de la colectividad?

- SI
- NO

57 \_\_\_\_\_

12.- En el trato personal con tus alumnos, ¿cómo te diriges a ellos?

- 1.  A todos en castellano
- 2.  A cada cual según su lengua propia
- 3.  A todos en autóctona

58 \_\_\_\_\_

13.- ¿Realizas con tus alumnos salidas programadas fuera del centro?

- SI
- NO

59 \_\_\_\_\_

14.- En caso de haber respondido afirmativamente en la pregunta anterior, indica ahora cuantas aproximadamente realizas durante un curso:

60 \_\_\_\_\_

15.- En caso de que realices alguna, señala las salidas fuera del aula que haces con más frecuencia, de entre las siguientes:

1.  Exploración de la barriada o pueblo
2.  Visitas programadas a instituciones, (Ayuntamiento, etc)
3.  Visitas a centros culturales (museos, biblioteca, exposiciones, teatro, etc)
4.  Visitas a centros de producción o consumo: mercado, fábrica, talleres, etc.
5.  Itinerario naturalista para el estudio de algún ecosistema: bosque, río, playa, huerta, charca, etc.
6.  Excursiones extraescolares: viajes de fin de curso, etc.
7.  Otras: -----

16.- ¿Evalúas este tipo de actividades?

- SI  
 NO

17.- En el caso de que realices salidas fuera del aula, señala si has encontrado alguna de las siguientes dificultades:

1.  Una actitud poco comprensiva de los padres
2.  La rigidez en el cumplimiento del horario del centro
3.  La actitud negativa del Director
4.  La falta de disposición y colaboración de los compañeros
5.  El riesgo legal que se corre si ocurriera alguna desgracia
6.  El posible desorden o indisciplina de los alumnos
7.  Otras: -----

18.- ¿Cuál es la situación en tus clases respecto a la utilización del libro de texto?

1.  Todos los alumnos tienen un libro de texto común
2.  Los alumnos utilizan libros de distintas editoriales
3.  Complementan la utilización de libros y otro tipo de materiales
4.  No utilizan libro de texto

19.- En el centro donde trabajas, ¿existe algún compañero/a que desarrolle experiencias de adaptación de los programas escolares al entorno?

- SI  
 NO

20.- En tu centro, ¿habéis recibido algún tipo de estímulo para realizar actividades de conocimiento del entorno?

- SI  
 NO

21.- En caso afirmativo, señala de entre los siguientes, de dónde procede tal estímulo o apoyo:

1.  De los propios compañeros
2.  Del Director
3.  DE la APA
4.  Inspección
5.  Administración Local
6.  Administración autonómica o central
7.  Seminarios o grupos de trabajo
8.  Movimientos de Renovación Pedagógica y Escuelas de Verano.
9.  Otros: -----

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

22.- ¿Crees que la actual legislación escolar apoya o dificulta la conexión de la actividad escolar con el entorno?

- 1.  Creo que la permite
- 2.  Creo que la dificulta
- 3.  Desconozco la legislación al respecto

85

23.- ¿El centro donde trabajas posee espacio adecuado para la creación de un huerto escolar y/o cría de animales?

- SI
- NO

86

24.- Cuando recibiste al grupo de alumnos con los que trabajas en la actualidad, ¿crees que estaban preparados para desarrollar un programa sobre el entorno?

- 1.  Bastante
- 2.  Muy poco
- 3.  Nada

87

25.- Centrándote en el caso concreto del entorno en el que tú trabajas, cita - aquellos aspectos -de ese entorno- que en tu opinión ofrecen una mayor posibilidad de explotación didáctica (Por ej: Museo de Arte Contemporáneo, Fiesta Patronal, un río, etc)

88

-----

-----

-----

26.- Puede que consideres que la posibilidad de relacionar el entorno con el aprendizaje es mayor en unas u otras áreas. Coloca dentro de cada columna las áreas que a continuación se detallan: Matemáticas, Lenguaje, Sociales, Naturales, Religión, Ética, Comportamiento Cívico-Social, Plástica, Pre-tecnología, Idioma Extranjero, Dinámica, Música, Valenciano.

89

<u>DE NECESARIA</u>	<u>DIFICIL PERO POSIBLE</u>	<u>MUY DIFICIL O IMPOSIBLE</u>
<u>RELACION</u>	<u>RELACION</u>	<u>RELACION</u>

90

-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----

91

27.- ¿Con cuál de estas situaciones te identificas personalmente más?

- 1.  El profesor debe vivir en el lugar donde trabaja y, además debe conocer e implicarse en tareas comunitarias del entorno
- 2.  El profesor no es necesario que viva en el lugar donde trabaja pero debe conocer e implicarse en tareas comunitarias del entorno
- 3.  El deber del profesor es llevar bien sus clases y no ocuparse en problemas del entorno

92

28.- Califica entre 3 y 1 los siguientes planteamientos pedagógicos según creas que están más relacionados (un 3) o menos relacionados (un 1) con la enseñanza a través del entorno.

	mas			menos			
	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>				
1. Globalización/Interdisciplinariedad .....	—	—	—				93
2. Aprendizaje a través de la manipulación de los objetos.	—	—	—				94
3. Actividad investigadora de los alumnos .....	—	—	—				95
4. Métodos de proyectos .....	—	—	—				96
5. Centros de interés .....	—	—	—				97
6. Trabajo cooperativo de los alumnos .....	—	—	—				98
7. Salidas fuera del aula .....	—	—	—				99
8. Programas muy estructurados y precisos .....	—	—	—				100
9. Trabajo en equipo de los profesores .....	—	—	—				101
10. Apoyo de la Inspección .....	—	—	—				102
11. Flexibilidad de horarios .....	—	—	—				103

29.- Si realizas actividades en las que relacionas la enseñanza con el entorno, ¿cual es la actitud de los padres ante ello?

1. <input type="checkbox"/> Estar mayoritariamente de acuerdo e incluso algunos participan activamente (entrando en el aula, aportando materiales e información, etc)							
2. <input type="checkbox"/> Estar de acuerdo pero sin tener una participación activa							104
3. <input type="checkbox"/> Sentirse mayoritariamente indiferentes							
4. <input type="checkbox"/> Están en contra porque ello entraña mayores peligros de lesiones para sus hijos.							
5. <input type="checkbox"/> Están en contra porque creen que ello constiye una pérdida de tiempo en detrimento de otros aprendizajes más importantes							

30.- Califica entre 3 y 1 las siguientes situaciones según las veas más útiles (un 3) o menos útiles (un 1) para la explotación didáctica del entorno:

	mas			menos			
	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>				
1. Utilización de libros de texto .....	—	—	—				105
2. Utilización de láminas o diapositivas sobre aspectos del entorno .....	—	—	—				106
3. Utilización del vídeo .....	—	—	—				107
4. Utilización de programas de televisión .....	—	—	—				108
5. Salidas de exploración del propio entorno .....	—	—	—				109
6. Realización de campamentos en la Naturaleza .....	—	—	—				110
7. Explicaciones del profesor en el aula .....	—	—	—				111
8. Cuestionarios y entrevistas en el entorno .....	—	—	—				112
9. Utilización de periódicos y revistas .....	—	—	—				113
10. Otras: _____ .....	—	—	—				

**CUESTIONARIO SOBRE PROPUESTAS DE ACTIVIDADES**

A continuación se formulan un conjunto de propuestas de actividades relacionadas con el plantamiento pedagógico de vincular la práctica escolar al entorno.

En la columna A debes contestar si tú personalmente consideras que es o no posible realizarlas en función, sobre todo, del esfuerzo que exigen al profesor. Si crees que es posible colocarás una "X" debajo del 3, si lo ves imposible o muy difícil colocarás la "X" debajo del 1, y del 2 en el supuesto de que te resulte difícil decirte por una u otra de las anteriores. En la columna B deberás señalar si tales propuestas te parecen o no te parecen interesantes, desde el punto de vista de la rentabilidad o aprovechamiento didáctico. Colocarás una "X" debajo del 3, 2 o 1 según te parezca la propuestas muy interesante, no puedes definirte o nada interesante, respectivamente. Y finalmente, en la columna C señalarás en qué medida cada una de esas propuestas las haces a menudo (3), en alguna ocasión (2) o nunca (1).

A			B			C		
POSIBILIDAD			INTERES			PRACTICA		
+	-		+	-		+	-	
3	2	1	3	2	1	3	2	1

- 1.- Elaboración de itinerarios de exploración (urbana, naturalista, etc) donde pudiera estar presente el juego, la aventura, el descubrimiento y la sorpresa ....
- 2.- Visita a los archivos municipales, de instituciones etc. para obtener información documental (catastro, planes de ordenación territorial, ...) .....
- 3.- Desarrollo de trabajos de campo en el ámbito urbano (por ej. mercado) y en ecosistemas precisos (por ej. charca, río ...) .....
- 4.- Visitas a centros culturales (museos,...), de producción (fábricas,...) y consumo (supermercado,...) ..
- 5.- Asistencia a actos públicos, conferencias, mesas redondas o debates sobre cuestiones del entorno .....
- 6.- Estancias en Granjas-Escuela, Aulas de la Naturaleza o Acampadas .....
- 7.- Viajes de intercambios escolares a otras localidades
- 8.- Obtención y elaboración de información a través de la cámara fotográfica y el vídeo .....
- 9.- Dibujos de planos (de la vivienda, el barrio, el pueblo, áreas comerciales, etc) .....
- 10.- Elaboración de cuestionarios para obtener opiniones e información del entorno: organización social del trabajo, distribución de la propiedad, cultura, etc.
- 11.- Creación de ficheros de información y dossiers de material gráfico sobre realidades del entorno .....
- 12.- Investigación de fenómenos naturales o acontecimientos socio-históricos locales, del pasado o actuales.
- 13.- Observación, descripción y diferenciación de los diversos componentes del entorno próximo escolar .....

114 \_\_\_\_\_

115 \_\_\_\_\_

116 \_\_\_\_\_

117 \_\_\_\_\_

118 \_\_\_\_\_

119 \_\_\_\_\_

120 \_\_\_\_\_

121 \_\_\_\_\_

122 \_\_\_\_\_

123 \_\_\_\_\_

124 \_\_\_\_\_

125 \_\_\_\_\_

126 \_\_\_\_\_

La lista siguiente es precedida por el título de la actividad, tanto si es a menudo o sólo en alguna ocasión, como si se utiliza en 3 grupos: en el A para la información procedente de materiales de...

	A			B			C			
	POSIBILIDAD			INTERES			PRACTICA			
	+	-	1	+	-	1	+	-	1	
14.- Observación, descripción y diferenciación de diversos componentes de un entorno lejano a través del vídeo, láminas, prensa, etc. ....										127
15.- Ejercicios de localización (centros comerciales, viviendas, monumentos, ...) .....										128
16.- Organización de actividades relacionadas con la defensa y protección del medio ambiente .....										129
17.- Realización de debates, conferencias, coloquios, estudio de casos y paneles relacionados con la problemática del entorno .....										130
18.- Creación de huertos escolares y trabajos de jardinería .....										131
19.- Cría y cuidado de animales .....										132
20.- Estudio y elaboración de platos de la cocina y repostería tradicionales de la localidad o comarca .										133
21.- Actividades de recuperación de canciones y danzas populares del entorno .....										134
22.- Recuperación y práctica de juegos tradicionales de la localidad o comarca .....										135
23.- Estudiar problemas específicos candentes que tiene planteados el entorno (por ej. la carretera nacional pasa por dentro de la localidad) .....										136
24.- Establecer correspondencia interescolar .....										137
25.- Creación de colecciones de insectos, minerales, etc. del entorno .....										138
27.- Confección de herbarios de especies de la localidad .....										139
28.- Elaboración de informes monográficos sobre un aspecto del entorno estudiado en profundidad .....										140
29.- Recibir la visita de distintos profesionales para interrogarles sobre sus tareas y que colaboren en la enseñanza .....										141
30.- Colaboración con el Ayuntamiento u organizaciones ciudadanas, ecologistas, etc. en programas de sensibilización hacia la protección ambiental y la mejora de la calidad de vida .....										142
31.- Actividades de sensibilización hacia la conveniencia del reciclaje de materiales de desecho .....										143
32.- Participar en programas de trabajo para el mantenimiento y reconstrucción de monumentos, edificios de interés, etc. ....										144
33.- Participar en la creación de museos etnológicos comarcales, museos pedagógicos de la Naturaleza, etc										145
34.- Colaborar en la elaboración de itinerarios para parques naturales y zonas protegidas, así como en los programas de repoblación forestal .....										146
35.- Colaborar en las campañas municipales o de servicios preventivos de Salud .....										147
36.- Otras: .....										148

## UTILIZACION DE LOS RECURSOS DEL ENTORNO

675

En este apartado se pretende saber el tipo de recursos del entorno que utilizas, tanto si es a menudo o sólo en alguna ocasión. Hemos dividido los posibles recursos a utilizar en 3 grupos: en el **A** deberás colocar aquellos de los que se obtiene información procedente de materiales audiovisuales o impresos. En el **B** aquellos de los que se obtiene información procedente de personas o instituciones, y en el **C** los recursos que ofrecen información procedente de los objetos físicos. Los ejemplos te permitirán orientarte mejor respecto al tipo de recursos que pueden corresponder a cada grupo.

**A/ MATERIALES AUDIOVISUALES O IMPRESOS** (Ej. diapositivas sobre la fauna de la localidad, fotografía aérea del término municipal, censos agrarios, programas de ferias y fiestas locales, discos o cintas magnetofónicas de la banda local, etc)

Utilizo a menudo: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	Utilizo en alguna ocasión: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
---	--

Espacio reservado para tabulación. No escribir.

149 \_\_\_\_\_

150 \_\_\_\_\_

**B/ RECURSOS HUMANOS O INSTITUCIONALES** (Ej. personalidades destacadas de la localidad, familiares de alumnos, Asociación de Vecinos, Centros de Documentación, Cámara de Comercio, Ayuntamiento, Parroquia, grupo ecologista local, etc).

Utilizo a menudo: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	Utilizo en alguna ocasión: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
---	--

151 \_\_\_\_\_

152 \_\_\_\_\_

**C/ OBJETOS FISICOS** Ej. Monumentos, edificios de interés, ruinas, restos de culturas primitivas, objetos de la tradición doméstica, objetos de la artesanía popular, etc).

Utilizo a menudo: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	Utilizo en alguna ocasión: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
---	--

153 \_\_\_\_\_

154 \_\_\_\_\_

**D// OTROS** ( en el supuesto de que utilices algún recurso difícil de introducir en alguno de los apartados anteriores) : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

155 \_\_\_\_\_

no copiar auevos  
4 y 5.

de la 676 a  
825 no fotocopiar

ANEXO N° 4:

Datos del tratamiento estadístico de las respuestas  
al Cuestionario: Tablas de porcentajes totales.

Distribución de la muestra

CURS: NIVEL CLASE/PERT.ASOC./PUBL-PRIV/URB-RUR-URB.PERIF

ROW : GRUPO ( 1 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )

( PART 1 )

CURS/P.AS/T.CEN.	ESC				CIC	EDUC	EDUC		
-----+	.INFA	PREESC	CICLO	CICLO	LO SU	.ES	.ADU		
GRUPO	VACIOS	NTIL	OLAR	INIC.	MEDIO	PER.	PEC.	LTOS	TOTAL
VACIOS :	2	0	0	0	0	0	0	0	2
ESCOLA ESTIU :	0	4	9	17	23	27	6	0	85
VALENCIA :	0	1	7	14	5	0	4	0	31
CEP.TORRENT :	0	0	2	13	31	33	0	0	73
CEP.GANDIA :	0	0	2	2	1	7	1	0	13
CEP.ELX :	0	0	8	10	8	7	1	0	30
CEP.ALCOI :	0	0	5	3	20	6	1	1	29
CASTELLO :	0	0	4	3	10	16	1	0	34
ALACANT :	0	0	0	2	4	13	0	0	19
MONTCADA :	0	1	7	6	9	14	2	1	37
TOTAL :	2	6	44	70	111	123	16	2	353

( PART 2 )

CURS/P.AS/T.CEN. PERT	PERT	T				URB		
-----+	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT		/PERI		
GRUPO	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS :	0	0	0	0	0	0	0	2
ESCOLA ESTIU :	32	51	64	19	19	26	29	85
VALENCIA :	13	15	26	5	8	13	9	31
CEP.TORRENT :	14	58	64	9	6	21	40	73
CEP.GANDIA :	4	9	10	2	5	3	4	13
CEP.ELX :	7	22	28	2	7	12	5	30
CEP.ALCOI :	11	18	22	6	15	10	4	29
CASTELLO :	9	22	34	0	4	15	10	34
ALACANT :	11	7	18	1	6	7	5	19
MONTCADA :	8	23	31	6	12	11	10	37
TOTAL :	109	225	297	50	82	118	116	353

679

CURS-NIVEL CLASE/PERT .ASOC./PUBL-PRIV/URB-RUR-URB.PERIF

ROW : GRUPO ( 1 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BY : ROW

( PART 1 )

CURS/P.AS/T.CEN.	ESC				CIC	EDUC	EDUC		
-----+	.INFA	PREESC	CICLO	CICLO	LO SU	.ES	.ADU		
GRUPO	VACIOS	NTIL	OLAR	INIC.	MEDIO	PER.	PEC.	LTOS	TOTAL
	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
VACIOS	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2
ESCOLA ESTIU	0.00%	4.71%	10.59%	20.00%	27.06%	31.76%	7.06%	0.00%	85
VALENCIA	0.00%	3.23%	22.58%	45.16%	16.13%	0.00%	12.90%	0.00%	31
CEP.TORRENT	0.00%	0.00%	2.74%	17.81%	42.47%	45.21%	0.00%	0.00%	73
CEP.GANDIA	0.00%	0.00%	15.38%	15.38%	7.69%	53.85%	7.69%	0.00%	13
CEP.ELX	0.00%	0.00%	26.67%	33.33%	26.67%	23.33%	3.33%	0.00%	30
CEP.ALCOI	0.00%	0.00%	17.24%	10.34%	68.97%	20.69%	3.45%	3.45%	29
CASTELLO	0.00%	0.00%	11.76%	8.82%	29.41%	47.06%	2.94%	0.00%	34
ALACANT	0.00%	0.00%	0.00%	10.53%	21.05%	68.42%	0.00%	0.00%	19
MONTCADA	0.00%	2.70%	18.92%	16.22%	24.32%	37.84%	5.41%	2.70%	37
TOTAL	0.57%	1.70%	12.46%	19.83%	31.44%	34.84%	4.53%	0.57%	353

( PART 2 )

CURS/P.AS/T.CEN.	PERT	PERT	T			URB		
-----+	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT		/PERI		
GRUPO	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2
ESCOLA ESTIU	37.65%	60.00%	75.29%	22.35%	22.35%	30.59%	34.12%	85
VALENCIA	41.94%	48.39%	83.87%	16.13%	25.81%	41.94%	29.03%	31
CEP.TORRENT	19.18%	79.45%	87.67%	12.33%	8.22%	28.77%	54.79%	73
CEP.GANDIA	30.77%	69.23%	76.92%	15.38%	38.46%	23.08%	30.77%	13
CEP.ELX	23.33%	73.33%	93.33%	6.67%	23.33%	40.00%	16.67%	30
CEP.ALCOI	37.93%	62.07%	75.86%	20.69%	51.72%	34.48%	13.79%	29
CASTELLO	26.47%	64.71%	100.00%	0.00%	11.76%	44.12%	29.41%	34
ALACANT	57.89%	36.84%	94.74%	5.26%	31.58%	36.84%	26.32%	19
MONTCADA	21.62%	62.16%	83.78%	16.22%	32.43%	29.73%	27.03%	37
TOTAL	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CURS--NIVEL CLASE/PERT.ASOC./PUBL-PRIV/URB-RUR-URB.PERIF

680

ROW : GRUPO ( 1 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BYY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT				/PERI	
GRUPO)	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%	
EESCOLA ESTIU	0.00%	3.68%	4.82%	6.52%	7.65%	1.70%	9.07%	14.45%	18.13%	5.38%	5.38%	7.37%	8.22%	24.08%
VALENCIA	0.00%	2.27%	3.97%	1.42%	0.00%	1.13%	3.68%	4.25%	7.37%	1.42%	2.27%	3.68%	2.55%	8.78%
CEP.TORRENT	0.00%	0.57%	3.68%	8.78%	9.35%	0.00%	3.97%	16.43%	18.13%	2.55%	1.70%	5.95%	11.33%	20.68%
CEP.GANDIA	0.00%	0.57%	0.57%	0.28%	1.98%	0.28%	1.13%	2.55%	2.83%	0.57%	1.42%	0.85%	1.13%	3.68%
CEP.ELX	0.00%	2.27%	2.83%	2.27%	1.98%	0.28%	1.98%	6.23%	7.93%	0.57%	1.98%	3.40%	1.42%	8.50%
CEP.ALCOI	0.00%	1.42%	0.85%	5.67%	1.70%	0.57%	3.12%	5.10%	6.23%	1.70%	4.25%	2.83%	1.13%	8.22%
CASTELLO	0.00%	1.13%	0.85%	2.83%	4.53%	0.28%	2.55%	6.23%	9.63%	0.00%	1.13%	4.25%	2.83%	9.63%
ALACANT	0.00%	0.00%	0.57%	1.13%	3.68%	0.00%	3.12%	1.98%	5.10%	0.28%	1.70%	1.98%	1.42%	5.38%
MONTCADA	0.00%	2.27%	1.70%	2.55%	3.97%	0.85%	2.27%	6.52%	8.78%	1.70%	3.40%	3.12%	2.83%	10.48%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

Cuestionario (Primera parte):

Datos sobre el profesorado y los centros.

ROW : GRUPO ( 1 )  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS											
	LEN	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIONA	VALENC					
GRUPO	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
ESCOLA ESTIU	0.81%	7.32%	2.44%	10.57%	3.25%	1.63%	4.88%	0.81%	2.44%	21.95%	
VALENCIA	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
CEP.TORRENT	0.00%	6.50%	8.94%	8.94%	13.01%	4.07%	5.69%	1.63%	0.00%	26.83%	
CEP.GANDIA	0.00%	4.07%	1.63%	0.81%	0.00%	2.44%	1.63%	0.00%	0.00%	5.69%	
CEP.ELX	0.00%	2.44%	1.63%	0.81%	0.81%	2.44%	0.81%	0.81%	0.00%	5.69%	
CEP.ALCOI	0.00%	1.63%	1.63%	1.63%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	1.63%	4.88%	
CASTELLO	0.00%	3.25%	5.69%	2.44%	5.69%	2.44%	3.25%	0.81%	0.00%	13.01%	
ALACANT	0.00%	0.81%	3.25%	4.88%	4.88%	3.25%	0.00%	0.00%	0.00%	10.57%	
MONTCADA	0.00%	1.63%	4.07%	2.44%	4.88%	3.25%	3.25%	2.44%	0.00%	11.38%	
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123	

ROW : SEXO ( 2 )  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C							
	UAJE	ICAS	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
SEXO	VACIOS		ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
VARON	0.81%	12.20%	21.14%	17.07%	19.51%	12.20%	11.38%	4.88%	3.25%	59.35%
MUJER	0.00%	15.45%	8.13%	15.45%	13.82%	8.13%	8.13%	2.44%	0.81%	40.65%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : EDAD ( 3 )  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C							
	UAJE	ICAS	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
EDAD	VACIOS		ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL	
VACIOS	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	2.44%
-25 AÑOS	0.00%	1.63%	0.81%	2.44%	1.63%	1.63%	0.81%	0.81%	0.81%	4.07%
25-30 AÑOS	0.81%	5.69%	7.32%	6.50%	6.50%	5.69%	5.69%	2.44%	1.63%	26.83%
31-35 AÑOS	0.00%	7.32%	13.01%	11.38%	13.82%	3.25%	9.76%	2.44%	1.63%	34.96%
36-40 AÑOS	0.00%	6.50%	4.07%	6.50%	6.50%	4.88%	0.00%	0.00%	0.00%	16.26%
+40 AÑOS	0.00%	5.69%	3.25%	4.88%	4.07%	4.88%	2.44%	1.63%	0.00%	15.45%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : A50 FIN.ESTUDIOS ( 4)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
A50 FIN.ESTUDIOS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	3.25%	2.44%	4.07%	0.00%	1.63%	0.81%	0.00%	7.32%
- DE 1951	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1950-60	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	2.44%	0.81%	0.81%	0.00%	4.07%
1961-70	0.00%	6.50%	7.32%	7.32%	9.76%	4.88%	1.63%	0.81%	1.63%	23.58%
1971-1980	0.81%	14.63%	15.45%	17.07%	14.63%	8.94%	11.38%	3.25%	0.81%	51.22%
+ DE 1980	0.00%	4.07%	3.25%	4.88%	4.88%	4.07%	4.07%	1.63%	1.63%	13.82%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PERT.ASOCIACION ( 5)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PERT.ASOCIACION	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	2.44%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	2.44%
SI	0.81%	8.94%	7.32%	13.01%	11.38%	9.76%	7.32%	2.44%	1.63%	35.77%
NO	0.00%	18.70%	20.33%	19.51%	19.51%	10.57%	11.38%	4.88%	2.44%	61.79%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : CURSO/NIVEL CLAS ( 237)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
CURSO/NIVEL CLAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
ESC.INFANTIL	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
PREESCOLAR	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	2.44%
CICLO INIC.	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	3.25%	0.00%	0.00%	3.25%
CICLO MEDIO	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	1.63%	1.63%	3.25%	0.81%	0.81%	5.69%
CICLO SUPER.	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	100.00%
EDUC.ESPEC.	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
EDUC.ADULTOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : ESP.EST./OPOSIC. ( 20)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
ESP.EST./OPOSIC.	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.81%	10.57%	10.57%	17.89%	13.82%	6.50%	8.13%	2.44%	2.44%	43.90%
SI	0.00%	12.20%	14.63%	12.20%	14.63%	8.13%	4.88%	2.44%	0.81%	38.21%
NO	0.00%	4.88%	4.07%	2.44%	4.88%	5.69%	6.50%	2.44%	0.81%	17.89%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : EXPER.DOCENTE ( 21)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C							
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC					
EXPER.DOCENTE	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL	
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	
PROF.PRACT.	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%	
- DE 1 AÑO	0.00%	0.81%	0.00%	1.63%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	2.44%	
1-3 AÑOS	0.00%	3.25%	4.88%	0.81%	4.07%	3.25%	2.44%	1.63%	0.81%	10.57%	
3-5 AÑOS	0.00%	0.81%	1.63%	4.07%	2.44%	1.63%	4.88%	0.81%	0.81%	11.38%	
5-10 AÑOS	0.00%	5.69%	9.76%	6.50%	8.13%	4.88%	5.69%	0.81%	0.00%	23.58%	
10-15 AÑOS	0.81%	10.57%	5.69%	10.57%	8.13%	4.07%	3.25%	2.44%	1.63%	27.64%	
15-20 AÑOS	0.00%	3.25%	4.88%	4.07%	4.88%	2.44%	0.81%	0.81%	0.00%	11.38%	
+ DE 20 AÑOS	0.00%	1.63%	2.44%	4.07%	4.07%	2.44%	1.63%	0.81%	0.00%	10.57%	
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123	

ROW : TIPO CENTRO ( 22)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C							
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC					
TIPO CENTRO	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL	
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	1.63%	
PUBLICO	0.81%	21.14%	26.83%	26.02%	30.08%	16.26%	17.89%	7.32%	3.25%	86.99%	
PRIVADO	0.00%	5.69%	2.44%	6.50%	3.25%	3.25%	1.63%	0.00%	0.00%	11.38%	
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123	

ROW : TIPO CENTRO ( 23)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

687

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
TIPO CENTRO	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	3.25%	4.88%	2.44%	5.69%	2.44%	3.25%	0.81%	0.81%	12.20%
RURAL	0.00%	4.88%	6.50%	4.88%	5.69%	4.88%	1.63%	1.63%	2.44%	19.51%
URBANO	0.00%	8.13%	10.57%	13.01%	9.76%	4.88%	8.94%	2.44%	0.00%	32.52%
URBANO/PERIF	0.81%	11.38%	7.32%	12.20%	12.20%	8.13%	5.69%	2.44%	0.81%	35.77%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : TIPO CENTRO ( 22)  
 COLUMN : N.ALUMNOS\*AULA ( 27)  
 % BY : TOTAL

N.ALUMNOS*AULA	Has	>	TOTAL	
TIPO CENTRO	VACIOS	AL.	AL.	TOTAL
VACIOS	1.13%	0.57%	0.00%	1.70%
PUBLICO	6.52%	70.25%	7.37%	84.14%
PRIVADO	1.42%	7.08%	5.67%	14.16%
TOTAL	9.07%	77.90%	13.03%	353

ROW : TIPO CENTRO ( 23)  
 COLUMN : N.ALUMNOS\*AULA ( 27)  
 % BY : TOTAL

N.ALUMNOS*AULA	Has	>	TOTAL	
TIPO CENTRO	VACIOS	AL.	AL.	TOTAL
VACIOS	1.70%	7.37%	1.42%	10.48%
RURAL	2.55%	18.98%	1.70%	23.23%
URBANO	2.27%	25.50%	5.67%	33.43%
URBANO/PERIF	2.55%	26.06%	4.25%	32.86%
TOTAL	9.07%	77.90%	13.03%	353

ROW : N. DE UNIDADES ( 24)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
N. DE UNIDADES	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	4.88%	4.88%	4.07%	5.69%	4.07%	2.44%	0.81%	0.00%	13.82%
Hast.10 UNID	0.00%	7.32%	3.25%	8.13%	3.25%	4.07%	4.88%	1.63%	2.44%	20.33%
> a 10 UNID.	0.81%	15.45%	21.14%	20.33%	24.39%	12.20%	12.20%	4.88%	1.63%	65.85%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : N. DE PROF.=NIV. ( 25)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
N. DE PROF.=NIV.	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	5.69%	8.94%	3.25%	8.13%	5.69%	4.07%	2.44%	0.00%	21.95%
1 PROFESOR	0.00%	1.63%	0.00%	4.07%	1.63%	1.63%	2.44%	0.00%	2.44%	9.76%
2-3 PROFES.	0.81%	14.63%	13.82%	15.45%	14.63%	7.32%	8.13%	3.25%	1.63%	44.72%
+ DE 3 PROF.	0.00%	5.69%	6.50%	9.76%	8.94%	5.69%	4.88%	1.63%	0.00%	23.58%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : N.PROF.=MATERIA ( 26)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
N.PROF.=MATERIA	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	8.94%	8.13%	8.94%	11.38%	5.69%	5.69%	2.44%	0.81%	30.08%
1 PROFESOR	0.00%	4.88%	2.44%	8.94%	4.07%	6.50%	4.07%	0.81%	3.25%	21.14%
2-3 PROFES.	0.81%	12.20%	17.07%	14.63%	17.07%	6.50%	8.94%	4.07%	0.00%	44.72%
+ DE 3 PROF.	0.00%	1.63%	1.63%	0.00%	0.81%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	4.07%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : N.ALUMNOS\*AULA ( 27)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
N.ALUMNOS*AULA	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	2.44%	3.25%	2.44%	1.63%	1.63%	0.81%	1.63%	0.00%	9.76%
Hasta 35 AL.	0.81%	22.76%	22.76%	24.39%	26.83%	17.07%	13.82%	4.88%	4.07%	77.24%
> de 35 AL.	0.00%	2.44%	3.25%	5.69%	4.88%	1.63%	4.88%	0.81%	0.00%	13.01%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : SEXO ( 2 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BY : TOTAL

690

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
SEXO	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%
VARON	0.00%	2.83%	5.95%	12.75%	20.68%	2.27%	14.73%	24.93%	36.26%	3.97%	9.63%	13.88%	13.03%	41.08%
MUJER	0.00%	11.33%	13.88%	18.70%	14.16%	2.83%	16.15%	38.81%	47.88%	10.20%	13.60%	19.55%	19.83%	58.36%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : EDAD ( 3 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
EDAD	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	1.42%	0.57%	0.85%	0.00%	0.00%	1.98%	1.70%	0.57%	0.28%	1.13%	0.85%	2.83%
-25 AÑOS	0.00%	0.85%	0.57%	2.55%	1.42%	0.57%	1.42%	4.82%	5.10%	0.57%	0.85%	2.55%	1.70%	6.23%
25-30 AÑOS	0.00%	5.10%	8.78%	10.20%	9.35%	1.98%	9.35%	20.96%	26.63%	5.38%	9.63%	8.78%	10.48%	32.29%
31-35 AÑOS	0.00%	3.12%	3.40%	9.07%	12.18%	1.13%	10.20%	17.00%	24.36%	3.40%	7.08%	11.61%	7.93%	28.05%
36-40 AÑOS	0.00%	2.83%	3.12%	5.38%	5.67%	0.00%	5.95%	9.35%	13.60%	2.55%	3.68%	3.68%	6.80%	16.15%
+40 AÑOS	0.00%	1.98%	2.55%	3.68%	5.38%	1.42%	3.97%	9.63%	12.75%	1.70%	1.70%	5.67%	5.10%	14.45%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : AÑO FIN.ESTUDIOS ( 4 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
AÑO FIN.ESTUDIOS	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.85%	1.42%	2.83%	2.55%	0.28%	2.27%	4.25%	6.52%	0.57%	0.57%	3.97%	2.27%	7.65%
- DE 1951	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%	0.57%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.57%
1950-60	0.00%	1.42%	0.28%	0.57%	1.42%	0.85%	1.13%	2.55%	3.68%	0.28%	0.57%	1.13%	1.70%	3.97%
1961-70	0.00%	3.12%	3.68%	7.08%	8.22%	0.57%	6.52%	13.60%	18.41%	3.12%	4.82%	6.52%	7.93%	21.53%
1971-1980	0.00%	5.67%	9.92%	15.58%	17.85%	1.70%	16.15%	30.59%	41.08%	7.08%	12.46%	15.30%	16.71%	48.44%
+ DE 1980	0.00%	3.12%	4.53%	4.82%	4.82%	1.70%	4.82%	12.18%	13.88%	3.12%	4.82%	6.23%	4.25%	17.85%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ESP.EST./OPOSIC. ( 20)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
ESP.EST./OPOSIC.	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	8.50%	12.75%	15.01%	15.30%	3.68%	17.85%	33.43%	44.19%	9.07%	12.46%	18.70%	17.00%	54.39%
SI	0.00%	3.12%	0.85%	5.10%	13.31%	0.00%	7.93%	13.31%	18.41%	2.83%	5.38%	6.23%	8.22%	21.53%
NO	0.00%	2.55%	6.23%	11.33%	6.23%	1.42%	5.10%	17.00%	21.53%	2.27%	5.38%	8.50%	7.65%	24.08%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
EXPER.DOCENTE	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.85%	0.57%	0.28%	0.00%	0.28%	0.57%	1.70%
PROF.PRACT.	0.00%	0.85%	0.00%	0.28%	0.57%	0.00%	0.00%	1.98%	1.70%	0.00%	0.00%	0.85%	0.85%	1.98%
- DE 1 A50	0.00%	0.85%	0.00%	1.70%	0.85%	0.57%	1.13%	2.55%	2.83%	1.13%	1.13%	0.85%	1.42%	3.97%
1-3 A50S	0.00%	3.12%	3.68%	4.53%	3.68%	1.70%	4.25%	9.92%	11.33%	3.12%	5.10%	5.10%	2.83%	14.73%
3-5 A50S	0.00%	1.42%	3.97%	2.83%	3.97%	0.57%	2.83%	6.52%	8.50%	1.70%	1.42%	3.12%	4.25%	10.20%
5-10 A50S	0.00%	1.98%	4.25%	5.67%	8.22%	0.00%	6.52%	12.75%	17.85%	2.27%	5.10%	7.65%	5.67%	20.11%
10-15 A50S	0.00%	2.55%	4.53%	9.92%	9.63%	0.85%	8.78%	17.56%	22.38%	3.97%	7.93%	8.22%	8.50%	26.63%
15-20 A50S	0.00%	2.55%	1.42%	3.40%	3.97%	0.28%	3.40%	5.67%	9.07%	1.42%	1.70%	3.68%	4.25%	10.48%
+ DE 20 A50S	0.00%	0.85%	1.70%	2.83%	3.68%	1.13%	3.68%	5.95%	9.92%	0.28%	0.85%	3.68%	4.53%	10.20%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : N. DE UNIDADES ( 24)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
N. DE UNIDADES	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	2.27%	1.42%	2.27%	4.82%	0.28%	2.27%	7.65%	9.07%	0.85%	2.83%	3.68%	1.98%	11.05%
Hast.10 UNID	0.00%	5.10%	5.95%	6.80%	7.08%	1.70%	7.65%	13.88%	14.73%	7.65%	8.50%	7.37%	5.10%	22.66%
> a 10 UNID.	0.00%	6.80%	12.46%	22.38%	22.95%	3.12%	20.96%	42.21%	60.34%	5.67%	11.90%	22.38%	25.78%	66.29%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : N. DE PROF.=NIV. ( 25)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

692

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
N. DE PROF.=NIV.	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	3.68%	3.40%	4.25%	7.65%	1.98%	5.10%	11.61%	15.86%	2.27%	3.97%	7.08%	5.10%	19.26%
1 PROFESOR	0.00%	3.12%	5.67%	5.67%	3.40%	1.13%	5.67%	10.48%	10.76%	5.67%	7.08%	3.97%	4.53%	16.71%
2-3 PROFES.	0.00%	5.95%	9.07%	19.26%	15.58%	0.85%	15.86%	32.01%	44.76%	4.82%	9.35%	16.71%	18.70%	49.58%
+ DE 3 PROF.	0.00%	1.42%	1.70%	2.27%	8.22%	1.13%	4.25%	9.63%	12.75%	1.42%	2.83%	5.67%	4.53%	14.45%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : N.PROF.=MATERIA ( 26)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
N.PROF.=MATERIA	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	7.65%	12.46%	18.70%	10.48%	3.40%	14.45%	32.29%	41.64%	7.37%	10.76%	17.56%	15.58%	50.14%
1 PROFESOR	0.00%	2.27%	3.12%	3.97%	7.37%	0.57%	5.10%	10.20%	11.33%	4.25%	6.52%	3.68%	4.53%	15.86%
2-3 PROFES.	0.00%	2.83%	3.68%	6.52%	15.58%	0.85%	9.35%	18.13%	26.35%	2.55%	5.67%	10.20%	9.92%	28.90%
+ DE 3 PROF.	0.00%	1.42%	0.57%	2.27%	1.42%	0.28%	1.98%	3.12%	4.82%	0.00%	0.28%	1.98%	2.83%	5.10%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : N.ALUMNOS=AULA ( 27)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
N.ALUMNOS=AULA	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	1.13%	0.28%	1.70%	3.40%	1.42%	3.12%	5.10%	6.52%	1.42%	2.55%	2.27%	2.55%	9.07%
Hasta 35 Al.	0.00%	12.46%	16.71%	24.36%	26.91%	3.40%	23.23%	50.71%	70.25%	7.08%	18.98%	25.50%	26.06%	77.90%
) de 35 Al.	0.90%	0.57%	2.83%	5.38%	4.53%	0.28%	4.53%	7.93%	7.37%	5.67%	1.70%	5.67%	4.25%	13.03%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

Cuestionario (Segunda parte):

**"Opiniones del profesor"**

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
V-1	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.81%	15.45%	8.13%	16.26%	9.76%	8.13%	12.20%	1.63%	2.44%	42.28%
D	0.00%	9.76%	15.45%	13.82%	18.70%	8.94%	5.69%	4.88%	0.00%	43.90%
IN	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.81%	2.44%	0.81%	0.81%	0.81%	4.88%
A	0.00%	0.81%	4.07%	0.81%	3.25%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	7.32%
MA	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
V-2	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
MD	0.00%	0.81%	1.63%	0.81%	2.44%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
D	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
IN	0.00%	1.63%	0.81%	0.81%	1.63%	1.63%	1.63%	0.81%	0.00%	4.07%
A	0.00%	4.07%	11.38%	8.13%	14.63%	6.50%	3.25%	1.63%	1.63%	30.08%
MA	0.81%	19.51%	15.45%	21.95%	14.63%	12.20%	14.63%	4.88%	2.44%	61.79%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : V-3 ( 30)

COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)

FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1

% BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
V-3	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
MD	0.00%	4.88%	2.44%	4.88%	3.25%	4.07%	2.44%	4.88%	0.81%	13.82%
D	0.81%	15.45%	8.13%	17.89%	11.38%	8.94%	10.57%	0.81%	2.44%	46.34%
IN	0.00%	1.63%	0.81%	0.81%	0.81%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	3.25%
A	0.00%	4.07%	11.38%	8.13%	10.57%	3.25%	4.07%	0.81%	0.00%	25.20%
MA	0.00%	1.63%	5.69%	0.81%	6.50%	2.44%	2.44%	0.00%	0.81%	10.57%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : V-4 ( 31)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
V-4	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
MD	0.00%	0.81%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
D	0.00%	3.25%	4.88%	4.88%	5.69%	2.44%	1.63%	1.63%	1.63%	15.45%
IN	0.00%	2.44%	2.44%	2.44%	0.81%	2.44%	1.63%	0.00%	0.00%	6.50%
A	0.00%	13.01%	16.26%	11.38%	21.14%	13.82%	8.94%	4.88%	2.44%	51.22%
MA	0.81%	8.13%	5.69%	12.20%	4.88%	1.63%	7.32%	0.81%	0.00%	24.39%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
V-5	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
MD	0.00%	3.25%	1.63%	3.25%	0.81%	2.44%	1.63%	0.00%	0.00%	7.32%
D	0.00%	8.13%	4.88%	12.20%	8.13%	8.94%	6.50%	1.63%	1.63%	33.33%
IN	0.81%	5.69%	3.25%	5.69%	2.44%	3.25%	2.44%	0.81%	0.81%	14.63%
A	0.00%	7.32%	14.63%	7.32%	17.07%	4.88%	8.13%	3.25%	1.63%	34.96%
MA	0.00%	2.44%	4.07%	3.25%	4.07%	0.81%	0.81%	1.63%	0.00%	8.13%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
V-6	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
D	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
IN	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
A	0.00%	4.88%	4.07%	4.07%	4.88%	4.88%	1.63%	2.44%	0.00%	13.82%
MA	0.00%	21.14%	25.20%	27.64%	28.46%	14.63%	17.89%	4.88%	4.07%	82.93%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : V-7 ( 34)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
V-7	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.81%	15.45%	10.57%	16.26%	14.63%	8.13%	12.20%	0.81%	0.81%	46.34%
D	0.00%	10.57%	14.63%	13.01%	13.01%	10.57%	7.32%	4.07%	2.44%	43.90%
IN	0.00%	0.00%	3.25%	1.63%	4.07%	0.81%	0.00%	2.44%	0.00%	5.69%
A	0.00%	0.81%	0.81%	1.63%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
MA	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	1.63%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : V-8 ( 35)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
V-8	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.00%	11.38%	4.07%	10.57%	5.69%	4.88%	6.50%	1.63%	2.44%	28.46%
D	0.81%	13.01%	18.70%	17.07%	20.33%	13.01%	12.20%	4.07%	1.63%	56.91%
IN	0.00%	2.44%	4.88%	4.07%	5.69%	2.44%	0.00%	0.81%	0.00%	11.38%
A	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	1.63%
MA	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
V-9	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
MD	0.00%	4.88%	2.44%	4.88%	3.25%	3.25%	2.44%	0.00%	0.81%	13.01%
D	0.00%	9.76%	13.01%	16.26%	13.01%	9.76%	10.57%	4.07%	2.44%	47.97%
IN	0.00%	3.25%	1.63%	3.25%	1.63%	1.63%	1.63%	0.00%	0.81%	8.13%
A	0.81%	6.50%	11.38%	4.88%	13.82%	4.07%	4.88%	3.25%	0.00%	25.20%
MA	0.00%	2.44%	0.00%	2.44%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	3.25%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : V-10 ( 37)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

697

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
V-10	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
D	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
IN	0.00%	0.81%	1.63%	0.00%	1.63%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	2.44%
A	0.00%	6.50%	13.82%	7.32%	14.63%	8.13%	5.69%	4.07%	2.44%	36.59%
MA	0.81%	19.51%	13.01%	23.58%	16.26%	11.38%	13.01%	2.44%	1.63%	57.72%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
V-11	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
D	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
IN	0.00%	0.81%	0.81%	2.44%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	4.07%
A	0.81%	14.63%	18.70%	14.63%	19.51%	9.76%	13.82%	2.44%	1.63%	58.54%
MA	0.00%	12.20%	8.13%	14.63%	10.57%	9.76%	5.69%	4.88%	1.63%	34.15%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : V-12 ( 39)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
V-12	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
D	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
IN	0.00%	1.63%	1.63%	2.44%	1.63%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	4.88%
A	0.00%	10.57%	18.70%	12.20%	17.89%	5.69%	12.20%	0.81%	2.44%	47.97%
MA	0.81%	15.45%	8.94%	16.26%	13.82%	13.01%	7.32%	6.50%	1.63%	45.53%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : V-13 ( 40)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

698

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
V-13	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%
MD	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
D	0.00%	0.81%	4.88%	0.81%	4.88%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	7.32%
IN	0.00%	0.81%	4.88%	0.81%	4.07%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	4.88%
A	0.81%	14.63%	13.01%	14.63%	13.82%	13.01%	13.01%	5.69%	2.44%	52.85%
MA	0.00%	11.38%	5.69%	16.26%	9.76%	6.50%	5.69%	1.63%	0.81%	33.33%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : V-15 ( 42)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
V-15	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
D	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
IN	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
A	0.00%	6.50%	12.20%	4.88%	12.20%	6.50%	5.69%	4.88%	1.63%	32.52%
MA	0.81%	20.33%	17.07%	26.83%	21.14%	13.82%	13.82%	2.44%	2.44%	66.67%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
V-14	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
MD	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
D	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	3.25%
IN	0.00%	1.63%	0.81%	1.63%	2.44%	1.63%	0.81%	1.63%	0.00%	4.88%
A	0.81%	8.94%	13.01%	13.01%	13.82%	6.50%	7.32%	4.07%	2.44%	39.84%
MA	0.00%	15.45%	13.01%	17.07%	15.45%	12.20%	9.76%	1.63%	1.63%	49.59%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123



ROW : V-16 ( 43)  
COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
% BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
V-16	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
D	0.00%	0.81%	4.07%	4.07%	5.69%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	8.94%
IN	0.00%	0.81%	1.63%	0.00%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
A	0.00%	12.20%	13.82%	11.38%	13.01%	6.50%	8.13%	3.25%	1.63%	40.65%
MA	0.81%	13.82%	8.94%	16.26%	11.38%	12.20%	10.57%	3.25%	2.44%	46.34%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
% BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
V-17	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
D	0.00%	1.63%	2.44%	0.81%	2.44%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	4.07%
IN	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
A	0.00%	8.13%	11.38%	8.94%	13.01%	9.76%	8.13%	5.69%	2.44%	38.21%
MA	0.81%	17.89%	14.63%	21.14%	15.45%	10.57%	11.38%	1.63%	1.63%	55.28%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
% BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
V-18	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.00%	6.50%	3.25%	4.07%	4.88%	4.07%	6.50%	0.00%	0.00%	16.26%
D	0.00%	13.82%	13.01%	19.51%	14.63%	9.76%	8.13%	3.25%	3.25%	50.41%
IN	0.81%	2.44%	3.25%	5.69%	4.88%	4.07%	2.44%	2.44%	0.00%	13.82%
A	0.00%	4.88%	8.94%	3.25%	8.13%	2.44%	2.44%	1.63%	0.81%	18.70%
MA	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -x1  
 % BY : TOTAL



700

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	VALENC	TOTAL				
VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
D	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
IN	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
A	0.00%	10.57%	9.76%	9.76%	9.76%	10.57%	2.44%	4.07%	1.63%
MA	0.81%	17.07%	17.89%	22.76%	21.95%	9.76%	17.07%	3.25%	2.44%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	VALENC	TOTAL				
VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
D	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
IN	0.81%	0.81%	0.81%	1.63%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	3.25%
A	0.00%	7.32%	9.76%	7.32%	11.38%	8.94%	7.32%	3.25%	0.81%
MA	0.00%	18.70%	18.70%	22.76%	20.33%	11.38%	12.20%	4.07%	3.25%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

ROW : V-21 ( 48 )  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	VALENC	TOTAL				
VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.00%	9.76%	7.32%	14.63%	8.13%	5.69%	7.32%	4.88%	1.63%
D	0.81%	16.26%	15.45%	15.45%	19.51%	13.01%	10.57%	1.63%	0.81%
IN	0.00%	0.81%	4.88%	0.81%	4.07%	0.81%	1.63%	0.81%	0.00%
A	0.00%	0.81%	1.63%	1.63%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
MA	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

ROW : V-22 ( 49)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C							
	UVAJE	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
V-22	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
MD	0.00%	1.63%	4.07%	0.81%	4.07%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	5.69%
D	0.00%	0.81%	5.69%	5.69%	5.69%	2.44%	0.00%	1.63%	0.00%	12.20%
IN	0.00%	4.88%	8.13%	4.88%	7.32%	2.44%	0.81%	2.44%	0.81%	17.07%
A	0.00%	7.32%	4.07%	7.32%	5.69%	7.32%	4.07%	1.63%	0.81%	23.58%
MA	0.81%	12.20%	7.32%	13.82%	9.76%	6.50%	14.63%	0.81%	2.44%	39.84%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : V-23 ( 50)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C							
	UVAJE	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
V-23	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
MD	0.81%	14.63%	12.20%	16.26%	15.45%	9.76%	6.50%	2.44%	3.25%	46.34%
D	0.00%	8.13%	12.20%	10.57%	14.63%	8.13%	10.57%	2.44%	0.81%	39.02%
IN	0.00%	2.44%	1.63%	2.44%	1.63%	1.63%	1.63%	0.81%	0.00%	6.50%
A	0.00%	0.00%	2.44%	1.63%	1.63%	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	4.07%
MA	0.00%	2.44%	0.81%	1.63%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	4.07%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : V-1 ( 26 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BY : TOTAL

702

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
V-1	(VACIOS)/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.00%	0.57%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.28%	1.13%
MD	0.00%	5.10%	9.63%	14.73%	14.73%	2.55%	18.98%	25.78%	39.09%	5.95%	11.05%	13.60%	45.61%
D	0.00%	5.38%	7.08%	11.05%	15.30%	1.98%	8.50%	26.63%	31.16%	6.23%	9.35%	13.03%	37.68%
IN	0.00%	1.42%	0.85%	2.83%	1.70%	0.28%	1.98%	4.25%	5.95%	0.85%	0.85%	2.27%	6.80%
A	0.00%	1.42%	1.42%	1.70%	2.55%	0.00%	0.57%	4.25%	5.10%	0.28%	1.13%	2.83%	5.67%
MA	0.00%	0.85%	0.57%	0.85%	0.57%	0.28%	0.85%	2.27%	2.55%	0.57%	0.85%	1.42%	3.12%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ROW : V-2 ( 29 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
V-2	(VACIOS)/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	0.28%	0.28%	0.00%	1.42%
MD	0.00%	0.57%	0.28%	0.85%	0.85%	0.28%	1.98%	0.85%	3.12%	0.00%	0.57%	0.85%	3.12%
D	0.00%	0.28%	1.42%	1.70%	0.28%	0.28%	0.28%	3.40%	2.83%	1.13%	0.00%	1.42%	3.97%
IN	0.00%	0.57%	1.42%	1.13%	1.42%	0.00%	1.42%	2.55%	4.25%	0.28%	1.42%	0.85%	4.53%
A	0.00%	5.38%	8.50%	14.16%	10.48%	1.98%	10.20%	25.78%	31.73%	5.67%	9.07%	13.60%	37.68%
MA	0.00%	7.37%	7.93%	13.31%	21.53%	2.55%	16.71%	30.88%	41.64%	6.80%	11.90%	16.71%	49.29%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ROW : V-3 ( 30 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
V-3	(VACIOS)/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.28%	0.85%	0.28%	0.00%	0.28%	1.42%	1.70%	0.00%	0.28%	0.57%	2.27%
MD	0.00%	0.57%	3.40%	2.83%	4.82%	0.57%	3.68%	6.23%	9.07%	1.13%	2.83%	3.40%	10.20%
D	0.00%	6.80%	5.67%	11.90%	16.15%	1.98%	14.45%	24.93%	33.14%	6.23%	7.93%	13.60%	40.51%
IN	0.00%	0.85%	2.27%	1.42%	1.13%	1.13%	3.12%	3.12%	5.67%	1.13%	1.98%	2.55%	6.80%
A	0.00%	4.53%	7.08%	10.76%	8.78%	1.13%	5.95%	22.66%	26.35%	4.25%	7.65%	10.48%	30.59%
MA	0.00%	1.13%	1.13%	3.68%	3.68%	0.28%	3.40%	5.38%	8.22%	1.42%	2.55%	2.83%	9.63%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ROW : U-4 ( 31)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T	URB	TOTAL				
U-4	VACIOS/PRES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	1.13%
MD	0.00%	0.00%	0.85%	0.00%	0.57%	0.28%	0.28%	1.42%	1.42%	0.28%	0.28%	0.28%	1.13%	1.70%
D	0.00%	1.98%	2.55%	4.53%	5.38%	0.28%	3.97%	9.07%	11.33%	2.27%	3.12%	4.53%	4.53%	13.60%
IN	0.00%	0.85%	0.57%	2.83%	2.27%	0.85%	1.13%	5.95%	5.95%	1.42%	0.57%	3.97%	2.27%	7.37%
A	0.00%	7.08%	9.35%	12.46%	17.85%	1.98%	13.60%	30.31%	39.38%	7.08%	11.33%	16.43%	13.31%	47.03%
MA	0.00%	4.25%	6.23%	11.61%	8.50%	1.70%	11.61%	16.71%	25.50%	3.12%	7.93%	8.22%	11.33%	29.18%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : U-5 ( 32)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T	URB	TOTAL				
U-5	VACIOS/PRES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.28%	0.57%	0.85%	0.57%	0.00%	1.13%	0.85%	2.27%	0.00%	0.28%	1.13%	0.57%	2.83%
MD	0.00%	1.98%	3.68%	5.95%	2.55%	1.42%	7.65%	6.52%	10.48%	3.97%	4.25%	4.53%	5.10%	14.73%
D	0.00%	6.23%	6.23%	9.92%	11.61%	1.70%	9.07%	23.23%	30.59%	3.40%	8.50%	10.48%	12.46%	34.28%
IN	0.00%	1.42%	3.12%	2.27%	5.10%	0.85%	3.97%	8.50%	11.33%	1.13%	3.40%	3.12%	4.25%	12.75%
A	0.00%	3.12%	5.10%	8.50%	12.18%	1.13%	7.08%	18.98%	23.23%	3.97%	5.67%	10.20%	8.78%	27.48%
MA	0.00%	1.13%	1.13%	3.97%	2.83%	0.00%	1.98%	5.67%	6.23%	1.70%	1.13%	3.97%	1.70%	7.93%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T	URB	TOTAL				
U-6	VACIOS/PRES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%	
MD	0.00%	0.28%	0.00%	0.85%	0.57%	0.00%	1.13%	0.57%	1.42%	0.28%	0.57%	0.00%	0.85%	1.70%
D	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%	0.57%
IN	0.00%	0.00%	1.13%	0.28%	0.00%	0.00%	0.57%	0.57%	1.13%	0.28%	0.00%	1.42%	0.00%	1.42%
A	0.00%	2.27%	2.27%	4.82%	4.82%	0.28%	4.25%	9.92%	13.60%	0.85%	2.83%	5.95%	4.25%	14.73%
MA	0.00%	11.61%	16.43%	25.50%	28.90%	4.82%	24.65%	52.41%	67.42%	12.75%	19.83%	26.06%	27.20%	81.02%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW: U-7 ( 34)  
 COLUMN: CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY: TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
U-7	(VACIOS)/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.				
VACIOS	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%	1.13%
MD	0.00%	5.38%	9.35%	16.15%	16.15%	1.98%	17.85%	25.21%	36.83%	8.22%	12.18%	14.45%	45.04%
D	0.00%	7.65%	9.07%	11.61%	15.30%	2.55%	9.35%	32.29%	38.24%	5.10%	9.07%	15.01%	44.19%
IN	0.00%	0.57%	0.85%	1.98%	1.98%	0.00%	1.98%	3.40%	4.82%	0.57%	0.85%	2.55%	5.38%
A	0.00%	0.00%	0.57%	0.85%	0.85%	0.57%	0.57%	1.98%	2.55%	0.28%	0.57%	1.42%	2.83%
MA	0.00%	0.00%	0.00%	0.85%	0.57%	0.00%	0.85%	0.57%	1.13%	0.00%	0.57%	0.00%	1.42%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%

ROW: U-8 ( 35)  
 COLUMN: CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY: TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
U-8	(VACIOS)/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.				
VACIOS	0.57%	0.57%	0.57%	0.85%	0.00%	0.00%	0.85%	0.85%	0.00%	0.57%	0.00%	0.28%	1.42%
MD	0.00%	2.83%	7.37%	10.48%	9.92%	1.70%	12.46%	17.56%	23.80%	6.80%	8.50%	9.92%	30.88%
D	0.00%	9.35%	10.20%	17.56%	19.83%	2.55%	15.86%	37.68%	48.73%	7.08%	12.75%	18.13%	56.66%
IN	0.00%	0.57%	0.85%	1.42%	3.97%	0.85%	1.98%	4.82%	6.80%	0.28%	1.13%	2.83%	7.08%
A	0.00%	0.28%	0.57%	0.57%	0.57%	0.00%	0.28%	1.13%	1.98%	0.00%	0.28%	0.85%	1.98%
MA	0.00%	0.57%	0.28%	0.57%	0.57%	0.00%	0.28%	1.70%	1.98%	0.00%	0.00%	1.70%	1.98%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
U-9	(VACIOS)/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.				
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.00%	0.85%	0.00%	0.85%	0.00%	1.13%	0.00%	0.00%	0.28%	1.70%
MD	0.00%	3.12%	4.25%	8.22%	4.53%	1.70%	9.35%	9.63%	16.71%	2.55%	7.93%	3.40%	19.55%
D	0.00%	7.37%	9.07%	13.31%	16.71%	2.27%	12.75%	31.73%	41.08%	5.38%	8.78%	18.41%	47.03%
IN	0.00%	0.85%	1.42%	1.70%	2.83%	0.57%	3.12%	4.53%	6.80%	0.57%	1.42%	2.27%	7.65%
A	0.00%	2.27%	4.25%	7.08%	8.78%	0.57%	3.97%	15.30%	16.71%	3.97%	3.97%	8.22%	20.68%
MA	0.00%	0.57%	0.57%	1.13%	1.13%	0.00%	0.85%	2.55%	1.70%	1.70%	1.13%	0.85%	3.40%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LD SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
V-10	(VACIOS/	PREES)	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.			
VACIOS	0.57%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.28%	1.13%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%	0.28%	0.00%	0.85%	0.85%	0.00%	0.28%	0.28%	0.85%
D	0.00%	0.28%	0.57%	0.00%	0.28%	0.00%	0.57%	0.57%	1.13%	0.00%	0.28%	0.57%	1.13%
IN	0.00%	0.28%	0.85%	0.57%	0.85%	0.00%	1.13%	1.42%	2.55%	0.00%	0.00%	0.85%	2.55%
A	0.00%	4.53%	7.65%	15.01%	12.75%	2.83%	9.07%	26.63%	33.43%	4.82%	8.50%	14.16%	39.09%
MA	0.00%	9.07%	10.76%	15.58%	20.11%	1.98%	19.83%	33.99%	45.89%	9.07%	14.16%	17.28%	55.24%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

RD : V-11 ( 38)

COLUMA : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LD SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
V-11	(VACIOS/	PREES)	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.			
VACIOS	0.57%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%	0.85%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%
D	0.00%	1.13%	0.57%	0.28%	0.85%	0.00%	0.85%	1.13%	2.27%	0.57%	0.57%	1.70%	2.83%
IN	0.00%	0.28%	1.70%	3.97%	1.42%	0.28%	1.98%	5.38%	6.23%	0.85%	0.57%	3.97%	7.37%
A	0.00%	7.37%	12.18%	15.30%	20.40%	2.83%	17.56%	33.43%	46.74%	7.08%	12.46%	17.56%	54.11%
MA	0.00%	5.38%	5.38%	11.61%	11.90%	1.98%	10.48%	23.23%	28.33%	5.67%	9.63%	9.92%	34.56%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

RD : V-13 ( 40)

COLUMA : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LD SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
V-13	(VACIOS/	PREES)	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.			
VACIOS	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%	0.85%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%
D	0.00%	0.57%	1.13%	1.98%	2.55%	0.57%	1.42%	3.68%	5.67%	0.00%	1.70%	1.42%	5.67%
IN	0.00%	0.28%	0.00%	0.57%	1.70%	0.28%	0.57%	2.55%	2.55%	0.28%	1.13%	0.85%	3.12%
A	0.00%	6.23%	9.63%	16.71%	18.41%	2.27%	15.86%	30.88%	41.36%	7.93%	10.76%	15.86%	49.86%
MA	0.00%	7.08%	9.07%	12.18%	11.61%	1.98%	12.75%	26.35%	33.99%	5.95%	9.63%	15.01%	40.23%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ROW : V-14 ( 41)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PER	TOTAL		
V-14	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.57%	1.13%	0.85%	0.57%	0.00%	0.28%	1.98%	2.27%	0.00%	0.85%	0.57%	0.00%	2.83%
MD	0.00%	0.28%	0.57%	0.57%	0.28%	0.00%	0.57%	1.13%	1.42%	0.28%	0.85%	0.85%	0.00%	1.70%
D	0.00%	0.57%	0.57%	0.57%	1.13%	0.00%	1.13%	1.42%	2.27%	0.57%	0.57%	1.13%	1.13%	2.83%
IN	0.00%	0.57%	0.28%	1.70%	1.70%	0.00%	1.42%	2.83%	3.97%	0.28%	0.85%	1.13%	1.70%	4.25%
A	0.00%	6.80%	7.37%	10.20%	13.88%	3.68%	13.31%	23.80%	35.69%	5.10%	10.76%	13.03%	13.60%	40.79%
MA	0.00%	5.38%	9.92%	17.56%	17.28%	1.42%	14.16%	32.58%	38.53%	7.93%	9.35%	16.71%	16.43%	47.59%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : V-15 ( 42)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PER	TOTAL		
V-15	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.85%	
MD	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.57%
D	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%
IN	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.28%	0.85%	0.00%	0.00%	0.57%	0.28%	0.85%
A	0.00%	5.10%	9.07%	11.05%	11.33%	1.70%	8.22%	25.50%	32.01%	4.25%	7.93%	12.18%	11.90%	36.54%
MA	0.00%	8.78%	9.63%	20.11%	23.23%	3.40%	22.10%	37.39%	50.14%	9.92%	14.73%	20.11%	20.68%	60.91%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : V-16 ( 43)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PER	TOTAL		
V-16	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%	0.57%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	1.13%
MD	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	0.28%	0.00%	0.57%	0.85%	1.42%	0.00%	0.57%	0.28%	0.57%	1.42%
D	0.00%	0.57%	0.85%	2.55%	3.12%	0.28%	1.42%	4.82%	5.10%	1.13%	0.00%	2.27%	3.12%	6.23%
IN	0.00%	0.00%	0.85%	1.13%	0.85%	0.57%	0.57%	2.55%	3.12%	0.28%	0.57%	1.13%	1.13%	3.40%
A	0.00%	7.93%	8.22%	11.90%	14.16%	2.83%	12.46%	27.20%	36.26%	6.52%	9.63%	14.16%	14.45%	42.78%
MA	0.00%	5.38%	9.35%	15.30%	16.15%	1.42%	15.86%	28.05%	37.68%	6.23%	12.18%	15.58%	13.31%	45.04%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : V-17 ( 44)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T				URB	
-----+	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT			/PER	
V-17	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.85%
MD	0.00%	0.00%	0.28%	1.13%	0.28%	0.00%	0.28%	1.42%	1.42%	0.28%	0.28%	1.13%	1.70%
D	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	1.42%	0.00%	0.28%	1.70%	1.98%	0.00%	0.00%	1.13%	1.98%
IN	0.00%	0.57%	1.70%	1.42%	0.57%	0.57%	1.13%	3.12%	4.25%	0.28%	1.42%	1.98%	4.53%
A	0.00%	7.65%	9.63%	15.30%	13.31%	2.55%	10.20%	30.88%	38.53%	5.95%	9.35%	14.45%	44.48%
MA	0.00%	5.95%	7.65%	13.31%	19.26%	1.98%	18.98%	26.63%	37.68%	7.65%	11.90%	14.73%	46.46%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ROW : V-18 ( 45)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T				URB	
-----+	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT			/PER	
V-18	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.57%	0.57%	0.00%	0.00%	0.28%	0.57%	1.13%	0.00%	0.28%	0.28%	1.70%
MD	0.00%	2.83%	3.40%	7.08%	5.67%	1.13%	9.63%	9.35%	17.00%	2.27%	5.67%	4.25%	19.55%
D	0.00%	7.37%	9.63%	12.75%	17.56%	2.83%	13.60%	31.44%	38.53%	7.65%	12.18%	17.85%	47.03%
IN	0.00%	1.42%	1.98%	5.67%	4.82%	0.85%	3.97%	9.92%	12.46%	2.27%	1.98%	5.67%	14.73%
A	0.00%	2.27%	3.68%	3.40%	6.52%	0.00%	2.27%	10.20%	11.90%	1.70%	1.98%	4.25%	13.60%
MA	0.00%	0.28%	0.57%	1.98%	0.28%	0.28%	1.13%	2.27%	3.12%	0.28%	1.13%	1.13%	3.40%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ROW : V-19 ( 46)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T				URB	
-----+	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT			/PER	
V-19	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.85%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%
D	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%
IN	0.00%	0.57%	0.00%	0.57%	0.57%	0.00%	0.57%	1.13%	1.70%	0.00%	0.00%	0.85%	1.70%
A	0.00%	7.37%	7.65%	12.46%	11.33%	2.55%	8.50%	26.35%	30.59%	7.08%	7.08%	13.31%	38.24%
MA	0.00%	6.23%	11.61%	18.13%	22.95%	2.55%	21.81%	35.69%	50.99%	7.08%	15.30%	19.26%	58.64%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ROW : U-20 ( 47)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
U-20	VACIOS	PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.57%	0.85%	0.00%	0.00%	0.57%	0.57%	1.42%	0.00%	0.28%	0.57%	0.28%	1.98%
MD	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%
D	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.28%	0.28%	0.57%	0.85%	0.00%	0.28%	0.28%	0.28%	0.85%
IN	0.00%	0.00%	0.28%	0.85%	1.13%	0.00%	0.28%	1.98%	1.70%	0.57%	0.00%	0.00%	1.98%	2.27%
A	0.00%	5.67%	6.23%	6.80%	10.48%	1.98%	7.93%	18.41%	25.78%	3.12%	4.82%	10.76%	9.92%	28.90%
MA	0.00%	8.50%	12.46%	22.66%	22.95%	2.83%	21.81%	41.93%	54.11%	10.48%	17.56%	21.81%	20.40%	65.72%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : U-21 ( 48)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
U-21	VACIOS	PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.57%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.85%	0.00%	0.28%	0.28%	0.28%	1.42%
MD	0.00%	4.25%	5.95%	11.05%	11.61%	1.13%	13.60%	16.71%	25.78%	4.25%	7.37%	9.63%	11.61%	30.59%
D	0.00%	8.50%	11.61%	16.71%	18.70%	3.97%	14.16%	40.23%	48.44%	8.78%	13.03%	20.96%	17.00%	57.79%
IN	0.00%	0.57%	0.85%	1.70%	2.55%	0.00%	1.13%	3.97%	5.10%	0.57%	0.85%	1.42%	2.55%	5.67%
A	0.00%	0.57%	0.57%	1.13%	1.98%	0.00%	1.42%	1.98%	3.12%	0.57%	1.13%	1.13%	1.42%	3.68%
MA	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	0.00%	0.00%	0.28%	0.57%	0.85%	0.00%	0.57%	0.00%	0.00%	0.85%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : U-22 ( 49)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

Cuestionario (Tercera Parte):

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T				URB		
U-22	(VACIOS/	PREES)	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	1.42%	0.57%	0.57%	0.00%	1.70%	1.13%	2.83%	0.28%	0.85%	1.13%	0.85%	3.68%
MD	0.00%	1.42%	0.85%	2.83%	1.98%	0.00%	1.13%	4.53%	5.95%	0.28%	0.57%	2.83%	2.27%	6.23%
D	0.00%	2.55%	2.83%	4.53%	4.25%	0.28%	2.27%	10.48%	10.48%	2.83%	2.55%	4.53%	4.53%	13.60%
IN	0.00%	2.27%	4.82%	5.10%	5.95%	1.13%	3.97%	13.03%	14.16%	4.25%	4.82%	7.65%	4.25%	18.41%
A	0.00%	3.97%	5.38%	7.65%	8.22%	1.98%	7.37%	17.28%	22.10%	2.83%	6.23%	7.08%	9.07%	25.21%
MA	0.00%	3.68%	4.53%	10.76%	13.88%	1.70%	14.45%	17.28%	26.61%	3.68%	8.22%	10.20%	11.90%	32.86%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : U-23 ( 50)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T				URB		
U-23	(VACIOS/	PREES)	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.57%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	1.13%
MD	0.00%	5.10%	8.22%	16.43%	16.15%	1.70%	16.15%	27.76%	37.68%	5.95%	12.18%	12.75%	14.73%	44.48%
D	0.00%	7.08%	8.50%	10.20%	13.60%	1.42%	9.35%	25.50%	32.58%	5.38%	7.93%	14.16%	11.33%	38.24%
IN	0.00%	1.13%	0.85%	3.12%	2.27%	0.57%	1.70%	5.95%	6.80%	0.85%	1.70%	2.55%	3.12%	7.65%
A	0.00%	0.57%	1.42%	1.13%	1.42%	0.85%	1.42%	3.12%	3.97%	1.13%	0.57%	2.55%	1.98%	5.10%
MA	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	1.42%	0.57%	1.98%	1.42%	2.55%	0.85%	0.57%	1.13%	1.70%	3.40%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

Cuestionario (Tercera Parte):

**"las prácticas del profesor"**

ROW : PR-1 ( 51)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
PR-1	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.00%	0.28%	0.28%	0.28%	0.28%	0.85%	0.57%	0.57%	0.28%	0.00%	0.85%	1.70%
SI	0.00%	12.46%	17.56%	30.31%	32.29%	3.97%	28.33%	58.36%	78.47%	11.33%	21.53%	30.88%	29.46%	90.65%
NO	0.00%	1.42%	2.27%	0.85%	2.27%	0.85%	2.27%	4.53%	5.10%	2.27%	1.42%	2.55%	2.55%	7.65%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-2 ( 52)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
PR-2	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	1.98%	1.98%	1.70%	3.40%	1.13%	3.12%	5.95%	6.80%	3.12%	2.27%	3.12%	3.12%	10.76%
SOLD	0.00%	3.97%	6.23%	7.37%	12.46%	1.13%	7.37%	18.41%	21.53%	4.53%	8.22%	9.35%	6.23%	26.63%
JUNT.OTR.COM	0.00%	8.22%	11.61%	22.38%	18.98%	2.83%	20.40%	39.38%	55.81%	6.52%	12.75%	20.96%	23.51%	62.61%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-3 ( 53)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
PR-3	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	4.53%	6.23%	6.80%	10.48%	1.42%	5.10%	18.41%	19.83%	4.25%	8.22%	7.65%	5.95%	24.93%
EN ALG.OCAS.	0.00%	3.68%	5.10%	9.63%	11.90%	1.42%	9.35%	20.40%	26.06%	5.10%	6.80%	10.76%	10.20%	32.01%
REGULARMENTE	0.00%	5.95%	8.50%	15.01%	12.46%	2.27%	16.43%	24.93%	38.24%	4.82%	8.22%	15.01%	16.71%	43.06%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-4.1 ( 54)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB				TOTAL
PR-4.1	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	1.98%	0.00%	0.85%	0.00%	0.85%	0.85%	1.98%	2.55%	1.13%	0.28%	1.42%	1.42%	4.25%
1	0.00%	1.98%	2.55%	2.27%	2.55%	0.28%	3.12%	5.10%	8.22%	0.57%	1.42%	3.97%	3.40%	8.78%
2	0.00%	4.53%	5.95%	9.92%	9.35%	1.13%	10.76%	17.28%	24.08%	4.53%	6.52%	10.48%	8.78%	28.90%
3	0.00%	5.67%	11.33%	18.41%	22.95%	2.83%	16.15%	39.38%	49.29%	7.93%	15.01%	17.56%	19.26%	58.07%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-4.2 ( 55)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB				TOTAL
PR-4.2	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	1.70%	0.00%	0.57%	0.28%	1.13%	0.57%	2.27%	2.55%	1.13%	0.28%	1.70%	1.13%	4.25%
1	0.00%	5.38%	7.93%	10.48%	9.92%	1.70%	8.50%	22.10%	27.76%	3.97%	6.23%	13.03%	10.48%	32.01%
2	0.00%	3.68%	8.22%	14.45%	16.71%	1.13%	13.03%	27.20%	34.56%	7.37%	9.63%	12.46%	14.16%	42.21%
3	0.00%	3.40%	3.68%	5.95%	7.93%	1.13%	8.78%	12.18%	19.26%	1.70%	7.08%	6.23%	7.08%	21.53%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-4.3 ( 56)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB				TOTAL
PR-4.3	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	1.98%	0.28%	0.85%	0.00%	0.85%	0.85%	2.27%	2.55%	1.42%	0.57%	1.70%	1.13%	4.53%
1	0.00%	4.25%	5.10%	9.63%	10.20%	1.42%	7.08%	18.70%	22.66%	3.97%	5.10%	10.76%	7.37%	26.91%
2	0.00%	3.97%	7.93%	11.61%	15.01%	1.42%	12.18%	24.93%	32.86%	5.95%	9.35%	12.46%	13.31%	39.09%
3	0.00%	3.97%	6.52%	9.35%	9.63%	1.42%	10.76%	17.85%	26.06%	2.83%	8.22%	8.50%	11.05%	29.46%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-4.4 ( 57)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-4.4	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	1.13%	0.28%	0.57%	0.28%	0.85%	0.57%	1.98%	1.98%	1.13%	0.00%	1.70%	0.85%	3.68%
1	0.00%	3.68%	4.25%	3.97%	7.37%	0.57%	5.95%	12.75%	15.86%	3.40%	5.10%	6.52%	5.67%	19.83%
2	0.00%	3.97%	7.37%	13.88%	11.90%	1.98%	9.92%	24.08%	31.16%	4.25%	10.20%	11.61%	10.76%	35.69%
3	0.00%	5.38%	7.93%	13.03%	15.30%	1.70%	14.45%	24.93%	35.13%	5.38%	7.93%	13.60%	15.58%	40.79%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-4.5 ( 58)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-4.5	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	2.55%	0.28%	0.57%	0.28%	0.85%	0.85%	2.27%	3.68%	0.85%	0.28%	1.42%	1.70%	5.10%
1	0.00%	2.27%	3.97%	6.80%	7.08%	0.57%	7.93%	11.61%	16.43%	3.68%	5.38%	7.93%	5.10%	20.11%
2	0.00%	2.83%	3.68%	7.93%	10.48%	1.70%	8.22%	17.00%	22.66%	2.83%	4.25%	9.35%	9.63%	26.06%
3	0.00%	6.52%	11.90%	16.15%	17.00%	1.98%	13.88%	32.86%	41.36%	6.80%	13.31%	14.73%	16.43%	48.73%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-4.6 ( 59)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-4.6	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	2.27%	0.85%	1.42%	0.00%	0.85%	0.57%	2.83%	3.40%	0.85%	0.85%	1.13%	1.42%	4.82%
1	0.00%	4.53%	8.22%	11.61%	12.46%	0.57%	9.35%	23.80%	30.59%	4.82%	8.22%	13.31%	11.05%	35.41%
2	0.00%	3.68%	5.38%	11.33%	14.45%	2.27%	11.61%	23.23%	29.75%	5.38%	8.50%	11.61%	11.90%	35.98%
3	0.00%	3.68%	5.38%	7.08%	7.93%	1.42%	9.35%	13.88%	20.40%	3.12%	5.67%	7.37%	8.50%	23.80%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-4.7 ( 60)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL	
PR-4.7	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER	
VACIOS	0.57%	1.98%	1.13%	0.57%	0.85%	1.13%	3.68%	3.97%	1.70%	1.13%	1.42%	2.55%	6.23%
1	0.00%	3.68%	7.08%	8.78%	11.90%	1.42%	13.03%	17.28%	26.63%	3.97%	7.37%	10.20%	30.88%
2	0.00%	5.10%	6.52%	11.33%	11.90%	1.70%	10.20%	22.66%	30.88%	4.25%	8.50%	13.31%	35.41%
3	0.00%	3.40%	5.10%	10.20%	10.48%	1.13%	6.52%	20.11%	22.66%	4.25%	6.23%	8.50%	27.48%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ROW : PR-4.8 ( 61)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL	
PR-4.8	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER	
VACIOS	0.57%	1.13%	0.00%	0.85%	0.28%	1.13%	0.57%	2.27%	2.83%	0.57%	0.00%	1.70%	3.97%
1	0.00%	2.83%	3.40%	4.82%	5.38%	0.00%	5.10%	8.78%	13.03%	0.85%	3.97%	5.67%	14.16%
2	0.00%	3.97%	4.82%	5.38%	8.22%	1.13%	8.50%	13.31%	17.56%	5.10%	6.23%	8.22%	22.95%
3	0.00%	6.23%	11.61%	20.40%	20.96%	2.83%	16.71%	39.38%	50.71%	7.65%	13.03%	17.85%	58.92%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ROW : PR-4.9 ( 62)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL	
PR-4.9	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER	
VACIOS	0.57%	1.70%	0.00%	0.85%	0.00%	0.85%	0.28%	2.83%	2.83%	0.57%	0.28%	1.70%	3.97%
1	0.00%	1.98%	3.40%	3.97%	7.08%	0.28%	5.38%	9.63%	12.75%	1.98%	3.97%	4.25%	15.30%
2	0.00%	1.70%	3.97%	7.08%	7.37%	0.57%	7.37%	12.18%	18.13%	2.27%	5.67%	5.95%	20.68%
3	0.00%	8.78%	12.46%	19.55%	20.40%	3.40%	17.85%	39.09%	50.42%	9.35%	13.31%	21.53%	60.06%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ROW : PR-5 ( 64)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
PR-5	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.57%	0.28%	1.42%	0.00%	0.85%	1.13%	2.55%	0.00%	1.42%	0.57%	0.57%	3.12%
DED.LECC.OC.	0.00%	5.38%	9.63%	13.60%	16.43%	1.42%	11.33%	27.76%	36.83%	5.10%	9.07%	15.01%	12.75%	41.93%
INCL.PROG.N.	0.00%	8.50%	9.63%	17.28%	15.86%	3.40%	17.85%	33.71%	43.91%	7.93%	12.18%	16.71%	19.26%	52.97%
NO-PLANT.PR.	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
OTROS	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	1.13%	0.28%	0.85%	1.13%	0.85%	1.13%	0.57%	1.13%	0.28%	1.98%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-6 ( 65)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT				/PERI	
PR-6	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.85%	0.57%	0.28%	0.85%	0.00%	0.00%	2.27%	1.98%	0.57%	0.57%	1.13%	0.85%	3.12%
CICL.INICIAL	0.00%	1.42%	3.12%	5.10%	3.40%	0.57%	2.27%	10.48%	10.20%	2.83%	1.42%	6.52%	4.53%	13.31%
CICL.MEDIO	0.00%	1.13%	3.40%	7.08%	8.22%	0.85%	5.38%	14.16%	16.43%	3.68%	6.23%	6.23%	5.95%	20.11%
CICL.SUPER	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	0.85%	0.28%	0.85%	1.13%	1.70%	0.28%	0.57%	1.13%	0.00%	1.98%
TODOS IGUAL	0.00%	10.48%	12.46%	18.41%	21.53%	3.40%	22.38%	35.69%	53.82%	6.80%	14.45%	18.41%	21.53%	61.47%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-7.1 ( 66)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-7.1	VACIOS/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.85%	0.57%	0.28%	0.57%	0.85%	1.13%	1.70%	3.12%	0.28%	1.13%	1.42%	0.85%	3.97%
NUNCA	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.57%	0.00%	0.28%	0.28%	0.85%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.85%
A VECES	0.00%	3.12%	6.52%	11.33%	15.58%	1.98%	10.20%	25.21%	31.16%	5.38%	7.65%	10.20%	12.75%	36.83%
FRECUENTEM.	0.00%	9.92%	12.75%	19.83%	18.13%	2.27%	19.26%	36.54%	49.01%	8.50%	14.45%	21.53%	18.98%	58.36%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-7.2 ( 67)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-7.2	VACIOS/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.57%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.85%	0.28%	1.13%	0.28%	0.57%	0.57%	0.28%	1.98%
NUNCA	0.00%	0.28%	0.28%	3.12%	2.55%	0.00%	1.70%	3.40%	4.25%	1.42%	0.57%	1.70%	2.83%	5.67%
A VECES	0.00%	8.78%	14.45%	19.26%	25.21%	3.40%	18.98%	46.18%	56.94%	10.20%	15.58%	22.10%	23.51%	67.99%
FRECUENTEM.	0.00%	4.53%	5.10%	9.07%	6.80%	1.42%	9.35%	13.88%	21.81%	2.27%	6.52%	9.07%	6.23%	24.36%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-7.3 ( 68)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-7.3	VACIOS/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	1.13%	0.28%	0.28%	1.98%	1.13%	1.98%	2.55%	4.53%	0.57%	1.42%	1.98%	1.42%	5.67%
NUNCA	0.00%	11.61%	15.58%	25.78%	24.93%	2.83%	23.80%	48.16%	64.59%	9.92%	16.71%	26.63%	25.21%	75.64%
A VECES	0.00%	1.13%	3.40%	4.25%	7.37%	0.57%	4.82%	10.76%	12.75%	3.12%	3.97%	4.25%	5.10%	15.86%
FRECUENTEM.	0.00%	0.28%	0.57%	1.13%	0.57%	0.57%	0.28%	2.27%	2.27%	0.57%	1.13%	0.57%	1.13%	2.83%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-8 ( 69)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-8	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.28%	0.85%	0.85%	0.57%	0.85%	1.70%	2.27%	0.57%	0.85%	0.28%	1.13%	3.40%
NO DIFERENC.	0.00%	5.38%	5.10%	8.50%	7.65%	0.85%	7.65%	17.28%	22.38%	3.40%	5.38%	9.92%	7.65%	25.78%
ALGUNA DIFER.	0.00%	6.80%	9.92%	11.33%	15.86%	1.98%	10.20%	29.18%	36.54%	5.10%	11.61%	11.61%	14.73%	42.21%
MUCHA DIFER.	0.00%	1.70%	4.53%	10.76%	10.48%	1.70%	12.18%	15.58%	22.95%	5.10%	5.38%	11.61%	9.35%	28.61%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-9	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	1.70%	0.57%	1.98%	0.85%	0.57%	1.13%	3.40%	3.97%	1.70%	1.70%	1.70%	1.98%	6.23%
NO SE EXIST.	0.00%	3.97%	6.80%	6.52%	9.07%	1.42%	7.37%	17.28%	22.38%	3.97%	8.22%	7.37%	7.93%	26.35%
ALGUN MATER.	0.00%	3.12%	5.10%	5.38%	7.08%	1.42%	3.40%	15.86%	18.13%	1.42%	3.68%	6.80%	7.37%	19.83%
CONOZ.UTILIZ	0.00%	5.38%	7.37%	17.56%	17.85%	1.70%	18.98%	27.20%	39.66%	7.08%	9.63%	17.56%	15.58%	47.59%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-10 ( 71)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-10	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	6.23%	8.22%	8.78%	9.92%	2.55%	8.78%	22.66%	28.61%	5.67%	9.63%	11.05%	10.48%	34.84%
PROF.ZONA	0.00%	5.67%	5.95%	13.88%	15.30%	1.13%	15.86%	20.96%	33.43%	3.97%	9.35%	11.90%	13.60%	37.96%
EDITORIAL	0.00%	0.85%	0.85%	2.55%	2.55%	0.00%	0.85%	5.10%	4.82%	1.70%	0.85%	3.12%	2.27%	6.52%
ESPECIALIST.	0.00%	0.85%	1.98%	2.55%	3.12%	0.28%	1.70%	6.80%	7.93%	0.28%	2.55%	3.40%	2.27%	8.50%
PROF./ESPEC.	0.00%	0.28%	2.55%	1.98%	2.55%	0.85%	2.55%	5.67%	6.80%	1.42%	0.28%	3.12%	2.27%	8.50%
DTROS	0.00%	0.28%	0.28%	1.70%	1.42%	0.28%	1.13%	2.55%	2.55%	1.13%	0.57%	0.85%	1.98%	3.68%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-11 ( 72)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-11	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	2.27%	3.68%	6.23%	8.50%	1.13%	8.50%	11.61%	17.85%	3.40%	7.37%	5.67%	7.08%	22.10%
SI	0.00%	4.82%	7.08%	11.33%	11.33%	0.57%	11.05%	18.98%	26.91%	4.25%	6.80%	10.48%	10.20%	31.44%
NO	0.00%	7.08%	9.07%	13.88%	15.01%	3.40%	11.33%	33.14%	39.38%	6.52%	9.07%	17.28%	15.58%	46.46%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-12	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	0.28%	0.85%	2.27%	2.27%	0.57%	4.25%	1.98%	5.38%	0.57%	3.40%	0.85%	1.70%	6.80%
CASTELLANO	0.00%	5.38%	9.07%	14.16%	16.71%	1.98%	10.20%	33.43%	39.09%	5.67%	9.92%	15.58%	15.01%	45.33%
SEGUN LENGUA	0.00%	6.52%	6.80%	9.63%	10.76%	2.55%	12.18%	20.40%	28.61%	6.80%	7.08%	11.61%	13.60%	35.41%
AUTOCTONA	0.00%	1.98%	3.12%	5.38%	5.10%	0.00%	4.25%	7.93%	11.05%	1.13%	2.83%	5.38%	2.55%	12.46%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-13 ( 74)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

719

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-13	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.28%	0.28%	0.28%	1.13%	0.28%	0.28%	1.42%	1.98%	0.28%	0.28%	0.28%	1.42%	2.83%
SI	0.00%	13.88%	18.70%	29.75%	31.44%	4.82%	29.18%	60.34%	78.47%	13.88%	22.38%	32.29%	30.03%	93.48%
NO	0.00%	0.00%	0.85%	1.42%	2.27%	0.00%	1.42%	1.98%	3.68%	0.00%	0.57%	0.85%	1.42%	3.68%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-14 ( 75)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-14	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.57%	1.13%	2.83%	5.38%	0.28%	3.12%	5.10%	8.22%	0.85%	1.98%	3.68%	2.27%	9.63%
1-5 SALIDAS	0.00%	7.65%	11.05%	13.03%	16.43%	1.70%	9.92%	33.99%	36.83%	9.35%	9.35%	15.86%	15.30%	46.46%
5-10 SALIDAS	0.00%	3.97%	7.08%	11.61%	10.48%	2.83%	12.46%	20.68%	30.59%	3.40%	8.78%	11.33%	11.90%	34.56%
10-15 SALIDA	0.00%	1.42%	0.57%	3.12%	0.85%	0.00%	3.68%	2.55%	5.95%	0.28%	1.42%	2.55%	1.98%	6.23%
15-20 SALIDA	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.85%	0.28%	0.57%	0.57%	0.85%	0.00%	0.85%	0.00%	0.28%	1.13%
+DE 20 SALID	0.00%	0.28%	0.00%	0.85%	0.85%	0.00%	1.13%	0.85%	1.70%	0.28%	0.85%	0.00%	1.13%	1.98%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-15	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.57%	0.85%	1.70%	1.42%	0.57%	0.85%	2.55%	3.97%	0.28%	0.85%	0.85%	1.70%	4.82%
1	0.00%	10.20%	13.88%	21.25%	11.05%	1.42%	18.70%	33.71%	45.89%	8.50%	13.60%	18.13%	18.13%	54.67%
2	0.00%	4.82%	8.22%	19.26%	16.71%	2.55%	17.00%	30.59%	41.36%	6.80%	9.92%	16.15%	18.13%	48.73%
3	0.00%	5.95%	7.65%	19.55%	25.50%	2.27%	20.96%	34.84%	47.88%	8.78%	9.07%	20.40%	22.10%	57.51%
4	0.00%	8.78%	14.16%	23.51%	18.41%	2.27%	20.11%	40.51%	52.97%	9.92%	13.88%	22.38%	22.10%	63.46%
5	0.00%	7.93%	10.48%	21.25%	18.70%	3.97%	20.96%	34.84%	49.58%	7.65%	14.73%	19.55%	19.55%	58.36%
6	0.00%	5.67%	7.37%	16.15%	20.11%	1.70%	16.15%	30.59%	38.53%	9.63%	11.61%	17.28%	13.31%	48.44%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-16 ( 83)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

720

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T	URB					
PR-16	VACIOS	PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	2.83%	3.12%	1.98%	0.85%	2.55%	5.38%	7.65%	0.85%	1.70%	1.70%	3.68%	9.07%
SI	0.00%	10.76%	12.75%	22.66%	22.95%	2.83%	22.38%	41.64%	56.66%	10.76%	15.86%	23.80%	22.95%	68.27%
NO	0.00%	2.83%	4.25%	5.67%	9.92%	1.42%	5.95%	16.71%	19.83%	2.55%	5.67%	7.93%	6.23%	22.66%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-17 ( 242)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T	URB					
PR-17	VACIOS	PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	1.98%	4.53%	5.95%	4.25%	0.57%	4.53%	10.48%	12.75%	3.12%	3.68%	4.25%	4.82%	16.43%
1	0.00%	3.12%	1.70%	3.40%	5.10%	0.28%	3.40%	9.07%	10.76%	1.42%	4.53%	3.68%	3.12%	12.75%
2	0.00%	2.83%	3.40%	4.82%	10.20%	1.13%	6.23%	13.31%	17.28%	2.27%	4.25%	6.52%	6.80%	19.83%
3	0.00%	1.13%	0.85%	1.70%	2.27%	0.57%	2.27%	3.68%	5.10%	1.42%	1.13%	1.13%	3.68%	6.52%
4	0.00%	1.13%	1.98%	2.83%	5.10%	0.28%	4.25%	6.23%	9.07%	1.70%	1.98%	3.12%	4.82%	10.76%
5	0.00%	8.78%	12.75%	20.40%	24.93%	3.68%	22.10%	41.08%	57.51%	8.78%	15.30%	23.51%	24.08%	66.86%
6	0.00%	0.85%	2.55%	8.22%	10.20%	1.13%	5.38%	17.56%	20.68%	2.83%	4.53%	8.50%	8.22%	23.51%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-18 ( 90)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T	URB					
PR-18	VACIOS	PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	1.13%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	1.13%	1.13%	0.57%	0.57%	0.28%	0.57%	2.27%
TEXTO COMUN	0.00%	3.68%	7.65%	17.28%	18.41%	0.85%	12.75%	31.44%	37.68%	7.93%	9.63%	15.86%	14.45%	46.18%
LIB.DIST.ED.	0.00%	0.85%	0.85%	1.70%	2.83%	0.28%	1.70%	3.40%	5.10%	0.28%	2.27%	1.98%	1.13%	5.67%
OTRO T.MATER	0.00%	4.82%	9.07%	10.76%	11.61%	1.98%	12.75%	21.81%	30.31%	4.82%	9.63%	11.33%	12.18%	35.41%
NO UTILIZAN	0.00%	3.68%	2.27%	1.42%	1.70%	1.98%	3.40%	5.95%	9.92%	0.57%	1.13%	3.97%	4.53%	10.48%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-19 ( 91)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

721

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-19	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	2.27%	2.27%	3.97%	2.83%	0.28%	1.42%	8.50%	9.35%	1.13%	3.12%	3.12%	3.68%	11.33%
SI	0.00%	4.82%	7.93%	15.86%	19.55%	1.98%	18.70%	25.50%	40.51%	6.80%	10.76%	17.28%	14.16%	47.59%
NO	0.00%	7.08%	9.63%	11.61%	12.46%	2.83%	10.76%	29.75%	34.28%	6.23%	9.35%	13.03%	15.01%	41.08%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-20 ( 92)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-20	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	0.85%	0.85%	2.27%	2.27%	0.57%	0.85%	4.82%	5.38%	1.13%	1.70%	1.70%	2.55%	7.08%
SI	0.00%	5.38%	6.52%	15.30%	15.86%	2.55%	17.00%	24.36%	38.24%	5.10%	8.78%	16.15%	13.88%	43.63%
NO	0.00%	7.93%	12.46%	13.88%	16.71%	1.98%	13.03%	34.56%	40.51%	7.93%	12.75%	15.58%	16.43%	49.29%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-21 ( 243)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-21	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	8.50%	13.03%	14.45%	16.15%	2.83%	11.61%	37.39%	42.21%	8.22%	14.16%	14.73%	17.28%	51.84%
1	0.00%	3.12%	2.83%	8.78%	6.23%	1.70%	7.37%	12.18%	18.70%	2.83%	3.12%	8.22%	7.37%	21.53%
2	0.00%	0.57%	0.85%	4.25%	2.55%	0.28%	4.25%	3.12%	7.08%	1.42%	1.42%	3.68%	2.55%	8.50%
3	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	1.42%	0.57%	1.42%	1.13%	2.55%	0.57%	0.00%	1.42%	1.42%	3.12%
4	0.00%	0.00%	0.28%	1.42%	0.85%	0.00%	1.70%	0.57%	2.55%	0.00%	0.85%	0.85%	0.57%	2.55%
5	0.00%	1.70%	1.70%	2.83%	2.55%	0.57%	4.82%	4.25%	6.80%	2.55%	0.57%	4.53%	3.12%	9.35%
6	0.00%	0.57%	1.70%	3.40%	5.10%	0.28%	4.82%	6.23%	10.48%	0.57%	1.42%	5.38%	3.12%	11.05%
7	0.00%	1.98%	3.12%	7.37%	9.35%	0.28%	9.92%	9.63%	17.85%	1.98%	4.25%	5.67%	7.65%	20.11%
8	0.00%	1.98%	3.12%	7.65%	8.78%	0.28%	10.76%	8.50%	17.85%	2.27%	4.53%	6.52%	7.65%	20.11%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-22 ( 101)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T	URB					
PR-22	VACIOS	PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	2.83%	2.55%	0.57%	1.42%	0.57%	2.83%	4.53%	7.65%	0.28%	1.13%	3.12%	2.55%	8.50%
LA PERMITE	0.00%	6.52%	10.76%	17.85%	18.41%	0.85%	17.85%	31.16%	42.21%	7.93%	13.60%	15.01%	16.71%	50.42%
LA DIFICULTA	0.00%	1.70%	3.12%	6.52%	8.22%	1.42%	6.80%	11.90%	18.13%	1.13%	3.68%	7.93%	6.52%	19.55%
DESC.LEGISL	0.00%	3.12%	3.40%	6.52%	6.80%	2.27%	3.40%	16.15%	16.15%	4.82%	4.82%	7.37%	7.08%	21.53%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-24 ( 103)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T	URB					
PR-24	VACIOS	PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	3.40%	3.68%	1.70%	1.98%	0.57%	2.55%	7.65%	10.20%	1.13%	2.27%	3.97%	4.25%	11.90%
BASTANTE	0.00%	3.40%	2.83%	7.37%	6.80%	0.85%	6.80%	11.05%	15.01%	3.40%	4.82%	5.67%	5.95%	18.98%
MUY POCO	0.00%	4.53%	8.50%	15.86%	18.98%	2.55%	15.86%	29.46%	40.23%	5.95%	11.61%	15.30%	15.30%	46.74%
NADA	0.00%	2.83%	4.82%	6.52%	7.08%	1.13%	5.67%	15.58%	18.70%	3.68%	4.53%	8.50%	7.37%	22.38%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-26.ETICA ( 112)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	E.E	PERT	PERT	T	URB					
PR-26.ETICA	VACIOS	PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	4.53%	4.25%	4.82%	7.65%	1.42%	5.67%	14.73%	17.85%	4.53%	4.82%	7.37%	7.65%	22.95%
RELAC.IMPOS	0.00%	0.00%	0.28%	0.57%	0.57%	0.00%	0.57%	0.57%	1.13%	0.28%	0.28%	0.28%	0.85%	1.42%
POSIBL.RELAC	0.00%	0.57%	2.27%	1.70%	3.12%	0.28%	1.70%	5.67%	6.52%	1.42%	2.27%	1.98%	3.12%	7.93%
RELAC.NECES	0.00%	9.07%	13.03%	24.36%	23.51%	3.40%	22.95%	42.78%	58.64%	7.93%	15.86%	23.80%	21.25%	67.71%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-26.RELIGION ( 111)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

723

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-26.RELIGION	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	5.67%	7.37%	11.61%	12.75%	1.42%	9.07%	24.93%	30.31%	5.95%	7.65%	12.46%	11.05%	37.11%
RELAC.IMPOS.	0.00%	1.42%	2.83%	4.82%	5.67%	0.85%	4.25%	9.92%	12.18%	1.42%	3.68%	4.25%	5.67%	14.16%
POSIBL.RELAC	0.00%	2.55%	4.82%	7.08%	7.37%	1.42%	8.78%	13.60%	18.70%	4.53%	4.82%	8.78%	7.93%	23.23%
RELAC.NECES.	0.00%	4.53%	4.82%	7.93%	9.07%	1.42%	8.78%	15.30%	22.95%	2.27%	7.08%	7.93%	8.22%	25.50%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-26.PLASTICA ( 110)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-26.PLASTICA	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	3.97%	3.97%	3.40%	5.38%	1.13%	2.27%	13.31%	13.88%	3.40%	3.97%	5.38%	5.38%	17.85%
RELAC.IMPOS.	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.57%	0.00%	0.00%	0.85%	0.85%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.85%
POSIBL.RELAC	0.00%	1.42%	1.42%	5.10%	7.65%	1.13%	4.53%	11.90%	15.30%	1.70%	3.97%	5.10%	6.23%	17.00%
RELAC.NECES.	0.00%	8.78%	14.16%	22.95%	21.25%	2.83%	24.08%	37.68%	54.11%	9.07%	15.01%	22.66%	21.25%	64.31%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-26.VALENCIANO ( 109)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-26.VALENCIANO	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	5.38%	5.38%	5.38%	7.65%	1.42%	5.38%	17.00%	20.11%	4.25%	5.95%	6.23%	8.50%	25.21%
RELAC.IMPOS.	0.00%	0.00%	0.57%	0.00%	1.42%	0.00%	0.57%	1.42%	1.70%	0.28%	0.00%	1.70%	0.28%	1.98%
POSIBL.RELAC	0.00%	0.85%	0.57%	3.40%	3.97%	0.57%	1.98%	7.08%	7.65%	1.70%	1.98%	3.97%	2.83%	9.35%
RELAC.NECES.	0.00%	7.93%	13.31%	22.66%	21.81%	3.12%	22.95%	38.24%	54.67%	7.93%	15.30%	21.53%	21.25%	63.46%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-26.IDIOMA ( 108)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	PERT	PERT	T	URB	TOTAL				
PR-26.IDIOMA	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	4.25%	5.10%	6.52%	6.80%	1.42%	5.38%	15.86%	18.70%	4.25%	5.10%	7.08%	7.93%	23.51%
RELAC.IMPOS	0.00%	5.10%	7.37%	15.01%	15.01%	1.42%	11.05%	27.48%	34.28%	5.67%	6.52%	15.86%	13.31%	40.23%
POSIBL.RELAC	0.00%	3.12%	3.40%	6.52%	9.63%	1.13%	9.35%	13.31%	19.26%	3.68%	6.80%	6.23%	8.78%	23.51%
RELAC.NECES	0.00%	1.70%	3.97%	3.40%	3.40%	1.13%	5.10%	7.08%	11.90%	0.57%	4.82%	4.25%	2.83%	12.75%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-26.NATURALES ( 107)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	PERT	PERT	T	URB	TOTAL				
PR-26.NATURALES	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	3.97%	3.12%	1.98%	2.27%	0.85%	2.27%	8.22%	9.35%	2.55%	3.12%	3.97%	3.12%	12.46%
RELAC.IMPOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
POSIBL.RELAC	0.00%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.28%
RELAC.NECES	0.00%	10.20%	16.43%	29.46%	32.58%	4.25%	28.61%	55.24%	74.50%	11.61%	19.83%	29.46%	29.75%	87.25%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-26.SOCIALES ( 106)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	PERT	PERT	T	URB	TOTAL				
PR-26.SOCIALES	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
VACIOS	0.57%	3.97%	3.12%	1.98%	2.55%	0.85%	2.27%	8.22%	9.63%	2.55%	3.12%	3.97%	3.12%	12.75%
RELAC.IMPOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
POSIBL.RELAC	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%	0.57%	0.00%	0.57%	0.00%	0.00%	0.57%
RELAC.NECES	0.00%	9.92%	16.43%	29.46%	32.29%	4.25%	28.61%	54.96%	73.94%	11.61%	19.55%	29.46%	29.75%	86.69%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CURS/P.AS/T.CEN. ( 105)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

725

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-26.MATEMATIC.	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	4.53%	3.40%	2.55%	3.68%	1.13%	2.83%	11.33%	13.03%	2.55%	3.12%	4.82%	5.67%	16.15%
RELAC.IMPOS.	0.00%	1.70%	1.70%	3.68%	4.82%	0.28%	3.12%	7.65%	9.07%	2.27%	1.13%	4.53%	3.68%	11.61%
POSIBL.RELAC	0.00%	4.53%	8.78%	16.43%	18.13%	1.98%	15.30%	29.46%	39.38%	6.80%	10.20%	17.00%	15.30%	46.46%
RELAC.NECES.	0.00%	3.40%	5.95%	8.78%	8.22%	1.70%	9.63%	15.30%	22.66%	2.55%	8.78%	7.08%	8.22%	25.78%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-26.LENGUAJE ( 104)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-26.LENGUAJE	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	3.97%	3.68%	3.68%	3.68%	0.85%	3.40%	10.48%	12.46%	3.12%	2.83%	5.95%	4.53%	16.15%
RELAC.IMPOS.	0.00%	0.00%	0.57%	0.85%	1.98%	0.28%	1.13%	1.98%	2.83%	0.85%	0.57%	2.55%	0.28%	3.68%
POSIBL.RELAC	0.00%	1.98%	3.40%	7.37%	7.37%	0.57%	4.25%	15.01%	17.85%	2.27%	5.38%	6.52%	6.52%	20.40%
RELAC.NECES.	0.00%	8.22%	12.18%	19.55%	21.81%	3.40%	22.10%	36.26%	50.99%	7.93%	14.45%	18.41%	21.53%	59.77%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-27 ( 113)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-27	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	2.55%	2.55%	0.85%	0.85%	0.28%	1.98%	3.97%	6.80%	0.57%	1.42%	3.12%	1.98%	7.93%
PR-27.1	0.00%	2.83%	2.83%	9.07%	11.90%	2.27%	11.90%	15.01%	23.80%	3.68%	6.80%	9.07%	9.63%	28.05%
PR-27.2	0.00%	8.78%	14.16%	20.68%	20.96%	2.55%	17.00%	42.49%	51.27%	9.92%	14.45%	20.11%	20.68%	61.76%
PR-27.3	0.00%	0.00%	0.28%	0.85%	1.13%	0.00%	0.00%	2.27%	2.27%	0.00%	0.57%	1.13%	0.57%	2.27%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.1 ( 114)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-28.1	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	3.40%	2.27%	1.42%	1.13%	0.28%	1.70%	5.67%	6.52%	1.98%	1.13%	2.55%	1.98%	9.07%
1	0.00%	0.57%	1.13%	1.42%	0.57%	0.28%	1.13%	1.98%	2.83%	0.28%	0.57%	1.98%	0.28%	3.12%
2	0.00%	1.98%	2.27%	6.23%	4.53%	0.57%	2.83%	11.05%	12.75%	1.98%	2.55%	6.52%	4.82%	14.73%
3	0.00%	8.22%	14.16%	22.38%	28.61%	3.97%	25.21%	45.04%	62.04%	9.92%	18.98%	22.38%	25.78%	73.09%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.2 ( 115)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-28.2	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	3.12%	1.98%	0.85%	0.57%	0.28%	1.70%	3.97%	5.67%	0.85%	0.85%	2.83%	1.70%	7.08%
1	0.00%	0.57%	0.57%	1.70%	0.85%	0.28%	0.85%	2.55%	3.12%	0.28%	0.57%	1.42%	1.13%	3.40%
2	0.00%	1.98%	4.25%	6.80%	9.35%	1.13%	7.08%	13.03%	17.56%	3.97%	3.12%	8.50%	7.37%	21.53%
3	0.00%	8.50%	13.03%	22.10%	24.08%	3.40%	21.25%	44.19%	57.79%	9.07%	18.70%	20.68%	22.66%	67.99%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.3 ( 116)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-28.3	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	3.68%	1.98%	0.57%	0.57%	0.28%	1.70%	4.25%	6.23%	0.85%	0.85%	2.55%	2.27%	7.65%
1	0.00%	0.00%	0.00%	1.13%	0.57%	0.28%	1.70%	1.70%	0.28%	0.00%	1.42%	0.28%	1.98%	
2	0.00%	0.85%	1.70%	3.68%	3.40%	0.00%	2.55%	6.23%	8.22%	1.13%	1.13%	3.97%	2.55%	9.63%
3	0.00%	9.63%	16.15%	26.06%	30.31%	4.25%	26.35%	51.56%	67.99%	11.90%	21.25%	25.50%	27.76%	80.74%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.4 ( 117)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-28.4	VACIOS/	PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	4.25%	2.55%	2.83%	2.55%	0.57%	3.40%	7.93%	10.48%	2.55%	2.27%	4.25%	4.82%	13.60%
1	0.00%	0.85%	0.85%	3.68%	1.70%	0.85%	1.98%	4.82%	6.80%	1.13%	1.13%	3.68%	1.70%	7.93%
2	0.00%	4.53%	7.93%	13.60%	13.31%	2.27%	11.90%	25.50%	32.86%	4.82%	9.35%	12.46%	12.18%	38.53%
3	0.00%	4.53%	8.50%	11.33%	17.28%	1.42%	13.60%	25.50%	33.99%	5.67%	10.48%	13.03%	14.16%	39.94%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.5 ( 118)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-28.5	VACIOS/	PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	3.12%	2.27%	0.85%	1.13%	0.28%	2.55%	3.97%	6.80%	0.85%	1.98%	2.55%	1.98%	8.22%
1	0.00%	0.00%	0.57%	1.70%	1.42%	0.00%	0.57%	2.55%	2.83%	0.28%	0.57%	1.70%	0.85%	3.12%
2	0.00%	1.70%	1.70%	8.78%	8.78%	1.70%	5.67%	15.30%	17.85%	2.83%	4.25%	7.37%	7.37%	21.25%
3	0.00%	9.35%	15.30%	20.11%	23.51%	3.12%	22.10%	41.93%	56.66%	10.20%	16.43%	21.81%	22.66%	67.42%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.6 ( 119)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-28.6	VACIOS/	PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	3.12%	2.27%	0.85%	0.85%	0.28%	1.70%	4.53%	6.52%	1.42%	1.70%	3.12%	1.70%	8.50%
1	0.00%	0.28%	0.57%	0.85%	2.27%	0.28%	0.57%	3.40%	3.68%	0.28%	0.57%	1.42%	1.70%	3.97%
2	0.00%	2.83%	6.23%	11.33%	10.76%	1.98%	10.48%	19.55%	26.35%	4.25%	5.95%	12.46%	9.63%	30.59%
3	0.00%	7.93%	10.76%	18.41%	20.96%	2.55%	18.13%	36.26%	47.59%	8.22%	15.01%	16.43%	19.83%	56.94%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.7 ( 120)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-28.7	VACIOS/PRES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	3.12%	2.27%	1.13%	0.28%	0.28%	1.98%	4.53%	6.23%	1.13%	1.13%	2.83%	1.70%	7.93%
1	0.00%	0.28%	0.00%	0.57%	0.28%	0.00%	0.00%	0.85%	0.57%	0.57%	0.00%	0.28%	0.57%	1.13%
2	0.00%	1.13%	2.27%	2.83%	3.12%	0.57%	1.13%	7.65%	8.22%	1.42%	1.70%	3.68%	3.12%	9.63%
3	0.00%	9.63%	15.30%	26.91%	31.16%	4.25%	27.76%	50.71%	69.12%	11.05%	20.40%	26.63%	27.48%	81.30%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.8 ( 121)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-28.8	VACIOS/PRES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	3.40%	1.98%	1.70%	1.13%	0.28%	2.27%	5.10%	7.65%	1.13%	1.98%	3.40%	2.27%	9.35%
1	0.00%	8.50%	10.76%	18.41%	17.85%	3.40%	18.98%	33.71%	45.89%	7.65%	12.18%	18.41%	19.83%	54.39%
2	0.00%	1.42%	3.68%	6.80%	10.76%	0.85%	7.08%	15.01%	18.98%	3.68%	5.95%	7.37%	6.23%	22.95%
3	0.00%	0.85%	3.40%	4.53%	5.10%	0.57%	2.55%	9.92%	11.61%	1.70%	3.12%	4.25%	4.53%	13.31%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.9 ( 122)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
PR-28.9	VACIOS/PRES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	2.83%	1.98%	1.13%	1.13%	0.28%	1.98%	4.82%	7.08%	0.57%	1.42%	3.12%	2.27%	8.22%
1	0.00%	0.28%	1.13%	1.42%	2.27%	0.28%	0.57%	4.82%	5.10%	0.28%	0.85%	2.55%	1.13%	5.38%
2	0.00%	4.53%	5.38%	9.35%	11.33%	1.42%	7.65%	18.98%	22.38%	5.67%	7.37%	10.20%	8.50%	28.90%
3	0.00%	6.52%	11.33%	19.55%	20.11%	3.12%	20.68%	35.13%	49.58%	7.65%	13.60%	17.56%	20.96%	57.51%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.10 ( 123)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	PERT	PERT	T	URB				URB	
PR-28.10	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	4.25%	2.55%	2.27%	0.28%	0.28%	2.27%	5.95%	8.50%	1.13%	1.70%	3.40%	2.83%	10.20%
1	0.00%	2.27%	3.97%	9.92%	13.03%	1.13%	9.07%	18.70%	24.65%	4.25%	8.22%	10.48%	7.65%	28.90%
2	0.00%	3.40%	5.67%	8.50%	11.05%	1.70%	10.20%	16.71%	22.38%	5.67%	5.38%	10.76%	9.63%	28.90%
3	0.00%	4.25%	7.65%	10.76%	10.48%	1.98%	9.35%	22.38%	28.61%	3.12%	7.93%	8.78%	12.75%	32.01%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-28.11 ( 124)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	PERT	PERT	T	URB				URB	
PR-28.11	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	3.12%	1.98%	1.42%	1.13%	0.28%	1.98%	5.10%	6.52%	1.42%	0.85%	2.83%	2.55%	8.50%
1	0.00%	1.42%	1.98%	1.42%	0.85%	0.57%	0.57%	4.82%	4.82%	0.57%	0.57%	3.12%	1.42%	5.38%
2	0.00%	1.98%	3.68%	7.37%	8.22%	0.85%	7.65%	12.75%	18.13%	3.12%	6.52%	5.95%	6.80%	21.53%
3	0.00%	7.65%	12.18%	21.25%	24.65%	3.40%	20.68%	41.08%	54.67%	9.07%	15.30%	21.53%	22.10%	64.59%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-30.1 ( 126)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	PERT	PERT	T	URB				URB	
PR-30.1	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	3.97%	2.27%	0.85%	1.13%	0.28%	1.98%	4.82%	7.08%	0.85%	1.13%	2.83%	1.98%	8.50%
1	0.00%	5.95%	11.33%	15.86%	20.68%	3.68%	19.26%	33.43%	47.59%	7.08%	13.60%	19.55%	18.98%	55.24%
2	0.00%	3.97%	5.67%	12.18%	12.46%	1.13%	8.78%	22.66%	27.20%	4.53%	7.93%	9.92%	11.05%	32.29%
3	0.00%	0.28%	0.57%	2.55%	0.57%	0.00%	0.85%	2.83%	2.27%	1.70%	0.57%	1.13%	0.85%	3.97%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-30.2 ( 127)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	URB	URB	TOTAL	
PR-30.2	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	3.12%	1.98%	0.57%	0.28%	0.28%	1.70%	3.68%	5.67%	0.57%	0.85%	2.55%	1.70%	6.80%
1	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	1.13%	0.00%	0.57%	0.85%	1.42%	0.00%	0.00%	0.28%	0.85%	1.42%
2	0.00%	3.40%	7.08%	11.90%	14.45%	1.98%	13.88%	22.10%	30.59%	7.08%	9.35%	13.31%	11.61%	38.24%
3	0.00%	7.65%	10.76%	18.70%	18.98%	2.83%	14.73%	37.11%	46.46%	6.52%	13.03%	17.28%	18.70%	53.54%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-30.3 ( 128)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	URB	URB	TOTAL	
PR-30.3	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	3.12%	1.98%	1.13%	1.13%	0.28%	1.70%	5.10%	6.23%	1.42%	1.42%	2.55%	2.55%	8.22%
1	0.00%	0.85%	0.57%	1.42%	2.27%	0.57%	1.98%	3.68%	4.53%	1.13%	1.70%	2.55%	1.13%	5.67%
2	0.00%	5.67%	9.63%	13.60%	15.86%	1.98%	16.43%	24.65%	36.26%	6.52%	13.88%	13.88%	11.33%	43.34%
3	0.00%	4.53%	7.65%	15.30%	15.58%	2.27%	10.76%	30.31%	37.11%	5.10%	6.23%	14.45%	17.85%	42.78%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-30.4 ( 129)

COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)

% BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	URB	URB	TOTAL	
PR-30.4	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	3.12%	1.98%	0.57%	0.57%	0.28%	1.70%	3.97%	5.95%	0.57%	0.85%	2.55%	1.98%	7.08%
1	0.00%	2.55%	3.68%	8.22%	8.78%	1.70%	7.93%	15.01%	20.11%	3.68%	6.80%	9.07%	5.67%	23.80%
2	0.00%	5.38%	9.07%	13.03%	18.41%	2.27%	15.58%	28.90%	39.09%	6.52%	11.90%	15.30%	15.58%	46.46%
3	0.00%	3.12%	5.10%	9.63%	7.08%	0.85%	5.67%	15.86%	18.98%	3.40%	3.68%	6.52%	9.63%	22.66%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-30.5 ( 130 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BY : TOTAL

731

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	PERT	PERT	T			URB			
PR-30.5	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	3.12%	1.98%	0.57%	0.28%	0.28%	1.70%	3.68%	5.67%	0.57%	0.85%	2.55%	1.70%	6.80%
1	0.00%	0.28%	0.00%	0.28%	0.00%	0.00%	0.00%	0.57%	0.28%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.57%
2	0.00%	0.57%	0.85%	1.42%	1.13%	0.28%	0.85%	2.83%	3.40%	0.57%	0.57%	1.42%	1.70%	3.97%
3	0.00%	10.20%	17.00%	29.18%	33.43%	4.53%	28.33%	56.66%	74.79%	12.75%	21.53%	29.46%	29.18%	88.67%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-30.6 ( 131 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	PERT	PERT	T			URB			
PR-30.6	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	3.68%	2.55%	0.85%	0.57%	0.28%	1.98%	4.82%	6.52%	1.42%	1.13%	2.83%	2.55%	8.50%
1	0.00%	0.00%	0.57%	2.27%	0.28%	0.28%	0.57%	2.83%	2.83%	0.57%	0.57%	1.70%	0.85%	3.40%
2	0.00%	0.85%	2.55%	7.08%	7.37%	0.85%	5.67%	11.61%	16.43%	1.70%	2.83%	6.80%	6.52%	18.41%
3	0.00%	9.63%	14.16%	21.25%	26.63%	3.68%	22.66%	44.48%	58.36%	10.48%	18.70%	22.10%	22.95%	69.69%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-30.7 ( 132 )  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	PERT	PERT	T			URB			
PR-30.7	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	3.40%	1.98%	0.57%	0.28%	0.28%	1.70%	3.97%	5.95%	0.57%	0.85%	2.55%	1.98%	7.08%
1	0.00%	3.12%	4.82%	5.38%	12.46%	1.42%	7.08%	18.41%	20.96%	5.10%	5.95%	10.20%	7.93%	26.35%
2	0.00%	5.10%	9.35%	19.26%	18.70%	1.98%	16.71%	31.73%	43.63%	5.95%	13.31%	14.16%	18.13%	50.42%
3	0.00%	2.55%	3.68%	6.23%	3.40%	1.42%	5.38%	9.63%	13.60%	2.55%	3.12%	6.52%	4.82%	16.15%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-30.8 ( 133)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-30.8	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	3.12%	1.98%	0.57%	0.28%	0.28%	1.70%	3.68%	5.38%	0.85%	0.85%	2.83%	1.70%	6.80%
1	0.00%	0.85%	0.85%	1.98%	1.42%	0.00%	1.70%	3.12%	3.68%	1.70%	0.85%	2.55%	1.98%	5.38%
2	0.00%	4.25%	4.82%	7.08%	7.65%	0.85%	6.52%	15.30%	19.26%	3.97%	5.95%	5.95%	8.50%	23.51%
3	0.00%	5.95%	12.18%	21.81%	25.50%	3.97%	20.96%	41.64%	55.81%	7.65%	15.58%	22.10%	20.68%	64.31%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-30.9 ( 134)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
PR-30.9	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	3.68%	2.27%	1.13%	0.28%	0.28%	1.98%	4.53%	6.23%	1.42%	0.85%	3.40%	2.27%	8.22%
1	0.00%	0.57%	1.42%	1.98%	1.42%	0.00%	1.13%	3.68%	5.10%	0.28%	0.85%	2.83%	0.85%	5.38%
2	0.00%	3.68%	8.78%	14.16%	16.71%	2.55%	14.73%	27.48%	35.41%	8.50%	10.48%	15.58%	14.73%	44.19%
3	0.00%	6.23%	7.37%	14.16%	16.43%	2.27%	13.03%	28.05%	37.39%	3.97%	11.05%	11.61%	15.01%	42.21%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : PR-30.1 ( 126)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TODAS	TOTAL		
PR-30.1	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	2.44%	0.00%	0.00%	3.25%
1	0.81%	17.89%	17.07%	21.14%	17.89%	12.20%	10.57%	3.25%	1.63%	59.35%
2	0.00%	8.13%	11.38%	8.94%	14.63%	8.13%	6.50%	4.07%	2.44%	35.77%
3	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-30.2 ( 127)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TODAS	TOTAL		
PR-30.2	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.81%	0.81%	0.00%	1.63%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	3.25%
2	0.00%	11.38%	17.89%	11.38%	16.26%	6.50%	7.32%	3.25%	1.63%	41.46%
3	0.00%	15.45%	11.38%	19.51%	16.26%	13.01%	10.57%	4.07%	2.44%	54.47%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-30.3 ( 128)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-30.3	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	1.63%	0.81%	0.00%	0.81%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	3.25%
1	0.00%	1.63%	2.44%	2.44%	2.44%	1.63%	1.63%	0.00%	0.00%	6.50%
2	0.00%	9.76%	17.07%	13.01%	17.07%	8.13%	7.32%	3.25%	2.44%	45.53%
3	0.81%	14.63%	8.94%	17.07%	13.01%	8.94%	9.76%	4.07%	1.63%	44.72%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-30.4 ( 129)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-30.4	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.81%	6.50%	7.32%	8.13%	5.69%	3.25%	6.50%	0.81%	0.81%	25.20%
2	0.00%	15.45%	16.26%	17.07%	21.14%	11.38%	7.32%	4.07%	2.44%	52.85%
3	0.00%	5.69%	4.88%	7.32%	5.69%	5.69%	4.88%	2.44%	0.81%	20.33%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-30.5 ( 130)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
PR-30.5	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
2	0.00%	0.81%	1.63%	1.63%	2.44%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	3.25%
3	0.81%	26.83%	27.64%	30.89%	30.89%	20.33%	18.70%	7.32%	4.07%	95.93%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-30.6 ( 131)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
PR-30.6	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
2	0.00%	4.07%	8.94%	7.32%	10.57%	3.25%	2.44%	1.63%	0.81%	21.14%
3	0.81%	22.76%	19.51%	25.20%	21.95%	16.26%	16.26%	5.69%	3.25%	76.42%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-30.7 ( 132)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
PR-30.7	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.81%	6.50%	11.38%	13.82%	10.57%	5.69%	5.69%	1.63%	0.81%	35.77%
2	0.00%	17.07%	14.63%	15.45%	18.70%	12.20%	10.57%	5.69%	3.25%	53.66%
3	0.00%	4.07%	3.25%	3.25%	4.07%	2.44%	2.44%	0.00%	0.00%	9.76%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-30.8 ( 133)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
PR-30.8	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	0.81%	3.25%	0.81%	2.44%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	4.07%
2	0.00%	6.50%	6.50%	7.32%	5.69%	4.07%	3.25%	2.44%	0.81%	21.95%
3	0.81%	20.33%	19.51%	24.39%	25.20%	16.26%	15.45%	4.88%	3.25%	73.17%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-30.9 ( 134)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS :	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
1 :	0.00%	0.81%	0.81%	2.44%	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	4.07%
2 :	0.00%	13.01%	14.63%	13.82%	18.70%	9.76%	10.57%	4.07%	2.44%	47.97%
3 :	0.81%	13.82%	13.82%	16.26%	14.63%	10.57%	6.50%	3.25%	1.63%	47.15%
TOTAL :	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS :	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
1 :	0.00%	0.81%	0.81%	2.44%	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	4.07%
2 :	0.00%	13.01%	14.63%	13.82%	18.70%	9.76%	10.57%	4.07%	2.44%	47.97%
3 :	0.81%	13.82%	13.82%	16.26%	14.63%	10.57%	6.50%	3.25%	1.63%	47.15%
TOTAL :	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-30.9 ( 134)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS :	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
1 :	0.00%	0.81%	0.81%	2.44%	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	4.07%
2 :	0.00%	13.01%	14.63%	13.82%	18.70%	9.76%	10.57%	4.07%	2.44%	47.97%
3 :	0.81%	13.82%	13.82%	16.26%	14.63%	10.57%	6.50%	3.25%	1.63%	47.15%
TOTAL :	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-1 ( 51)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

738

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
PR-1	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
SI	0.81%	26.02%	26.02%	30.89%	30.08%	17.89%	18.70%	7.32%	4.07%	92.68%
NO	0.00%	1.63%	2.44%	1.63%	2.44%	2.44%	0.81%	0.00%	0.00%	6.50%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-2 ( 52)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
PR-2	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	1.63%	4.88%	1.63%	4.07%	3.25%	0.81%	0.00%	0.00%	9.76%
SOLO	0.00%	7.32%	8.94%	8.94%	11.38%	7.32%	11.38%	4.07%	1.63%	35.77%
JUNT.OTR.COM	0.81%	18.70%	15.45%	21.95%	17.89%	9.76%	7.32%	3.25%	2.44%	54.47%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-3 ( 53)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
PR-3	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	5.69%	7.32%	6.50%	7.32%	7.32%	9.76%	2.44%	1.63%	30.08%
EN ALG.OCAS.	0.00%	13.01%	13.01%	10.57%	14.63%	8.94%	3.25%	3.25%	0.81%	34.15%
REGULARMENTE	0.81%	8.94%	8.94%	15.45%	11.38%	4.07%	6.50%	1.63%	1.63%	35.77%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-4 ( 239)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	7.32%	1.63%	7.32%	4.88%	6.50%	2.44%	3.25%	0.00%	16.26%
1	0.00%	2.44%	0.81%	3.25%	1.63%	0.00%	3.25%	0.00%	0.00%	7.32%
2	0.00%	4.07%	9.76%	7.32%	12.20%	6.50%	4.07%	2.44%	1.63%	28.46%
3	0.00%	6.50%	10.57%	8.94%	10.57%	4.07%	5.69%	0.81%	0.81%	29.27%
4	0.00%	5.69%	8.94%	6.50%	6.50%	4.07%	4.88%	0.00%	1.63%	21.14%
5	0.81%	5.69%	9.76%	7.32%	8.94%	0.81%	1.63%	0.81%	0.00%	20.33%
6	0.00%	11.38%	13.01%	12.20%	11.38%	4.88%	7.32%	0.81%	0.81%	35.77%
7	0.81%	6.50%	9.76%	13.01%	12.20%	6.50%	4.88%	1.63%	1.63%	34.15%
8	0.00%	3.25%	4.07%	4.88%	3.25%	2.44%	4.07%	0.81%	1.63%	15.45%
9	0.00%	4.88%	5.69%	7.32%	4.07%	3.25%	4.07%	0.00%	2.44%	20.33%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-5 ( 64)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	1.63%	2.44%	0.81%	0.81%	0.00%	4.07%
DED.LECC.OC.	0.00%	13.82%	16.26%	11.38%	16.26%	8.94%	12.20%	4.07%	0.81%	47.15%
INCL.PROG.N.	0.81%	13.01%	11.38%	19.51%	14.63%	8.13%	5.69%	2.44%	3.25%	45.53%
NO-PLANT.PR.	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
OTROS	0.00%	0.81%	0.81%	1.63%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	3.25%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-6 ( 65)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

740

MATERIAS/AREAS	LEN	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-6	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	2.44%
CICL.INICIAL	0.00%	1.63%	4.88%	4.07%	5.69%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	9.76%
CICL.MEDIO	0.00%	5.69%	6.50%	8.13%	7.32%	4.07%	6.50%	3.25%	0.81%	23.58%
CICL.SUPER.	0.00%	0.00%	0.81%	2.44%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
TODOS IGUAL	0.81%	19.51%	17.07%	17.89%	18.70%	15.45%	12.20%	3.25%	3.25%	61.79%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-7 ( 240)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-7	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	8.13%	5.69%	10.57%	8.13%	4.88%	4.88%	4.07%	1.63%	26.02%
APROV.RECUR.	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
ORG.ACTIV.	0.00%	0.00%	3.25%	1.63%	3.25%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	7.32%
IMP.EXP.DIST	0.81%	19.51%	22.76%	21.14%	24.39%	15.45%	13.82%	3.25%	2.44%	71.54%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-8 ( 69)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-8	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
NO DIFERENC.	0.00%	5.69%	9.76%	8.13%	9.76%	2.44%	4.07%	2.44%	0.00%	21.95%
ALGUNA DIFER	0.00%	13.01%	13.01%	14.63%	13.82%	8.13%	8.94%	3.25%	2.44%	45.53%
MUCHA DIFER.	0.81%	8.94%	4.88%	9.76%	8.13%	8.94%	6.50%	1.63%	1.63%	30.08%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-9 ( 70)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
PR-9	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	2.44%
NO SE EXIST.	0.00%	9.76%	8.13%	4.88%	9.76%	8.94%	4.07%	3.25%	1.63%	26.07%
ALGUN MATER.	0.00%	2.44%	10.57%	3.25%	8.94%	0.81%	4.07%	0.81%	0.00%	20.33%
CONDZ.UTILIZ	0.81%	14.63%	10.57%	23.58%	14.63%	9.76%	11.38%	2.44%	2.44%	51.22%
<b>TOTAL</b>	<b>0.81%</b>	<b>27.64%</b>	<b>29.27%</b>	<b>32.52%</b>	<b>33.33%</b>	<b>20.33%</b>	<b>19.51%</b>	<b>7.32%</b>	<b>4.07%</b>	<b>123</b>

ROW : PR-10 ( 71)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
PR-10	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	10.57%	8.13%	4.88%	9.76%	9.76%	4.88%	4.07%	1.63%	28.46%
PROF.ZONA	0.81%	11.38%	10.57%	16.26%	13.01%	6.50%	11.38%	1.63%	2.44%	43.90%
EDITORIAL	0.00%	0.81%	1.63%	4.07%	2.44%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	7.32%
ESPECIALIST.	0.00%	1.63%	5.69%	1.63%	5.69%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	8.94%
PROF./ESPEC.	0.00%	2.44%	1.63%	3.25%	1.63%	0.81%	2.44%	0.81%	0.00%	7.32%
OTROS	0.00%	0.81%	1.63%	2.44%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	4.07%
<b>TOTAL</b>	<b>0.81%</b>	<b>27.64%</b>	<b>29.27%</b>	<b>32.52%</b>	<b>33.33%</b>	<b>20.33%</b>	<b>19.51%</b>	<b>7.32%</b>	<b>4.07%</b>	<b>123</b>

ROW : PR-11 ( 72)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
PR-11	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.81%	8.94%	4.88%	7.32%	7.32%	9.76%	0.81%	1.63%	0.81%	24.39%
SI	0.00%	10.57%	6.50%	8.94%	6.50%	3.25%	16.26%	0.81%	2.44%	32.52%
NO	0.00%	8.13%	17.89%	16.26%	19.51%	7.32%	2.44%	4.88%	0.81%	43.09%
<b>TOTAL</b>	<b>0.81%</b>	<b>27.64%</b>	<b>29.27%</b>	<b>32.52%</b>	<b>33.33%</b>	<b>20.33%</b>	<b>19.51%</b>	<b>7.32%</b>	<b>4.07%</b>	<b>123</b>

ROW : PR-12 ( 73)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
PR-12	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	1.63%	0.00%	2.44%	2.44%	3.25%	0.00%	0.00%	0.00%	6.50%
CASTELLANO	0.00%	14.63%	16.26%	19.51%	17.07%	9.76%	1.63%	4.07%	0.81%	47.97%
SEGUN LENGUA	0.81%	8.94%	11.38%	7.32%	13.01%	5.69%	8.13%	3.25%	1.63%	30.89%
AUTOCTONA	0.00%	2.44%	1.63%	3.25%	0.81%	1.63%	9.76%	0.00%	1.63%	14.63%
<b>TOTAL</b>	<b>0.81%</b>	<b>27.64%</b>	<b>29.27%</b>	<b>32.52%</b>	<b>33.33%</b>	<b>20.33%</b>	<b>19.51%</b>	<b>7.32%</b>	<b>4.07%</b>	<b>123</b>

ROW : PR-13 ( 74)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
PR-13	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.81%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	3.25%
SI	0.81%	26.02%	28.46%	29.27%	31.71%	17.07%	17.89%	5.69%	4.07%	90.24%
NO	0.00%	0.00%	0.81%	2.44%	0.81%	1.63%	0.81%	1.63%	0.00%	6.50%
<b>TOTAL</b>	<b>0.81%</b>	<b>27.64%</b>	<b>29.27%</b>	<b>32.52%</b>	<b>33.33%</b>	<b>20.33%</b>	<b>19.51%</b>	<b>7.32%</b>	<b>4.07%</b>	<b>123</b>

ROW : PR-14 ( 75)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
PR-14	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	4.88%	4.88%	1.63%	4.88%	6.50%	3.25%	2.44%	0.00%	15.45%
1-5 SALIDAS	0.00%	13.82%	13.82%	16.26%	16.26%	9.76%	8.13%	1.63%	1.63%	47.15%
5-10 SALIDAS	0.00%	7.32%	8.94%	11.38%	10.57%	4.07%	7.32%	3.25%	1.63%	30.08%
10-15 SALIDA	0.00%	0.00%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	2.44%
15-20 SALIDA	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	2.44%
DE 20 SALID	0.81%	0.81%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
<b>TOTAL</b>	<b>0.81%</b>	<b>27.64%</b>	<b>29.27%</b>	<b>32.52%</b>	<b>33.33%</b>	<b>20.33%</b>	<b>19.51%</b>	<b>7.32%</b>	<b>4.07%</b>	<b>123</b>

ROW : PR-15 ( 241)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TODAS	TOTAL	
PR-15	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	1.63%	0.81%	1.63%	0.81%	0.00%	4.07%
1	0.81%	11.38%	6.50%	11.38%	5.69%	8.94%	7.32%	0.81%	1.63%	31.71%
2	0.81%	17.07%	10.57%	17.89%	13.82%	9.76%	10.57%	2.44%	0.81%	47.97%
3	0.81%	24.39%	20.33%	25.20%	25.20%	16.26%	13.82%	4.07%	1.63%	73.17%
4	0.81%	13.82%	16.26%	18.70%	18.70%	8.94%	8.13%	2.44%	3.25%	52.85%
5	0.81%	13.01%	18.70%	16.26%	21.95%	8.94%	13.01%	3.25%	3.25%	53.66%
6	0.81%	17.07%	20.33%	17.89%	21.95%	13.01%	8.13%	4.07%	1.63%	57.72%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-16 ( 83)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TODAS	TOTAL	
PR-16	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	1.63%	0.81%	1.63%	1.63%	0.81%	0.81%	0.00%	5.69%
SI	0.81%	17.89%	20.33%	24.39%	24.39%	10.57%	13.82%	4.88%	1.63%	65.85%
NO	0.00%	8.94%	7.32%	7.32%	7.32%	8.13%	4.88%	1.63%	2.44%	28.46%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-17 ( 242)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-17	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	2.44%	3.25%	3.25%	5.69%	1.63%	2.44%	1.63%	0.00%	12.20%
1	0.00%	4.88%	4.88%	4.07%	4.88%	2.44%	3.25%	0.81%	1.63%	14.63%
2	0.81%	6.50%	9.76%	9.76%	8.94%	6.50%	5.69%	3.25%	0.00%	29.27%
3	0.81%	0.81%	0.81%	2.44%	2.44%	1.63%	0.81%	0.00%	0.81%	6.50%
4	0.81%	4.07%	0.81%	4.88%	2.44%	3.25%	4.88%	0.81%	1.63%	14.63%
5	0.00%	20.33%	21.14%	22.76%	23.58%	16.26%	13.82%	4.88%	4.07%	71.54%
6	0.00%	8.94%	8.94%	9.76%	9.76%	7.32%	4.07%	1.63%	0.81%	29.27%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-18 ( 90)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-18	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
TEXTO COMUN	0.00%	13.82%	18.70%	15.45%	21.14%	11.38%	8.94%	3.25%	1.63%	52.85%
LIB.DIST.ED.	0.00%	0.00%	3.25%	4.07%	2.44%	0.00%	2.44%	0.00%	0.81%	8.13%
OTRO T.MATER	0.81%	12.20%	7.32%	11.38%	8.94%	7.32%	6.50%	4.07%	0.81%	33.33%
NO UTILIZAN	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	1.63%	1.63%	0.00%	0.81%	4.88%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-19 ( 91)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
PR-19	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	2.44%	2.44%	0.81%	2.44%	1.63%	0.81%	3.25%	0.81%	8.13%
SI	0.00%	16.26%	18.70%	21.14%	18.70%	9.76%	10.57%	2.44%	2.44%	56.10%
NO	0.81%	8.94%	8.13%	10.57%	12.20%	8.94%	8.13%	1.63%	0.81%	35.77%
<b>TOTAL</b>	<b>0.81%</b>	<b>27.64%</b>	<b>29.27%</b>	<b>32.52%</b>	<b>33.33%</b>	<b>20.33%</b>	<b>19.51%</b>	<b>7.32%</b>	<b>4.07%</b>	<b>123</b>

ROW : PR-20 ( 92)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
PR-20	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	1.63%	1.63%	1.63%	3.25%	1.63%	0.81%	2.44%	0.00%	6.50%
SI	0.00%	14.63%	16.26%	13.01%	14.63%	8.13%	9.76%	1.63%	2.44%	45.53%
NO	0.81%	11.38%	11.38%	17.89%	15.45%	10.57%	8.94%	3.25%	1.63%	47.97%
<b>TOTAL</b>	<b>0.81%</b>	<b>27.64%</b>	<b>29.27%</b>	<b>32.52%</b>	<b>33.33%</b>	<b>20.33%</b>	<b>19.51%</b>	<b>7.32%</b>	<b>4.07%</b>	<b>123</b>

ROW : PR-21 ( 243)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	11.38%	11.38%	15.45%	16.26%	11.38%	9.76%	5.69%	1.63%	46.34%
1	0.00%	7.32%	5.69%	7.32%	4.88%	2.44%	4.07%	0.00%	0.00%	17.89%
2	0.00%	3.25%	0.81%	2.44%	2.44%	1.63%	2.44%	0.00%	0.00%	7.32%
3	0.00%	1.63%	1.63%	2.44%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	4.07%
4	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	2.44%
5	0.00%	1.63%	2.44%	2.44%	2.44%	2.44%	2.44%	0.81%	0.00%	7.32%
6	0.00%	4.07%	7.32%	3.25%	4.88%	3.25%	1.63%	0.81%	0.00%	14.63%
7	0.00%	7.32%	8.13%	8.13%	8.13%	3.25%	4.88%	0.00%	2.44%	26.83%
8	0.81%	8.94%	5.69%	8.94%	6.50%	5.69%	8.13%	0.00%	0.81%	25.20%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-22 ( 101)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	2.44%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	4.07%
LA PERMITE	0.81%	13.82%	12.20%	20.33%	13.01%	13.01%	8.94%	3.25%	2.44%	52.85%
LA DIFICULTA	0.00%	8.13%	7.32%	8.94%	7.32%	3.25%	6.50%	1.63%	0.00%	23.58%
DESC.LEGISL.	0.00%	5.69%	8.13%	3.25%	10.57%	3.25%	3.25%	1.63%	1.63%	19.51%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-23 ( 102)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-23	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
SI	0.00%	4.88%	11.38%	9.76%	14.63%	4.88%	5.69%	0.00%	0.81%	32.52%
NO	0.81%	22.76%	17.89%	22.76%	18.70%	15.45%	13.01%	7.32%	3.25%	66.67%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-24 ( 103)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-24	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	1.63%	3.25%	0.81%	0.81%	0.00%	5.69%
BASTANTE	0.00%	4.88%	4.88%	5.69%	5.69%	4.07%	4.88%	0.81%	1.63%	19.51%
MUY POCO	0.81%	14.63%	16.26%	17.89%	17.07%	9.76%	10.57%	4.07%	1.63%	54.47%
NADA	0.00%	6.50%	8.13%	7.32%	8.94%	3.25%	3.25%	1.63%	0.81%	20.33%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-26.LENGUAJE ( 104)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-26.LENGUAJE	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	1.63%	5.69%	2.44%	3.25%	0.81%	2.44%	0.81%	0.00%	10.57%
RELAC.IMPOS.	0.00%	0.81%	0.81%	2.44%	0.81%	0.81%	1.63%	0.00%	0.81%	5.69%
POSIBL.RELAC	0.00%	2.44%	7.32%	5.69%	10.57%	4.07%	4.88%	2.44%	0.81%	21.14%
RELAC.NECES.	0.81%	22.76%	15.45%	21.95%	18.70%	14.63%	10.57%	4.07%	2.44%	62.60%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-26.MATEMATIC. ( 105)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT	C							
PR-26.MATEMATIC.	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
	0.00%	1.63%	6.50%	2.44%	4.07%	2.44%	0.81%	0.00%	0.00%	10.57%
RELAC.IMPOS.	0.00%	4.07%	2.44%	4.88%	4.07%	2.44%	2.44%	1.63%	0.81%	13.82%
POSIBL.RELAC	0.81%	15.45%	14.63%	16.26%	17.89%	10.57%	10.57%	3.25%	2.44%	52.03%
RELAC.NECES.	0.00%	6.50%	5.69%	8.94%	7.32%	4.88%	5.69%	2.44%	0.81%	23.58%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-26.SOCIALES ( 106)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT	C							
PR-26.SOCIALES	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
	0.00%	2.44%	3.25%	2.44%	2.44%	0.81%	2.44%	0.00%	0.00%	7.32%
RELAC.IMPOS.	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
POSIBL.RELAC	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
RELAC.NECES.	0.81%	25.20%	26.02%	30.08%	30.89%	19.51%	17.07%	7.32%	4.07%	92.68%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-26.NATURALES ( 107)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT	C							
PR-26.NATURALES	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
	0.00%	2.44%	4.07%	1.63%	1.63%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	6.50%
RELAC.IMPOS.	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
POSIBL.RELAC	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
RELAC.NECES.	0.81%	25.20%	25.20%	30.89%	31.71%	19.51%	17.89%	7.32%	4.07%	93.58%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-26.IDIOMA ( 108)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-26.IDIOMA	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	3.25%	9.76%	5.69%	7.32%	1.63%	4.88%	1.63%	0.00%	19.51%
RELAC.IMPOS.	0.00%	13.01%	13.82%	11.38%	13.82%	10.57%	8.94%	4.88%	1.63%	43.09%
POSIBL.RELAC	0.81%	8.13%	4.07%	11.38%	9.76%	5.69%	3.25%	0.81%	1.63%	27.64%
RELAC.NECES.	0.00%	3.25%	1.63%	4.07%	2.44%	2.44%	2.44%	0.00%	0.81%	9.76%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-26.VALENCIANO ( 109)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-26.VALENCIANO	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	5.69%	7.32%	7.32%	8.13%	6.50%	2.44%	0.81%	0.00%	21.95%
RELAC.IMPOS.	0.00%	1.63%	1.63%	0.81%	1.63%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	4.07%
POSIBL.RELAC	0.00%	4.07%	2.44%	3.25%	3.25%	2.44%	2.44%	1.63%	0.00%	11.38%
RELAC.NECES.	0.81%	16.26%	17.89%	21.14%	20.33%	9.76%	14.63%	4.88%	4.07%	62.60%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-26.PLASTICA ( 110)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-26.PLASTICA	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	3.25%	6.50%	4.88%	4.88%	3.25%	2.44%	0.81%	0.00%	15.45%
RELAC.IMPOS.	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	1.63%
POSIBL.RELAC	0.00%	4.88%	7.32%	6.50%	8.94%	3.25%	4.88%	2.44%	0.81%	21.95%
RELAC.NECES.	0.81%	19.51%	15.45%	21.14%	19.51%	13.82%	11.38%	4.07%	2.44%	60.98%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-26.RELIGION ( 111)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

750

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-26.RELIGION	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	8.94%	13.01%	13.82%	13.01%	6.50%	5.69%	0.00%	1.63%	36.59%
RELAC.IMPOS.	0.81%	4.07%	4.07%	6.50%	4.88%	2.44%	3.25%	0.00%	0.00%	16.26%
POSIBL.RELAC	0.00%	5.69%	4.07%	6.50%	5.69%	4.88%	6.50%	2.44%	0.81%	21.14%
RELAC.NECES.	0.00%	8.94%	8.13%	5.69%	9.76%	6.50%	4.07%	4.88%	1.63%	26.02%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-26.ETICA ( 112)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-26.ETICA	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	4.88%	9.76%	8.94%	8.13%	3.25%	4.07%	0.81%	0.00%	21.95%
RELAC.IMPOS.	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
POSIBL.RELAC	0.00%	2.44%	2.44%	1.63%	3.25%	1.63%	1.63%	0.00%	1.63%	8.94%
RELAC.NECES.	0.81%	20.33%	17.07%	21.95%	21.95%	14.63%	13.01%	6.50%	2.44%	67.48%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-27 ( 113)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
PR-27	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	2.44%
PR-27.1	0.81%	6.50%	10.57%	8.13%	8.94%	4.07%	8.94%	2.44%	3.25%	34.15%
PR-27.2	0.00%	20.33%	16.26%	23.58%	21.14%	15.45%	8.94%	4.88%	0.81%	60.16%
PR-27.3	0.00%	0.81%	1.63%	0.81%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	3.25%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-29 ( 125)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

751

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
PR-29	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	3.25%	0.00%	3.25%	0.00%	3.25%	0.81%	0.00%	7.32%
1	0.81%	4.07%	2.44%	3.25%	4.88%	3.25%	2.44%	0.00%	0.00%	12.20%
2	0.00%	9.76%	11.38%	15.45%	13.82%	6.50%	6.50%	2.44%	1.63%	38.21%
3	0.00%	9.76%	7.32%	9.76%	7.32%	8.13%	5.69%	3.25%	0.81%	30.08%
4	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	2.44%
5	0.00%	3.25%	4.88%	3.25%	4.07%	1.63%	0.81%	0.81%	0.81%	9.76%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : PR-28 ( 244)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
PR-28	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	5.69%	6.50%	7.32%	3.25%	6.50%	4.88%	2.44%	3.25%	26.02%
1	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
2	0.00%	0.00%	0.81%	1.63%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
3	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
4	0.00%	0.81%	2.44%	1.63%	2.44%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	4.88%
5	0.00%	0.81%	0.81%	1.63%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	4.07%
6	0.00%	0.81%	2.44%	1.63%	4.07%	2.44%	0.00%	0.00%	0.00%	6.50%
7	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
8	0.81%	16.26%	13.82%	16.26%	17.89%	8.94%	12.20%	4.88%	0.81%	51.22%
9	0.00%	1.63%	3.25%	2.44%	3.25%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	6.50%
10	0.00%	9.76%	12.20%	13.82%	16.26%	5.69%	8.94%	0.81%	0.81%	37.40%
11	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	2.44%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

Cuestionario (Cuarta parte):

**\*Propuestas de actividades\*.**

ROW : ACT-1.A ( 135)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-1.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.57%	0.28%	0.57%	0.28%	0.28%	0.00%	1.42%
1	0.00%	1.70%	0.85%	4.82%	5.67%	0.28%	2.27%	10.76%	12.18%	1.13%	2.27%	5.38%	4.25%	13.31%
2	0.00%	3.97%	5.95%	10.20%	9.92%	2.83%	8.50%	20.68%	24.08%	6.23%	7.65%	9.35%	9.07%	30.59%
3	0.00%	8.50%	12.75%	16.15%	18.98%	1.98%	19.83%	31.73%	47.59%	6.23%	13.03%	18.41%	19.55%	54.67%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-1.B ( 136)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-1.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.85%	0.85%	0.28%	0.00%	0.85%	1.13%	1.70%	0.28%	0.57%	0.57%	0.57%	2.55%
1	0.00%	0.28%	0.28%	0.57%	0.85%	0.00%	0.28%	1.70%	1.98%	0.00%	0.28%	1.13%	0.57%	1.98%
2	0.00%	1.70%	2.55%	5.38%	7.08%	0.85%	2.83%	13.60%	15.58%	1.70%	3.40%	7.08%	5.10%	17.28%
3	0.00%	12.18%	16.15%	24.65%	26.63%	4.25%	26.91%	47.31%	64.87%	12.18%	18.98%	24.65%	26.63%	78.19%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-1.C ( 137)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-1.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	1.13%	1.42%	0.57%	0.00%	0.85%	1.70%	2.27%	0.28%	0.57%	0.85%	0.85%	3.12%
1	0.00%	5.95%	7.08%	9.07%	13.60%	1.42%	6.80%	26.63%	31.73%	3.40%	9.63%	11.05%	11.05%	35.41%
2	0.00%	6.80%	8.50%	15.30%	15.86%	2.83%	16.71%	28.05%	37.96%	8.22%	9.63%	17.28%	15.58%	47.03%
3	0.00%	1.42%	3.12%	5.67%	4.82%	0.85%	6.52%	7.37%	12.18%	2.27%	3.40%	4.25%	5.38%	14.45%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-2.A ( 138)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
ACT-2.A	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
	0.57%	0.85%	1.13%	0.28%	0.28%	0.00%	0.85%	1.42%	2.27%	0.28%	0.00%	1.98%	0.28%	3.12%
1	0.00%	1.98%	3.40%	5.95%	5.67%	0.28%	5.10%	10.48%	14.16%	1.13%	3.12%	6.23%	4.82%	15.58%
2	0.00%	4.25%	5.38%	10.76%	9.07%	1.98%	9.35%	18.70%	23.51%	5.95%	7.65%	9.07%	10.20%	29.75%
3	0.00%	7.08%	9.92%	14.45%	19.83%	2.83%	15.58%	33.14%	44.19%	6.80%	12.46%	16.15%	17.56%	51.56%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-2.B ( 139)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
ACT-2.B	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
	0.57%	0.85%	1.13%	1.98%	0.57%	0.00%	0.85%	3.12%	3.12%	1.42%	0.57%	1.98%	1.42%	5.10%
1	0.00%	1.13%	1.70%	2.55%	3.40%	0.28%	3.12%	5.38%	7.93%	0.85%	1.13%	3.97%	3.40%	8.78%
2	0.00%	5.38%	6.23%	9.63%	9.35%	1.42%	6.80%	22.66%	24.65%	5.10%	9.07%	10.76%	7.08%	30.31%
3	0.00%	6.80%	10.76%	17.28%	21.53%	3.40%	20.11%	32.58%	48.44%	6.80%	12.46%	16.71%	20.96%	55.81%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-2.C ( 140)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
ACT-2.C	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
	0.57%	1.42%	1.70%	2.83%	0.57%	0.00%	0.85%	4.25%	4.53%	1.42%	1.13%	2.83%	1.42%	6.52%
1	0.00%	9.07%	12.18%	12.18%	17.00%	3.40%	14.73%	33.43%	43.91%	6.52%	12.46%	16.71%	16.15%	50.71%
2	0.00%	2.27%	4.53%	14.16%	14.45%	1.42%	13.03%	20.96%	30.03%	4.82%	7.93%	13.03%	12.18%	35.41%
3	0.00%	1.42%	1.42%	2.27%	2.83%	0.28%	2.27%	5.10%	5.67%	1.42%	1.70%	0.85%	3.12%	7.37%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-3.A ( 141)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

755

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-3.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.57%	0.85%	0.28%	0.00%	0.00%	1.70%	0.85%	0.85%	0.28%	0.00%	0.57%	2.27%
1	0.00%	1.13%	1.13%	2.55%	3.12%	0.28%	2.27%	5.67%	7.65%	0.57%	0.00%	3.68%	3.40%	8.22%
2	0.00%	1.42%	3.40%	3.12%	5.67%	0.28%	3.97%	10.20%	11.90%	1.98%	3.40%	4.25%	4.53%	14.16%
3	0.00%	11.33%	14.73%	24.93%	25.78%	4.53%	24.65%	46.18%	63.74%	10.76%	19.55%	25.50%	24.36%	75.35%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-3.B ( 142)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-3.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.57%	0.57%	0.57%	0.00%	0.28%	1.42%	1.13%	0.57%	0.00%	0.00%	0.57%	2.27%
1	0.00%	0.00%	0.28%	0.57%	0.85%	0.00%	0.00%	1.70%	1.70%	0.00%	0.00%	0.85%	0.95%	1.70%
2	0.00%	2.55%	1.70%	3.68%	4.25%	0.57%	2.27%	9.35%	10.76%	1.42%	2.27%	5.95%	2.83%	12.18%
3	0.00%	11.33%	17.28%	26.63%	29.18%	4.53%	28.33%	51.27%	70.54%	12.18%	20.96%	26.63%	28.61%	83.85%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-3.C ( 143)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-3.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	0.85%	1.13%	0.57%	0.00%	0.28%	2.27%	1.98%	0.85%	0.00%	0.57%	0.85%	3.40%
1	0.00%	4.25%	6.52%	5.38%	9.35%	1.42%	4.53%	18.41%	22.10%	2.27%	3.68%	8.78%	8.78%	24.65%
2	0.00%	5.95%	7.93%	15.58%	17.00%	2.27%	13.03%	31.16%	37.11%	8.22%	12.75%	16.43%	13.31%	45.61%
3	0.00%	3.40%	4.53%	9.35%	7.93%	1.42%	13.03%	11.90%	22.95%	2.83%	6.80%	7.65%	9.92%	26.35%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-4.A ( 144)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-4.A	VACIOS/PRES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.57%	0.57%	0.28%	0.28%	0.28%	0.57%	1.13%	1.13%	0.85%	0.00%	0.85%	0.57%	2.83%
1	0.00%	1.13%	1.70%	1.42%	0.28%	0.00%	1.70%	1.70%	3.12%	0.28%	1.42%	0.57%	1.13%	3.40%
2	0.00%	1.42%	1.42%	3.68%	5.38%	0.57%	3.40%	7.93%	9.92%	1.42%	3.40%	3.40%	4.25%	11.61%
3	0.00%	11.05%	16.15%	26.06%	28.90%	4.25%	25.21%	52.97%	69.97%	11.61%	18.41%	28.61%	26.91%	82.15%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-4.B ( 145)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-4.B	VACIOS/PRES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.57%	0.57%	0.57%	0.57%	0.28%	1.13%	0.85%	1.42%	0.85%	0.28%	0.85%	0.57%	3.12%
1	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.00%	0.00%	0.57%	0.28%	0.28%	0.00%	0.00%	0.57%	0.57%
2	0.00%	2.55%	1.13%	1.70%	5.38%	0.28%	2.83%	7.93%	9.63%	0.85%	3.40%	3.68%	3.40%	10.76%
3	0.00%	11.05%	18.13%	28.90%	28.61%	4.53%	26.91%	54.37%	72.80%	12.18%	19.55%	28.90%	28.33%	85.55%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-4.C ( 146)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-4.C	VACIOS/PRES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.57%	0.28%	1.70%	0.57%	0.28%	1.42%	1.42%	2.27%	0.85%	0.28%	1.13%	1.13%	3.97%
1	0.00%	3.68%	2.55%	2.55%	4.25%	0.57%	1.98%	8.50%	10.76%	0.57%	4.53%	3.97%	1.98%	11.61%
2	0.00%	5.10%	9.35%	14.73%	13.88%	2.27%	12.75%	29.75%	36.26%	6.90%	10.48%	15.30%	13.31%	43.34%
3	0.00%	4.82%	7.65%	12.46%	16.15%	1.98%	14.73%	24.08%	34.84%	5.95%	7.93%	13.03%	16.43%	41.08%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-5.A ( 147)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

757

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
ACT-5.A	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	0.28%	0.00%	0.28%	0.28%	1.70%	1.70%	0.28%	0.00%	0.85%	0.57%	2.55%
1	0.00%	3.40%	5.38%	8.78%	8.22%	1.98%	5.95%	19.26%	21.81%	3.68%	6.80%	9.35%	7.08%	26.06%
2	0.00%	4.53%	6.23%	12.18%	12.46%	0.85%	11.61%	21.25%	28.33%	5.38%	7.93%	9.63%	12.75%	33.99%
3	0.00%	5.95%	7.08%	10.20%	14.16%	1.98%	13.03%	21.53%	32.29%	4.82%	8.50%	13.60%	12.46%	37.39%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-5.B ( 148)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
ACT-5.B	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	2.27%	0.00%	0.28%	0.85%	3.12%	3.12%	0.85%	0.85%	0.85%	1.70%	4.53%
1	0.00%	1.98%	2.27%	3.68%	4.53%	0.85%	2.27%	9.92%	10.76%	1.13%	3.12%	4.53%	3.40%	12.46%
2	0.00%	4.82%	5.67%	10.48%	14.45%	1.70%	11.90%	23.51%	30.59%	5.67%	8.78%	13.60%	11.05%	36.54%
3	0.00%	7.08%	10.76%	15.01%	15.86%	2.27%	15.86%	27.20%	39.66%	6.52%	10.48%	14.45%	16.71%	46.46%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-5.C ( 149)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
ACT-5.C	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	
VACIOS	0.57%	1.42%	0.85%	2.27%	0.57%	0.28%	0.85%	3.68%	4.25%	1.13%	0.85%	1.42%	1.98%	5.95%
1	0.00%	8.78%	11.05%	16.43%	19.55%	3.68%	14.45%	39.94%	48.16%	7.37%	15.86%	20.96%	16.43%	56.66%
2	0.00%	2.83%	5.95%	10.20%	11.61%	0.57%	11.90%	15.58%	24.93%	3.68%	5.95%	7.65%	10.76%	28.61%
3	0.00%	1.13%	1.98%	2.55%	3.12%	0.57%	3.68%	4.53%	6.80%	1.98%	0.57%	3.40%	3.68%	8.78%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-6.A ( 150)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

758

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-6.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.57%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	0.85%	0.57%	0.85%	0.57%	0.28%	0.00%	1.98%
1	0.00%	1.98%	4.25%	9.35%	8.22%	1.70%	5.10%	17.56%	19.83%	3.68%	4.53%	8.78%	8.78%	23.51%
2	0.00%	2.83%	5.10%	6.23%	6.23%	1.42%	6.80%	13.88%	17.00%	3.40%	4.53%	7.65%	7.08%	21.25%
3	0.00%	9.07%	9.92%	15.58%	20.11%	1.98%	18.70%	31.44%	46.74%	6.23%	13.60%	16.71%	17.00%	53.26%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-6.B ( 151)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-6.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.28%	1.13%	0.28%	0.00%	0.57%	1.13%	1.13%	0.85%	0.85%	0.00%	0.57%	2.55%
1	0.00%	1.13%	0.28%	0.57%	1.70%	0.00%	0.57%	3.12%	3.68%	0.00%	0.57%	1.42%	1.13%	3.68%
2	0.00%	2.27%	3.68%	5.95%	6.23%	0.85%	5.95%	11.90%	15.58%	2.83%	3.12%	7.37%	5.95%	18.70%
3	0.00%	10.48%	15.58%	23.80%	26.63%	4.25%	23.80%	47.59%	63.74%	10.48%	18.70%	24.65%	25.21%	75.07%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-6.C ( 152)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-6.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.57%	1.70%	1.13%	0.00%	0.57%	2.83%	2.83%	0.85%	0.85%	1.42%	4.25%	
1	0.00%	9.07%	13.88%	19.83%	20.40%	3.97%	14.16%	45.04%	51.84%	8.78%	13.88%	22.38%	20.11%	61.47%
2	0.00%	2.55%	2.83%	5.95%	7.65%	0.28%	8.78%	9.35%	15.86%	2.83%	4.53%	6.52%	6.23%	18.98%
3	0.00%	2.27%	2.55%	3.97%	5.67%	0.85%	7.37%	6.52%	13.60%	1.70%	3.97%	3.68%	5.10%	15.30%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-7.A ( 153)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

759

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-7.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.85%	1.42%	0.00%	0.85%	0.28%	0.85%	1.98%	2.55%	0.85%	0.57%	1.42%	0.57%	4.25%
1	0.00%	1.98%	5.10%	11.61%	9.35%	2.27%	6.80%	20.11%	22.66%	5.67%	4.25%	11.05%	11.05%	28.33%
2	0.00%	4.25%	5.67%	9.07%	11.05%	0.57%	8.22%	18.98%	24.36%	3.97%	7.37%	9.07%	9.07%	28.61%
3	0.00%	7.08%	7.65%	10.76%	13.60%	1.98%	15.01%	22.66%	34.56%	3.68%	11.05%	11.90%	12.18%	38.81%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-7.B ( 154)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-7.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	0.85%	0.85%	0.57%	0.28%	1.13%	1.98%	2.55%	0.57%	0.85%	0.85%	1.13%	3.97%
1	0.00%	0.85%	0.57%	0.85%	1.98%	0.28%	1.42%	3.12%	3.40%	1.13%	0.28%	2.27%	1.42%	4.53%
2	0.00%	3.97%	5.38%	10.48%	9.63%	2.27%	6.80%	21.53%	24.65%	5.38%	6.52%	10.20%	10.20%	30.31%
3	0.00%	8.78%	13.03%	19.26%	22.66%	2.27%	21.53%	37.11%	53.54%	7.08%	15.58%	20.11%	20.11%	61.19%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-7.C ( 155)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-7.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	1.13%	1.70%	1.42%	1.42%	0.28%	1.13%	4.25%	5.10%	0.85%	0.85%	2.55%	1.42%	6.80%
1	0.00%	9.63%	13.31%	21.81%	25.50%	4.53%	20.11%	47.59%	58.64%	11.33%	15.58%	24.36%	24.65%	70.54%
2	0.00%	2.27%	3.12%	5.67%	5.95%	0.00%	5.67%	9.35%	13.88%	1.70%	5.10%	4.82%	3.97%	15.86%
3	0.00%	1.13%	1.70%	2.55%	1.98%	0.28%	3.97%	2.55%	6.52%	0.28%	1.70%	1.70%	2.83%	6.80%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-8.A ( 156)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

760

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
ACT-8.A	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.85%	0.57%	0.00%	0.00%	0.28%	1.13%	1.13%	0.28%	0.00%	0.00%	1.98%
1	0.00%	3.97%	5.10%	10.48%	7.65%	0.85%	6.23%	18.41%	22.66%	2.83%	5.38%	8.78%	25.50%
2	0.00%	4.82%	6.80%	8.78%	11.33%	1.42%	7.65%	20.68%	22.95%	6.52%	9.63%	7.93%	30.31%
3	0.00%	5.38%	7.08%	11.61%	15.86%	2.83%	16.71%	23.51%	37.39%	4.53%	8.22%	16.71%	42.21%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%

ROW : ACT-8.B ( 157)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
ACT-8.B	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	0.85%	0.28%	0.00%	1.13%	1.13%	1.98%	0.57%	0.28%	0.57%	3.12%
1	0.00%	1.98%	0.85%	1.42%	1.98%	0.00%	1.70%	3.68%	5.10%	0.57%	1.13%	1.98%	5.67%
2	0.00%	3.68%	6.23%	8.22%	11.90%	2.27%	7.93%	20.96%	23.51%	5.95%	8.22%	9.92%	30.31%
3	0.00%	8.22%	11.61%	20.96%	20.68%	2.83%	20.11%	37.96%	53.54%	7.08%	13.60%	20.96%	60.91%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%

ROW : ACT-8.C ( 158)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
ACT-8.C	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	1.42%	0.28%	0.00%	0.85%	1.98%	2.55%	0.57%	0.28%	0.57%	3.68%
1	0.00%	10.20%	13.60%	19.83%	19.83%	2.27%	15.30%	40.79%	50.99%	7.65%	14.45%	20.40%	58.92%
2	0.00%	2.27%	2.83%	6.80%	11.90%	2.27%	9.92%	15.30%	20.11%	5.67%	6.52%	8.78%	26.63%
3	0.00%	1.42%	2.27%	3.40%	2.83%	0.57%	4.82%	5.67%	10.48%	0.28%	1.98%	3.68%	10.76%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%

ROW : ACT-9.A ( 159)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

761

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
9.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.				
VACIOS	0.57%	0.57%	0.57%	0.57%	0.28%	0.00%	0.28%	1.13%	0.85%	1.13%	0.57%	0.57%	0.28%	2.55%
1	0.00%	0.85%	1.98%	1.98%	1.13%	0.00%	1.42%	3.12%	4.82%	0.00%	1.42%	1.13%	0.85%	4.82%
2	0.00%	3.97%	5.67%	6.23%	10.48%	1.70%	7.37%	17.85%	21.25%	4.82%	5.95%	8.78%	8.22%	26.35%
3	0.00%	8.78%	11.61%	22.66%	22.95%	3.40%	21.81%	41.64%	57.22%	8.22%	15.30%	22.95%	23.51%	66.29%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-9.B ( 160)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
9.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.				
VACIOS	0.57%	0.28%	0.85%	0.28%	0.28%	0.00%	0.57%	0.85%	1.13%	0.57%	0.28%	0.57%	0.28%	2.27%
1	0.00%	1.13%	0.57%	0.57%	2.55%	0.00%	1.42%	3.12%	4.25%	0.57%	1.42%	0.85%	1.42%	4.82%
2	0.00%	4.53%	5.95%	5.95%	9.35%	1.98%	7.08%	17.56%	20.40%	4.82%	5.10%	9.35%	8.50%	25.78%
3	0.00%	8.22%	12.46%	24.65%	22.66%	3.12%	21.81%	42.21%	58.36%	8.22%	16.43%	22.66%	22.66%	67.14%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-9.C ( 161)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
9.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.				
VACIOS	0.57%	0.57%	0.57%	0.85%	0.28%	0.00%	0.57%	1.13%	1.42%	0.85%	0.28%	0.57%	0.57%	2.83%
1	0.00%	7.08%	7.65%	3.97%	7.65%	2.55%	5.38%	17.85%	22.38%	2.27%	7.08%	7.37%	7.08%	24.93%
2	0.00%	3.97%	7.65%	12.46%	17.85%	1.13%	14.16%	25.50%	34.84%	6.80%	9.63%	14.16%	14.73%	41.64%
3	0.00%	2.55%	3.97%	14.16%	9.07%	1.42%	10.76%	19.26%	25.50%	4.25%	6.23%	11.33%	10.48%	30.59%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-10.A ( 162)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

762

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL	
ACT-10.A	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	
VACIOS	0.57%	0.57%	0.85%	0.00%	0.26%	0.00%	0.57%	0.85%	0.85%	0.00%	0.85%	0.28%	2.27%
1	0.00%	3.40%	1.98%	4.53%	2.55%	1.13%	2.83%	9.35%	10.20%	2.55%	2.83%	3.68%	12.75%
2	0.00%	3.97%	7.93%	10.20%	8.50%	0.85%	7.37%	19.63%	24.36%	3.97%	7.93%	9.92%	28.61%
3	0.00%	6.23%	9.07%	16.71%	23.51%	3.12%	20.11%	32.71%	48.73%	6.80%	12.46%	18.98%	56.37%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%

ROW : ACT-10.B ( 163)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
ACT-10.B	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER		
VACIOS	0.57%	0.85%	1.13%	0.57%	0.85%	0.00%	0.85%	1.98%	1.98%	0.85%	0.28%	1.42%	0.85%	3.68%
1	0.00%	1.42%	1.13%	2.83%	3.12%	0.28%	1.98%	6.52%	6.80%	1.70%	1.13%	2.55%	3.40%	8.78%
2	0.00%	4.53%	6.52%	11.33%	6.80%	1.42%	7.65%	19.55%	23.23%	5.38%	6.80%	12.46%	7.37%	28.61%
3	0.00%	7.37%	11.05%	16.71%	24.08%	3.40%	20.40%	35.69%	52.12%	6.23%	15.01%	17.00%	21.25%	58.92%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	

ROW : ACT-10.C ( 164)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
ACT-10.C	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER		
VACIOS	0.57%	1.42%	1.13%	1.70%	0.57%	0.00%	0.85%	2.83%	2.55%	1.70%	1.13%	1.98%	0.85%	5.10%
1	0.00%	9.92%	12.18%	13.31%	11.33%	3.68%	9.92%	34.28%	40.23%	5.38%	11.33%	15.86%	13.03%	45.89%
2	0.00%	1.70%	3.97%	10.48%	14.73%	0.57%	11.90%	16.71%	25.21%	4.82%	6.52%	11.05%	11.05%	30.31%
3	0.00%	1.13%	2.55%	5.95%	8.22%	0.85%	8.22%	9.92%	16.15%	2.27%	4.25%	4.53%	7.93%	18.70%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	

RM : ACT-11.B ( 166)  
 CLM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
ACT-11.B	VACIOS/	PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.28%	0.85%	0.28%	0.28%	0.28%	0.85%	0.85%	1.42%	0.57%	0.00%	0.57%	0.57%	2.55%
1	0.00%	0.85%	0.28%	1.13%	1.98%	0.00%	0.85%	3.12%	3.40%	0.57%	0.57%	0.85%	1.42%	3.97%
2	0.00%	3.97%	5.38%	9.92%	9.07%	2.27%	6.23%	21.25%	25.50%	3.40%	7.37%	11.33%	7.65%	29.46%
3	0.00%	9.07%	13.31%	20.11%	23.51%	2.55%	22.95%	38.53%	53.82%	9.63%	15.30%	20.68%	23.23%	64.02%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-11.C ( 167)  
 CLM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	PERI	TOTAL		
ACT-11.C	VACIOS/	PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.85%	0.85%	1.13%	0.28%	0.28%	0.85%	1.70%	2.55%	0.85%	0.00%	1.70%	0.85%	3.97%
1	0.00%	10.20%	11.33%	15.01%	17.56%	3.12%	10.76%	38.81%	44.48%	7.65%	13.60%	19.55%	13.31%	52.41%
2	0.00%	1.98%	4.25%	11.05%	12.75%	0.28%	12.75%	15.58%	25.50%	3.12%	6.80%	7.93%	13.03%	28.90%
3	0.00%	1.13%	3.40%	4.25%	4.25%	1.42%	6.52%	7.65%	11.61%	2.55%	2.83%	4.25%	5.67%	14.73%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ACT-12.A ( 168 )  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY: TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
12.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	0.57%	0.28%	0.00%	0.28%	0.28%	0.85%	0.85%	0.85%	0.00%	0.57%	0.57%	2.27%
1	0.00%	1.70%	1.42%	3.97%	4.82%	0.28%	2.55%	8.22%	10.20%	1.13%	2.55%	3.68%	3.97%	11.33%
2	0.00%	3.97%	6.80%	11.61%	10.20%	2.55%	9.63%	20.96%	26.06%	4.82%	9.07%	9.92%	10.48%	31.44%

ACT-12.B ( 169 )  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY: TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
12.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	0.85%	1.13%	0.00%	0.28%	0.85%	1.42%	1.98%	0.85%	0.00%	0.85%	1.42%	3.40%
1	0.00%	0.57%	0.00%	0.85%	1.98%	0.00%	0.85%	2.83%	3.40%	0.00%	0.57%	0.85%	1.70%	3.68%
2	0.00%	3.40%	5.67%	8.50%	10.20%	2.83%	8.78%	18.98%	23.23%	4.82%	7.65%	9.92%	8.78%	28.61%
3	0.00%	9.63%	13.31%	20.96%	22.66%	1.98%	20.40%	40.51%	55.52%	8.50%	15.01%	21.81%	20.96%	64.31%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ACT-12.C ( 170 )  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY: TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
12.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	0.85%	2.27%	0.00%	0.28%	0.85%	2.55%	2.83%	1.13%	8.28%	1.70%	1.42%	4.53%
1	0.00%	6.80%	9.07%	9.92%	13.31%	2.83%	7.93%	28.33%	33.43%	4.25%	11.33%	11.90%	10.48%	38.24%
2	0.00%	4.82%	5.95%	13.03%	16.43%	1.42%	14.73%	23.80%	33.14%	6.23%	8.22%	13.60%	14.16%	39.66%
3	0.00%	1.98%	3.97%	6.23%	5.10%	0.57%	7.37%	9.07%	14.73%	2.55%	3.40%	6.23%	6.80%	17.56%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-13.A ( 171)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

765

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-13.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.57%	0.57%	0.28%	0.28%	0.57%	1.13%	1.70%	0.00%	0.28%	0.57%	0.85%	2.27%
1	0.00%	0.85%	1.42%	2.27%	2.55%	0.00%	2.55%	4.25%	5.95%	1.13%	0.85%	2.55%	2.83%	7.08%
2	0.00%	1.98%	2.83%	8.22%	9.07%	1.42%	6.23%	15.01%	19.83%	2.55%	4.82%	9.35%	6.80%	22.38%
3	0.00%	11.33%	15.01%	20.40%	22.95%	3.40%	21.53%	43.34%	56.66%	10.48%	17.28%	20.96%	22.38%	68.27%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-13.B ( 172)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-13.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.28%	0.85%	0.57%	0.28%	1.13%	0.85%	1.98%	0.00%	0.28%	0.57%	1.13%	2.55%
1	0.00%	0.00%	0.00%	1.70%	1.13%	0.00%	0.00%	3.12%	2.55%	0.28%	0.28%	1.70%	0.57%	3.12%
2	0.00%	4.82%	3.40%	7.65%	7.93%	1.13%	7.65%	14.16%	21.25%	2.27%	4.82%	8.78%	7.65%	23.51%
3	0.00%	9.35%	16.15%	21.25%	25.21%	3.68%	22.10%	45.61%	58.36%	11.61%	17.85%	22.38%	23.51%	70.82%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-13.C ( 173)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-13.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.85%	0.85%	1.70%	0.28%	0.28%	0.85%	1.98%	3.12%	0.28%	0.85%	1.13%	1.13%	3.97%
1	0.00%	3.68%	3.12%	6.80%	9.07%	1.13%	4.53%	17.56%	21.53%	1.70%	5.38%	8.78%	6.80%	23.51%
2	0.00%	5.38%	8.78%	14.45%	17.85%	2.27%	14.73%	30.31%	37.96%	7.37%	9.92%	15.58%	15.58%	45.61%
3	0.00%	4.25%	7.08%	8.50%	7.65%	1.42%	10.76%	13.88%	21.53%	4.82%	7.08%	7.93%	9.35%	26.91%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-14.A ( 174)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

766

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-14.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.00%	0.85%	0.85%	0.00%	0.00%	0.00%	1.70%	1.13%	0.57%	0.00%	0.00%	1.42%	2.27%
1	0.00%	1.70%	1.98%	4.53%	3.40%	0.85%	1.98%	8.50%	9.63%	1.13%	3.68%	3.68%	3.68%	11.05%
2	0.00%	5.10%	7.37%	11.90%	11.61%	0.85%	10.20%	22.38%	29.46%	4.53%	8.50%	12.18%	9.63%	33.99%
3	0.00%	7.37%	9.63%	14.16%	19.83%	3.40%	18.70%	31.16%	43.91%	7.93%	11.05%	17.56%	18.13%	52.67%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-14.B ( 175)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-14.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	1.42%	0.28%	0.00%	0.28%	1.98%	1.98%	0.28%	0.28%	0.28%	1.42%	2.83%
1	0.00%	2.83%	0.57%	1.98%	0.85%	0.00%	1.42%	4.25%	4.53%	1.13%	0.85%	1.70%	2.83%	6.23%
2	0.00%	4.25%	8.78%	13.03%	16.71%	3.40%	14.16%	27.20%	35.69%	6.80%	10.76%	15.86%	12.18%	43.06%
3	0.00%	6.80%	9.35%	15.01%	17.00%	1.70%	15.01%	30.31%	41.93%	5.95%	11.33%	15.58%	16.43%	47.88%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-14.C ( 176)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-14.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	1.42%	1.70%	0.00%	0.00%	0.57%	2.55%	2.83%	0.57%	0.28%	1.13%	1.70%	3.97%
1	0.00%	7.65%	7.37%	11.33%	10.76%	1.98%	8.78%	25.21%	31.44%	4.25%	10.20%	12.46%	9.63%	35.98%
2	0.00%	3.97%	7.37%	15.30%	18.98%	2.55%	15.86%	27.76%	37.11%	7.65%	10.48%	15.86%	15.30%	45.61%
3	0.00%	2.27%	3.68%	3.12%	5.10%	0.57%	5.67%	8.22%	12.75%	1.70%	2.27%	3.97%	6.23%	14.45%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

PM : ACT-15.A ( 177)  
 CUM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

767

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
15.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.85%	1.13%	0.28%	0.57%	0.00%	0.00%	1.98%	1.42%	0.85%	0.28%	1.13%	0.85%	3.12%
1	0.00%	0.57%	0.85%	1.98%	1.70%	0.00%	1.13%	3.68%	4.25%	0.57%	1.70%	0.57%	1.98%	4.82%
2	0.00%	3.12%	5.95%	9.63%	11.61%	1.98%	8.50%	19.55%	25.21%	4.25%	5.95%	11.05%	9.07%	29.46%
3	0.00%	9.63%	11.90%	19.55%	20.96%	3.12%	21.25%	38.53%	53.26%	8.50%	15.30%	20.68%	20.96%	62.61%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

PM : ACT-15.B ( 178)  
 CUM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
15.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	1.13%	0.85%	0.57%	0.85%	0.00%	0.28%	1.42%	1.42%	0.57%	0.28%	0.85%	0.85%	2.83%
1	0.00%	0.85%	0.28%	1.70%	1.98%	0.28%	1.13%	3.97%	3.97%	1.13%	0.57%	1.70%	1.98%	5.38%
2	0.00%	4.82%	7.08%	12.18%	14.73%	2.27%	12.18%	24.36%	31.16%	6.52%	7.37%	13.31%	12.75%	37.96%
3	0.00%	7.37%	11.61%	17.00%	17.28%	2.55%	17.28%	33.99%	47.59%	5.95%	15.01%	17.56%	17.28%	53.82%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

PM : ACT-15.C ( 179)  
 CUM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
15.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.85%	1.42%	1.13%	0.57%	0.00%	0.57%	2.55%	2.55%	0.85%	0.28%	1.70%	1.42%	4.25%
1	0.00%	5.10%	5.10%	5.95%	9.35%	1.98%	4.82%	19.26%	22.10%	3.40%	5.38%	9.92%	7.65%	25.78%
2	0.00%	5.10%	7.37%	13.03%	18.98%	2.55%	14.45%	28.90%	35.98%	8.22%	10.76%	14.16%	15.01%	44.48%
3	0.00%	3.12%	5.95%	11.33%	5.95%	0.57%	11.05%	13.03%	23.51%	1.70%	6.80%	7.65%	8.78%	25.50%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-16.A ( 180)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

768

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CEN	URB				TOTAL
ACT-16.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.00%	1.13%	0.28%	0.28%	0.00%	0.28%	1.42%	0.85%	0.85%	0.00%	0.57%	0.85%	2.27%
1	0.00%	1.42%	3.12%	3.12%	3.12%	0.57%	2.83%	8.50%	9.63%	1.70%	3.12%	3.68%	3.68%	11.33%
2	0.00%	2.83%	3.97%	9.63%	9.35%	1.98%	7.93%	16.15%	21.25%	3.68%	5.38%	10.76%	7.08%	25.21%
3	0.00%	9.92%	11.61%	18.41%	22.10%	2.55%	19.83%	37.68%	52.41%	7.93%	14.73%	18.41%	21.25%	61.19%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-16.B ( 181)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CEN	URB				TOTAL
ACT-16.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.57%	1.42%	0.85%	0.57%	0.00%	0.57%	1.98%	1.98%	0.57%	0.28%	0.85%	0.85%	3.12%
1	0.00%	0.57%	0.57%	0.85%	0.57%	0.00%	0.28%	1.98%	1.42%	0.85%	1.13%	0.28%	0.57%	2.27%
2	0.00%	2.83%	2.83%	5.38%	5.10%	1.70%	6.23%	9.92%	15.01%	2.55%	3.12%	6.23%	6.80%	17.56%
3	0.00%	10.20%	15.01%	24.36%	28.61%	3.40%	23.80%	49.86%	65.72%	10.20%	18.70%	26.06%	24.65%	77.05%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-16.C ( 182)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CEN	URB				TOTAL
ACT-16.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.28%	1.42%	1.42%	0.57%	0.00%	0.57%	3.12%	2.83%	0.85%	0.57%	1.13%	1.42%	4.25%
1	0.00%	5.10%	4.25%	6.23%	6.52%	1.70%	3.40%	17.00%	17.85%	3.97%	5.67%	7.08%	7.37%	22.10%
2	0.00%	5.10%	7.37%	15.58%	19.83%	1.70%	15.58%	29.46%	41.08%	5.38%	9.92%	17.85%	14.45%	46.74%
3	0.00%	3.68%	6.80%	8.22%	7.93%	1.70%	11.33%	14.16%	22.38%	3.97%	7.08%	7.37%	9.63%	26.91%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-17.A ( 183)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

769

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-17.A	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.					
VACIOS	0.57%	0.57%	1.13%	1.13%	1.42%	0.00%	1.42%	2.27%	2.83%	0.85%	0.85%	1.70%	1.13%	4.53%
1	0.00%	3.12%	3.68%	9.63%	5.38%	1.13%	6.23%	14.45%	19.83%	1.70%	4.25%	8.78%	6.52%	21.53%
2	0.00%	2.83%	6.80%	7.65%	11.33%	0.85%	7.65%	18.13%	22.38%	5.10%	7.37%	7.93%	9.63%	27.48%
3	0.00%	7.65%	8.22%	13.03%	16.71%	3.12%	15.58%	28.90%	39.09%	6.52%	10.76%	15.01%	15.58%	46.46%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-17.B ( 184)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-17.B	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.					
VACIOS	0.57%	1.42%	1.42%	1.70%	1.70%	0.00%	1.70%	2.83%	3.68%	1.13%	0.95%	1.42%	1.98%	5.67%
1	0.00%	2.55%	1.70%	2.55%	3.12%	0.00%	2.83%	6.23%	7.93%	1.13%	2.27%	2.27%	3.40%	9.07%
2	0.00%	3.40%	6.52%	9.35%	10.76%	2.55%	9.35%	20.96%	26.91%	4.82%	5.95%	13.60%	9.35%	31.73%
3	0.00%	6.80%	10.20%	17.85%	19.26%	2.55%	17.00%	33.71%	45.61%	7.08%	14.16%	16.15%	18.13%	53.54%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-17.C ( 185)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-17.C	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.					
VACIOS	0.57%	0.57%	1.42%	2.27%	1.13%	0.00%	1.70%	3.40%	4.25%	1.13%	0.85%	1.98%	1.98%	5.95%
1	0.00%	10.76%	11.90%	12.46%	16.15%	3.12%	13.31%	34.56%	44.76%	5.10%	13.31%	15.30%	16.71%	50.14%
2	0.00%	1.42%	4.25%	11.61%	14.16%	1.13%	9.92%	19.83%	25.50%	5.67%	6.23%	13.60%	9.35%	31.44%
3	0.00%	1.42%	2.27%	5.10%	3.40%	0.85%	5.95%	5.95%	9.63%	2.27%	2.83%	2.55%	4.82%	12.46%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW: ACT-18.A ( 186)  
 COLUMN: CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY: TOTAL

770

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LD SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-18.A	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.85%	0.28%	0.57%	0.00%	0.57%	1.13%	1.42%	0.57%	0.28%	1.13%	0.28%	2.55%
1	0.00%	3.12%	4.25%	9.07%	10.48%	1.13%	8.78%	17.56%	22.38%	4.53%	5.95%	10.20%	8.50%	27.76%
2	0.00%	3.12%	4.53%	6.23%	8.78%	1.13%	7.37%	14.16%	18.98%	3.12%	6.52%	8.22%	6.23%	22.38%
3	0.00%	7.65%	10.20%	15.86%	15.01%	2.83%	14.16%	30.88%	41.36%	5.95%	10.48%	13.88%	17.85%	47.31%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW: ACT-18.B ( 187)  
 COLUMN: CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY: TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LD SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-18.B	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	1.42%	0.85%	0.85%	0.00%	0.85%	1.70%	1.98%	0.85%	0.28%	1.13%	1.13%	3.40%
1	0.00%	1.42%	1.13%	1.98%	3.68%	0.00%	1.98%	5.67%	7.08%	0.85%	1.70%	2.27%	2.27%	7.93%
2	0.00%	2.83%	3.68%	5.95%	6.23%	1.98%	7.37%	11.33%	16.43%	2.55%	3.68%	7.93%	7.08%	19.83%
3	0.00%	9.35%	13.60%	22.66%	24.08%	3.12%	20.68%	45.04%	58.64%	9.92%	17.56%	22.10%	22.38%	68.84%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW: ACT-18.C ( 188)  
 COLUMN: CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY: TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LD SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-18.C	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.85%	1.13%	0.57%	0.00%	0.85%	1.70%	1.98%	0.85%	0.57%	1.13%	0.57%	3.40%
1	0.00%	8.22%	11.90%	16.15%	24.36%	3.12%	17.00%	40.51%	49.58%	9.63%	14.16%	20.40%	18.70%	60.34%
2	0.00%	3.12%	3.40%	7.65%	5.38%	1.13%	7.08%	11.90%	17.28%	2.27%	4.53%	7.08%	7.37%	19.55%
3	0.00%	2.55%	3.68%	6.52%	4.53%	0.85%	5.95%	9.63%	15.30%	1.42%	3.97%	4.82%	6.23%	16.71%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-19.A ( 189)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

771

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-19.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.85%	1.13%	0.57%	0.28%	0.00%	0.28%	2.27%	1.70%	0.85%	0.57%	0.85%	0.57%	3.12%
1	0.00%	5.67%	7.65%	15.01%	17.28%	2.55%	11.61%	32.01%	38.24%	6.23%	10.76%	17.00%	13.60%	45.61%
2	0.00%	1.98%	6.23%	5.67%	5.67%	0.85%	6.52%	11.33%	15.86%	2.83%	3.97%	5.67%	7.37%	18.70%
3	0.00%	5.67%	4.82%	10.20%	11.61%	1.70%	12.46%	18.13%	28.33%	4.25%	7.93%	9.92%	11.33%	32.58%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-19.B ( 190)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-19.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.85%	1.70%	0.85%	0.57%	0.00%	0.57%	2.27%	1.98%	0.85%	0.28%	0.85%	1.13%	3.40%
1	0.00%	1.42%	0.85%	3.12%	3.97%	0.57%	2.83%	6.23%	8.22%	1.13%	2.27%	1.98%	3.12%	9.35%
2	0.00%	2.83%	7.37%	9.07%	10.76%	1.42%	8.22%	20.40%	26.35%	2.83%	6.80%	10.48%	10.76%	30.03%
3	0.00%	9.07%	9.92%	18.41%	19.55%	3.12%	19.26%	34.84%	47.59%	9.35%	13.88%	20.11%	17.85%	57.22%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-19.C ( 191)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-19.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	1.13%	1.42%	0.28%	0.00%	0.57%	2.55%	2.27%	0.85%	0.28%	0.85%	1.13%	3.68%
1	0.00%	9.92%	14.73%	21.53%	29.46%	3.97%	20.40%	49.86%	62.61%	10.76%	17.56%	26.06%	23.51%	74.22%
2	0.00%	2.27%	2.55%	3.97%	4.25%	0.57%	5.67%	6.80%	11.33%	1.42%	3.12%	3.97%	4.53%	13.03%
3	0.00%	1.42%	1.42%	4.53%	0.85%	0.57%	4.25%	4.53%	7.93%	1.13%	2.27%	2.55%	3.68%	9.07%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

FORM : ACT-20.A ( 192)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

772

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-20.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	0.57%	0.28%	0.00%	0.57%	1.42%	1.42%	0.85%	0.00%	0.85%	1.13%	2.83%
1	0.00%	4.53%	4.25%	12.46%	14.16%	1.98%	11.33%	24.93%	30.03%	6.52%	9.07%	13.31%	11.05%	37.11%
2	0.00%	4.25%	6.80%	7.08%	7.37%	1.70%	6.23%	15.58%	19.26%	3.68%	5.38%	8.22%	7.37%	23.51%
3	0.00%	5.10%	7.65%	11.33%	13.03%	1.42%	12.75%	21.81%	33.43%	3.12%	8.78%	11.05%	13.31%	36.54%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

FORM : ACT-20.B ( 193)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-20.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.85%	1.13%	0.85%	0.57%	0.00%	0.85%	1.13%	1.98%	0.57%	0.00%	0.85%	1.13%	3.12%
1	0.00%	1.98%	1.42%	4.82%	4.25%	0.85%	3.97%	8.78%	11.33%	1.98%	2.55%	3.68%	5.10%	13.31%
2	0.00%	4.82%	7.37%	9.07%	14.45%	1.98%	10.48%	23.80%	29.75%	5.95%	8.22%	15.01%	11.05%	36.54%
3	0.00%	6.52%	9.92%	16.71%	15.58%	2.27%	15.58%	30.03%	41.08%	5.67%	12.46%	13.88%	15.58%	47.03%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

FORM : ACT-20.C ( 194)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-20.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBLI	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	0.85%	1.42%	0.57%	0.00%	0.85%	2.27%	2.55%	0.85%	0.28%	1.42%	1.13%	3.97%
1	0.00%	8.78%	13.03%	17.28%	26.06%	3.68%	18.13%	44.48%	54.96%	9.63%	16.71%	20.68%	21.25%	65.44%
2	0.00%	3.40%	5.10%	8.78%	6.80%	0.57%	8.22%	13.03%	19.55%	2.55%	4.53%	9.07%	6.80%	22.10%
3	0.00%	1.42%	0.85%	3.97%	1.42%	0.85%	3.68%	3.97%	7.08%	1.13%	1.70%	2.27%	3.68%	8.50%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-21.A ( 195)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

773

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-21.A	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.00%	1.13%	0.57%	0.28%	0.00%	0.57%	1.42%	1.42%	0.57%	0.00%	0.85%	0.85%	2.55%
1	0.00%	1.70%	2.83%	5.95%	7.93%	1.42%	4.53%	13.60%	16.43%	2.55%	3.40%	8.22%	6.23%	18.98%
2	0.00%	3.68%	5.10%	11.05%	9.35%	1.13%	8.50%	18.98%	24.36%	3.97%	7.93%	9.92%	8.22%	28.61%
3	0.00%	8.78%	10.76%	13.88%	17.28%	2.55%	17.28%	29.75%	41.93%	7.08%	11.90%	14.45%	17.56%	49.86%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-21.B ( 196)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-21.B	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.28%	0.95%	0.85%	0.57%	0.00%	0.85%	0.85%	1.42%	0.28%	0.00%	0.57%	0.85%	2.27%
1	0.00%	1.13%	0.57%	1.42%	2.27%	0.28%	0.85%	4.82%	4.82%	0.85%	0.57%	2.55%	1.98%	5.95%
2	0.00%	2.83%	4.25%	8.78%	11.05%	0.85%	8.22%	18.41%	25.50%	2.27%	8.22%	10.48%	6.80%	27.76%
3	0.00%	9.92%	14.16%	20.40%	20.96%	3.97%	20.96%	39.66%	52.41%	10.76%	14.45%	19.83%	23.23%	64.02%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-21.C ( 197)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-21.C	VACIOS/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	1.42%	0.85%	0.00%	0.85%	2.55%	2.83%	0.85%	0.00%	1.70%	1.42%	4.25%
1	0.00%	7.37%	8.22%	12.75%	18.98%	3.12%	12.18%	32.58%	41.93%	5.38%	11.90%	17.56%	14.45%	47.88%
2	0.00%	3.40%	7.08%	11.90%	10.76%	1.42%	11.33%	20.40%	26.06%	5.95%	9.07%	9.07%	10.20%	32.58%
3	0.00%	3.12%	3.40%	5.38%	4.25%	0.57%	6.52%	8.22%	13.31%	1.98%	2.27%	5.10%	6.80%	15.30%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-22.A ( 198)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

774

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
1-22.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.85%	0.57%	0.57%	0.00%	0.57%	1.42%	1.42%	0.85%	0.57%	0.85%	0.57%	2.83%
1	0.00%	1.13%	1.70%	4.25%	5.67%	0.57%	2.27%	9.35%	10.20%	1.70%	1.70%	5.95%	3.40%	11.90%
2	0.00%	3.97%	5.95%	10.20%	9.92%	1.70%	9.07%	19.26%	24.65%	4.82%	7.08%	11.05%	8.50%	29.75%
3	0.00%	8.78%	11.33%	16.43%	18.70%	2.83%	18.98%	33.71%	47.88%	6.80%	13.88%	15.58%	20.40%	55.52%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-22.B ( 199)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
1-22.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	0.85%	1.13%	0.85%	0.00%	0.85%	1.42%	1.42%	1.13%	0.57%	0.85%	0.85%	3.12%
1	0.00%	0.85%	0.28%	0.28%	2.27%	0.00%	0.57%	2.27%	2.55%	0.28%	0.85%	0.85%	0.85%	3.12%
2	0.00%	3.97%	4.25%	10.48%	11.90%	1.13%	7.93%	20.68%	27.48%	3.12%	6.80%	13.88%	7.93%	30.59%
3	0.00%	8.78%	14.45%	19.55%	19.83%	3.97%	21.53%	39.38%	52.69%	9.63%	15.01%	17.85%	23.23%	63.17%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-22.C ( 200)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
1-22.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	0.85%	1.70%	0.57%	0.00%	0.85%	2.27%	2.55%	1.13%	0.57%	1.42%	0.85%	4.25%
1	0.00%	5.67%	7.08%	10.20%	18.41%	1.70%	8.22%	29.46%	34.84%	5.10%	10.20%	15.01%	11.90%	40.23%
2	0.00%	5.10%	8.50%	14.16%	12.46%	2.27%	15.30%	23.80%	32.86%	6.52%	9.92%	11.90%	13.88%	40.23%
3	0.00%	2.83%	3.40%	5.38%	3.40%	1.13%	6.52%	8.22%	13.88%	1.42%	2.55%	5.10%	6.23%	15.30%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-23.A ( 201 )  
 CUM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

775

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-23.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	0.57%	0.85%	0.28%	0.28%	0.85%	1.13%	1.42%	0.85%	0.00%	1.42%	0.57%	2.83%
1	0.00%	2.55%	1.98%	5.67%	5.67%	1.42%	4.82%	11.90%	15.01%	2.27%	3.97%	6.80%	5.38%	17.28%
2	0.00%	2.27%	5.95%	9.92%	8.78%	1.42%	8.22%	17.85%	20.96%	5.38%	5.95%	9.35%	7.65%	26.63%
3	0.00%	9.07%	11.33%	15.01%	20.11%	1.98%	17.00%	32.86%	46.74%	5.67%	13.31%	15.86%	19.26%	53.26%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-23.B ( 202 )  
 CUM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-23.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.85%	1.13%	1.70%	0.57%	0.28%	1.13%	1.98%	2.27%	1.42%	0.57%	1.70%	0.85%	4.25%
1	0.00%	1.70%	0.85%	3.97%	3.12%	0.28%	2.55%	7.08%	8.50%	1.42%	1.70%	4.25%	3.12%	9.92%
2	0.00%	2.83%	7.08%	9.63%	9.92%	1.98%	8.22%	20.96%	23.51%	5.95%	7.37%	11.05%	8.50%	29.75%
3	0.00%	8.78%	10.76%	16.15%	21.25%	2.55%	18.98%	33.71%	49.86%	5.38%	13.60%	16.43%	20.40%	56.09%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-23.C ( 203 )  
 CUM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-23.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	0.85%	2.55%	0.28%	0.28%	1.13%	2.83%	3.12%	1.42%	0.85%	1.98%	0.85%	5.10%
1	0.00%	8.50%	10.20%	12.75%	18.41%	3.40%	11.61%	36.26%	42.78%	7.08%	11.05%	17.85%	16.43%	50.14%
2	0.00%	3.12%	5.10%	11.61%	11.05%	0.57%	12.46%	17.28%	25.78%	4.53%	8.50%	9.35%	9.63%	30.88%
3	0.00%	1.98%	3.68%	4.53%	5.10%	0.85%	5.67%	7.37%	12.46%	1.13%	2.83%	4.25%	5.95%	13.88%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CM : ACT-24.A ( 204 )  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

776

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
24.A	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.28%	0.57%	0.28%	0.85%	0.28%	0.85%	1.13%	1.70%	0.57%	0.28%	0.85%	0.57%	2.83%
1	0.00%	1.70%	0.57%	2.55%	1.98%	1.13%	1.98%	5.38%	6.23%	1.98%	1.13%	3.12%	3.68%	8.22%
2	0.00%	2.27%	5.67%	7.93%	9.63%	1.13%	7.93%	17.28%	18.41%	7.37%	5.38%	8.22%	9.07%	26.06%
3	0.00%	9.92%	13.03%	20.68%	22.38%	2.55%	20.11%	39.94%	57.79%	4.25%	16.43%	21.25%	19.55%	62.89%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CM : ACT-24.B ( 205 )  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
24.B	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.85%	0.57%	0.85%	1.13%	0.28%	1.13%	1.98%	0.85%	0.28%	0.85%	0.85%	3.40%	
1	0.00%	1.42%	0.28%	2.27%	3.40%	0.57%	1.70%	5.67%	5.95%	1.70%	0.57%	2.83%	7.65%	
2	0.00%	3.12%	5.95%	9.35%	11.61%	1.42%	7.08%	20.40%	21.25%	7.08%	5.10%	11.90%	8.50%	28.90%
3	0.00%	8.78%	13.03%	18.98%	18.70%	2.83%	20.96%	36.54%	54.96%	4.53%	17.28%	17.85%	20.11%	60.06%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CM : ACT-24.C ( 206 )  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
24.C	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.57%	0.57%	1.42%	0.85%	0.28%	1.13%	1.98%	3.12%	0.57%	0.57%	1.13%	0.85%	4.25%
1	0.00%	7.65%	7.37%	12.46%	17.00%	2.83%	10.76%	31.16%	35.98%	8.50%	7.37%	15.30%	15.86%	44.48%
2	0.00%	2.83%	6.80%	6.23%	13.03%	0.57%	9.35%	18.41%	24.08%	3.97%	7.08%	10.20%	9.63%	28.90%
3	0.00%	3.12%	5.10%	11.33%	3.97%	1.42%	9.63%	12.18%	20.96%	1.13%	8.22%	6.80%	6.52%	22.38%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-25.A ( 207 )  
 UN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

777

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB				TOTAL
ACT-25.A	VACIOS/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	0.00%	0.85%	0.28%	0.57%	0.00%	0.85%	0.85%	1.42%	0.28%	0.28%	0.28%	0.57%	2.27%
1	0.00%	0.85%	1.42%	1.70%	1.98%	0.85%	2.27%	3.97%	4.82%	1.42%	1.42%	3.40%	1.13%	6.23%
2	0.00%	2.55%	4.53%	9.92%	8.50%	1.70%	8.22%	17.56%	23.51%	3.12%	5.95%	9.07%	9.35%	26.91%
3	0.00%	10.76%	13.03%	19.55%	23.80%	2.55%	19.55%	41.36%	54.39%	9.35%	15.58%	20.68%	21.81%	64.59%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-25.B ( 208 )  
 UN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB				TOTAL
ACT-25.B	VACIOS/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	0.28%	1.42%	1.13%	0.85%	0.00%	1.13%	1.70%	2.55%	0.28%	0.28%	0.85%	0.85%	3.40%
1	0.00%	0.28%	0.57%	0.85%	1.42%	0.85%	1.70%	1.98%	3.40%	0.28%	1.42%	1.13%	1.13%	3.68%
2	0.00%	3.12%	4.53%	9.07%	8.22%	1.98%	8.22%	17.28%	22.66%	3.12%	5.10%	9.07%	9.92%	26.35%
3	0.00%	10.48%	13.31%	20.40%	24.36%	2.27%	19.83%	42.78%	55.52%	10.48%	16.43%	22.38%	20.96%	66.57%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-25.C ( 209 )  
 UN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB				TOTAL
ACT-25.C	VACIOS/PREES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	0.00%	1.13%	1.70%	0.57%	0.00%	1.13%	2.27%	3.12%	0.28%	0.57%	1.13%	0.85%	3.97%
1	0.00%	7.37%	9.35%	8.50%	11.33%	3.12%	9.35%	26.35%	32.29%	5.38%	9.92%	13.31%	11.61%	37.68%
2	0.00%	3.40%	5.95%	14.16%	17.56%	1.42%	13.88%	23.80%	32.86%	5.67%	7.93%	13.31%	13.31%	39.38%
3	0.00%	3.40%	3.40%	7.08%	5.38%	0.57%	6.52%	11.33%	15.86%	2.83%	4.82%	5.67%	7.08%	18.98%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CM : ACT-27.A ( 210 )  
 UM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

778

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-27.A	(VACIOS)/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	0.28%	0.85%	0.57%	0.00%	0.28%	0.57%	1.42%	1.70%	0.28%	0.28%	0.85%	0.57%	2.55%
1	0.00%	0.85%	1.70%	1.42%	1.98%	0.57%	1.98%	3.97%	4.82%	1.13%	1.70%	2.27%	1.13%	5.95%
2	0.00%	1.70%	4.82%	7.37%	5.95%	1.70%	5.95%	13.88%	18.70%	2.27%	3.68%	8.22%	7.08%	20.96%
3	0.00%	11.33%	12.46%	22.10%	26.91%	2.55%	22.38%	44.48%	58.92%	10.48%	17.56%	22.10%	24.08%	70.54%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CM : ACT-27.B ( 211 )  
 UM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-27.B	(VACIOS)/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	0.57%	1.42%	1.42%	0.28%	0.28%	0.85%	2.27%	2.83%	0.28%	0.28%	1.42%	1.13%	3.68%
1	0.00%	0.57%	0.57%	1.13%	1.70%	0.28%	1.98%	2.27%	4.25%	0.00%	1.42%	1.13%	1.42%	4.25%
2	0.00%	2.27%	5.38%	8.78%	8.22%	2.27%	7.93%	16.15%	21.25%	3.68%	3.40%	9.07%	10.20%	25.50%
3	0.00%	10.76%	12.46%	20.11%	24.65%	2.27%	20.11%	43.06%	55.81%	10.20%	18.13%	21.81%	20.11%	66.57%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CM : ACT-27.C ( 212 )  
 UM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-27.C	(VACIOS)/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.		
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	1.70%	0.00%	0.28%	0.85%	2.55%	3.12%	0.28%	0.57%	1.70%	0.57%	3.97%
1	0.00%	7.08%	8.22%	7.37%	11.05%	2.27%	8.22%	24.08%	29.75%	4.82%	7.93%	11.90%	10.76%	34.56%
2	0.00%	3.97%	5.10%	11.33%	17.28%	2.27%	13.03%	22.10%	31.44%	5.10%	7.08%	13.03%	13.03%	37.11%
3	0.00%	2.83%	5.38%	11.05%	6.52%	0.28%	8.78%	15.01%	19.83%	3.97%	7.65%	6.80%	8.50%	24.36%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-28.A ( 213)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

779

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-28.A	(VACIOS/	PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	0.57%	0.28%	0.00%	0.28%	1.70%	1.70%	0.57%	0.28%	1.13%	0.57%	2.83%
1	0.00%	2.27%	5.38%	6.80%	4.82%	1.98%	5.38%	13.60%	15.01%	4.25%	3.12%	7.93%	6.52%	19.26%
2	0.00%	4.82%	6.23%	10.20%	11.33%	0.85%	9.07%	20.11%	27.48%	2.83%	8.22%	7.93%	11.61%	30.88%
3	0.00%	6.80%	7.08%	13.98%	19.41%	2.27%	16.15%	28.33%	39.94%	6.52%	11.61%	16.43%	14.16%	47.03%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-28.B ( 214)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-28.B	(VACIOS/	PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.57%	1.13%	1.13%	0.57%	0.00%	0.57%	1.70%	1.98%	0.57%	0.28%	0.85%	1.13%	3.12%
1	0.00%	2.83%	2.55%	4.82%	2.55%	0.85%	3.68%	8.50%	9.35%	2.83%	2.55%	4.25%	4.25%	12.18%
2	0.00%	4.25%	6.52%	9.35%	11.05%	1.42%	8.78%	19.83%	26.06%	3.68%	6.23%	11.33%	9.92%	30.88%
3	0.00%	6.52%	9.63%	16.15%	20.68%	2.83%	17.85%	33.71%	46.74%	7.08%	14.16%	17.00%	17.56%	53.82%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-28.C ( 215)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
ACT-28.C	(VACIOS/	PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	1.98%	0.28%	0.00%	0.57%	2.83%	3.12%	0.57%	0.57%	1.42%	1.13%	4.25%
1	0.00%	11.61%	13.31%	15.58%	15.86%	3.40%	12.18%	39.94%	47.03%	7.93%	13.03%	19.83%	17.28%	55.52%
2	0.00%	1.42%	4.25%	7.37%	13.03%	1.13%	9.35%	15.86%	22.66%	2.83%	6.23%	8.50%	8.22%	26.06%
3	0.00%	0.85%	1.13%	6.52%	5.67%	0.57%	8.78%	5.10%	11.33%	2.83%	3.40%	3.68%	6.23%	14.16%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ACT-29.A ( 216 )  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 TOTAL

	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT		URB		TOTAL
	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.57%	0.57%	0.28%	0.28%	0.28%	0.57%	1.42%	1.70%	0.28%	0.57%	0.57%	2.55%
1	0.00%	1.70%	1.98%	6.80%	4.82%	1.42%	4.25%	11.33%	13.60%	2.27%	2.83%	6.80%	15.86%
2	0.00%	4.82%	7.08%	9.07%	11.61%	0.85%	9.63%	18.70%	24.09%	5.38%	8.22%	8.22%	30.03%
3	0.00%	7.08%	10.20%	15.30%	18.13%	2.55%	16.43%	32.29%	44.76%	6.23%	11.61%	17.85%	51.56%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.98%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

ACT-29.C ( 218 )  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247 )  
 TOTAL

	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT		URB		TOTAL
	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	
VACIOS	0.57%	0.85%	0.28%	1.70%	0.28%	0.28%	0.85%	2.27%	2.83%	0.57%	0.85%	0.85%	3.97%
1	0.00%	7.93%	9.92%	15.01%	15.01%	2.27%	12.18%	32.29%	39.66%	7.08%	11.33%	16.71%	47.31%
2	0.00%	2.83%	7.93%	8.78%	15.30%	1.70%	11.61%	21.25%	28.33%	5.67%	7.93%	11.05%	33.99%
3	0.00%	2.55%	1.70%	5.95%	4.25%	0.85%	6.23%	7.93%	13.31%	0.85%	3.12%	4.82%	14.73%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.98%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	353

RM : ACT-30.A ( 219)  
 QUN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 TBY : TOTAL

781

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
VACIOS :	0.57%	0.00%	0.57%	0.95%	0.57%	0.00%	0.00%	1.70%	1.42%	0.57%	0.28%	0.85%	0.57%	2.55%
1 :	0.00%	1.70%	2.55%	4.82%	3.68%	1.13%	3.97%	8.50%	10.20%	2.55%	2.83%	5.95%	3.40%	12.75%
2 :	0.00%	4.25%	7.08%	11.61%	10.20%	2.27%	8.50%	22.38%	26.91%	4.25%	8.22%	9.35%	11.90%	32.29%
3 :	0.00%	8.22%	9.63%	14.16%	20.40%	1.70%	18.41%	31.16%	45.61%	6.80%	11.90%	17.29%	17.00%	52.41%
TOTAL :	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-30.B ( 220)  
 QUN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 TBY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
VACIOS :	0.57%	0.28%	0.57%	1.13%	0.57%	0.00%	0.28%	1.42%	1.13%	0.57%	0.00%	0.57%	0.95%	2.27%
1 :	0.00%	0.85%	0.28%	1.98%	0.85%	0.28%	0.57%	3.40%	3.40%	0.57%	0.57%	1.42%	1.42%	3.97%
2 :	0.00%	3.97%	5.10%	7.93%	9.07%	2.27%	7.08%	19.26%	23.23%	3.68%	6.23%	10.76%	7.65%	27.48%
3 :	0.00%	9.07%	13.88%	20.40%	24.36%	2.55%	22.95%	39.66%	56.37%	9.35%	16.43%	20.68%	22.95%	66.29%
TOTAL :	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-30.C ( 221)  
 QUN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 TBY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
VACIOS :	0.57%	0.28%	0.57%	1.98%	0.28%	0.00%	0.28%	2.55%	2.27%	0.85%	0.28%	1.42%	0.85%	3.68%
1 :	0.00%	7.65%	8.78%	13.03%	13.60%	2.27%	9.63%	30.31%	35.13%	5.95%	11.05%	14.73%	12.18%	41.64%
2 :	0.00%	3.68%	7.65%	9.63%	15.86%	1.70%	13.60%	22.10%	32.86%	4.53%	8.22%	12.75%	13.31%	37.96%
3 :	0.00%	2.55%	2.83%	6.80%	5.10%	1.13%	7.37%	9.78%	13.88%	2.83%	3.68%	4.53%	6.52%	16.71%
TOTAL :	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

PA : ACT-31.A ( 222)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 TOTAL

782

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
31.A	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER		
VACIOS	0.57%	0.00%	0.85%	0.85%	0.57%	0.00%	0.57%	1.98%	1.70%	0.57%	0.00%	1.42%	0.57%	3.12%
1	0.00%	3.40%	3.40%	8.78%	6.23%	2.27%	4.82%	16.15%	18.70%	2.55%	4.53%	8.22%	7.08%	21.53%
2	0.00%	5.38%	7.65%	10.20%	12.18%	1.70%	11.05%	20.96%	27.20%	6.23%	8.22%	11.61%	10.76%	33.99%
3	0.00%	5.38%	7.93%	11.61%	15.86%	1.13%	14.45%	24.65%	36.54%	4.82%	10.48%	12.18%	14.45%	41.36%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

PA : ACT-31.B ( 223)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
31.B	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER		
VACIOS	0.57%	0.28%	0.85%	1.13%	0.85%	0.00%	0.85%	1.70%	1.70%	0.57%	0.00%	1.13%	0.85%	3.12%
1	0.00%	2.27%	0.85%	4.25%	1.42%	0.57%	1.13%	7.65%	7.37%	1.13%	2.55%	2.83%	2.55%	8.78%
2	0.00%	4.25%	7.08%	10.48%	12.75%	2.55%	10.48%	22.95%	28.61%	6.52%	5.38%	15.30%	11.33%	35.69%
3	0.00%	7.37%	11.05%	15.58%	19.83%	1.98%	18.41%	31.44%	46.46%	5.95%	15.30%	14.16%	18.13%	52.41%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

PA : ACT-31.C ( 224)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	URB	TOTAL			
31.C	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER	ULT	SI	NO	PUBL	PRIV	RURAL	URBANO	FER		
VACIOS	0.57%	0.28%	0.85%	1.70%	0.57%	0.00%	0.85%	2.55%	2.55%	0.85%	0.28%	1.98%	0.85%	4.25%
1	0.00%	9.63%	12.18%	17.56%	19.83%	2.83%	14.45%	40.23%	49.29%	7.37%	14.45%	18.98%	18.70%	57.51%
2	0.00%	3.12%	5.38%	9.63%	11.61%	1.98%	11.90%	16.71%	25.78%	4.25%	6.23%	11.05%	10.20%	30.03%
3	0.00%	1.13%	1.42%	2.55%	2.83%	0.28%	3.68%	4.25%	6.52%	1.70%	2.27%	1.42%	3.12%	8.22%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-32.A ( 225)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB				
ACT-32.A	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.85%	2.27%	0.85%	0.57%	0.00%	1.13%	2.83%	3.40%	0.85%	0.28%	1.98%	1.42%	4.82%
1	0.00%	5.38%	7.37%	16.15%	17.00%	1.98%	12.18%	31.16%	37.68%	6.52%	10.48%	14.45%	15.96%	44.76%
2	0.00%	4.92%	5.95%	8.22%	5.67%	1.70%	7.65%	14.45%	18.41%	4.82%	5.10%	8.50%	7.08%	23.80%
3	0.00%	3.12%	4.25%	6.23%	11.61%	1.42%	9.92%	15.30%	24.65%	1.98%	7.37%	8.50%	8.50%	26.63%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-32.B ( 226)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB				
ACT-32.B	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	1.13%	2.27%	1.13%	1.13%	0.00%	1.42%	2.83%	3.68%	0.85%	0.28%	1.70%	1.98%	5.10%
1	0.00%	2.27%	1.70%	4.82%	3.68%	0.28%	3.97%	8.22%	10.76%	1.42%	3.68%	2.83%	4.53%	12.18%
2	0.00%	5.67%	9.07%	14.16%	11.61%	2.83%	10.76%	26.63%	32.58%	7.08%	8.22%	15.30%	13.31%	40.51%
3	0.00%	5.10%	6.80%	11.33%	18.41%	1.98%	14.73%	26.06%	37.11%	4.82%	11.05%	13.60%	13.03%	42.21%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-32.C ( 227)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	URB				
ACT-32.C	VACIOS/PRES	INIC	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
VACIOS	0.57%	0.85%	2.27%	1.42%	0.85%	0.00%	1.42%	3.40%	4.25%	0.85%	0.57%	2.27%	1.70%	5.67%
1	0.00%	12.75%	15.30%	26.63%	33.14%	4.25%	25.78%	56.66%	73.09%	12.75%	20.68%	28.90%	29.18%	86.97%
2	0.00%	0.57%	2.27%	3.12%	0.57%	0.57%	3.12%	3.40%	5.95%	0.57%	1.98%	2.27%	1.13%	6.52%
3	0.00%	0.00%	0.00%	0.28%	0.28%	0.28%	0.57%	0.28%	0.85%	0.00%	0.00%	0.00%	0.85%	0.85%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-33.A ( 228)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-33.A	(VACIOS)	(PREES)	(INIC.)	(MEDIO)	(PER.)	(ULT.)	(.SI)	(.NO)	(.PUBL)	(.PRIV)	(RURAL)	(URBANO)	(FER.)	(TOTAL)
VACIOS	0.57%	0.00%	1.70%	0.57%	1.13%	0.00%	0.85%	2.27%	2.83%	0.57%	0.28%	1.98%	0.85%	3.97%
1	0.00%	4.53%	8.50%	16.15%	13.88%	2.55%	9.92%	31.16%	33.43%	7.93%	8.78%	14.73%	15.58%	41.93%
2	0.00%	5.95%	6.23%	8.50%	8.78%	1.42%	10.20%	15.86%	23.51%	4.53%	7.65%	7.37%	7.65%	28.33%
3	0.00%	3.68%	3.40%	6.23%	11.05%	1.13%	9.92%	14.45%	24.36%	1.13%	6.52%	9.35%	8.78%	25.78%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-33.B ( 229)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-33.B	(VACIOS)	(PREES)	(INIC.)	(MEDIO)	(PER.)	(ULT.)	(.SI)	(.NO)	(.PUBL)	(.PRIV)	(RURAL)	(URBANO)	(FER.)	(TOTAL)
VACIOS	0.57%	0.28%	1.70%	1.42%	1.42%	0.00%	1.13%	2.55%	2.83%	1.13%	0.85%	1.70%	1.13%	4.53%
1	0.00%	1.70%	2.27%	3.97%	3.12%	1.13%	2.55%	9.35%	9.92%	1.98%	2.83%	4.25%	3.68%	11.90%
2	0.00%	5.95%	7.93%	11.90%	11.33%	1.70%	11.33%	23.80%	30.88%	5.67%	7.93%	12.46%	12.46%	37.11%
3	0.00%	6.23%	7.93%	14.16%	18.98%	2.27%	15.86%	28.05%	40.51%	5.38%	11.61%	15.01%	15.58%	46.46%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-33.C ( 230)  
 COLUMN : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	MOV	MOV	CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-33.C	(VACIOS)	(PREES)	(INIC.)	(MEDIO)	(PER.)	(ULT.)	(.SI)	(.NO)	(.PUBL)	(.PRIV)	(RURAL)	(URBANO)	(FER.)	(TOTAL)
VACIOS	0.57%	0.28%	1.70%	1.98%	1.13%	0.00%	1.13%	3.40%	3.68%	1.42%	1.13%	2.55%	1.13%	5.67%
1	0.00%	12.46%	15.86%	23.80%	30.88%	4.53%	23.23%	55.24%	69.12%	11.90%	19.55%	27.20%	26.91%	82.15%
2	0.00%	1.42%	2.27%	4.82%	2.55%	0.57%	5.38%	5.10%	10.20%	0.85%	2.55%	3.40%	3.97%	11.05%
3	0.00%	0.00%	0.00%	0.85%	0.28%	0.00%	1.13%	0.00%	1.13%	0.00%	0.00%	0.28%	0.95%	1.13%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-34.A ( 231)  
 COLUM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

785

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-34.A	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	1.42%	0.57%	0.28%	0.00%	0.85%	1.13%	1.70%	0.85%	0.28%	1.70%	0.28%	3.12%
1	0.00%	3.12%	6.80%	13.03%	10.20%	1.42%	5.10%	26.06%	25.21%	5.38%	7.65%	12.18%	8.78%	31.44%
2	0.00%	5.10%	5.95%	8.22%	9.35%	2.55%	9.92%	16.71%	24.08%	4.82%	6.80%	9.07%	9.92%	29.18%
3	0.00%	5.67%	5.67%	9.63%	15.01%	1.13%	15.01%	19.83%	33.14%	3.12%	8.50%	10.48%	13.88%	36.26%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-34.B ( 232)  
 COLUM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-34.B	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.57%	1.42%	1.98%	0.57%	0.00%	1.13%	1.98%	2.27%	1.42%	0.85%	1.42%	1.13%	4.25%
1	0.00%	1.42%	1.98%	3.68%	1.70%	0.28%	1.70%	7.37%	7.37%	1.70%	3.12%	2.55%	2.27%	9.07%
2	0.00%	4.53%	7.08%	10.48%	11.90%	1.98%	8.78%	22.38%	28.05%	4.25%	6.52%	14.45%	9.07%	33.14%
3	0.00%	7.65%	9.35%	15.30%	20.68%	2.83%	19.26%	32.01%	46.46%	6.80%	12.75%	15.01%	20.40%	53.54%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

RM : ACT-34.C ( 233)  
 COLUM : CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 % BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.	E.INF	CICLO	CICLO	LO SU	SP/AD	.MOV	.MOV	.CENTR	T.CENT	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL	
ACT-34.C	VACIOS	/PREES	INIC.	MEDIO	PER.	ULT.	.SI	.NO	.PUBL.	.PRIV.	RURAL	URBANO	FER.	TOTAL
VACIOS	0.57%	0.28%	1.13%	2.55%	0.28%	0.00%	1.13%	2.55%	2.83%	1.42%	1.13%	1.98%	0.85%	4.82%
1	0.00%	10.48%	13.88%	19.26%	27.20%	3.12%	17.85%	48.16%	58.36%	9.35%	17.00%	22.38%	21.81%	68.84%
2	0.00%	2.27%	3.40%	8.22%	6.23%	1.70%	8.78%	10.76%	18.41%	2.55%	3.97%	7.37%	7.93%	20.95%
3	0.00%	1.13%	1.42%	1.42%	1.13%	0.28%	3.12%	2.27%	4.53%	0.85%	1.13%	1.70%	2.27%	5.38%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CM : ACT-35.A ( 234)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

786

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
ACT-35.A	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
	0.57%	0.28%	0.85%	0.28%	0.85%	0.28%	0.85%	1.13%	1.70%	0.85%	0.28%	1.70%	0.28%	3.12%
1	0.00%	1.70%	3.68%	4.82%	3.40%	1.13%	3.40%	10.20%	11.90%	2.27%	2.55%	5.95%	4.25%	14.16%
2	0.00%	3.12%	5.38%	9.92%	9.92%	2.55%	7.08%	20.68%	24.65%	4.53%	7.37%	8.50%	10.48%	29.75%
3	0.00%	9.07%	9.92%	16.43%	20.68%	1.13%	19.55%	31.73%	45.89%	6.52%	13.03%	17.28%	17.85%	52.97%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CM : ACT-35.B ( 235)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
ACT-35.B	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
	0.57%	0.57%	1.13%	1.13%	1.13%	0.28%	1.13%	1.70%	2.55%	0.85%	0.28%	1.70%	1.13%	3.97%
1	0.00%	0.85%	2.55%	2.83%	1.70%	0.28%	2.27%	5.95%	7.37%	0.85%	1.70%	3.68%	1.98%	8.22%
2	0.00%	4.25%	4.82%	8.78%	9.92%	1.98%	5.95%	19.83%	22.95%	4.53%	5.10%	9.35%	10.76%	27.76%
3	0.00%	8.50%	11.33%	18.70%	22.10%	2.55%	21.53%	36.26%	51.27%	7.93%	16.15%	18.70%	18.98%	60.06%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

CM : ACT-35.C ( 236)  
 CURS/P.AS/T.CEN. ( 247)  
 BY : TOTAL

CURS/P.AS/T.CEN.					CIC	E.E	PERT	PERT	T				URB	
ACT-35.C	VACIOS	/PREES	INIC	MEDIO	PER	ULT	.SI	.NO	.PUBL	.PRIV	RURAL	URBANO	FER	TOTAL
	0.57%	0.28%	0.85%	1.42%	0.85%	0.28%	1.13%	1.98%	2.83%	0.85%	0.57%	1.98%	0.85%	4.25%
1	0.00%	6.52%	8.22%	7.65%	11.61%	1.98%	8.78%	22.66%	29.18%	3.68%	9.63%	9.35%	11.05%	33.71%
2	0.00%	3.97%	5.95%	13.31%	12.18%	2.55%	9.92%	24.36%	31.44%	3.97%	8.78%	11.90%	11.61%	35.41%
3	0.00%	3.40%	4.82%	9.07%	10.20%	0.28%	11.05%	14.73%	20.68%	5.67%	4.25%	10.20%	9.35%	26.63%
TOTAL	0.57%	14.16%	19.83%	31.44%	34.84%	5.10%	30.88%	63.74%	84.14%	14.16%	23.23%	33.43%	32.86%	353

ROW : ACT-1.A ( 135)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

787

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
ACT-1.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	5.69%	4.07%	5.69%	5.69%	4.88%	1.63%	0.81%	0.00%	16.26%
2	0.00%	7.32%	8.94%	9.76%	8.13%	4.88%	6.50%	3.25%	1.63%	28.46%
3	0.81%	14.63%	16.26%	16.26%	19.51%	10.57%	11.38%	3.25%	2.44%	54.47%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : ACT-1.B ( 136)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
ACT-1.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	0.81%	0.00%	1.63%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
2	0.00%	5.69%	6.50%	6.50%	8.13%	1.63%	4.88%	4.07%	0.81%	20.33%
3	0.81%	21.14%	22.76%	23.58%	24.39%	17.89%	14.63%	3.25%	3.25%	76.42%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : ACT-1.C ( 137)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
ACT-1.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.81%	13.01%	10.57%	10.57%	11.38%	10.57%	6.50%	4.07%	1.63%	39.02%
2	0.00%	8.13%	15.45%	14.63%	18.78%	7.32%	11.38%	2.44%	1.63%	45.53%
3	0.00%	6.50%	3.25%	6.50%	3.25%	2.44%	0.81%	0.81%	0.81%	13.82%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NM : ACT-2.A ( 138)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CATER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 CBY : TOTAL

788

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-2.A	UVACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	3.25%	4.88%	6.50%	6.50%	3.25%	1.63%	0.00%	0.81%	16.26%
2	0.00%	3.25%	8.94%	7.32%	9.76%	4.07%	4.07%	2.44%	0.81%	26.02%
3	0.81%	21.14%	14.63%	18.70%	16.26%	13.01%	13.82%	4.88%	2.44%	56.91%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NM : ACT-2.B ( 139)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CATER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 CBY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-2.B	UVACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	1.63%	2.44%	6.50%	4.07%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	9.76%
2	0.00%	3.25%	8.13%	8.13%	8.94%	4.88%	6.50%	2.44%	2.44%	26.83%
3	0.81%	22.76%	17.07%	17.89%	18.70%	14.63%	13.01%	4.07%	1.63%	61.79%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NM : ACT-2.C ( 140)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CATER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 CBY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-2.C	UVACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	10.57%	16.26%	14.63%	20.33%	11.38%	5.69%	5.69%	3.25%	48.78%
2	0.00%	13.01%	11.38%	13.82%	10.57%	8.13%	11.38%	1.63%	0.81%	41.46%
3	0.81%	4.07%	0.81%	4.07%	1.63%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	8.13%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-3.A ( 141)  
 COLUM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

789

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
ACT-3.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	2.44%	3.25%	3.25%	3.25%	1.63%	0.81%	0.81%	0.00%	8.94%
2	0.00%	4.07%	3.25%	4.07%	4.88%	5.69%	1.63%	1.63%	0.00%	16.26%
3	0.81%	21.14%	22.76%	24.39%	24.39%	12.20%	17.07%	4.88%	4.07%	73.98%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-3.B ( 142)  
 COLUM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
ACT-3.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	0.81%	1.63%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
2	0.00%	0.81%	4.07%	4.88%	4.88%	2.44%	1.63%	1.63%	0.00%	12.20%
3	0.81%	25.20%	23.58%	26.02%	26.02%	17.07%	17.89%	5.69%	4.07%	83.74%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-3.C ( 143)  
 COLUM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
ACT-3.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	8.13%	8.94%	7.32%	8.13%	7.32%	2.44%	3.25%	0.81%	26.83%
2	0.00%	12.20%	16.26%	17.07%	16.26%	8.13%	8.94%	3.25%	2.44%	48.78%
3	0.81%	6.50%	4.07%	7.32%	8.13%	4.07%	8.13%	0.81%	0.81%	22.76%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-4.A ( 144)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 LIB : TOTAL

790

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
LIB	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
2	0.00%	1.63%	6.50%	3.25%	5.69%	4.07%	0.81%	0.81%	1.63%	15.45%
3	0.81%	25.20%	21.14%	29.27%	26.83%	16.26%	18.70%	6.50%	2.44%	82.93%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-4.B ( 145)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 LIB : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
LIB	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	1.63%
1	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
2	0.00%	1.63%	6.50%	5.69%	6.50%	3.25%	0.81%	1.63%	0.81%	15.45%
3	0.81%	26.02%	21.14%	26.83%	25.20%	17.07%	18.70%	5.69%	2.44%	82.11%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-4.C ( 146)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 LIB : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
LIB	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	1.63%
1	0.00%	2.44%	4.07%	3.25%	4.80%	4.07%	0.81%	0.81%	1.63%	12.20%
2	0.00%	8.94%	17.07%	11.38%	16.26%	8.13%	8.94%	4.07%	0.00%	39.84%
3	0.81%	16.26%	7.32%	17.89%	11.38%	8.13%	9.76%	2.44%	1.63%	46.34%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ID: ACT-5.A ( 147)  
 PLAN: MATERIAS/AREAS ( 238)  
 NIVEL: CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO: TOTAL

791

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TODAS	TOTAL
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.00%	7.32%	9.76%	8.13%	8.94%	3.25%	3.25%	0.81%	0.81%
2	0.00%	8.13%	9.76%	13.01%	12.20%	8.94%	4.88%	3.25%	0.81%
3	0.81%	12.20%	9.76%	11.38%	12.20%	8.13%	11.38%	3.25%	2.44%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

ID: ACT-5.B ( 148)  
 PLAN: MATERIAS/AREAS ( 238)  
 NIVEL: CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO: TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TODAS	TOTAL
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.00%	2.44%	5.69%	3.25%	5.69%	2.44%	0.81%	0.81%	0.81%
2	0.81%	11.38%	13.01%	17.07%	14.63%	7.32%	4.88%	3.25%	0.81%
3	0.00%	13.82%	10.57%	12.20%	13.01%	10.57%	13.82%	3.25%	2.44%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

ID: ACT-5.C ( 149)  
 PLAN: MATERIAS/AREAS ( 238)  
 NIVEL: CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO: TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TODAS	TOTAL
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.00%	17.89%	19.51%	19.51%	17.89%	13.01%	8.13%	2.44%	1.63%
2	0.81%	7.32%	7.32%	10.57%	12.20%	4.88%	7.32%	4.07%	2.44%
3	0.00%	2.44%	0.81%	2.44%	1.63%	2.44%	4.07%	0.81%	0.00%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

UN : ACT-6.A ( 150 )  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 UN : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -xI  
 UN : TOTAL

792

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
6.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	6.90%	5.69%	8.13%	7.32%	5.69%	4.07%	2.44%	0.81%	23.58%
2	0.00%	4.88%	6.56%	7.32%	5.69%	2.44%	3.25%	0.81%	0.00%	17.89%
3	0.81%	16.26%	17.07%	16.26%	20.33%	12.20%	12.20%	4.07%	3.25%	57.72%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-6.B ( 151 )  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 UN : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -xI  
 UN : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
6.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	0.00%	3.25%	0.00%	3.25%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	4.88%
2	0.00%	5.69%	4.88%	8.13%	7.32%	3.25%	0.81%	0.81%	1.63%	17.89%
3	0.81%	21.95%	21.14%	23.58%	22.76%	16.26%	17.89%	5.69%	2.44%	76.42%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-6.C ( 152 )  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 UN : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -xI  
 UN : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
6.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	1.63%	0.81%	0.81%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	3.25%
1	0.00%	16.26%	18.70%	17.07%	21.14%	13.01%	8.13%	4.07%	4.07%	58.54%
2	0.00%	5.69%	6.50%	8.94%	8.13%	3.25%	5.69%	0.81%	0.00%	21.95%
3	0.81%	4.07%	3.25%	5.69%	4.07%	2.44%	5.69%	2.44%	0.00%	16.26%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

CM : ACT-7.A ( 153)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

793

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
07.A	0.00%	0.81%	0.81%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
1	0.00%	4.88%	9.76%	9.76%	9.76%	4.07%	4.07%	2.44%	26.83%
2	0.00%	10.57%	6.50%	10.57%	8.94%	6.50%	6.50%	4.88%	31.71%
3	0.81%	11.38%	12.28%	10.57%	13.82%	9.76%	8.94%	0.00%	39.02%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	123

CM : ACT-7.B ( 154)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
07.B	0.00%	0.81%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	0.00%	3.25%	0.81%	3.25%	0.81%	0.81%	0.81%	5.69%
2	0.00%	7.32%	8.94%	7.32%	11.38%	6.50%	4.88%	3.25%	27.64%
3	0.81%	19.51%	17.07%	22.76%	18.70%	13.01%	13.82%	3.25%	65.04%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	123

CM : ACT-7.C ( 155)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
07.C	0.00%	1.63%	1.63%	1.63%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	4.07%
1	0.81%	20.33%	21.14%	23.58%	27.64%	17.89%	12.20%	7.32%	73.17%
2	0.00%	4.88%	4.07%	5.69%	2.44%	1.63%	6.50%	0.00%	17.07%
3	0.00%	0.81%	2.44%	1.63%	2.44%	0.81%	0.81%	0.00%	5.69%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	123

RM : ACT-8.A ( 156)  
 DIM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

794

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-8.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.00%	4.88%	7.32%	7.32%	5.69%	5.69%	4.88%	3.25%	0.81%	21.95%
2	0.00%	8.94%	10.57%	7.32%	13.82%	4.88%	5.69%	2.44%	2.44%	32.52%
3	0.81%	13.82%	11.38%	17.89%	13.82%	9.76%	8.94%	1.63%	0.81%	45.53%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-8.B ( 157)  
 DIM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-8.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	1.63%	3.25%	0.00%	1.63%	1.63%	0.81%	1.63%	0.81%	5.69%
2	0.00%	9.76%	11.38%	11.38%	13.82%	6.50%	6.50%	1.63%	1.63%	34.15%
3	0.81%	16.26%	14.63%	21.14%	17.07%	11.38%	12.20%	4.07%	1.63%	59.35%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-8.C ( 158)  
 DIM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-8.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	16.26%	19.51%	13.82%	17.07%	13.01%	11.38%	4.88%	3.25%	56.91%
2	0.81%	9.76%	8.13%	13.82%	13.82%	5.69%	7.32%	2.44%	0.00%	34.15%
3	0.00%	1.63%	1.63%	4.88%	1.63%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	8.13%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-9.A ( 159)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTRO : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

795

MATERIAS/AREAS	LENB	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TODAS	TOTAL		
W-A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	2.44%	0.81%	0.00%	0.00%	3.25%
2	0.00%	4.88%	11.38%	7.32%	12.20%	4.87%	4.88%	1.63%	2.44%	30.08%
3	0.81%	21.95%	17.07%	25.20%	19.51%	13.82%	13.82%	5.69%	1.63%	65.85%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-9.B ( 160)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTRO : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENB	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TODAS	TOTAL		
W-B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	0.81%	2.44%	1.63%	1.63%	1.63%	0.81%	0.81%	0.81%	7.32%
2	0.00%	5.69%	10.57%	8.94%	10.57%	4.88%	3.25%	1.63%	1.63%	26.83%
3	0.81%	21.14%	15.45%	21.95%	20.33%	13.82%	15.45%	4.88%	1.63%	65.04%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-9.C ( 161)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTRO : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENB	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TODAS	TOTAL		
W-C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	3.25%	8.13%	3.25%	7.32%	3.25%	4.88%	1.63%	1.63%	21.95%
2	0.00%	13.82%	14.63%	15.45%	19.51%	12.20%	10.57%	4.88%	1.63%	51.22%
3	0.81%	10.57%	5.69%	13.82%	5.69%	4.88%	4.07%	0.81%	0.81%	26.02%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-10.A ( 162)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 CBY : TOTAL

796

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC			TOTAL
10.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	2.44%	4.87%	0.00%	1.63%	1.63%	1.63%	1.63%	0.00%	7.32%
2	0.00%	4.88%	7.32%	7.32%	9.76%	4.07%	4.07%	2.44%	0.81%	24.39%
3	0.81%	20.33%	17.07%	25.26%	21.14%	14.63%	13.82%	3.25%	3.25%	67.48%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-10.B ( 163)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 CBY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC			TOTAL
10.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	2.44%
1	0.00%	2.44%	4.88%	0.81%	3.25%	2.44%	1.63%	0.81%	0.00%	8.94%
2	0.00%	3.25%	5.69%	6.50%	7.32%	4.07%	4.07%	1.63%	0.81%	19.51%
3	0.81%	21.95%	17.07%	25.20%	21.95%	13.82%	13.82%	4.88%	2.44%	69.11%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-10.C ( 164)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 CBY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC			TOTAL
10.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	1.63%
1	0.00%	5.69%	13.01%	7.32%	11.38%	5.69%	8.94%	3.25%	0.81%	32.52%
2	0.81%	13.01%	10.57%	12.20%	15.45%	10.57%	8.13%	3.25%	1.63%	42.28%
3	0.00%	8.94%	4.88%	13.01%	5.69%	4.07%	2.44%	0.81%	0.81%	23.58%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RW : ACT-11.A ( 165)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

797

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
11.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.00%	1.63%	1.63%	1.63%	2.44%	3.25%	0.81%	0.81%	1.63%	9.76%
2	0.81%	6.50%	10.57%	9.76%	12.20%	5.69%	3.25%	3.25%	0.81%	30.08%
3	0.00%	19.51%	17.07%	21.14%	18.70%	11.38%	15.45%	3.25%	1.63%	60.16%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RW : ACT-11.B ( 166)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
11.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	2.44%	1.63%	0.81%	1.63%	3.25%	0.81%	0.81%	0.00%	5.69%
2	0.00%	3.25%	11.38%	6.50%	11.38%	2.44%	3.25%	2.44%	2.44%	26.02%
3	0.81%	21.95%	16.26%	25.20%	19.51%	13.82%	15.45%	4.07%	1.63%	67.48%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RW : ACT-11.C ( 167)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
11.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	12.20%	20.33%	10.57%	19.51%	12.20%	9.76%	4.88%	0.81%	50.41%
2	0.81%	9.76%	7.32%	15.45%	11.38%	4.07%	7.32%	2.44%	3.25%	36.59%
3	0.00%	5.69%	1.63%	6.50%	1.63%	3.25%	2.44%	0.00%	0.00%	12.20%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-12.A ( 168 )  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -XI  
 TIPO : TOTAL

798

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIONA	VALENC				
12.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.00%	5.69%	2.44%	3.25%	3.25%	4.88%	1.63%	1.63%	0.81%	13.82%
2	0.00%	5.69%	11.38%	6.50%	13.01%	6.50%	4.07%	1.63%	1.63%	29.27%
3	0.81%	16.26%	15.45%	22.76%	17.07%	8.94%	13.82%	4.07%	1.63%	56.91%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-12.B ( 169 )  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIONA	VALENC				
12.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.00%	1.63%	2.44%	0.00%	2.44%	1.63%	0.81%	0.81%	0.00%	5.69%
2	0.00%	4.07%	12.20%	8.94%	13.01%	5.69%	2.44%	1.63%	2.44%	29.27%
3	0.81%	21.95%	14.63%	23.58%	17.89%	13.01%	16.26%	4.88%	1.63%	65.04%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-12.C ( 170 )  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIONA	VALENC				
12.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.00%	10.57%	15.45%	7.32%	14.63%	7.32%	5.69%	4.07%	1.63%	38.21%
2	0.81%	15.45%	11.38%	18.70%	15.45%	10.57%	9.76%	2.44%	2.44%	47.15%
3	0.00%	1.63%	2.44%	6.50%	3.25%	2.44%	4.07%	0.81%	0.00%	14.63%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123



799

UN : ACT-13.A ( 171)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CATER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 CBY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C							
+	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
13.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.01%	0.00%	0.01%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.01%
1	0.00%	0.01%	2.44%	1.63%	2.44%	1.63%	1.63%	0.01%	0.00%	7.37%
2	0.00%	0.13%	6.50%	6.13%	11.38%	6.50%	2.44%	2.44%	0.00%	26.02%
3	0.01%	18.70%	19.51%	22.76%	18.70%	12.20%	15.45%	4.07%	4.07%	65.85%
TOTAL	0.01%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-13.B ( 172)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CATER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 CBY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C							
+	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
13.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.01%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	0.01%	0.01%	0.01%	0.01%	0.01%	0.01%	0.01%	0.00%	3.25%
2	0.00%	4.88%	10.57%	6.50%	13.01%	3.25%	1.63%	1.63%	0.01%	22.76%
3	0.01%	21.95%	16.26%	25.20%	18.70%	16.26%	17.07%	4.88%	3.25%	72.36%
TOTAL	0.01%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-13.C ( 173)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CATER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 CBY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C							
+	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
13.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.01%	0.00%	0.01%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.01%
1	0.00%	8.94%	9.76%	6.50%	9.76%	5.69%	2.44%	2.44%	0.01%	26.02%
2	0.01%	10.57%	16.26%	17.07%	17.07%	12.20%	8.13%	4.07%	1.63%	51.22%
3	0.00%	8.13%	2.44%	8.94%	4.88%	2.44%	8.94%	0.01%	1.63%	21.95%
TOTAL	0.01%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123



800

ACT-14.A ( 174)  
 MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TOTAL

MATERIAS/AREAS	MAT	C	L	I	I	I	I	I	I	TOTAL
	LENG	ENAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
14.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.86%	1.63%	5.69%	1.63%	4.88%	0.81%	0.00%	0.81%	1.63%	9.76%
2	0.00%	8.13%	9.76%	13.01%	10.57%	7.32%	3.25%	2.44%	1.63%	33.33%
3	0.81%	17.89%	13.82%	17.89%	17.89%	12.20%	16.26%	4.07%	0.81%	56.91%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ACT-14.B ( 175)  
 MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TOTAL

MATERIAS/AREAS	MAT	C	L	I	I	I	I	I	I	TOTAL
	LENG	ENAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
14.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	1.63%	0.81%	0.00%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
2	0.81%	13.01%	13.82%	15.45%	15.45%	11.36%	4.88%	3.25%	3.25%	47.97%
3	0.00%	13.01%	14.63%	17.07%	17.07%	7.32%	13.82%	4.07%	0.81%	46.78%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ACT-14.C ( 176)  
 MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TOTAL

MATERIAS/AREAS	MAT	C	L	I	I	I	I	I	I	TOTAL
	LENG	ENAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
14.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.00%	8.13%	10.57%	5.69%	8.94%	6.50%	5.69%	1.63%	3.25%	30.89%
2	0.81%	17.89%	13.82%	21.14%	18.70%	13.01%	8.94%	3.25%	0.81%	54.47%
3	0.00%	1.63%	4.88%	5.69%	5.69%	0.81%	4.88%	2.44%	0.00%	14.63%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-15.A ( 177)  
 COLUM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

801

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C							TOTAL
ACT-15.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	1.63%
1	0.00%	0.81%	2.44%	1.63%	2.44%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	4.88%
2	0.00%	7.32%	11.38%	11.38%	11.38%	7.32%	7.32%	4.07%	1.63%	33.33%
3	0.81%	19.51%	14.63%	19.51%	19.51%	12.20%	12.20%	3.25%	1.63%	60.16%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-15.B ( 178)  
 COLUM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C							TOTAL
ACT-15.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	2.44%
1	0.00%	0.81%	3.25%	1.63%	2.44%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	5.69%
2	0.00%	11.38%	14.63%	13.01%	15.45%	8.94%	8.13%	5.69%	1.63%	42.28%
3	0.81%	15.45%	10.57%	17.89%	15.45%	9.76%	10.57%	1.63%	1.63%	49.59%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-15.C ( 179)  
 COLUM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 % BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C							TOTAL
ACT-15.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	1.63%
1	0.00%	5.69%	13.01%	5.69%	11.38%	4.88%	4.07%	2.44%	0.00%	26.83%
2	0.00%	19.51%	13.82%	19.51%	16.26%	13.01%	11.38%	3.25%	2.44%	54.47%
3	0.81%	2.44%	1.63%	7.32%	5.69%	2.44%	4.07%	1.63%	0.81%	17.07%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NOM : ACT-16.A ( 180)  
 CUM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CATER : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 CUBI : TOTAL

802

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-16.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	3.25%	1.63%	4.07%	2.44%	2.44%	0.81%	1.63%	0.00%	8.94%
2	0.00%	3.25%	8.13%	7.32%	10.57%	5.69%	7.32%	1.63%	0.81%	26.83%
3	0.81%	21.14%	18.70%	21.14%	20.33%	12.20%	11.38%	4.07%	3.25%	63.41%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NOM : ACT-16.B ( 181)  
 CUM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CATER : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 CUBI : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-16.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	1.63%
2	0.00%	4.07%	4.88%	4.88%	7.32%	5.69%	1.63%	0.81%	0.00%	14.63%
3	0.81%	23.58%	23.58%	26.83%	25.20%	14.63%	16.26%	5.69%	4.07%	82.11%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NOM : ACT-16.C ( 182)  
 CUM : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CATER : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 CUBI : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-16.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	5.69%	5.69%	4.88%	6.50%	3.25%	4.07%	2.44%	1.63%	18.70%
2	0.81%	14.63%	17.07%	19.51%	20.33%	11.38%	11.38%	3.25%	2.44%	56.91%
3	0.00%	6.50%	5.69%	8.13%	6.50%	4.88%	4.07%	1.63%	0.00%	22.76%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

MOD : ACT-17.A ( 183)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALAS	ALAS	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-17.A	0.00%	0.00%	2.44%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	4.07%
1	0.00%	2.44%	4.07%	4.88%	6.50%	1.63%	4.07%	2.44%	0.00%	15.45%
2	0.00%	6.50%	13.62%	10.57%	11.38%	4.07%	4.88%	1.63%	2.44%	32.52%
3	0.81%	18.70%	8.94%	16.26%	13.82%	14.63%	10.57%	3.25%	0.81%	47.97%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

MOD : ACT-17.B ( 184)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	UAJE	ICAS	ALAS	ALAS	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-17.B	0.00%	0.81%	2.44%	0.81%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	4.88%
1	0.00%	4.07%	1.63%	4.07%	2.44%	2.44%	0.81%	0.81%	0.00%	8.94%
2	0.00%	4.07%	13.01%	13.01%	12.20%	2.44%	4.07%	2.44%	1.63%	30.89%
3	0.81%	18.70%	12.20%	14.63%	17.07%	15.45%	13.82%	4.07%	1.63%	55.28%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

COD: ACT-18.A ( 186)  
 PLAN: MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO: CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO: TOTAL

804

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
18.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	8.94%	8.13%	9.76%	11.38%	7.32%	7.32%	3.25%	0.00%	30.08%
2	0.00%	6.50%	6.50%	7.32%	7.32%	4.88%	3.25%	1.63%	3.25%	25.20%
3	0.81%	12.20%	13.82%	14.63%	14.63%	8.13%	8.94%	2.44%	0.81%	43.09%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

COD: ACT-18.B ( 187)  
 PLAN: MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO: CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO: TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
18.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	2.44%
1	0.00%	1.63%	3.25%	4.07%	4.88%	1.63%	1.63%	1.63%	0.00%	10.57%
2	0.00%	4.88%	4.88%	5.69%	5.69%	6.50%	0.81%	2.44%	1.63%	17.89%
3	0.81%	21.14%	20.33%	21.95%	22.76%	12.20%	16.26%	3.25%	2.44%	69.11%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

COD: ACT-18.C ( 188)  
 PLAN: MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO: CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO: TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
18.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.81%	20.33%	19.51%	24.39%	21.14%	15.45%	12.20%	7.32%	3.25%	69.92%
2	0.00%	4.07%	4.07%	4.07%	6.50%	3.25%	2.44%	0.00%	0.81%	15.45%
3	0.00%	3.25%	4.88%	3.25%	5.69%	1.63%	4.88%	0.00%	0.00%	13.01%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN: ACT-19.A ( 189)  
 UN: MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER: CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 OR: TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C	OC	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TOTAL
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	16.26%	19.01%	16.26%	16.26%	11.38%	10.57%	4.07%	0.81%
2	0.00%	1.63%	4.07%	4.88%	4.88%	2.44%	2.44%	1.63%	3.25%
3	0.81%	6.94%	12.20%	10.57%	12.20%	6.50%	6.50%	1.63%	0.00%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

UN: ACT-19.B ( 190)  
 UN: MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER: CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 OR: TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C	OC	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TOTAL
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%
1	0.00%	2.44%	4.07%	3.25%	3.25%	2.44%	1.63%	2.44%	0.00%
2	0.00%	8.13%	8.94%	11.38%	12.20%	5.69%	2.44%	1.63%	3.25%
3	0.81%	16.26%	16.26%	17.07%	17.89%	12.20%	14.63%	3.25%	0.81%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

UN: ACT-19.C ( 191)  
 UN: MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER: CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 OR: TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C	OC	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TOTAL
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VACIOS	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.81%	23.58%	24.39%	26.83%	26.02%	17.07%	17.89%	6.50%	2.44%
2	0.00%	3.25%	4.07%	4.07%	4.88%	3.25%	0.81%	0.81%	1.63%
3	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	2.44%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

UN : ACT-20.A ( 192)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 UN : TOTAL

806

807

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
UN : A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	12.20%	12.20%	13.01%	16.26%	8.94%	8.13%	2.44%	0.81%	40.65%
2	0.00%	6.58%	4.88%	7.32%	4.88%	4.07%	3.25%	1.63%	2.44%	21.14%
3	0.81%	8.94%	11.38%	12.20%	11.38%	7.32%	8.13%	3.25%	0.81%	37.40%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-20.B ( 193)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 UN : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
UN : B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	2.44%	4.88%	3.25%	6.50%	2.44%	1.63%	1.63%	0.00%	12.20%
2	0.00%	8.13%	13.82%	16.26%	13.82%	5.69%	5.69%	2.44%	3.25%	41.46%
3	0.81%	17.07%	9.76%	13.01%	12.20%	12.20%	11.38%	3.25%	0.81%	44.72%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-20.C ( 194)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 UN : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
UN : C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.81%	21.95%	21.14%	24.39%	24.39%	17.07%	13.82%	5.69%	2.44%	74.80%
2	0.00%	5.69%	7.32%	6.50%	6.50%	2.44%	4.07%	1.63%	0.81%	19.51%
3	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	1.63%	0.00%	0.81%	4.07%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NOM : ACT-21.A ( 195 )  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -xI  
 TIPO : TOTAL

808 807

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TOTAL		
WACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL	
WACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	
1	0.00%	4.98%	5.69%	6.50%	7.32%	4.88%	4.88%	1.63%	0.81%	22.76%
2	0.00%	4.98%	8.94%	9.76%	10.57%	4.07%	4.88%	4.07%	0.81%	26.83%
3	0.81%	17.89%	13.82%	16.26%	14.63%	11.38%	9.76%	1.63%	2.44%	49.59%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NOM : ACT-21.B ( 196 )  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -xI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TOTAL		
WACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL	
WACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	0.00%	3.25%	0.81%	3.25%	0.81%	1.63%	2.44%	0.00%	6.50%
2	0.00%	6.50%	11.38%	10.57%	14.63%	6.50%	2.44%	1.63%	0.81%	31.71%
3	0.81%	21.14%	13.82%	21.14%	14.63%	13.01%	14.63%	3.25%	3.25%	60.16%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NOM : ACT-21.C ( 197 )  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -xI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TOTAL		
WACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL	
WACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.81%	2.44%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	2.44%
1	0.00%	11.38%	17.89%	17.07%	21.95%	10.57%	8.13%	6.50%	2.44%	54.47%
2	0.81%	13.01%	7.32%	11.38%	5.69%	6.50%	6.50%	0.00%	1.63%	30.89%
3	0.00%	3.25%	2.44%	3.25%	3.25%	3.25%	4.88%	0.00%	0.00%	12.28%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-22.A ( 199)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 ID : TOTAL

808

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
22.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	2.44%	4.88%	5.69%	4.88%	2.44%	3.25%	1.63%	0.00%	16.26%
2	0.00%	7.32%	8.94%	10.57%	10.57%	5.69%	3.25%	3.25%	1.63%	28.46%
3	0.81%	17.89%	14.63%	15.45%	17.07%	12.20%	13.01%	2.44%	2.44%	53.66%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-22.B ( 199)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 ID : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
22.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	2.44%
1	0.00%	0.00%	3.25%	0.00%	3.25%	0.81%	1.63%	1.63%	0.81%	6.50%
2	0.00%	5.69%	13.01%	13.82%	14.63%	5.69%	4.07%	2.44%	0.81%	34.15%
3	0.81%	21.95%	12.20%	17.89%	14.63%	13.82%	13.01%	3.25%	2.44%	56.91%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-22.C ( 200)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 ID : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
22.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IAND	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	13.82%	17.89%	19.51%	17.89%	8.94%	6.50%	5.69%	1.63%	52.85%
2	0.81%	11.38%	7.32%	12.20%	12.20%	8.94%	10.57%	0.81%	0.81%	35.77%
3	0.00%	2.44%	3.25%	0.00%	2.44%	2.44%	2.44%	0.81%	1.63%	9.76%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : ACT-23.A ( 201)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 ORDER BY : TOTAL

809

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
ACT-23.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	4.07%	6.50%	5.69%	8.13%	2.44%	3.25%	1.63%	0.00%	16.26%
2	0.00%	4.88%	7.32%	7.32%	10.57%	5.69%	3.25%	2.44%	0.00%	25.20%
3	0.81%	18.70%	14.63%	19.51%	13.82%	12.20%	13.01%	3.25%	4.07%	57.72%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : ACT-23.B ( 202)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 ORDER BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
ACT-23.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	1.63%	4.07%	1.63%	4.07%	0.81%	3.25%	0.81%	0.00%	8.94%
2	0.00%	4.88%	12.20%	5.69%	14.63%	5.69%	2.44%	1.63%	1.63%	28.46%
3	0.81%	21.14%	12.20%	25.20%	13.82%	13.82%	13.01%	4.88%	2.44%	60.98%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

ROW : ACT-23.C ( 203)  
 COLUMN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 FILTER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 ORDER BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				TOTAL
ACT-23.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	14.63%	19.51%	11.38%	19.51%	8.94%	11.38%	3.25%	2.44%	52.85%
2	0.00%	8.13%	6.50%	14.63%	9.76%	8.13%	6.50%	4.07%	0.81%	31.71%
3	0.81%	4.88%	2.44%	6.50%	3.25%	3.25%	1.63%	0.00%	0.81%	14.63%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-24.A ( 204 )  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 TER : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -xI  
 BY : TOTAL

810

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-24.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
1	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	3.25%	0.81%	2.44%	1.63%	0.00%	5.69%
2	0.00%	8.94%	8.13%	13.01%	10.57%	6.50%	2.44%	0.00%	0.00%	27.64%
3	0.81%	17.89%	18.70%	17.89%	17.89%	13.01%	14.63%	5.69%	4.07%	64.23%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-24.B ( 205 )  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 TER : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-24.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.81%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	3.25%
1	0.00%	2.44%	2.44%	2.44%	5.69%	1.63%	2.44%	1.63%	0.00%	9.76%
2	0.00%	8.94%	12.20%	11.38%	12.20%	6.50%	4.88%	0.81%	1.63%	33.33%
3	0.81%	16.26%	13.01%	17.89%	13.82%	12.20%	11.38%	4.88%	2.44%	53.66%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-24.C ( 206 )  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 TER : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-24.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
1	0.81%	13.82%	16.26%	14.63%	20.33%	10.57%	8.13%	5.69%	1.63%	48.78%
2	0.00%	11.38%	9.76%	13.01%	10.57%	8.13%	6.50%	0.81%	1.63%	37.40%
3	0.00%	2.44%	1.63%	4.07%	0.81%	1.63%	4.88%	0.81%	0.81%	11.38%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-25.A ( 207)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PLAN : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 PLAN : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-25.A	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	1.63%	0.81%	2.44%	0.00%	1.63%	1.63%	0.00%	0.00%	5.69%
2	0.81%	7.32%	6.50%	8.13%	8.13%	6.50%	4.07%	3.25%	0.00%	24.39%
3	0.00%	18.70%	21.14%	21.14%	24.39%	12.20%	13.82%	4.07%	4.07%	68.29%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-25.B ( 208)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PLAN : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 PLAN : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-25.B	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	2.44%
1	0.81%	0.81%	0.81%	2.44%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	4.07%
2	0.00%	4.07%	7.32%	6.50%	10.57%	6.50%	4.88%	1.63%	0.00%	23.58%
3	0.00%	22.76%	20.33%	22.76%	21.95%	13.82%	13.82%	5.69%	4.07%	69.92%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-25.C ( 209)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PLAN : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 PLAN : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
ACT-25.C	0.00%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.81%	12.20%	6.50%	13.01%	7.32%	6.50%	8.13%	2.44%	0.00%	32.52%
2	0.00%	13.82%	18.70%	12.20%	18.70%	12.20%	5.69%	4.88%	3.25%	50.41%
3	0.00%	1.63%	3.25%	6.50%	6.50%	1.63%	5.69%	0.00%	0.81%	15.45%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

RM : ACT-27.A ( 210)  
PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	LENG	EMAT	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
27.A	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.00%	0.81%	0.81%	3.25%	0.00%	0.81%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	5.69%
2	0.00%	0.81%	6.50%	5.69%	8.13%	3.25%	2.44%	2.44%	0.00%	0.00%	17.07%
3	0.81%	26.02%	21.95%	23.58%	25.20%	16.26%	15.45%	4.88%	4.07%	4.07%	77.24%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%		123

RM : ACT-27.B ( 211)  
PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	LENG	EMAT	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
27.B	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.81%	0.81%	0.81%	3.25%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	4.88%
2	0.00%	4.07%	7.32%	6.50%	8.94%	6.50%	4.88%	3.25%	0.00%	0.00%	23.58%
3	0.00%	22.76%	21.14%	22.76%	24.39%	13.82%	13.82%	4.07%	4.07%	4.07%	70.73%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%		123

RM : ACT-27.C ( 212)  
PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	VACIOS	LENG	EMAT	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
27.C	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
1	0.81%	11.38%	6.50%	13.82%	5.69%	7.32%	6.50%	2.44%	0.00%	0.00%	31.71%
2	0.00%	13.01%	17.07%	10.57%	21.14%	11.38%	8.13%	4.07%	2.44%	2.44%	49.59%
3	0.00%	3.25%	5.69%	8.13%	6.50%	1.63%	4.88%	0.81%	1.63%	1.63%	18.70%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%		123

PLAN : ACT-28.A ( 213)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

813

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-28.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	4.07%	4.07%	3.25%	5.69%	3.25%	1.63%	0.00%	0.00%	13.82%
2	0.00%	5.69%	11.38%	8.94%	12.20%	6.50%	6.50%	4.07%	1.63%	32.52%
3	0.81%	17.07%	13.01%	20.33%	15.45%	10.57%	11.38%	3.25%	2.44%	52.85%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-28.B ( 214)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-28.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	0.81%	4.07%	0.81%	3.25%	1.63%	1.63%	0.81%	0.00%	7.32%
2	0.00%	6.50%	8.94%	10.57%	12.20%	7.32%	3.25%	2.44%	1.63%	31.71%
3	0.81%	19.51%	15.45%	21.14%	17.89%	11.38%	13.82%	4.07%	2.44%	59.35%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-28.C ( 215)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-28.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	13.01%	16.26%	10.57%	16.26%	11.38%	7.32%	4.88%	1.63%	45.53%
2	0.81%	8.94%	8.94%	13.82%	12.20%	7.32%	7.32%	1.63%	1.63%	37.40%
3	0.00%	4.88%	3.25%	8.13%	4.88%	1.63%	4.88%	0.81%	0.81%	16.26%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PA : ACT-29.A ( 216)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 DE : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
29.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	5.69%	5.69%	2.44%	4.88%	1.63%	2.44%	1.63%	0.00%	13.82%
2	0.81%	9.76%	9.76%	12.20%	12.20%	4.07%	7.32%	3.25%	1.63%	33.33%
3	0.00%	12.20%	13.82%	17.07%	16.26%	14.63%	9.76%	2.44%	2.44%	52.03%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PA : ACT-29.B ( 217)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 DE : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
29.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	2.44%
2	0.00%	8.13%	11.38%	10.57%	11.38%	3.25%	1.63%	2.44%	1.63%	27.64%
3	0.81%	18.70%	17.07%	20.33%	21.14%	17.07%	16.26%	4.07%	2.44%	68.29%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PA : ACT-29.C ( 218)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 DE : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
29.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.81%	16.26%	10.57%	17.07%	11.38%	7.32%	8.13%	4.88%	1.63%	43.09%
2	0.00%	8.94%	17.07%	9.76%	17.89%	9.76%	8.94%	1.63%	2.44%	43.90%
3	0.00%	2.44%	1.63%	4.88%	4.07%	3.25%	2.44%	0.81%	0.00%	12.20%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-30.A ( 219 )  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 236 )  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -XI  
 TIPO : TOTAL

815

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-30.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	1.63%	4.88%	4.07%	4.07%	1.63%	2.44%	1.63%	0.00%	10.57%
2	0.00%	6.50%	5.69%	10.57%	13.01%	5.69%	5.69%	3.25%	0.81%	29.27%
3	0.81%	19.51%	17.89%	17.89%	15.45%	13.01%	10.57%	2.44%	3.25%	56.54%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.57%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-30.B ( 220 )  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-30.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	2.44%
2	0.00%	6.50%	8.13%	7.32%	10.57%	4.88%	4.88%	0.81%	1.63%	26.02%
3	0.81%	20.33%	19.51%	24.39%	21.95%	15.45%	13.01%	5.69%	2.44%	69.92%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.57%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-30.C ( 221 )  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238 )  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10 ) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
ACT-30.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	10.57%	13.82%	11.38%	12.20%	6.50%	7.32%	4.07%	2.44%	39.02%
2	0.81%	11.38%	12.20%	16.26%	17.89%	11.38%	8.13%	3.25%	1.63%	45.53%
3	0.00%	5.69%	2.44%	4.88%	3.25%	2.44%	4.87%	0.00%	0.00%	14.63%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.57%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-31.A ( 222)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

81 816

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
31.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	4.07%	2.44%	6.50%	4.88%	2.44%	4.07%	2.44%	0.81%
2	0.00%	9.76%	9.76%	11.38%	11.38%	8.13%	6.50%	2.44%	1.63%
3	0.81%	13.82%	15.45%	14.63%	16.26%	9.76%	8.94%	2.44%	1.63%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

UN : ACT-31.B ( 223)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
31.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	2.44%
1	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%	0.81%	1.63%	0.81%
2	0.00%	8.13%	14.63%	10.57%	16.26%	7.32%	6.50%	2.44%	0.81%
3	0.81%	17.89%	13.01%	21.95%	16.26%	10.57%	11.38%	3.25%	2.44%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

UN : ACT-31.C ( 224)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
31.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	17.07%	16.26%	17.07%	16.26%	11.38%	14.63%	4.88%	2.44%
2	0.81%	8.94%	8.94%	13.82%	13.01%	6.50%	3.25%	1.63%	1.63%
3	0.00%	1.63%	2.44%	1.63%	3.25%	2.44%	1.63%	0.81%	0.00%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%

NOM : ACT-32.A ( 225)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

817

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
ACT-32.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	9.76%	15.45%	17.89%	18.70%	8.94%	11.38%	3.25%	0.00%	48.78%
2	0.00%	6.50%	2.44%	4.07%	4.07%	3.25%	3.25%	3.25%	1.63%	16.26%
3	0.81%	11.38%	9.76%	10.57%	9.76%	8.13%	4.88%	0.81%	2.44%	33.33%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NOM : ACT-32.B ( 226)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
ACT-32.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	3.25%
1	0.00%	1.63%	4.88%	0.81%	4.88%	3.25%	2.44%	1.63%	0.00%	10.57%
2	0.00%	5.69%	8.94%	13.01%	13.82%	4.88%	3.25%	4.07%	3.25%	33.33%
3	0.81%	20.33%	13.82%	18.70%	13.82%	11.38%	13.01%	1.63%	0.81%	52.85%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

NOM : ACT-32.C ( 227)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 PER : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 BY : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	IC.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL	
ACT-32.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	2.44%
1	0.81%	26.83%	27.64%	32.52%	32.52%	18.70%	19.51%	7.32%	3.25%	95.12%
2	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	1.63%
3	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

PLAN : ACT-33.A ( 228)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.81%	2.44%	0.00%	0.81%	0.00%	3.25%
1	0.00%	11.38%	11.38%	13.82%	10.57%	6.50%	8.94%	2.44%	39.84%
2	0.00%	4.88%	8.94%	8.13%	13.01%	4.88%	4.88%	3.25%	25.20%
3	0.81%	11.38%	7.32%	9.76%	7.32%	8.94%	4.88%	1.63%	31.71%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	123

PLAN : ACT-33.B ( 229)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.81%	2.44%	0.00%	1.63%	0.00%	4.07%
1	0.00%	0.81%	4.88%	1.63%	3.25%	1.63%	0.81%	0.81%	8.94%
2	0.00%	7.32%	12.20%	8.13%	13.82%	6.50%	4.07%	3.25%	32.52%
3	0.81%	19.51%	10.57%	21.95%	13.82%	12.20%	13.01%	3.25%	54.47%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	123

PLAN : ACT-33.C ( 230)  
 PLAN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 CICLO : CICLO SUPERIOR ( 10) -XI  
 TIPO : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LENG	MAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.81%	2.44%	0.00%	0.81%	0.00%	3.25%
1	0.81%	26.02%	26.83%	28.46%	28.46%	18.70%	17.07%	6.50%	88.62%
2	0.00%	1.63%	0.81%	3.25%	2.44%	0.81%	1.63%	0.81%	7.32%
3	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	123

UN : ACT-34.A ( 231)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 TER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 TR : TOTAL

819

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
34.A	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	11.38%	8.13%	8.94%	8.94%	4.88%	7.32%	1.63%	0.00%	29.27%
2	0.00%	4.07%	8.13%	8.94%	10.57%	5.69%	2.44%	4.07%	2.44%	26.83%
3	0.81%	12.20%	13.01%	14.63%	13.01%	9.76%	8.94%	1.63%	1.63%	43.09%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-34.B ( 232)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 TER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 TR : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
34.B	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	1.63%	0.00%	0.00%	1.63%
1	0.00%	0.81%	2.44%	0.00%	1.63%	1.63%	0.81%	0.81%	0.00%	4.88%
2	0.00%	8.13%	10.57%	8.94%	13.82%	8.94%	4.07%	4.88%	1.63%	34.15%
3	0.81%	18.70%	16.26%	23.58%	17.07%	9.76%	13.01%	1.63%	2.44%	59.35%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-34.C ( 233)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 TER : CICLO SUPERIOR ( 10) -x1  
 TR : TOTAL

MATERIAS/AREAS		MAT		C						
	LENG	EMAT	C.SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC				
34.C	VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.81%	0.00%	0.81%	0.00%	0.00%	0.81%
1	0.00%	23.58%	21.95%	26.02%	23.58%	16.26%	15.45%	6.50%	3.25%	78.05%
2	0.81%	4.07%	6.50%	4.88%	7.32%	3.25%	2.44%	0.81%	0.81%	17.89%
3	0.00%	0.00%	0.81%	1.63%	1.63%	0.81%	0.81%	0.00%	0.00%	3.25%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	4.07%	123

UN : ACT-35.A ( 234)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 UN : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 UN : TOTAL

820

821

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TOTAL	
UN	UN	UN	UN	UN	UN	UN	UN	UN	
ACT-35.A	ACT-35.A	ACT-35.A	ACT-35.A	ACT-35.A	ACT-35.A	ACT-35.A	ACT-35.A	ACT-35.A	
VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	2.44%
1	0.00%	3.25%	1.63%	6.50%	3.25%	0.81%	1.63%	0.81%	9.76%
2	0.81%	4.88%	8.94%	8.94%	10.57%	5.69%	4.88%	2.44%	28.46%
3	0.00%	19.51%	17.07%	17.07%	17.89%	13.82%	12.20%	4.07%	59.35%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	123

Anexo al Estudio de casos nº 7.

UN : ACT-35.B ( 235)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 UN : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 UN : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TOTAL	
UN	UN	UN	UN	UN	UN	UN	UN	UN	
ACT-35.B	ACT-35.B	ACT-35.B	ACT-35.B	ACT-35.B	ACT-35.B	ACT-35.B	ACT-35.B	ACT-35.B	
VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	3.25%
1	0.00%	0.00%	0.00%	3.25%	1.63%	0.81%	1.63%	0.81%	4.88%
2	0.81%	7.32%	11.38%	7.32%	11.38%	5.69%	3.25%	1.63%	28.46%
3	0.00%	20.33%	16.26%	21.95%	18.70%	13.82%	13.01%	4.88%	63.41%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	123

UN : ACT-35.C ( 236)  
 UN : MATERIAS/AREAS ( 238)  
 UN : CICLO SUPERIOR ( 10) -xI  
 UN : TOTAL

MATERIAS/AREAS	LEN	MAT	C	SOCI	NATUR	IDIOMA	VALENC	TOTAL	
UN	UN	UN	UN	UN	UN	UN	UN	UN	
ACT-35.C	ACT-35.C	ACT-35.C	ACT-35.C	ACT-35.C	ACT-35.C	ACT-35.C	ACT-35.C	ACT-35.C	
VACIOS	UAJE	ICAS	ALES	ALES	EXTR.	IANO	OTRAS	TODAS	TOTAL
VACIOS	0.00%	0.00%	1.63%	0.00%	1.63%	0.00%	0.81%	0.00%	2.44%
1	0.81%	8.13%	7.32%	12.20%	8.13%	6.50%	7.32%	4.07%	33.33%
2	0.00%	11.38%	10.57%	11.38%	14.63%	8.13%	4.07%	2.44%	34.96%
3	0.00%	8.13%	9.76%	8.94%	8.94%	5.69%	7.32%	0.81%	29.27%
TOTAL	0.81%	27.64%	29.27%	32.52%	33.33%	20.33%	19.51%	7.32%	123

Anexos al Estudio de casos nº 1.

ANEXO N° 5:

Orden de la Conselleria sobre autorización a los  
centros para la experimentación de la Reforma Curri-  
cular en el Ciclo Superior.

## CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA

*ORDRE de 25 de setembre de 1984, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'obri el termini perquè els centres d'Educació General Bàsica formulen la sol.licitud d'autorització per a realitzar l'experimentació inicial de la reforma del cycle superior d'EGB.*

El llarg període de vigència de les orientacions pedagògiques per a l'Educació Bàsica aconsellava l'elaboració d'un nou *curriculum* per a aquest nivell educatiu, cosa que va portar a la nova ordenació de l'Educació General Bàsica, i la va estructurar en tres cicles, determinant els nivells bàsics de referència corresponents a cadascun d'ells. El breu període de temps en què es volgué implantar aquesta reforma i la necessitat, entre altres causes, de contrastar els resultats de les modificacions, abans de continuar establint-se amb caràcter general i obligatori, portà el Ministeri d'Educació i Ciència a suspendre l'entrada en vigor del cycle superior.

A partir de la suspensió dels nivells bàsics de referència del cycle superior pel Reial Decret 607/1983, el Ministeri d'Educació i Ciència, en col.laboració amb les Comunitats Autònomes amb competències plenes en educació, ha elaborat el document "Avantprojecte per a la reforma de la segona etapa de l'Educació General Bàsica. Objectius generals i terminals d'àrea. Metodologia".

Aquest document proposa les línies bàsiques per tal d'estructurar un *curriculum* obert, flexible i equilibrat del cycle superior d'Educació General Bàsica, que permetrà obrir un procés de participació efectiva dels sectors implicats en l'activitat escolar i interessats a aportar llurs experiències i punts de vista. També es pretén la validació del nou disseny curricular a través del desenvolupament efectiu en centres ordinaris que permetrà la introducció gradual, progressiva i contrastada abans de la implantació amb caràcter general.

En virtut de la qual cosa

### Primer

L'experimentació als centres de la Comunitat Valenciana serà desplegada al llarg de tres cursos.

Durant el curs 1984/85 es durà a terme una fase d'experimentació inicial del cycle superior de l'Educació General Bàsica que afectarà els alumnes que inicien el primer any d'aquest cycle i totes les àrees de l'aprenentatge.

### Segon

L'experimentació tindrà els objectius següents:

- A) Avaluar els alumnes que ingressen al cycle superior per tal de valorar al nivell d'adequació dels objectius proposats al nou *curriculum*.
- B) Detectar les necessitats d'actualització i perfeccionament del professorat per al desenvolupament del nou *curriculum*.
- C) Introduir i propiciar la utilització de mètodes actius i formes flexibles d'agrupament dels alumnes.
- D) Elaborar i utilitzar els recursos didàctics necessaris per al desenvolupament curricular proposat.
- E) Constatar la validesa del *curriculum* per al cycle superior i la seua adequació als diferents contextos socio-culturals.
- F) Determinar les modificacions que calga introduir en el sistema educatiu per a generalitzar la reforma.

### Tercer

Els centres d'Educació General Bàsica, tant públics com privats, que vulguen de participar en la implantació experimental del cycle superior d'Educació General Bàsica, d'acord amb el document: "Objectius generals i terminals d'àrees. Metodologia", ho sol.licitaran a la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència en el termini de deu dies hàbils a partir de la publicació al *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*.

### Quart

Les sol.licituds, signades pel Director del Centre seran dirigides al corresponent Servei Territorial d'Educació i hauran d'anar acompanyades de la documentació següent:

- Acceptació majoritària del professorat del Centre per a realitzar l'experimentació i compromís d'aquest per a continuar l'experiència durant els tres cursos del cycle.
- Exposició de les condicions materials del centre o d'aquelles circumstàncies que puguin influir en l'adequat desplegament de l'experimentació.
- Projecte de treball concret per al curs acadèmic, d'acord amb el document a què fa referència el punt 3.º que recollirà els objectius, la metodologia, les mesures de flexibilització organitzativa i el procediment d'avaluació de la programació proposada.

*Cinque*

Els Serveis Territorials d'Educació de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, enviaran a la Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials les sol·licituds rebudes, acompanyades de l'informe de les Inspeccions Provincials d'Educació Bàsica i de tots aquells que s'estimen convenients per tal de garantir una selecció encertada dels centres sol·licitants, tot això en els vuit dies següents a la finalització del termini de presentació de sol·licituds.

*Sisé*

La Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials, a la vista de les sol·licituds i informes presentats, determinarà els centres que siguen autoritzats per tal de realitzar l'experimentació del Cicle Superior de l'Educació General Bàsica.

*Seté*

La Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials prendrà les mesures oportunes per a la coordinació, seguiment, control i avaluació de la fase experimental del cicle superior de l'Educació General Bàsica.

*Huité*

La Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials adoptarà les mesures pertinents per a la motivació i preparació del professorat que participe en l'experimentació del cicle Superior.

*Nové*

Els ensenyaments objecte de l'experimentació tindran per als alumnes els mateixos efectes acadèmics que el estudis ordinaris de la segona etapa d'Educació General Bàsica.

*Desé*

La Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials facilitarà els mitjans personals i materials necessaris per al correcte desplegament d'aquesta experimentació.

#### DISPOSICIONS FINALS:

*Primera*

S'autoritza a la Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials a adoptar les mesures necessàries per a l'execució del que disposa aquesta Ordre.

*Segona*

La present disposició entrarà en vigor l'endemà de la seua publicació al *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*.

València, a 25 de setembre de 1984.

*El Conseller de Cultura, Educació i Ciència,  
CEBRIA CISCAR I CASABAN*

ANEXO N° 6:

Proyecto Pedagógico y Memoria (fragmentos).

Situació Sociolingüística del centre:

Pel que fa al alumnat, la situació sociolingüística no ha variat en absolut i ens remetim al que ja hem dit en els plans de centre dels darrers anys.

Hí hauria que dir per tant que, donat el nivell de desenvolupament de la pròpia L1 i donada la política de normalització lingüística de la Generalitat Valenciana que no potencia l'ús social de la llengua ni el seu prestigi, es normal que la situació es mantinga estancaçada. L'ensenyament del valencià en l'escola és només una mesura, ineficaç si no va acompanyada d'una política real de normalització lingüística. En aquest barri en concret, el valencià és una llengua "rara" que no passa de ser una assignatura més i, en el millor dels casos la llengua d'ús dels mestres i no tots. Pensem doncs que la situació sociolingüística del barri i del centre no canviarà en els propers anys si l'ús de la llengua a nivell social es manté en els mateixos límits.

Pel que fa al professorat, la situació ha variat en sentit positiu ja que un bon nombre dels que s'han incorporat en aquest curs és catalanoparlant.

Adscripció del professorat:

Els criteris que hem seguit per a l'adscripció han estat:

- Respectar els equips de Cicle i els projectes de treball ( Cicle Inicial, Mitjà (3º) i Reforma de Superior)
- Tenir en compte l'especialització i capacitat.
- Respectar l'elecció de cada persona.
- Potenciar els projectes que hi havien al centre.

El que el concurs de traslats no siga per especialitats i per tant, no tinga en compte les necessitats del centre ens ha creat problemes d'organització, així com el que alguns professors del centre encara no tinguen la titolació adient de Valencià. Això ens ha obligat, per exemple en el Cicle Superior a que tingueren que passar per cada classe més professors dels que haguérem desitjat.

Pel que fa al professorat de valencià:

- Cicle Superior: cada nivell dona el valencià entre els tutors de manera globalitzada junt Castellà i Socials almenys, ex-

2.4.1.- Objetivos del equipo de ciclos:

- 1.- Programación y seguimiento de los módulos.
- 2.- Criterios de evaluación
- 3.- Temporalización.
- 4.- Recuperación y ampliación.
- 6.- Análisis y toma de decisiones referente a los problemas derivados de la convivencia.

2.4.2.- Actividades :

- 1.- La programación modular se realizará por niveles, realizando al final una puesta en común.
- 2.- La revisión de los módulos, así como su posterior seguimiento y la evaluación se hará en las reuniones de ciclo para unificar criterios.
- 3.- Para apoyar toda la estrategia pedagógica modular se cree necesario introducir discusiones teóricas. Se propone estudiar, en primer lugar, el proceso programador de Cesar Coll.

2.4.3.- Medios:

- 1.- Biblioteca General: Será atendida durante dos días en semana por un profesor, durante horario de Exclusiva.
- 2.- Biblioteca de Aulas: Los préstamos se harán de 12 hs a 13 hs. siendo autogestionada por los propios alumnos.
- 3.- Material de consulta del profesorado: Para ser operativos se cree necesario organizar todo el material de un en una sola clase, quedando su ubicación definitiva en ella. Estará organizado por el coordinador de ciclo.
- 4.- Laboratorio de Ciencias : Se trabajará en él, tres tardes a la semana, siendo responsable del mismo, el profesor de cada nivel.
- 5.- Taller de Bricolaje: Una tarde semanal siendo su responsable D. Feix Muñoz Romero.
- 5.- Medios Audiovisuales : Video, Super-8, Cassettes, proyector de diapositivas. Profesor Responsable, Victor Cándido Carda.
- 7.- Laboratorio de Fotografía :  
Funcionará como taller optativo todos los viernes por la tarde. Profesor responsable : Antonio Olivas Nevado.
- 8.- Taller de Deportes:  
De carácter obligatorio, funcionará dos horas semanales por nivel. El profesor responsable 8º, 7º, 6º A, V. Cándido Carda.

- 9.- Taller de música:  
De carácter optativo, funcionará dos horas semanales por nivel.
- 10.- Libros de texto:  
No se trabaja directamente con ellos, siendo su carácter de consulta, y sobre todo de actividades de refuerzo

#### 2.4.4.- Miembros.

##### 1.- Tutores:

8ºA : Ana F  
8ºB : Feix  
7ºA : Josep E  
7ºB : Pilar  
6ºA :  
6ºB : Joan

##### 2.- Profesores:

Victor ... Taller de Deportes  
Enric ... Prof. Ingles.  
Jose Luis ... Prof. Frances.

##### 3.- Coordinador : Antonio

#### 2.4.5.- Calendario y horario:

Las reuniones de trabajo del ciclo martes alternos de 12 a 13 horas.

#### 2.5.7 Programación:

- 2.5.1.- Criterios: Será por módulos abiertos, cuyos núcleos generadores serán alternados entre C. Naturales y Sociales. Estos módulos estarán desglosados en actividades que tengan en cuenta los contenidos que hacen referencia al módulo.
- 2.5.2.- Periodicidad:  
Se han diseñado cinco módulos con una duración de cinco semanas de desarrollo y una semana de evaluación. Los responsables de la programación serán los tutores de cada nivel.

#### 2.6.- Evaluación:

- 2.6.1.- Criterios: Descriptiva, cualitativa, no cuantitativa en principio ; Pendiente de concreción y su posterior desarrollo según los planes del Ciclo.

**2.6.2.- Instrumentos de evaluación:**

Observación diaria y evaluación continua.  
Pruebas específicas de contenidos y técnicas de trabajo, que podrán ser individuales, por equipos y colectivas, orales y escritas, manipulaciones ...

**2.6.3.- Reuniones de evaluación:**

Al terminar cada módulo se harán las específicas de nivel y la global de Ciclo.

**2.6.4. Calendarios:**

Módulo Nº 1 : Del 29 de Nov. hasta el 7 Noviembre.  
Evaluación : Del 3 al 7 de noviembre.

Módulo nº 2 : Del 10 de noviembre hasta el 19 de Dic.

Evaluación : D 1 15 al 19 de Diciembre.

Módulo nº3 : Del 7 de Enero hasta el 27 de Febrer.

Evaluación : Del 23 de Febrero al 27 de febrero.

Módulo Nº 4 : Desde del 2 de marzo al 15 de Abril

Evaluación: Del 13 al 15 de Abril.

Módulo Nº 5.- Desde el 28 de abril al 12 de Junio.

Evaluación : del 8 al 12 de Junio.

**2.6.5.- Responsables:**

En principio el responsable será el equipo de Ciclo. y en particular los profesores de cada nivel, autoevaluando los alumnos su propio trabajo, así como el de sus profesores.

**2.7.- Actividades de apoyo:****2.7.1.- Criterios :**

Se podrán hacer en dos frentes: 1º) Talleres específicos del Jueves. 2º) Cuando se desarrolle el módulo se podrán proponer actividades de apoyo individualmente a aquellos alumnos que ocasionalmente lo precisen.

Al finalizar el módulo y realizar la evaluación los objetivos no madurados pasan al módulo siguiente.

**2.7.2.- Medios :**

Trabajo de diseño del maestro.

Taller del Jueves sobre técnicas de trabajo

- 2.8.1.- Reuniones con los padres: Asamblea General de Nivel al principio y final de curso.
- 2.8.2.- Cinco reuniones con padres al finalizar cada módulo para presentar la evaluación del realizado, y proponer el plan del módulo siguiente.
- 2.8.3.- Entrevistas personales con los padres que se consideren oportunos.
- 2.8.4.- Visitas o entrevistas personales los miércoles de 12 a 13 horas, con padres que lo deseen o citados por los profesores.

2.9.- Disciplina y convivencia:

2.9.1.- La disciplina, funcionará con arreglo al Reglamento Régimen Interno, aplicando las medidas oportunas, el tutor de nivel o el equipo de Ciclo.

2.9.2.- Convivencia:

1º.- Cada nivel o clase se regulará por su propia Asamblea Semanal.

2º.- Cada clase tendrá que elegir un delegado y un subdelegado para hacer operativo el Consejo de alumnos de Ciclo, donde se han de tratar temas propios del Consejo Escolar y otros cuya importancia decidan los alumnos.

2.10.- Actividades extraescolares:

2.10.1.- Para los alumnos aparecen diseñadas en la programación modular de cada nivel.

2.10.2.- Se prevé un par de salidas del centro por cada módulo, con motivo del estudio del entorno.

2.10.3.- Escuela de Padres: Se proponen las siguientes charlas:

1º.- Problemas Generales de la Adolescencia.

2º.- Sexualidad.

3º.- Elementos que intervienen en el fraso escolar.

4º.- Valores subyacentes en los telefilmes americanos, y repercusiones en el comportamiento.

5º.- La televisión y el video en la formación de los adolescentes.

6º.- Orientación profesional

**2.11 - Talleres alternativos:**

**Música :** Enric Aliaga Poblador.

**Fotografía:** Antonio Olivas Nevado

**Sombras Chinescas:** Victor Cándido Carda

**Bricolage:** Felix Muñoz Romero

**Impresión :** Joan Blanco Pas

**Pintura:** Josep Belarte y Pilar Queralt.

Estos talleres serán semanales teniendo una duración de dos horas todos los viernes de 3 a 5 de la tarde.

Los alumnos de los tres niveles pueden asistir a cualquier taller.

1.- Claustre de Professores i Professors

Té les funcions i objectius especificats al reglament de Règim Intern.

Es reuneix normalment cada divendres.

Durant aquest curs tindrà com a tasques fonamentals:

- Potenciar la seua funció de debat pedagògic.
- Fer el seguiment del diversos Plans de treball existents a l'escola.(

2.- Consell d'Escola

Son membres:

- Alumnes: Vicente Belmonte Arnau 7º  
Eva García Rodríguez 7º  
Andrés Fernández Palacios 8º
- Mares/Pares: Luis Alberto Rubio  
Antonio Molina Guillén  
Juana Ruiz  
Angeles Díaz
- Mestres: Josep Belarte i Borguñ  
Víctor Candido i Carda  
José María Ramírez Soldado  
Mercedes Martínez Lluch  
Pilar Queralt i Piñol  
Anna María Ros i Miragall
- Ajuntament: José Vicente Criado Paselga

El Plà de treball per al present curs és:

Potenciació de les activitats amb mares i pares:

a) Establint un plà de xerrades que, segons proposta dels cicles:

- ✓ • Psicologia evolutiva en el Cicle Inicial
- ✓ • Psicologia evolutiva al Cicle Mitjà
- Psicologia evolutiva al Cicle Superior
- Adequació de l'escola al desenvolupament de la societat
- Salut, alimentació i vacunes. (CI)
- + • Sexualitat al Cicle Inicial i mitjà
- ✓ • La sexualitat de l'adolescent
- La televisió i l'educació dels xiquets i xiquetes.
- Els telefilms americans i la educació dels joves.
- Elementst que intervenen en el fracàs escolar.
- Orientació Professional

Continuïtat de la col.laboració amb l'AVV del barri

- . Participació de l'AVV en el seguiment del Parvulari nou.
- . Obrir i posar en funcionament la Biblioteca en règim semipúblic.

Potenciació de les experiències de renovació pedagògica

- . Reforma de Cicle Superior
- . Plá de treball al Cicle Inicial
- . Experiències en valencià al Cicle Mitjà
- . Reciclatge del professorat: Curset i seguiment del treball de Biblioteca
  - . Curset al voltant de les tutoríes.

Continuïtat en àes activitats de festa

- . 9 d'Octubre
- . Nadal
- . Carnestoltes
- . Falles
- . i d'altres que es puguen decidir

Menjador

- . Fer un seguiment del funcionament del menjador i mantenir una coordinació amb les persones que fan d'educadors i educadores.

Acconseguir les millores que calga

- . Dotació de biblioteca, esports, ...

3.- Comissió Econòmica

Es reunirà almenys una vegada cada trimestre per aprovar comptes. Cada vegada que es reben diners es farà una proposta de despeses tenint en compte les propostes dels diversos Cicles i grups de treball. Aprovarà el Plá d'inversions fet pel Claustre al començament del curs.

Son membres: Antonio Molina PáPare)

José M<sup>e</sup> (mestre)

Anna (Direcció)

Josep (Secretaria)

4.- Organització de l'equip directiu

. El componen sis persones que comparteixen les diverses tasques atenent aproximadament a la següent distribució:

- . Direcció compartida per Anna i Víctor amb 13 hores de treball no docent entre ambdos..

Les tasques fonamentals son ( a més de les que dimanen de la Consellería): Coordinar tots els sectors de la comunitat educativa, pares, mestres, institucions i alumnes. Executar els acords dels òrgans col.legiatos Impulsar totes les activitats de Renovació Pedagògica que vagen en la línia d'una escola científica, lúdica, activa i arrelada al medi.

Capçalera d'Estudis compartida per Pilar

i Rosa

amb 7 de treball no docent. Son tutors de 7B i 3A respectivament.

A més de les tasques pròpies del càrrec prestarán especial atenció a:

- Coordinar el Pla de Centre i la Memòria de fi de curs.
- Coordinar el treball de Cicles i Departaments.
- Organitzar la Comissió de Festes i Esplai.
- Habilitar i organitzar els horaris i llocs d'ús comú del centre.

Secretaria compartida per Josep i Jose

María amb 7 de treball no docent

i que, a més de les tasques pròpies del càrrec es dedicarán especialment a:

- Completar i actualitzar les fitxes d'alumnes i mestres.
- Replegar i complimentar les matrícules.
- Complimentar la correspondència i les estadístiques.
- Fer l'inventari del material existent en el centre.

## RELACIONS AMB LA COMUNITAT

### 1.- Relacions amb els Pares i les institucions locals:

Participarem com centre en el Consell Municipal d'Ensenyament  
Formem part de la Fundació de Menjadors.

Col.laboració estreta amb els Serveis Socials Municipals

Participació en les campanyes municipals que el Consell Escolar considere oportunes.

### 2.- Relacions amb d'altres institucions

- Relacions amb l'AVV Esperanza-Marina tal com consta en el Pla del Consell Escolar.

~~~~~

ANEXO N° 7:

Programación Anual

PROGRAMACIÓ ANUAL

## A) OBJECTIUS GENERALS DEL CURS:

Tècniques de treball que deberé desenvolupar;

- Elaboració de descripcions científiques i informes

- Proporcionar informació escrita sobre un text o una exposició oral

- Analitzar i observar fonts documentals directes e indirectes

- Fomentar la capacitat d'observació i anàlisi

- Treballar el domini de l'espai a través de mapes, croquis, etc

Elaborar esquemes a partir d'un text

- Interpretar esquemes

## MÒDULS

## L'Imperi romà;

- L'imperi com a forma de dominació

- La vida quotidiana durant l'imperi d'August (Sector econòmic, esclavisme, classes socials, la ciutat romana, jocs i diversions)

- Visita: museu i castell de Sagunt (Observació lliure)

## Mòdul 2

Les invasions dels pobles del Nord

- Crisi econòmica al baix imperi\*

- La vida quotidiana en una ciutat de la frontera

- Saxons i viquing: medi físic, organització social, codi heroic, habitat i viatges)

- Penetració dels pobles del nord i configuració dels diferents pobles d'Europa

## Mòdul 3

Morà i cristians

- La civilització àrab en el regne de València:

- La vida en les alqueries

- Cultura, costums i mode de producció tributari

~~xxxxxx~~xxxxxxxxxxxx

- Les ciutats àrabs

- Invasió catalana: sistema defensiu de la ciutat de València i moviments de resistència a la invasió (La vall de Gallinera)

Exx

El Feudalisme com a mode de producció en la Europa cristiana

- La vida en el castell i la aldea

- Mode de producció feudal

- Espai físic

- Guerres d'expansió a les Creuades

- Reactivació del comerç i desenvolupament de les ciutats

- MÒDUL 4

Els descobriments geogràfics

- Què vam descobrir: Amèrica precolombina

- Qui són els descobridors? : ~~xxxxxx~~ La monarquia dels Reis Catòlics

- L'ocupació

: Comerç d'esclaus, monopoli colonial i piratas i corsaris

ANEXO N° 8:

Documentos de Programación.

Les invasions dels pobles del Nord

Moros i cristians

- . Entendre la idea de Imperi basant-se en l'Imperi Romà.
- . Transició a la configuració de Europa com un conjunt de Pobles diversos.
- . Mitjançant l'observació directa i indirecta de ciutat islàmica i altra cristiana, entendre les aportacions diverses fetes per ambdós cultures.
- . Modo de producció feudal.

CONTINGUTS

L'imperi Romà

- . L'Imperi com a forma de dominació.
- . La vida durant l'Imperi d'August
  - . Organització social
  - . La ciutat.
  - . Economia
  - . Jocs i diversions.

Les invasions dels pobles del Nord.

- . Crisi econòmica al Baix Imperi.
- . La vida quotidiana en les ciutats de la frontera.
- . Els pobles del Nord: Saxons i vikings.
  - . medi físic.
  - . organització social.
  - . codi heoiç.
  - . hàbitat.
  - . viatges.
- . Penetració dels pobles del nord i configuració dels diferents pobles d'Europa.

Moros i cristians.

- .La civilización árabe en el reino de Valencia:
  - Cultura i costumbres. Desarrollo de la ciencia y el arte.
  - Modo de producción tributario.
  - La vida en las alquerías.
  - Invasión catalana. Sistema defensivo de la Madinat.
  - Las ciudades árabes y su desarrollo. Los artesanos.
  - Movimientos de resistencia a la invasión.
- .El feudalismo como modo de producción en la Europa cristiana:
  - Espacio físico.
  - Características modo de producción feudal

La vida en el castillo, la ciudad y la aldea.

Guerras de expansión: Las cruzadas

La ciencia y el arte en el mundo cristiano.

Reactivación del comercio: desarrollo de las ciudades.

- . Reconèixer les oracions en un text com a unitats bàsiques de significació.
- . Reconèixer i classificar les oracions atenent a puntuació, entonació i significació.
- . Distingir els components bàsics de l'oració.
- . Distingir el verb com a nucli del Predicat.
- . Definir les conjuncions atenent la funció de la persona i el temps gramatical.

Organitzar adequadament l'espai en el full.

- . Elaborar descripcions científiques i informes.
- . Consolidar l'ortografia dels anys anteriors.
- . Proporcionar informació escrita sobre un text prèviament llegit segons el esquema delimitat.
- . Realitzar composicions escrites ajustant-se a la tècnica pròpia de cada curs.

#### Superfície:

- . Derivació: Qualitat, contractis..., Prefixos i sufixos (re, af, af-sibilitat, pertinència,...)
- . Composició: M+N, N+Aj, N+N, N+prep+N, Aj+M, Aj+Aj.
- . Sinònims: entendre-ls en funció del context. Sèries ideològiques.

#### Nivell Oral:

- . Utilitzar la composició i derivació per tal d'enriquir el lèxic a nivell oral.
- . Comentat oralment un text llegit representant l'opinió.
- . Llegir de forma expressiva.

L'Imperi Romà

Les invasions dels pobles del Nord.

Moros i cristians

Gramàtica:

- . Reconèixer les oracions en un text com a unitats bàsiques de significació.
- . Reconèixer i classificar les oracions atenent a puntuació, entonació i significació.
- . Distingir els components bàsics de l'oració.
- . Distingir el verb com a nucli del Predicat.
- . Dominar les conjugacions entenent la funció de la persona i el temps gramatical.

Llengua escrita:

- . Organitzar adequadament l'espai en el full.
- . Elaborar descripcions científiques i informes.
- . Consolidar l'Ortografia dels anys anteriors.
- . Proporcionar informació escrita sobre un text prèviament llegit segons un esquema determinat.
- . Realitzar composicions escrites ajustant-se a la tècnica pròpia de cadascuna.

Léxic i Semàntica:

- . Derivació: Qualitats, contraris,...Prefixes i sufixes ( color, possibilitat, pertinença,...)
- . Composició: V+N, N+Aj., N\*N, N+prep+N , Aj.+N, Aj+Aj.
- . Sinònims: entendre-ls en funció del context. Sèries ideològiques.

Llengua Oral:

- . Utilitzar la composició i derivació per tal d'enriquir el léxic a nivell oral.
- Comentar oralment un text llegit expresant l'opinió.
- . Llegir de forma expressiva.

CONTINGUTS DE VALENCIA corresponents als mòduls:L'imperi RomàLes invasions dels pobles del nord.Moros i cristians. Posar a la capacitat d'observació i descripció.Ortografia

. Consolidar: Oposició vocàlica

Apòstrof

. Fixar l'escriptura de mots no coincidents amb castellà, com ara:

assemblea, meravella, avorrir-se, cobrir, ploma, tomba, muntanya,

assassí, podrir, complir, suportar, avaluar,...

Semàntica

Derivacions per oficis, activitats, derivats de noms, de verbs,...

Morfosintaxi. Utilitzar correctament les concordances entre nom i adjectiu,  
nom i verb.. Estudi del mode indicatiu dels verbs regulars en tots els temps  
i reconèixer els temps del mode subjuntiu. estudiar l'imperatiu  
i gerundi.Sistem d'investigació: Els covalls i l'assol d'August (analitzar  
les proves). Gen. 13-16. Ed. CIBERS.

Més de Geografia i Història. Ed. Saler.

IMPERI ROMA

OBJECTIUS DE TREBALL:

- . Fomentar la capacitat d'observació i deducció.
- . Introduir el mètode científic d'estudi de la Història.
- . Introduir el treball amb fonts.

CONTINGUTS:

- . L'Imperi com a forma de dominació. La figura de l'emperador.
- . La vida durant l'Imperi d'August.
  - . Sectors econòmics.
  - . Comerç.
  - . Esclavisme.
  - . Classes socials.
  - . Les ciutats romanes.
  - . Jocs i diversions.

ACTIVITATS:

- . Analitzar i observar les fonts presentades.
- . Classificar les fonts segons el tipus d'informació que proporcionen.
- . Fer un mapa de l'Imperi en temps d'August segons el relat que ell mateix fa.
- . Relacionar i identificar la extensió de l'Imperi amb la distribució actual d'Estats.
- . Deduir i escriure ordenadament la informació que donen les fonts.
- . Escriure un text utilitzant la informació deduida.

MATERIAL:

- . Quadern d'investigació : Cóm coneixem l'Imperi d'August (analitzar les proves). Grup 13-16. Ed. CYMYS.
- . Atlas de Geografia i Història. Ed. Salma.

Objectius de treball

- Entendre el procés de desmembrament de l'Imperi Romà.
- Conèixer el tipus de vida i societat dels pobles invasors.
- Entendre la invasió com un lent procés de penetració en diverses etapes.
- Saber interpretar un esquema.
- Entendre la interimplicació de tots els processos socials.
- Prendre apunts a partir d'un audiovisual i/o d'una pel·lícula.
- Fomentar la capacitat d'observació i d'anàlisi.
- Ser capaços de descriure ambients que han vist, dibuixar segons descripcions escrites,...
- Augmentar el domini de l'espai a través de mapes.
- Elaborar descripcions científiques i informes.
- Elaborar informes a partir de diverses fonts sobre un mateix tema.

Activitats

- Veure la pel·lícula "Las invasiones de los bárbaros" i fer la guia d'observació proposada després d'haver pres apunts.
- Omplir amb fletxes relacionadores l'esquema "Crisi econòmica en el baix Imperi" i explicar oralment, justificant-les. Recolzar-se en texts citats per Kovaliov.
- Veure un audiovisual sobre Saxons i Vikings i elaborar un informe al voltant del modo de vida, organització social, localització geogràfica, expansió,...
- A partir d'ell. L'informe anirà acompanyat d'un esquema qu profite de base per tal de fer una exposició oral de l'assumpte. Es poden utilitzar també texts de la "Saga de GUNlaug lengua de víbora" i un còmic on es narra l'expulsió d'Erik el Roig.

Treball sobre el text: "La defensa de Roma"

- Dibuixar les armes defensives que es descriuen.
- Escriure els verbs que apareixen en el text analitzant les seues característiques i explicant el que volen expressar.
- Anàlisi sintàctic del Primer punt i seguit.
- "Escorpí" és el nom d'un arma que té alguna cosa a veure amb l'escorpí (animal). Escriu almenys 10 paraules que tinguen un sentit figurat.
- Relaciona amb l'adjectiu corresponent les següents metàfores (basades en noms d'animals o vegetals):

|            |              |
|------------|--------------|
| avispa     | astuto       |
| gato viejo | impertinente |
| camaleón   | variable     |

- Relaciona cada color amb els objectes i després forma compostos que indiquen matisos del color:

  - groc , gris, blau i verd
  - verd

cel, oliva, canari, poma, perla, fulla, turquesa, cendra, botella, plàtan malva, de mar, safir, plom, maragda.

"lobos, aasnos salvajes y foco" son tres palabras que en el lenguaje habitual significan algo distinto que en el texto. Explica-lo.

Explica la estructura sintàctica del segundo paràrafo.

(\*)

Treball de valencià sobre el text de Barcanova

Apòstrofs:

l'exterior, la vila, la Sisena Legió, la construcció, d'oficials,

l'armadura, l'agulla, la illa, l'oficial, la urna.

Explica perquè uns s'apostrofen i altres no.

Lectura en veu alta.

Comprensió del text:

- . Quina funció tenia la casa militar de banys ?
- . Quina funció tenia la ciutat de Vindolanda ?
- . Explica en tres frases curtes com era l'hostal.
- . De quin material feien les agulles i els mànecs de ganivet ?
- . de qué eren les armadures ?

Escriu els verbs que hi trobes en la primera part. Escriu-los en infinitiu.

Digues les característiques de cada forma.

Fes una frase amb cadascuna d'aquestes paraules:

dormitori, servent, estable, estaques.

Derivació:

\* Com es diu el que treballa? el que fa ?

hostal, guerra, cuina, forn, orxata, sabates, rellotges, joies

\* El mot primitiu indica:

objecte amb que es treballa/matèria transformada/lloc on es treballa

hoteler, carter, maquinista, titellaire, cuiner, paperer, cotxer

taverner, fuster, tender, telegrafista, automobilista.

\*\*\*\*\*  
\*) "Descripción de los Hunos" El conde Belisario. Robert Graves

Elabora el esquema de la descripción hecho por el autor.

Dibuja un grupo de hunos acampando.

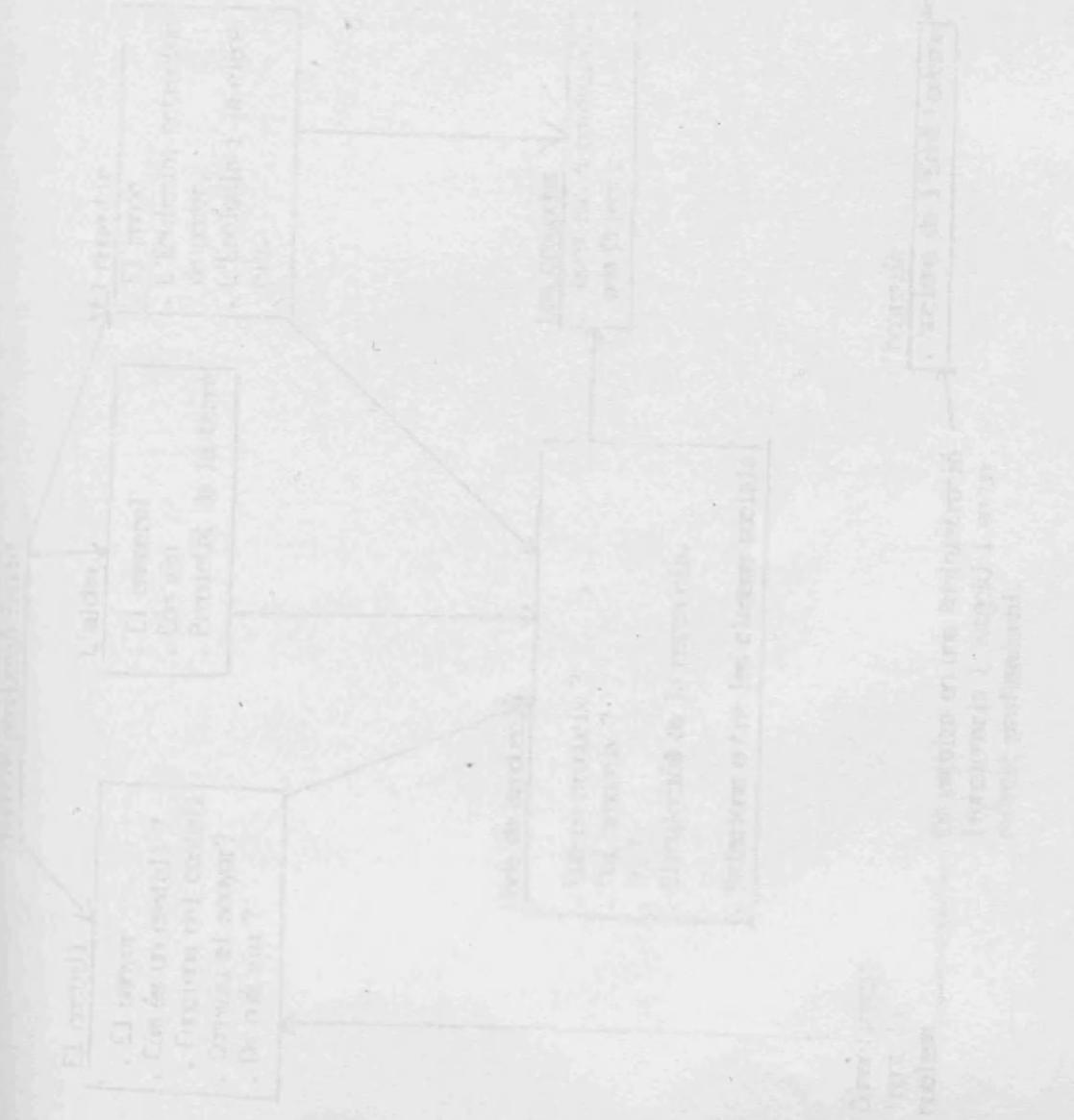
"De gubernatione" Salviano (Citado por Kovaliov. Hª de Roma 2.Ed. Akal)

"Historia" Amiano Marcelino (Citado por Kovaliov. Hª de Roma 2.Ed. Akal.)

Material

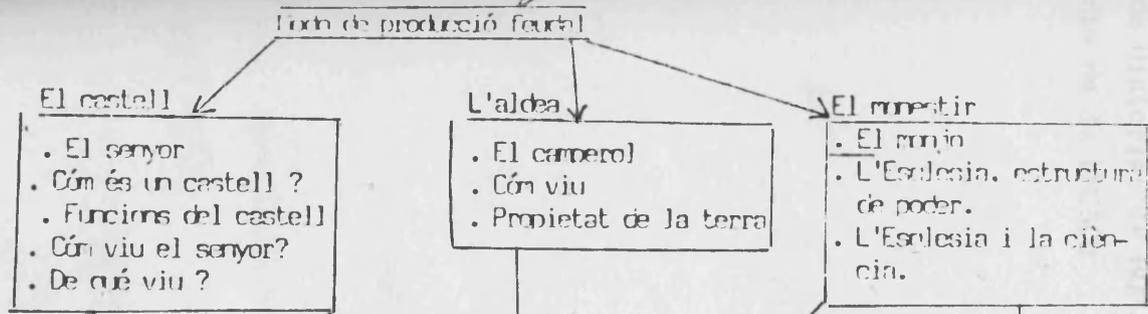
- . Pel.lícula : "Las invasiones de los bárbaros"
- . Diapositivas "Los sajones" i "Los vikingos".
- . Guia d'observació de la pel.lícula.
- . "La saga de Gunlaug lengua de víbora" Sagas Islandesas. Ed. Austral.
- . "El sitio de Roma". El conde Belisario. Robert Graves. EDHASA
- . "Los grandes héroes" Còmic. Ed. Planeta
- . Diapositivas "Roma"
- . Atlas Histórico Ed. Salma
- . Mapas mudos del Mediterráneo.
- . "Hª de Roma. 2" S.I. Kovaliov. Ed. Akal. Madrid 1975
- . "L'Imperi Romà" Giovanni Caselli. Ed. Barcanova.

EL FEUDALISME



Transformacions en el món de producció

- Innovació tècnica
- Desenvolupament del comerç
- Desenvolupament urbà i de les rutes comercials



La ciutat

- El burges
- Funcions de la ciutat
- Estatut
- Creació
- Comerç, rutes i focus comercials.

Tipus de producció

- Què es produeix?
- Qui produeix?
- On?
- Circulació de la mercaderia.
- Relacions entre les classes socials

Les creudes

- Noves rutes comercials amb Orient.

El comerç

- Invenencions
- Avanços tecnològics

Recolzament financer a la monarquia.

Consolidació front la noblesa

Es recolza en una Administració (funcionaris i jutges) i en un exèrcit professional.

La monarquia

- Nacions de l'Estat i externa

# EL FEUDALISME

BIBLIOGRAFIA

Audiovisual

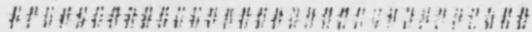
Diapositivas: La vida i cultura en el feudalisme. El naixement de les ciutats

Pel·lícula: Ivanhoe

El nom de la Rosa

El León en invierno

Paseo por el amor y la muerte.



Atlas Salma

Ivanhoe. Walter Scott

El nacimiento de un castillo medieval , Ed. Timún mas

La Europa medieval. Giovanni Caselli. Ed Anaya.

Trabajos de Historia. 1º BUP. Ed. Akal

Ciclopedia de la UNESCO

IVANHOE, UN CAVALLEIR SÀJON DEL S. XI

Actividades

- Ver la película "Ivanhoe"
- Contestar un cuestionario de observación de la película.
- Elegir un mapa de los viajes de Ivanhoe a Palestina.
- Leer con atención el texto de la novela de Walter Scott y realizar sobre él las actividades de comprensión y de gramática.
- Dibujar diversos tipos y estilos según las descripciones de Walter Scott.

Plantear el castillo y hacer una descripción lo más ajustada posible  
 texto sobre la elección del terreno:

- ¿Qué cualidades le atribuye el autor a la zona?
- De qué va acompañada la concesión de un título?
- Explica en qué consistía el plan del rey.
- ¿Qué es un punto estratégico?
- Por qué podemos decir que el castillo de Segorbe está en un punto estratégico?

Retene por la técnica del subrayado, el texto "Las funciones del castillo?"  
 Actividades sobre el texto "¿Cómo es el castillo?"

Lectura en voz alta del texto: "Las cosas de la aldea"

- Localiza las oraciones del texto.
  - Localiza las oraciones de verbo copulativo.
  - Señala y analiza las oraciones coordinadas de relación copulativa.
- Text "La cuna"

## INTRODUCCION

### IVANHOE, UN CABALLERO SAJÓN DEL S. XI

#### Actividades

- Ver la película "Ivanhoe"
- Contestar un cuestionario de observación de la película.
- Realizar un mapa de los viajes de Ivanhoe a Palestina.
- Leer una selección de textos de la novella de Walter Scott y realizar sobre ellos ejercicios de comprensión y de gramática.
- Dibujar diversos tipos y escenas según las descripciones de Walter Scott.

E/1

- 1.- Pintar el castillo y hacer una descripción lo más ajustada posible.
- 2.- Texto sobre la elección del terreno:
  - a) Qué cualidades le atribuye el autor a la zona ?
  - b) De qué va acompañada la concesión de un título ?
  - c) Explica en qué consistía el plan del rey.
  - d) Qué es un punto estratégico ?
  - e) Por qué podemos decir que el castillo de Sagunto está en un punto estratégico ?
- 3.- Resume por la técnica del subrayado, el texto " Las funciones del castillo2"
- 4.- Actividades sobre el texto " Cómo es el castillo ?"
- 5.- Lectura en voz alta del texto; "Las casas de la aldea"
  - a) Localiza las oraciones del texto.
  - b) Localiza las oraciones de verbo copulativo.
  - c) Señala y analiza las oraciones coordinadas de relación copulativa.
- 6.- Text "La cuina"
  - a) Lectura en veu alta.
  - b) Treu els verbs i identifícalos
  - c) Composició de paraules.
- 7.- Text "El comú": Destriar les frases i analitzar sintàcticament.
- 8.- Text "La sala":
  - . Lectura en veu alta.
  - . Dictat
  - . Ordenar les accions prenent com a nucli els verbs.
- 9.- "Les finestres"
  - .Lectura en veu alta
- 10.- "La torre"
  - . Dictat
  - . Descriu la distribució de les habitacions

LAS CIUDADESActividades:

- \* . Explica en un texto de al menos dos folios, las transformaciones en el modo de producción feudal y sus consecuencias.
- ① \* . Refleja en un esquema las ideas fundamentales que aparecen en el texto "Les ciutats".
  - . Sitúa en un mapa de Europa los principales focos comerciales y las principales ciudades.
  - . Haz un breve resumen de los principales privilegios que se le concedían a una ciudad al conseguir su autonomía.
  - \* . Escribe en un texto la interpretación del gráfico de fundación de ciudades en Europa Central.
  - . Dibuja un mercado medieval procurando ser fiel a los vestidos, formas de comercio, productos, ... *(en un folio entero)*
  - \* . Según el mapa económico de Europa en la Edad media:
    - . Cuáles eran los focos comerciales más importantes ?
    - . Compara la división territorial de entonces con la actual.
    - . De dónde se traían: esclavos, especias, madera, sal y paños ?
    - . Las clases sociales están cambiando, predominan unas, surgen otras, las relaciones entre ellas evolucionan, ... Con los datos de toda la unidad y especialmente el cuadro que aparece en el mapa sobre clases sociales y distribución de la propiedad de la tierra en España en la baja edad media, intenta explicar en un texto de dos folios estas transformaciones.

o resulta  
multiplicativo, buy  
datos

pre vi : resme per suatrat llet

EVALUACIÓN

/ Las actividades que servirán de guía y base para la evaluación serán:

- a) Las señaladas con un asterisco a lo largo de la unidad.
- b) Las que siguen al cuadernillo tomado de la colección 13-16 hacer Historia ( Ed Hymis) "Europa hace 800 años.

Actividades

- 1.- Observa el dibujo de las páginas 4 y 5, describe ordenadamente sus elementos más importantes y sitúalos en un plano.
- 2.- Observa el plano del castillo de las páginas 8 y 9, enumera sus dependencias ordenadamente y deduce las actividades que allí se realizaban.
- 3.- Haz lo mismo con el monasterio de Saint gall.
- 4.- Explica como es la vida del siervo y qué tipo de relación tenía con el señor.
- 5.- Explica también la vida del señor de Angangón y sus relaciones con otros vasallos y señores que aparecen en la historia.
- 6.- Ordena los personajes de la historia por orden de importancia.
- 7.- Imagínate que eres un mercader que vive en la época, escribe o graba propaganda que utilizarías para vender tus productos en un señorío o en un monasterio.

\* La programación de "Moros i Cristians" està incluida en las programaciones del 2º trimestre.

Lectura silenciosa individual.

Vocabulario:

- . palabras que no se entienden ( buscar en el diccionario)
- . palabras que son de origen árabe o que se refieren a objetos acciones,... de vida cotidiana de los musulmanes.

Lectura en voz alta teniendo en cuenta la entonación, puntuación,...

Escribir ordenadamente los temas que aparecen en el diario de Ibn Zaid y que nos hablan de la vida y la sociedad musulmanas en Xarq al Andalus.

Comprensión del texto

- . Cómo se hacía el mantenimiento de la alquería ?
- . Explica la estructura de una alquería.
- . Por qué había viajado Ibn Zaid a Paterna y Manises ? Qué puedes deducir de estos viajes de la actividad económica de estas pueblos ?
- . Haz una descripción de un mercado árabe según lo que puedes deducir de lo escrito por Ibn Zaid.
- . En una parte del diario habla del Señor del Rahal. Qué clases sociales crees que se puedes deducir del escrito ?
- . Qué diferencias encuentras entre el ejército cristiano y los defensores de las alquerías ?
- . Quién o quienes tomaban las decisiones importantes en las alquerías ?
- . Según el diario, cómo fué la caída de Valencia ( Mádinat al Turab)?
- . Cuál es el tema del poema de Ibn Almira ?
- . Quién es Al Azraq ? Por qué lo cita en el diario ?
- . Sitúa en un mapa del País Valencià:
  - . Montcada, Museros, Almenara, Bétera, Burjassot, Borbotó, Mas samagrell, Foios, València, Picassent, Benifaió, Almussafes, Sollana i la desembocadura del Turia ( Wadi l'Abyad).
  - . La zona de influencia de Al Azraq.
  - . Escribe los nombres de los pueblos de esa zona que empiezan por Beni-.

TREBALL DE VALENCIÀ.-

- El treball es basarà en el text fotocopiast del llibre "Els moviments socials al País Valencià", de Manuel Cercà.

ACTIVITATS PROPOSADES.-

- 1)- Lectura del text per part de tots els alumnes, fixant-se especialment en els fonemes més allunyats de la fonètica castellana: /v/, fricatius (tx, tj, tz), s sonora, vocals obertes, ...
  - Lectura d'un tros, per part del professor, com a model de parla.
- 2)- Buscar al diccionari el significat de les paraules: en\_vair, escabotxina, batejar, menyspreu, vers, puixança, aviat, adonar-se, minvar i avantpassats, i de totes aquelles que no entengua cadascú, escrivint-les a la fulla corresponent al Valencià.
- 3)- Amb els primers cinc temps verbals que isquen al text, de verbs diferents, fer el següent:
  - Posar el verb en infinitiu
  - Escriure el present d'indicatiu
  - Escriure, almenys en dos verbs, el futur simple
  - Escriure, almenys en dos verbs, la forma perifràstica del Pretèrit Perfet de l'Indicatiu .

TREBALL DE CASTELLA.-

- El treball es basarà en els textos que es donen del llibre de S. Guerner, sota el títol de "Els musulmans després de la conquesta".

ACTIVITATS PROPOSADES.-

- 1)- Lectura silenciosa i individual del text.
- 2.- Lectura en veu alta, per part d'algun membre de cada taula, tenint cura de la correcta entonació d'acord amb la puntuació del text.
- 2)- En base al text llegit, descriure, oralment la situació dels àrabs a València arran de la conquesta per Jaume I, feta per equips, després de cinc minuts de col·loqui, per part de cadascun dels equips.
  - Contestar, per escrit, a un questionari que es podria fer partint d'allò que anaren diguent cadascun dels grups, mitjançant el seu "portaveu", però que, deurà acostar-se a un grup de qüestions tals com les que s'escriuen ací:
    - Dia en que es varen firmar les capitulacions.
    - Dia en que va entrar Jaume I a València (ciutat).
    - Com vivien els diversos grups socials existents a la ciutat de València després de la conquesta.
    - Treballs als que es dedicaven els àrabs que hi varen romandre.
    - Després de la conquesta, on vivien els àrabs? Vivien a les seues cases?
    - El àrabs, es quedaren a València o fugiren?
- 3)- Buscar al diccionari les paraules del text que no s'entenguin.
  - Formar alguna frase (3 ó 4), amb les paraules buscades, per tal de comprovar la seua correcta comprensió.
  - Agafar els DEU primers verbs que hi hagen al text i fer-ne l'anàlisi expressant el següent:
    - Temps del verb
    - Persona
    - Escriure l'infinitiu
    - Caràcter transitiu o intransitiu del verb
    - Altre característica que se puga dir (transitiu o intransitiu, etc)
  - Agafar un text i donar-ho als alumnes sense cap puntuació.

ció ni accentuació, i deixar per a que ho facen ells, de manera que tinga sentit.

- Anàlisi de la primera frase: "El 22 de Abril...", fins al primer punt i seguit. Distingir el subjecte i el predicat de cadascuna de les oracions que hi son i analitzarles sintàcticament i morfològica.

Resumen del texto : La lógica de la desorganización.

En el texto "La distribución urbana", se definen las partes de la ciudad árabe, define las partes más importantes de tu ciudad.

Dí que partes de tu ciudad tienen funciones similares a las diferentes partes de la ciudad árabe.

Después de haber dibujado leído los textos sobre la ciudad árabe, haz un dibujo absolutamente libre sobre cómo te imaginas una ciudad árabe o sobre alguna imagen que hayas percibido o que te haya interesado especialmente.

Escribe un diálogo en un mercado árabe teniendo en cuenta lo que sabes sobre la economía y la organización en el mundo musulmán.

Compara la estructura de una mezquita con la de una iglesia cristiana que conozcas explicando las diferencias, semejanzas, ...

Ej:

Desde cuándo hay culturas árabes con ciudades?

- ¿Dónde vivían?

- ¿Eran una o varias naciones?

- ¿Qué reino árabe era el más importante cuando empezara lo que llamamos "mesha era"?

- ¿Cuántos años tardaron en llegar los musulmanes a la península?

- ¿Qué dinastías hay en Islam en los s. IX y el XII?

- ¿Qué ocurre en Al Andalus durante el reinado de los Abbasies?

- ¿Cuántos siglos, años estuvieron los árabes musulmanes en la Península?

Reproducir mapas: Taifas  
1ª oleada

Interprete mapa: Almoravides  
Almohades

Organización política del poder califal.

Estructuras de poblamiento en la sociedad musulmana

Estructura fiscal

Escribe en medio folio la organización política califal diferenciando los diversos  
Compara esta organización con la actual del Estado español señalando las semejanzas  
que hay o estableciendo paralelismos entre órganos que cumplan la misma función.  
El Diwan era una especie de Consejo de Ministros. Sabrías decir qué ministerios  
hay en el Consejo de Ministros actual del Estado Español que no figuren en la orga-  
nización musulmana ?

En la actual sociedad quién se encarga de: inspeccionar mercados, dirigir el ejército  
administrar justicia, y a qué jurisdicción pertenecen ? Si no lo sabes pregunta <sup>bus</sup>  
donde creas que te pueden responder. <sub>o pres</sub>

El sistema fiscal musulmán estaba basado en los impuestos que pagaban..... en conce-  
pto de..... Compara este sistema fiscal con los impuestos que sabes que se pagan  
desde tu casa especificando los conceptos por los que se paga.

Cuál de estos impuestos aparecía claramente mencionado en el diario de Ibn Zaid ?

Explica en medio folio el sistema fiscal musulmán.

Qué quiere decir que el objetivo de este era fijar los campesinos a la tierra ?

ACTIVITATS SOBRE EL DIAPORAMA

Fer un esquema de la primera part des utilitzant com a material de base  
els apunts presos durant l'audició.

Reproduir els mapes de les diferents etapes de l'estança dels musulmans a  
la península

## MAPORAMAS

Contenido

- . Quiénes eran los árabes ? Qué es el Islam?
- . Construcción del Imperio Musulmán.
- . Condiciones de la conquista.
- . Los Omeyas
- . Los Abbasíes.
- . Los Fatimíes.
- . Los selchuquíes.
- . Los Ayyubíes.
  
- . Al Andalus.
- . Emirato y Califato de Córdoba
- . Reinos de taifas.
- . Almoravides.
- . Almohades
- . Reino de Granada,
  
- . El Arte
- . La mezquita de Córdoba.
- . La Alhambra
- . El Generalife.

#####

Les torres defensives de la Madinat en les antigues alqueríes

Podríem visitar:

- . Torre Bufilla, en el terme de Bétera que conserva restes de l'Albacar i les Barreres.
- . Torre Espioca, en el terme de Picassent , reconstruïda en part n i que domina des de dalt tota l'Horta Sud.
- . Torre de Benifaió .
- . Torre d'Almussafes.

Tenint en compte al mateix temps totes aquelles alqueríes que ara son pobles: com ara, Borbotó, Museros, Montcada, Almenara,...

La zona d'influència d'Al - Azraq

Comencem a entrar per Pego cap a la Vall d'Alcalà i un munt de pobles i poblets ens parlen de l'estança dels àrabs. En Alcalà de la Jovada, un xicotet bust del príncep àrab ens recordarà que fou el seu refugi. Trobarem el castell de Gallinera, dominant la vall, l'inexpugnable castell de Penàguila, el turístic castell de Guadalest,... i així fins Callosa d'Ensarrià o Xeló.

, per supost, el que tingau al vostre poble, ciutat o comarca,...

ITINERARIS - ITINERARIS - ITINERARIS - ITINERARIS - ITINERARIS - ITINERARIS

Anem a veure.....

Un text de Manuel Sanchis Guarner del seu llibre " La ciutat de València" i un planol de la ciutat, ens permetran:

- . Marcar la muralla sobre el plànol
- . Recorrer els carrers actuals per on passava la muralla. ( a ò ho podem fer col.lectivament o per grups intentant trobar-nos en diversos punts, cosa que ens obligarà a utilitzar correctament el planol)

Pel camí podrem dibuixar el Portal de Valldigna , les deixalles de la muralla que trobarem al llarg del carrer Salinas i en la confluència d'aquest amb el carrer Palomino, o qualsevol altre indret que ens sembla bonic o interessant.

Podrem també, ajudats per un text del Sanchis Guarner i la nostra vista, fer un croquis de la Morería o la Juería després d'haver-les recorregut.

Ja que hi som a la ciutat, podríem aprofitar el viatge i veure la ceràmica de les sales del Museu de Ceràmica dedicades a les produccions de Paterna i Manises als segles XIII, XIV i XV on podrem veure les tècniques i els motius decoratius àrabs .

Ara bé, aquest visita també podríem incloure-la en una altra específica de la ceràmica i que ens podria dur a Segorb per veure el forn àrab de Vicente Gil.en la carretera d'Altura i el forn i els socarrats del alfar que hi ha enfront del cementiri de Paterna.

GUICHARD, Pierre: Le peuplement de la région de Valence aux deux premiers siècles de la domination musulmane.

Les tours de defense de la huerta de Valencia au XIII s.

JAUME I: Crònica o Llibre dels feits. Ed. 62. barcelona.

SANCHIS GUARNER, Manuel: La ciutat de València (Època musulmana) Aj. València, 83

CERDA, Manuel: Els Moviments Socials al País Valencià (Conquesta i ocupació) IAM.

WATT, Montgomery: Historia de la España islàmica. Alianza, madrid, 82

Història de la Economia valenciana. Conselleria d'Educació. 85

L'Art Islàmic. Conselleria d'Educació. 85

Cuadernos Historia 16:

Nº 4, 21, 25, 29, 33.

BZAR, Fernando; La Mezquita de Córdoba. MEC 85

AZNAR, Fernando: La Alhambra y el Generalife. MEC 85

PIERA, Josep: Poemes de l'Orient d'Al Andalus. Tres i Quatre. València.

Documents didàctics del Museu de ceràmica "González Martí" sobre la Ceràmica de Paterna i Manises als segles XIII, XIV i XV.

ATLAS de geografía e Historia. Salma . Madrid 82

#####

#### Música de los diaporamas

OM KALSOUM: Akollek Ih Ya Habibi. Fakaruni

ANTA EL HOB/

MULUK EL HWA.

Música arábigo-Andalusí s. XIII. Nubas

TOTI SOLER: Desdesig

ANEXO N° 9:

Dossier elaborado por la profesora, para entregar a  
padres y alumnos, como parte del material curricular  
para el desarrollo del módulo: **El Mundo Medieval (1ª parte).**

INDEX

- Presentació del diari
- Diari de Ibn Zaid
- Texts de la "Crònica" de Jaume I
- Plànol de la Torre Bufilla
- Mapa del País Valencià
  - Defebes de la Madinat
  - Zona d'influència de Al-Azraq
- Conquesta i ocupació. (Els moviments socials al país Valencià  
Manuel Carbó)
- Els musulmans després de la conquesta (La ciutat de València.  
Sanchis Guarner)
- Poemes de poetes de Xarq al Andalus
- La ciutat musulmana
  - La lògica de la desorganització
  - La distribució urbana
  - La ciutat independent
  - La mezquita
  - Els mercats
  - Lescases
- (El espacio y la ciudad medieval)
- La València de 1383
- Eix cronològic
- Estructures de poblament en la societat musulmana
  - Estructura del poder califal
  - Mapa dels regnes de <sup>1</sup>aifa
  - Mapa de l'Imperi musulmà
  - Visita a València
    - Muralles àrabs
    - Barri àrab
    - Ceràmica àrab

- . Conèixer per observació directa i indirecta la ciutat musulmana medieval així com la societat.
- . Conèixer les principals aportacions culturals.
- . Introduir a l'anàlisi de fonts històriques directes i indirectes,
- . Entendre l'organització social dels musulmans al País Valencià.
- . Utilitzar, interpretar i elaborar eixos cronològics
- . Elaborar mapes.
- . Visitar el Museu de Ceràmica de la Ciutat de València.

TEMA

- . Treballar sistemàticament la comprensió de texts.
- . Ampliar el lèxic en base a la derivació i l'ús del diccionari,
- . Expressar oralment el que s'ha entés d'un text prèviament llegit.
- . Conèixer la poesia àrab musulmana de Març al Andalus
- . Reconèixer els temps verbals

Distingir els elements fonamentals de l'oració

- . Prendre apunts

TEMA

- . lectura expressiva i comprensiva.
- . Fixar fonèticament els sons tx, tj, tz, s sonora i vocals obertes.
- . Reconèixer els verbs

# Ibn Zaid,

un campesino musulmán

del s. XII, noturnal de MUSERO

NO SIEMPRE CONOCEMOS LA HISTORIA A TRAVÉS DE LA ARQUEOLOGÍA, LOS ESCRITOS DE LOS HISTORIADORES O LAS CRÓNICAS OFICIALES. A MENUDO, IMPORTANTÍSIMOS DETALLES DE VIDA COTIDIANA SON CONOCIDOS A TRAVÉS DE ESCRITOS PERSONALES, CARTAS, ETC...

ESTE SERÍA EL CASO DEL TEXTO RECOGIDO POR RAMÓN DE CARDONA, SEGURAMENTE ENTRE LAS RUINAS DE ALCALÁ EN EL ÚLTIMO COMBATE CONTRA AL-AZRAQ.

SOLO SE CONSERVAN ALGUNOS FRAGMENTOS. PARECE UN DIARIO EN EL QUE IBN ZAID, UN CAMPESINO DEL s. XII NACIDO EN UNA ALQUERÍA CERCA A VALENCIA (Museros), VA ESCRIBIENDO SUS IMPRESIONES SOBRE LA VIDA EN EL REINO TAIFA DE VALENCIA HASTA QUE MUERE DEFENDIENDO ALCALÁ FRENTE A LAS TROPAS DE JAUME I.

"...Me resultaba agradable , de pequeño, ir con mi padre al huerto, recorrer los caminitos que bordeaban los canales, buscar caracoles entre las cañas, ayudar a regar, limpiar las hierbas, plantar,..."

"... Un día a la semana había que acarrear madera o agua para el abastecimiento de la alquería. Otras veces había que hacer guardia o reparar la torre, las barreras o el albacar, no podíamos descuidar las defensas ya que los cristianos desde los castillos del norte organizaban correrías, quemaban el trigo,..."

Este trabajo en común lo hacíamos todos excepto los que podían pagar por no hacerlo."

"...Mi casa estaba situada en el oeste de la torre, un poco apartada del resto, en un altillo. Allí había espacio suficiente para el horno en el que mi padre cocía las piezas, el mismo que utilizo yo ahora para mi trabajo de alfarero.

Resultaba peligrosa por estar situada en el extremo de las barreras y un tanto alejada del albacar pero en cambio, había tranquilidad para moldear, cocer, pensar, imaginar,..."



(ha pensat els anys...)

"...Por los mercaderes que se acercaban a la alquería y los recuerdos de la visita de un hermano de mi madre, conocía la belleza de las ciudades; sabía que en los reinos de Al-Andalus había ciudades grandes, hermosas,...



Yo, solo había viajado a Paterna y Manises en mis tiempos de aprendiz y había estado un día en la Madinat al Turab acompañando a mi madre en una feria; pero sabía de la existencia de Córdoba, Granada,...eran grandes ciudades rodeadas de murallas, con hermosas casas de patios interiores y sobre todo, la Mezquita, en Córdoba,... Algún día la vería."

(en efecte, després sembla que va viatjar a Granada)



"... No había visto nunca un mercado como este de Granada. Hay hermosos tejidos, alfombras ( alguna de ellas me recuerda la que mi madre conservaba diciendo que había pertenecido a sus antepasados en Africa), túnicas, sedas, cajitas de plata,...Era especialmente atrayente sentarse a charlar con el alfarero más viejo que, casi ciego, relataba leyendas del desierto mientras sus manos seguían moldeando la arcilla a la puerta del taller."

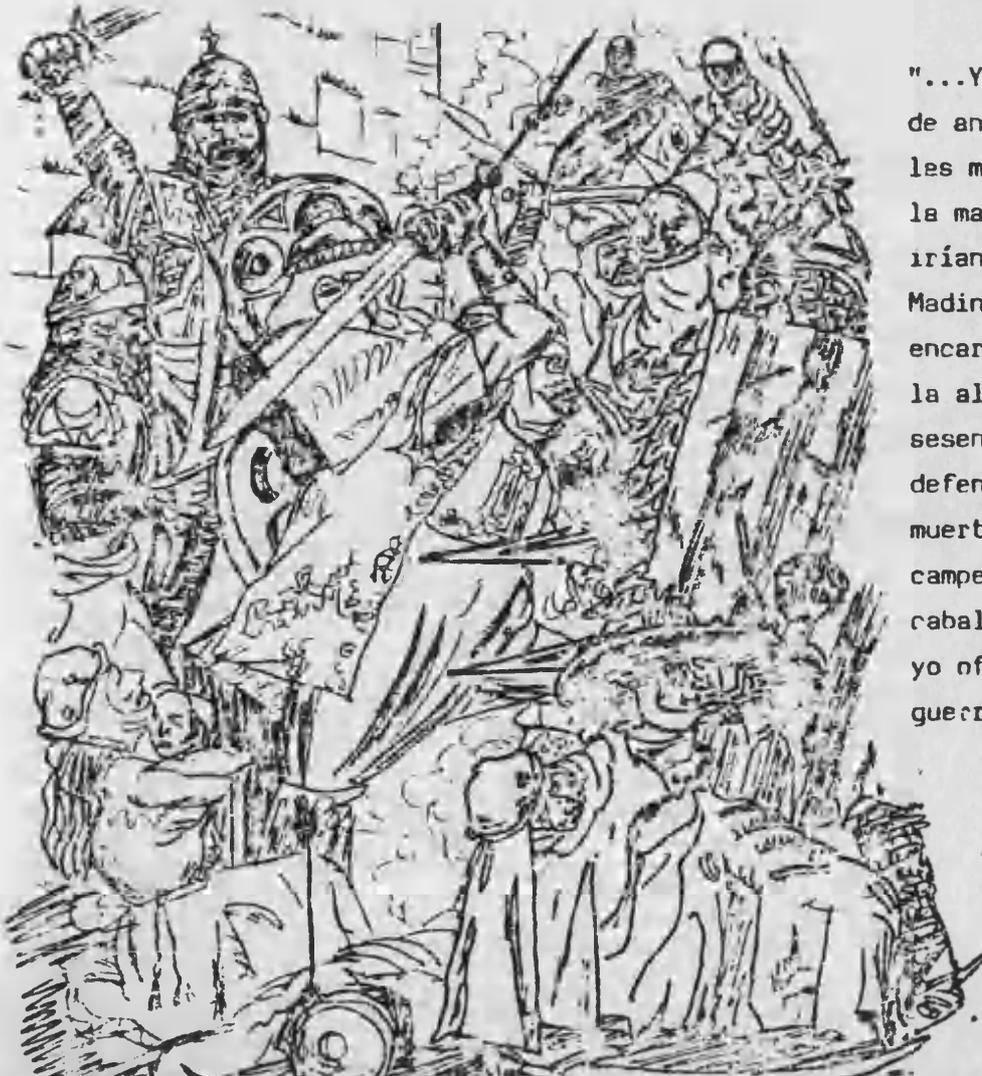
(ha tornat a l'alqueria i ha trobat algunes coses canviades...)

"... Mi vecino me ha pedido trabajar conmigo ya que él ha perdido sus tierras. Ciertamente, el impuesto es cada vez más elevado, él no pudo pagar y ahora el señor del rahal del norte es el dueño de sus tierras."

"...Merudean las cabalgadas y correrías de los cristianos, queman los campos, asaltan alquerías,... Cada vez estamos más inseguros, cada vez es más difícil la vida,..."



"...Hace dos días que los catalanes están sitiando la torre de Montcada, es urgente hacer algo, estamos demasiado cerca; si Montcada cae, nosotros no resistiremos más de un día."



"...Y así fué. El consejo de ancianos decidió que las mujeres, los niños y la mayoría de los hombres irían a refugiarse a la Madinat. Yo era uno de los encargados del viaje. En la alquería solo quedaron sesenta voluntarios que la defendieron hasta la muerte. Qué eran sesenta campesinos frente a los caballeros cristianos cuyo oficio era hacer la guerra ?"



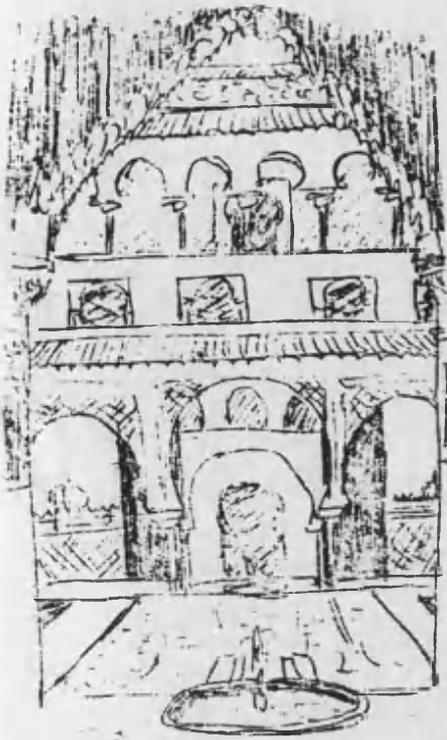
"...En la Madinat resulta difícil vivir; muchas personas se han refugiado en ella y escasea la comida, pero sobre todo, las casas. Yo he pasado varias noches durmiendo en la plaza del Almudín hasta que me hice amigo de un alfarero de la calle Alta que me tomó como ayudante y me dejó vivir en su casa. "

"He oído decir que los cristianos han llegado ya a la torre del raval de Ruzafa, que se ha tenido que rendir y que han quemado otra torre que había con sus defensores dentro,..."

"Está claro que no podremos resistir, el cerco de los cristianos es duro, han ido cayendo las torres que cubrían el camino hacia la Madinat al Turab, ha fallado la ayuda que venía de Túnez, han caído las alquerías de los alrededores, Ruzafa, Almunia, ...No podemos aguantar y Çaén lo sabe. Se murmura por la ciudad que le ha ofrecido la rendición al rey infiel a cambio de que nos deje salir a los que queramos hacia Denia. Qué será ahora de la ciudad ? de la huerta ? de nosotros ?..."



( aquest devia ser el sentiment dels sarraïns en veritat; jo conec un poema que diu això mateix:



Qué tienes en los ojos que no cesan de llorar ?  
 Qué tiene tu corazón que ya no encuentra sosiego ?  
 Padeces por la herida de una bella que ha partido ?  
 Es la juventud perdida que regresa en espejismo ?  
 O es el tiempo con dolores que las crónicas no dicen ?

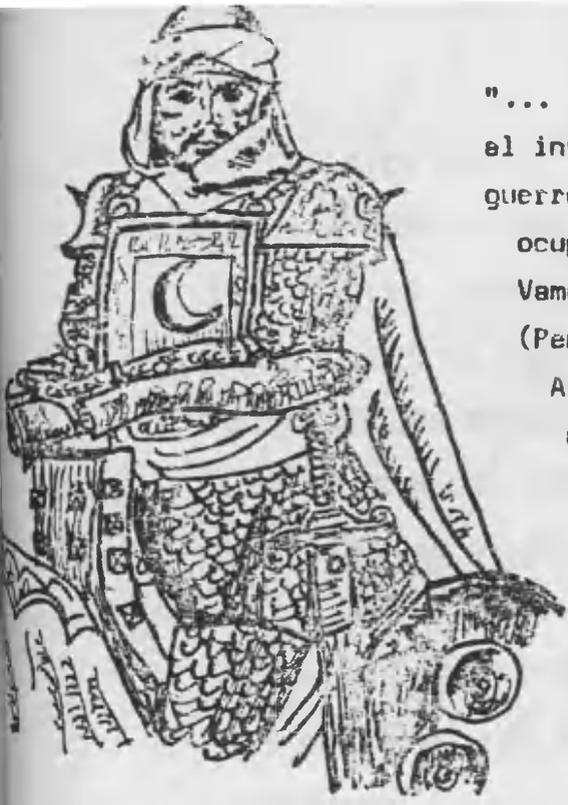
Un mar de tristezas ruge en nuestras entrañas !  
 Los corazones, desesperados, arden con llamas eternas!

Valencia, ahora en poder de un infiel que monta casa,  
 como un campo de miserias vendido por muchos traidores.  
 Qué harán con los monumentos esta gente enemiga ?  
 La ciudad era tan bella con sus jardines y ríos  
 que las noches poseían un dulce aroma a narciso.

Ibn Almira de Alzira

"... Nos humillaron, nos maltrataron como solo los vencedores saben hacer cuando se saben con las armas en la mano. Desde el tercer día violaron a las mujeres, se quedaron con nuestros bienes, saquearon nuestras casas,...De poco valió que su rey Jaime I prometiera a Çaén respetar nuestras personas y enseres. Todas las noches, los caballeros cristianos galopan ebrios de nuestro vino, por las calles de la Madinat en busca de botín que satisfaga su insaciable sed de conquista."





"... Por fin nos hemos reunido y hecho frente al invasor infiel. Al-Azraq es nuestro jefe guerrero; todo el valle lucha frente a la ocupación cristiana; cada día somos más. Vamos reconquistando alquerías, torres, (Penáguila, Peñacadell,...).

Avanzamos y recobramos la confianza en nosotros mismos.

(Pero ~~los~~ les tropes cristianes son nombres i, al cap del temps, en Alcalà...)

La madrugada se va levantando fría pero limpia de nubes. Aquí, encaramado en esta torre del castillo, puedo ver a través de las saeteras como, muy de mañana, los arqueros y albesteros cristianos se han ido acercando, una vez más, a los muros, protegidos tras sus parapetos con ruedas. Una nube de dardos y flechas repiquetea en los muros, se cuele por las aberturas, cae, de cuando en cuando, algún combatiente.

Los gruesos proyectiles de piedra lanzados por los fundíbulos golpean los muros y se llevan por delante las almenas y sus defensores.



ESTOY RODEADO DE HERIDOS Y MUERTOS  
HAY UNA ESPESA NUB. DE HUMO Y POLVO QUE  
LO ENVUELVE TODO. LOS GEMIDOS SE ENTRE-  
MEZCLAN CON EL ESTRUENDO Y LAS VOCES DE  
MANDO DE LOS OFICIALES QUE CAMINAN DE  
AQUI PARA ALLA, ENCIMA DE MI CABEZA, SO-  
BRE EL TECHO DE MADERA DEL SEGUNDO PISO.

ESTOY VIEJO Y YA NO SIRVO PARA  
COMBATIR. DENTRO DE POCO LOS CRISTIA-  
NOS DARAN EL ASALTO FINAL Y TODO HABRA  
TERMINADO.



257

"Quan arribà el día següent, abans de l'alba, els almogàvers anaren a prendre Russafa que està a dos tirs de ballesta de la ciutat de València. Nos, llavors, teníem mal als ulls fora de quan els llavàvem amb aigua calenta. I ens digueren que els almogàvers havén pres Russafa. I ve Hug de Fallalquer, Mestre de l'Hospiatl a dir-nos:

- Qué manes que fem donat que tots han anat a prendre alberg a Russafa ?
- Armem nostres cavalls i amb nostres senyeres desplegadas anem a socórrir-los sino seràn tots morts.
- Que s'acompleixca la teua ordre.

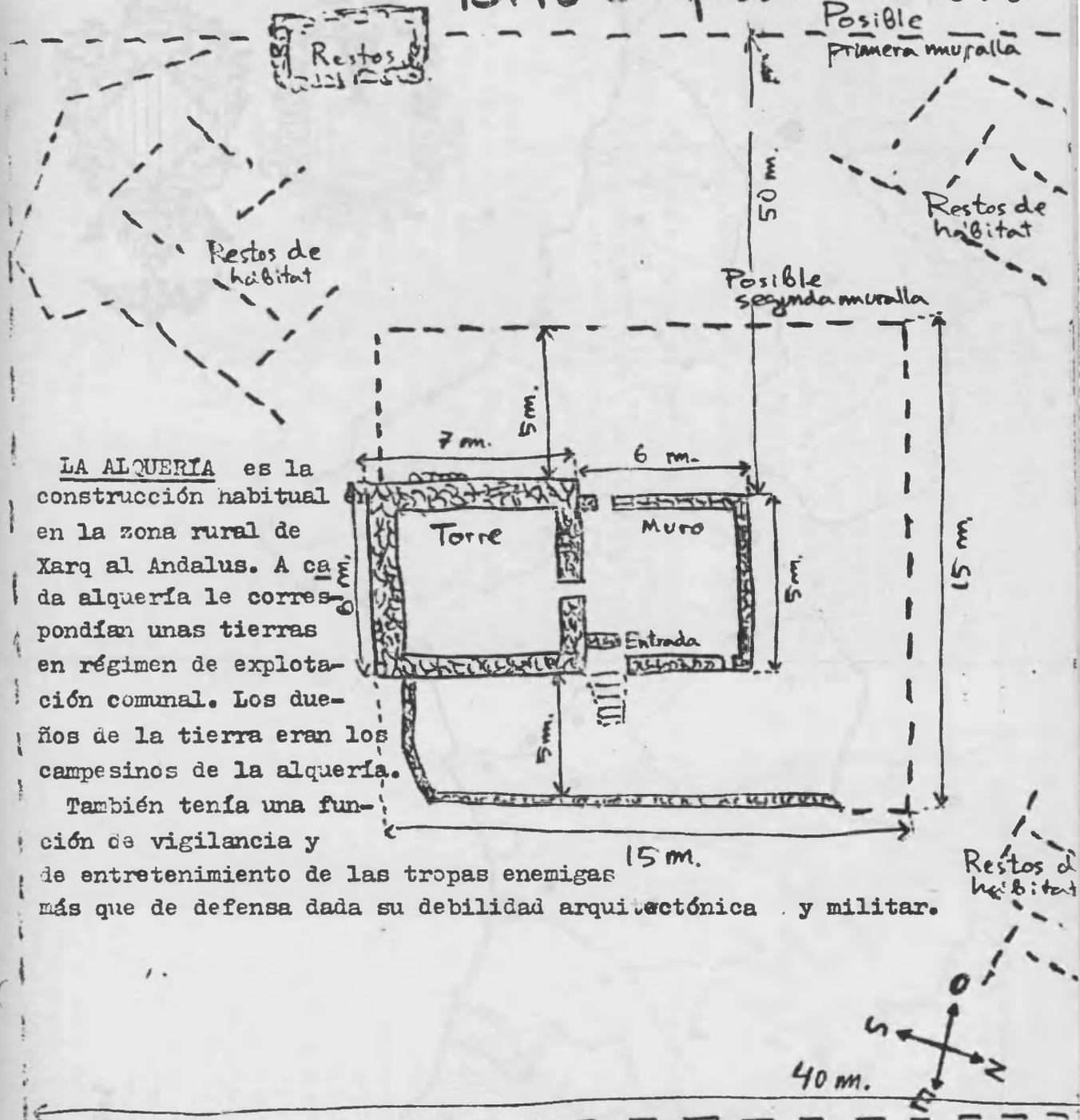
I armant-nos tots, arribàrem a l'alquería que té per nom Russafa, i, si no haguerem arribat ben aviat, tots els qui eren en l'alquería haveren estat morts o presos. I quan entràrem a l'alquería, els sarraïns estaven en l'altra part de l'alquería i en una plaça que hi havia els ferem aturar.

268

"Mentres tant, enviarem e a pels bisbes i els nobles de la nostra host per tal de que armàsœen fins a dos-cents cavalls i tots els ballesters de l'host i a l'eixida del sol anàrem a la torre i la combatéssem i que els férem presoners d'un cop. I a sol eixit ens se'n anàrem cap allà i hi havia fins a deu sarraïns en la defensa de la torre i els combatirem, i ells es defensaren bé i valents, ningú podia defensar-se millor que ells ho feien. Però fou tal el poder de les nostres ballestes i de les pedœes que els tiràvem que no ningú podia traure la mà sense estar ferit de sageta. I, encara i aixõ, no ens volíen rendir la torre, nos els deiem que la rendiren. I un dels de l'host li posà foc a la torre, i quan ells véren el foc s'assustaren i digueren que es rendien. I nos diguérem que no els fariem el favor puix no s'havien rendit a la primera. I els cremàrem i cremàrem la torre i tornàrem amb l'host.

# Torre Bufilla

876



LA ALQUERIA es la construcción habitual en la zona rural de Xarq al Andalus. A cada alquería le correspondían unas tierras en régimen de explotación comunal. Los dueños de la tierra eran los campesinos de la alquería.

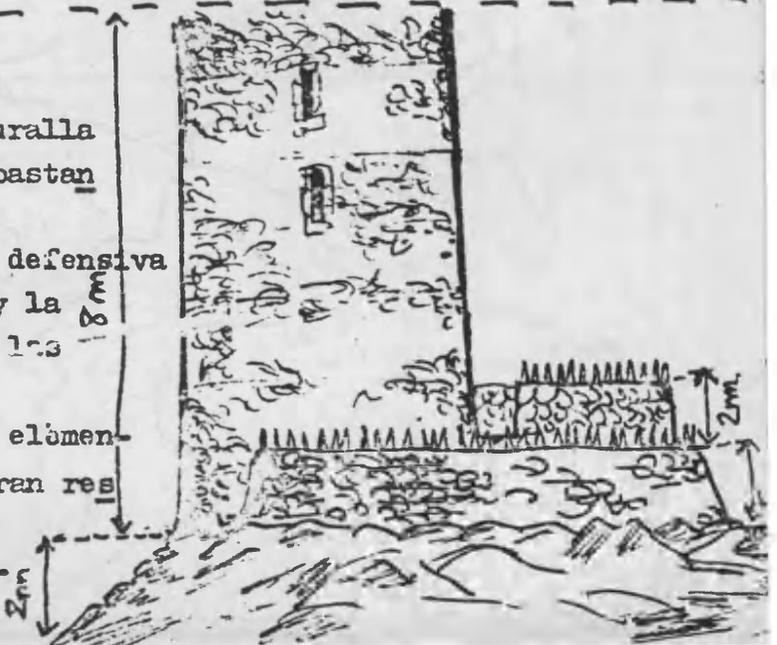
También tenía una función de vigilancia y de entretenimiento de las tropas enemigas más que de defensa dada su debilidad arquitectónica y militar.

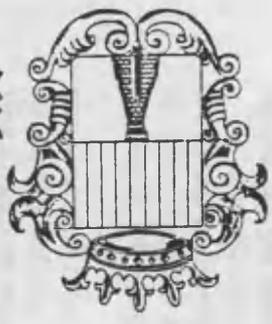
## PARTES DE LA ALQUERIA

Las barreras eran una primera muralla que rodeaba las viviendas. Era bastante débil.

El albacar, una segunda muralla defensiva que estaba entre las viviendas y la torre y era más consistente que las barreras.

La torre que era propiamente el elemento defensivo y que de la cual eran responsables los campesinos de la alquería y no el ejército profesional.





808

### Conquesta i ocupació.

Quan al segle XIII el País Valencià fou conquerit pel rei Jaume I i les seues tropes, era aquest un regne independent poblat per àrabs que, degut al temps que ja hi vivien, consideraven aquestes terres com a seues. Per tant, més que parlar de "reconquesta" caldria fer-ho de "conquesta" —en realitat no hi havia res per conquerir, car tant uns com altres tenien el mateix dret a ocupar els terrenys en qüestió— i més que de "re població", d'"ocupació".

El poble musulmà era, doncs, un poble envaït, un poble conquerit per una minoria dominant —el 1272 encara poblaven el País Valencià 200.000 àrabs enfront de 30.000 cristians— que els obligava, òbviamen~~t~~ a canviar llur forma de vida, llurs creences, i a acabar amb unes tradicions de tants i tants anys. Molts es veieren expulsats de les seues cases i desposseïts de les seues propietats i, si no hi hagué una escabetxina de musulmans com a Mallorca i una gran part pogué conservar les terres, fou perquè, degut a les mateixes característiques de la conquesta i posterior repoblació —rapidesa i escàs al·luvió demogràfic—, a Jaume I i els seus així els convenia. Però, no obstant això, la sensació de domini, d'invasió, que degueren sentir els àrabs no seria menys forta per aquest motiu. Confinats sovint en moreries, convertits en mà d'obra barata per als nous senyors, obligats de vegades de batejar-se per la força, els musulmans no podien deixar de sentir un fort menyspreu, un enorme odi, contra aquells que un bon dia havien ocupat llurs terres, unes terres que creien que eren seues perquè molts anys abans havien estat conquerides per liurs avantpassats.

Aquesta situació va ser font de continus conflictes socials, puix, evidentment, cap poble no es deixa mai dominar sense oposar resistència. El descontent musulmà vers la nova situació va tenir un clar exponent a les comaques del sud, on habitava un príncep musulmà, Al-Azraq, qui havia tingut en el seu temps una important puixança.

Al-Azraq dominava una àmplia zona que comprenia els antics partits judicials de Pego, Callosa d'Ensarrià i Cocentaina, amb alguns punts aïllats com Alcoi, La Vila Joiosa, Dènia, Gandia i Albaida. Quan les tropes cristianes tractaren d'ocupar aquest territori, Al-Azraq presentà batalla i aconseguí de sublevar una important zona del territori que fins feia poc havia dominat. Una primera sublevació va ser protagonitzada per aquest cabdill àrab entre 1247 i 1258 i tingué com a escenari la zona de la vall de Gallinera. Aviat es rodejà d'un important nombre d'homes i ocupà els castells de Gallinera, Serra, Pego i Penàguila. Poc després la rebel·lió s'estengué

els seus seguidors fou tot un exemple de la resistència musulmana a la dominació cristiana. Finalment, les tropes del cabdill àrab foren derrotades i els castells que ocupava anaren caient en mans de Jaume I. A primers de juny de 1258 foren ocupats els dos últims reductes importants que mantenia Al-Azraq, els castells d'Alcalà i Gallinera. Aquest no va tenir més remei que rendir-se i abandonar aquelles terres.

Tanmateix, la derrota soferta no significà l'acabament de les seues activitats. Uns anys després, el 1275, quan Mohammad II de Granada requerí l'auxili de l'emir del Marroc Aben Jucef, tornà a la península en companyia de les tropes benimerines que creuaren l'estret de Gibraltar. En aquesta ocasió, i per espai de vora un any, Al-Azraq va tornar a aixecar els seus antics dominis contra els cristians fins que, per fi, en l'abril del 1276 va trobar la mort en una batalla a les portes d'Alcoi.

Si bé amb menys transcendència, els conflictes per la invasió cristiana no s'acabaren al País Valencià, com tindrem ocasió de veure més endavant, i el problema musulmà restà latent fins que el 1609 van ser expulsats els moriscos de les terres valencianes.

Per la seua banda, el rei Jaume I va tractar des del primer moment d'iniciada la conquesta de fer del País Valencià un regne independent dins del marc de la Corona d'Aragó. La manca de repobladors l'obligà en un primer moment a cedir la major part de l'àmbit rural als senyors conqueridors —així ocorri amb les terres castellonenques—, però aviat s'adonà que aquest monopoli minvaria considerablement el seu poder i tractà de controlar la situació. És per això que promulgà l'any 1261 els "Furs de València", els quals competiren permanentment amb la legislació aragonesa.

A partir d'aleshores s'entaula una lluita entre els nobles i el rei —tant amb Jaume I com amb els seus successors—, que no és aquest el lloc per a narrar, però que, finalment, acabà amb la formació d'un règim senyorial especialment dur, que serà font de constants conflictes socials entre els senyors i els camperols durant els temps medievals i moderns del País Valencià, com després tindrem ocasió de veure. La definitiva derrota de la "Unió Valenciana" —moviment de tipus urbà fonamentalment— i la posterior signatura del Compromís de Casp significà el fracàs de les aspiracions burgeses i la consolidació de la causa nobiliària i, amb ella, del món feudal.

ELS MOVIMENTS SOCIALS AL PAÍS VALENCIA

Manuel Cardó

musulmans  
conquesta.

després de 879

" El 22 de Abril de 1238, Jaume I se dirigió al Grao de València para ponerle sitio formal a la ciudad y estableció su lugar de mando en Ruzafa. Continuamente se incorporaban a la hueste sitiadora numerosos caballeros de Aragón, de Catalunya y de Provenza, y también otros de Alemania, Hungría, Italia, Inglaterra, etc. que habían oído las exhortaciones del rey y la Bula de Cruzada otorgada por el Papa Gregorio IX en Febrero del 1237."

"(...) El 22 de Septiembre se firmaron las capitulaciones. Ceán y los sarracenos que se quisieran ir, podrían hacerlo sin ser molestados hasta más allá del Júcar."

"(...) El sábado 9 de Octubre, entraba Jaume I triunfante en la ciudad de Valencia".

("La ciutat de València" Manuel Sanchis Guarner)

Las casas de València, tras la salida de sus pobladores fueron repartidas de la siguiente manera entre sus conquistadores:

" Una quinta parte fué donada a los hombres de Barcelona, con 503 casas. Siguieron en importancia los de Tervel con 267 casas, los de Tortosa 147, los de Montpellier con 150, los de Lérida 141, los de Tarragona y Daroca 127, los de Calatuyud 104, los de Zaragoza 99, el de Tarrazona 50 y los caballeros del Temple con 50. Los hombres de Cervera, Vilafranca, Montblanc, La Rápita, ... recibieron también como los judíos, de 20 a 40 casas cada grupo. (...)"

("La ciutat de València" Manuel Sanchis Guarner)

" En la parte de dentro de la muralla árabe había un barrio cerrado: La Judería o Call, adaptación de la palabra hebrea Gahal. Jaume I en el año 1246 les había hecho donación a los judíos de su barrio y aún en 1275 concedía franquicia a todos los otros judíos que acudieran a poblar València."

(...)

("La ciutat de València" Manuel Sanchis Guarner)

"En el Occidente Europeo, en las postrimerías del s. XII, con la revitalización de la economía monetaria, surgen nuevas ciudades y la burguesía va adquiriendo sus caracteres peculiares; esto explica por qué en las zonas de repoblación catalana se produjo pronto un florecimiento de la actividad industrial y mercantil que neutralizó la mentalidad feudal de la nobleza aragonesa. (...)

Desde el s. XIII predomina ya la pequeña explotación agraria en que el señor cede el usufructo de la tierra a los vasallos, a cambio de un censo en especie, un cierto pago de dinero y algunas prestaciones personales de trabajo. De esta situación general participó la población musulmana que constituyó durante unos siglos la gran mayoría de mano de obra agrícola.

No todos los moros, sin embargo, eran campesinos, dado que también participaban en actividades artesanales como la confección de tejidos, la cerámica, la fabricación de papel, la marroquinería, ... e incluso en la comercialización de sus productos.

El proceso repoblador fué lento y siguió durante todo el s. XIV en que el Reino de València siguió siendo un país musulmán con una estructura urbana dirigida de cristianos. Por mandato de Jaime I, los moros que quedaron en València fueron expulsados del recinto amurallado de la ciudad y establecidos en un barrio propio fuera de los muros, la Morería, al oeste de la puerta de la Colobra ( calle Salinas) pero seguro que era sarracena la mano de obra de los talleres dirigidos por cristianos dentro de la ciudad."

(...) Los moros elegían sus propias autoridades: el alamí, el alcadí, el salmedí, ... que gobernaban y administraban justicia según el Corán. De dirigir la enseñanza y la medicina se encargaban los alfaquines (...)

Según cuenta Sevillano Colom, València fué como la tierra de promisión para los segundones de las familias catalanas y aragonesas que iban en busca de aventuras y fortuna (...)

Toda la cristiandad estaba muy satisfecha por la ganancia que significó la conquista del Reino de Valencia, al cual el Papa Inocencio IV en el año 1251, consideraba superior en rentas y tributos. al Condado de Barcelona..."

" La ciutat de València"

Manuel Sanchis Guarner

ELEGIA A LA MUERTE DE YUSUF I

Reciba lluvia, vida eterna y saludos  
 la sangre rociada en el sendero.  
 Gota a gota se derramó  
 y con ella se ha ungido la tierra.  
 ...Nada hay más triste que mi llanto por Yūsuf  
 y las lágrimas que vierto sobre su tumba.

(Ar-Rusāfī de Valencia)

LA TIRANIA

Si hubieses gobernado con justicia  
 recto camino tendríamos para el trabajo.  
 Nunca, sin embargo, van rectos los asuntos  
 si es un tirano quien dirige el gobierno.  
 Con el eje torcido, jamás la sombra es recta

LA RIADA

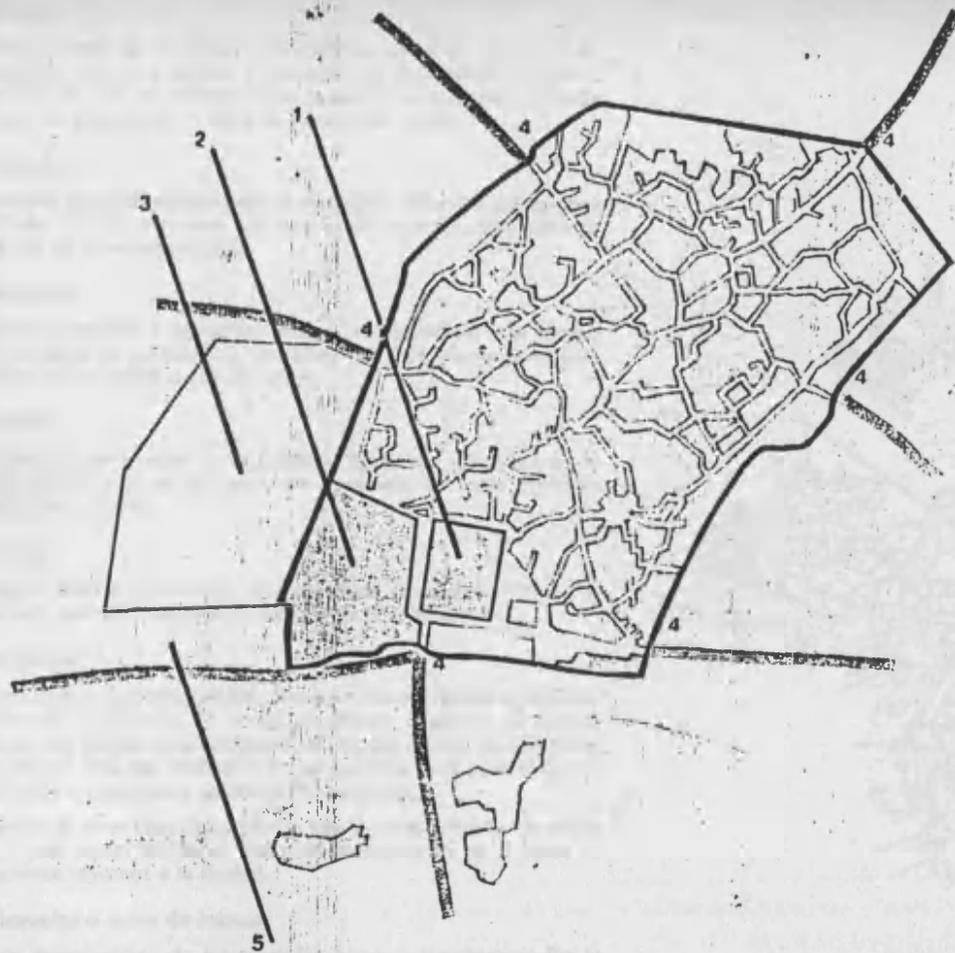
Olas de barro, el mar de la riada.  
 El cielo no puede parar de llorar lágrimas.  
 Con grietas, humillados, los edificios  
 son cautivos cayendo a los pies del tirano.

INUNDACION DE ALZIRA

Me regresado a Alzira  
 entre el trueno que retumba en los oídos  
 y los látigos de la lluvia en mis hombros  
 como el ave que el agua detiene  
 mientras sus polluelos en el nido, con espanto  
 ven derrumbarse los muros por el peso de las nubes

(Ibn al-Khafaja de Alzira)

- Quiero que traten los poemas.
- Identifica las metáforas que he aparecido.
- Escribe un poema sobre una tormenta con una estructura parecida a la riada.



Nada mejor que la planta de la Medina de Córdoba para mostrar la falta de planificación urbana de las ciudades hispano-musulmanas. En el plano se puede observar la disposición de la Mezquita aljama (1), el palacio califal (2) y sus jardines (3), así como las puertas de acceso desde el resto de la ciudad (4). El terreno señalado con (5) corresponde a la musara.

## El escenario visigodo

El cuadro urbano que hallaron los musulmanes al conquistar la Península no podía ser más desolador. Siglos de desgobierno y guerras habían convertido la ciudad en algo obsoleto. Perdida la organización imperial se hizo más seguro vivir alrededor de un noble en plena campiña, protegido por sus partidas armadas, que

Los estudios arqueológicos revelan una ruina casi absoluta de la ciudad visigoda. Toledo, capital nominal del reino, no contaba más allá de cinco mil habitantes y esa cifra se considera alta en relación a la media de la época.

De hecho, a excepción de Zaragoza, casi ninguna ciudad rehabilitada por el Islam guarda recuerdos urbanísticos romanos.

Esta decadencia de la ciudad hizo que los nuevos dueños de la situación tuvieran las manos libres para desarrollar sus conceptos

## La lógica de la desorganización

Frente a la regularidad de los solares romanos, los musulmanes impusieron una nueva forma de urbanismo desconocida en Occidente, basada en la casi total ausencia de normas.

Los grandes espacios intramuros dejan de existir dando lugar a calles y pasajes angostos por los que a duras penas se puede deambular. La plaza no existe como tal en la ciudad hispano-árabe. Se limita a retranqueos esporádicos que intentan dar un respiro al viandante.

El decumanus y el cardo romanos desaparecen en favor de una fragmentación vial por barrios que responde más a un afán de reunir en sitios concretos a los diversos artesanos y grupos raciales que a una planificación real.

Pero no existía el caos. La angostura de sus vías se debe a circunstancias climáticas y tácticas. Hay que defenderse de agentes atmosféricos, ejércitos invasores o revueltas interiores: cuanto más estrecha es una calle más difícil es maniobrar dentro de ella.

La ausencia de espacios abiertos dentro de su perímetro responde a que éstos existían extramuros. Las grandes ceremonias religiosas o cívicas no son frecuentes en el Islam. Las estipuladas por el ayuno anual del Ramadán o la Pascua Grande se celebraban en explanadas exteriores al recinto amurallado, y lo mismo sucedía con las parades militares. La única ceremonia multitudinaria intramuros era la oración de los viernes y para ella no se necesitaban plazas, puesto que se realizaba en la mezquita mayor o aljama.

Lo aleatorio de la distribución vial se debe a que en el Islam la ciudad es ante todo una reunión de creyentes y como tal, su crecimiento y desarrollo se rige por la voluntad de sus moradores. La ciudad crece o se repliega según los deseos de los habitantes sin más límite que el respeto al vecino.

Una construcción es válida si no perjudica a la contigua. Así va surgiendo un entramado urbano en el que la autoridad municipal es prácticamente desconocida. Sólo en casos extremos ésta se hace sentir: por la necesidad de construir una nueva mezquita o amurallar un arrabal extramuros, por ejemplo.

La tolerancia del poder fue absoluta en el terreno urbanístico. Sólo se regulaban normas de moralidad, higiene o casos límite de utilidad pública como la ruina inminente de una finca que pudiera poner en peligro la integridad de los viandantes.

Estas funciones eran ejercidas por un alguacil que durante la época califal se llamó *sahib-al-suq* y posteriormente *mutharib*, dependiente del juez o *cadi*.

Los litigios entre vecinos —reparto de solares, desperfectos en la vía pública, fijación de precios de compraventa— se dirimían ante unos peritos llamados *arif*, cuyo cometido era estrictamente técnico.

Los casos más importantes se llevaban ante el *cadi*, que dictaba sus sentencias en nombre de Dios.

La actividad comercial, importantísima en Al-Andalus, también tenía sus supervisores. Estos, llamados *almotacenes*, inspeccionaban las pesas empleadas por los comerciantes para evitar engaños y mediaban en las disputas originadas por la elección de un sitio

### La distribución urbana

Muy parecidas entre sí, las ciudades hispano-musulmanas respondían al siguiente esquema:

#### ● Medina

Núcleo central de la ciudad. Amurallada, se forma alrededor de la mezquita mayor o aljama y contiene los principales barrios y comercios. En ella se encuentra la *alcicería*, construcción cerrada destinada al almacenaje y venta de mercancías caras.

#### ● Alcazaba

También llamada *Almudena* era la ciudadela defensiva del conjunto urbano. Aislada del resto por una sólida muralla, albergaba la residencia de la autoridad civil.

#### ● Arrabales

Barrios exteriores a la medina que se van sumando a la ciudad según su ritmo de crecimiento. Conforme van tomando importancia, se cercan o amurallan según los casos.

#### ● Musalla

Explanada extramuros para celebrar las fiestas religiosas de la Pascua Grande y el fin del ayuno del Ramadán, así como rogativas en petición de lluvia.

#### ● Musara

Espacio abierto extramuros para ejercicios y paradas militares. A menudo la musalla y la musara estaban en el mismo solar.

#### ● Maqbaras

Cementerios. Situados también fuera del casco urbano, se localizaban cerca de las vías de acceso al mismo siguiendo el modelo romano. Los únicos enterramientos efectuados dentro de los muros de la ciudad eran los realizados en los jardines de la residencia del emir, califa o gobernador en forma de panteones.

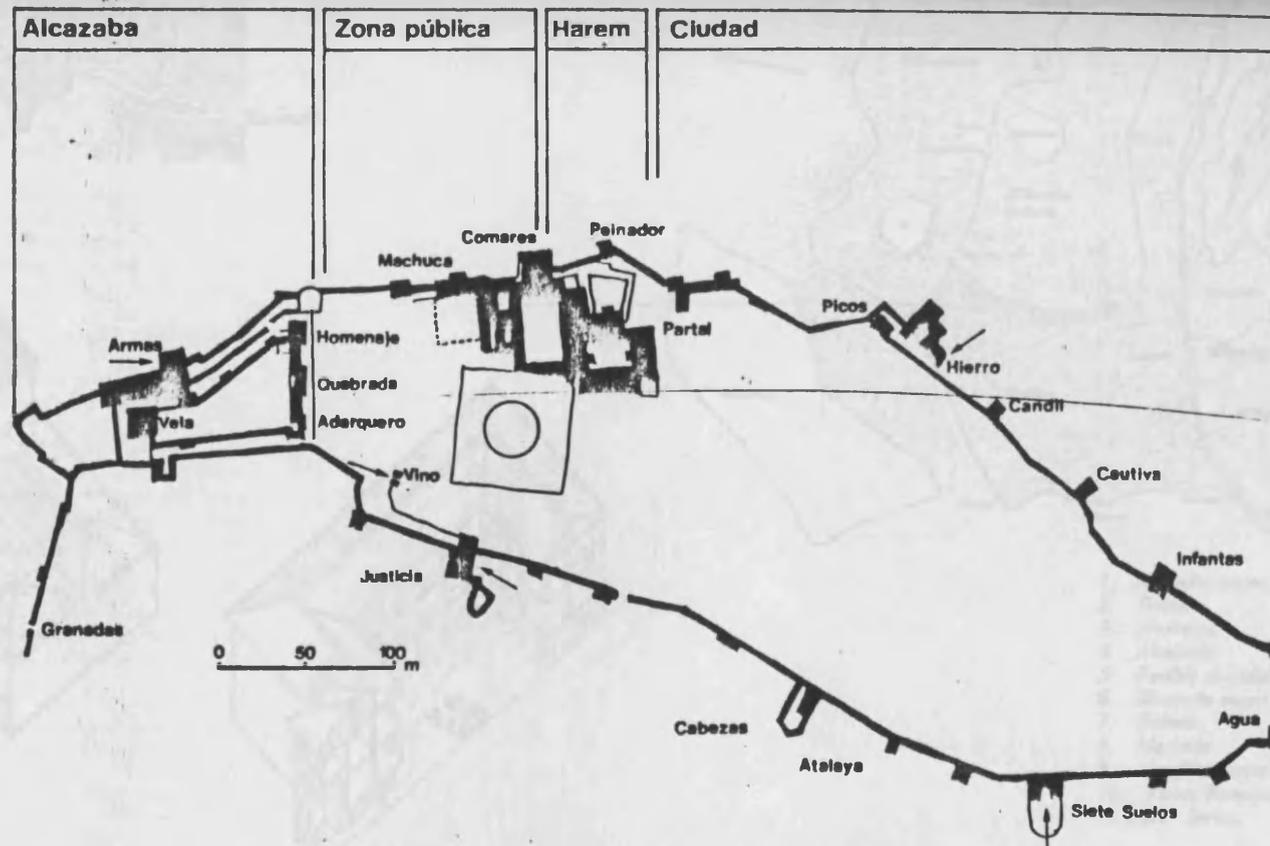
Merece la pena citar las *qubbas* o capillas conteniendo los restos de hombres santos, ubicadas tanto intramuros como en el borde de los caminos cercanos a la ciudad.

#### ● Almunias o casas de recreo

Muy característico de las ciudades hispano-musulmanas fue la proliferación de segundas residencias en las campiñas circundantes. Dotadas de jardines y huertas con fuentes y estanques, estas villas son un nexo de unión entre los antiguos palacetes romanos y las futuras quintas renacentistas italianas.



1. Medina.
2. Mezquita mayor o aljama.
3. Alcaicería.
4. Alcazaba o almudena.
5. Arrabales.
6. Musalla.
7. Musara.
8. Maqbaras.



Distribución general de La Alhambra por zonas diferenciadas. Las puertas de acceso a la fortaleza están marcadas por flechas. El resto de los nombres corresponden a las torres más importantes.

## Un mundo aparte

La Alhambra era una ciudad dentro de otra ciudad. Comunicada con Granada por medio de las fortificaciones comunes, su vida discurría al margen de la actividad cotidiana de la Medina que se extendía a sus pies. A excepción de la zona que podríamos llamar «noble», casi todo el resto de la Alcazaba granadina nos ha llegado arruinado o desfigurado, por lo que la dificultad en reconstruirla es grande.

No obstante, y haciendo un esfuerzo basado en lo que fue su realidad en tiempos nazaritas, podemos imaginarnos su distribución y funcionamiento.

Para empezar, la vegetación que hoy la rodea no existía. Hubiera

se podía vigilar cualquier movimiento de tropas que intentaran el asalto a la Alcazaba. Los atacantes, a su vez, no habrían encontrado ningún parapeto donde hacerse fuertes y hubieran caído ante los proyectiles lanzados desde las murallas y torres.

Recorriéndola de Oeste a Este, La Alhambra se dividía en cuatro cuerpos diferenciados entre sí, de los que el primero sería la Alcazaba propiamente dicha, a la que se accedía después de sortear un sistema defensivo diseñado para impedir la entrada a todo el que intentara hacerlo violentamente. Expertos en ingeniería militar, los nazaríes contaban con un sistema de puertas acodadas y pasadizos en zig-zag que hacían imposible sustraerse a la acción de la guardia.

Siguiendo hacia Levante, y anexas a la Alcazaba, estaban las

la casa de acuñación de moneda y las residencias de altos funcionarios e invitados ilustres.

Inmediatamente se encontraba la Residencia del sultán dividida en una zona pública, el *serrallo*, alrededor del Patio de los Arrayanes, donde se centraba la vida oficial y protocolaria, y otra privada, el *harem*, alrededor del Patio de los Leones, más restringida e íntima, donde se encontraban las estancias particulares del sultán y su familia, demolida en parte para levantar el palacio de Carlos V en el siglo XVI. A continuación se extendía la ciudad de los servidores y funcionarios de La Alhambra. Desaparecida totalmente, su aspecto sería similar a la de cualquier otra. Encerrada en el circuito amurallado, este microcosmos vivía al margen de Granada, con una dinámica impuesta por las necesidades de la Corte y, seguramente, a expensas de los torbellinos políticos que periódicamente se desen-



## La mezquita, lugar de reunión

La mezquita es una creación original del Islam con unas características fijadas involuntariamente por Mahoma.

En efecto, cuando éste huye de La Meca y se establece en el oasis Yathrib formando el núcleo de la que en poco tiempo será la gran ciudad en importancia del Islam, Medina, construye una vivienda mitad residencia para su familia y mitad lugar de reunión para sus seguidores, dando lugar al modelo que se tomará para las posteriores construcciones destinadas al culto en el mundo islámico.

Este edificio mitad residencia y mitad albergue y sala de reunión tiene un plan preconcebido. Se ha querido ver en él un origen lejano en construcciones abisinias, pero no es seguro. Es más fácil poner que su distribución viniera impuesta por los rigores del clima del desierto y por la necesidad de albergar a sus fieles.

En un pueblo nómada como el árabe sin tradición constructora, hecho de que su Profeta levantara tal vivienda y que en ella partiera sus enseñanzas fue más que suficiente para que sus seguidores la tomaran como patrón de lo que luego serían las mezquitas.

Esta casa primigenia no era sino una cerca rectangular que acotaba un patio y una sala común recubierta con una techumbre plana de madera y hojas de palma. Originariamente, el muro del fondo de la sala se orientaba hacia Jerusalén, aunque posteriormente las mezquitas lo hicieron hacia el Este, en dirección a La Meca.

Adosadas a este rectángulo se situaron las casas de sus dos esposas, Sawda y Aisha, y un pequeño albergue para los pobres y necesitados. Lo que no tuvo fue alminar para llamar a la oración, que esto se hacía desde el tejado en los primeros tiempos del Islam.

Del primero que se tiene noticia es del levantado por el califa Abd al-Malik en la mezquita construida sobre esta primitiva casa del Profeta en el año 705.

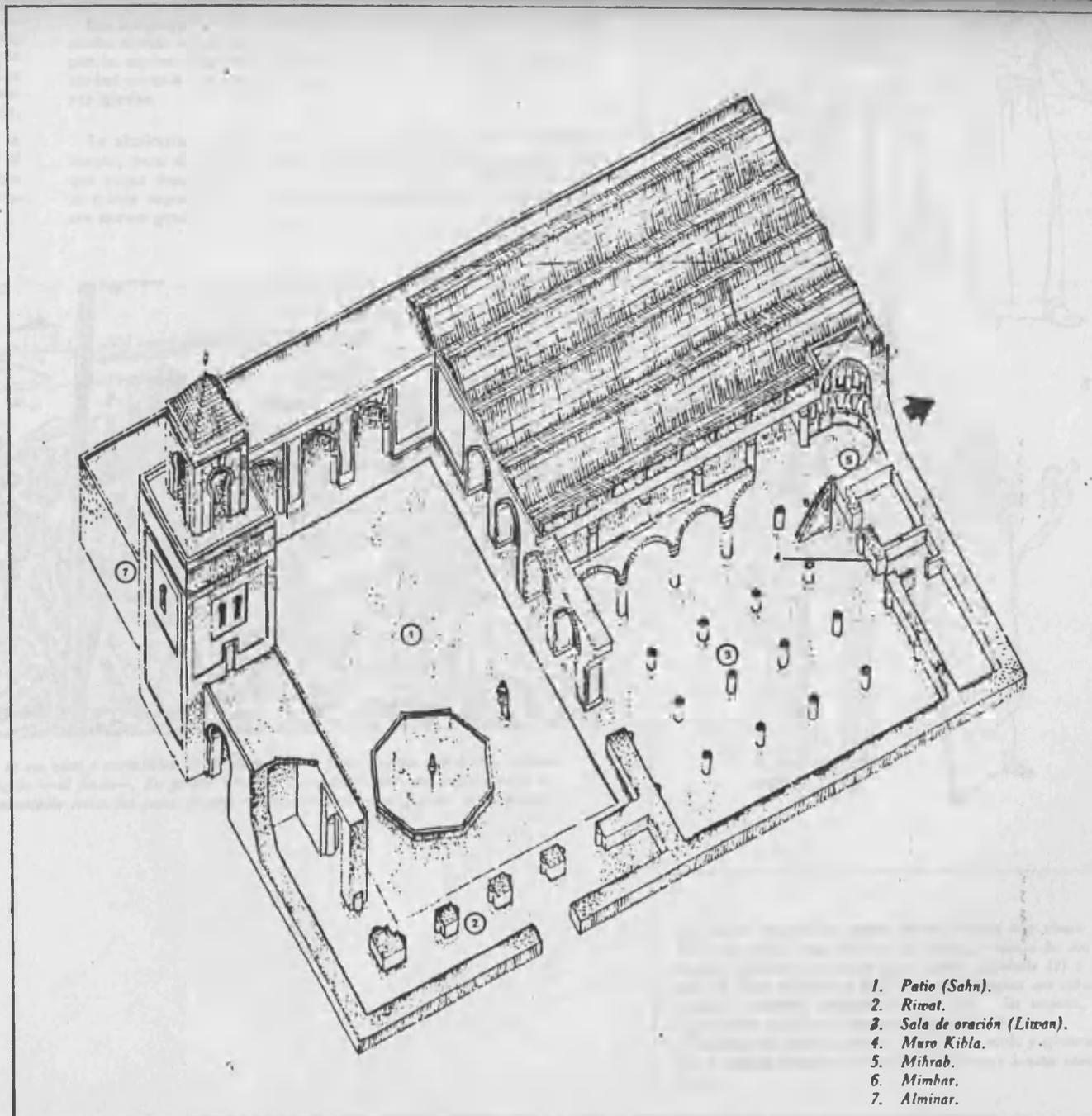
### En plan único

Dada la peculiaridad de sus orígenes, la mezquita sólo se parece a sí misma. Los puntos de unión entre el judaísmo, el cristianismo y el islamismo no se pueden extender a sus recintos de oración.

Partiendo de esta premisa, éstos son los elementos comunes a casi todas las mezquitas:

**Patio (sahn).** Rectangular y flanqueado generalmente en tres de sus fachadas por un pórtico interior columnado llamado *riwat*. En el interior de este patio se encuentra una pila o fuente para las abluciones rituales cubierta a veces por un templete.

**Sala de oración (liwan).** Abierta en uno de sus lados por un pórtico continuación del *riwat* y limitada en sus otros tres por un muro cerrado, esta sala está sostenida por columnas dispuestas en



1. Patio (Sahn).
2. Riwat.
3. Sala de oración (Liwan).
4. Muro Kibla.
5. Mihrab.
6. Mimbar.
7. Alminar.

Las casas contabilizadas pasan de 200.000 en ese mismo siglo, sin incluir las fondas y establecimientos de huéspedes.

De la magnificencia de sus palacios nos hablan los restos de Medina al-Zahara o las descripciones del palacio o alcázar califal, verdadera ciudad independiente dentro de la medina, en el que vivían gran número de funcionarios y oficiales de la Corte en casas propias, amén de las dependencias militares, casas de esclavos, eunucos y mujeres del harén y los jardines y parques que contenía.

Los alrededores de Córdoba no eran menos magníficos. A la citada ciudad-palacio de Medina al-Zahara habría que sumar el palacio de Rusafa al Norte y un sinfín de almunias de la aristocracia política y mercantil desperdigadas por la vega cordobesa entre arboledas y paseos públicos para recreo de la población.

Las maqbaras o cementerios se calculan entre doce y trece, de los cuales el más importante sería el Maqbarat Umm Salama, fundado por la esposa favorita de Muhammad I y situado al Norte de la ciudad junto a la necrópolis judía. Los cristianos solían enterrar en sus iglesias.

La alcaicería se encontraba en las inmediaciones de la mezquita mayor, pero de su extensión e importancia no han quedado más que vagas descripciones posteriores a la conquista cristiana aunque se puede suponer su riqueza en un califato donde el refinamiento era norma general.



La vitalidad del comercio en las ciudades de Al-Andalus se podría resumir en sus zocos y mercadillos. En la ilustración se puede observar uno de ellos situado junto a una mezquita mayor —a la izquierda— y presidido por la alcazaba —al fondo—. En primer término, un vendedor ofrece sus mercancías a dos clientas, una cristiana y otra musulmana. En el extremo izquierdo, un almotacén revisa las pesas de otro comerciante para evitar fraudes en la medida.



Los hispano-musulmanes vestían de una manera muy simple y efectiva. Sobre una túnica larga ceñida a la cintura, común a los dos sexos, las mujeres utilizaban un tocado para taparse el cabello (1) o un paño y velo (4). Para combatir el frío, los hombres usaban una sobretúnica con mangas y capuchón anudada al cuello (3), y las mujeres, un poncho largo cerrado en la parte baja de los laterales (4).

El turbante era casi exclusivo de la población árabe y africana, mientras que el hispano-musulmán se tocaba con gorros y bonetas como los de la figura.

Los servicios públicos de la ciudad hispano-musulmana son abundantes y bien situados. Tanto la medina como los arrabales contaban con innumerables mezquitas, zocos, posadas, almacenes, figones y baños públicos para uso de la comunidad. Dada la tolerancia califal con las otras creencias religiosas, las comunidades judías y cristianas poseían sus sinagogas e iglesias con el solo trámite de pagar los impuestos correspondientes.

Este cuadro hacía que los vecinos de cada barrio o arrabal tuvieran una serie de servicios propios que les permitía no tener que desplazarse fuera de ellos a no ser por asuntos administrativos, compras especializadas o a realizar la oración preceptiva de los viernes en la mezquita mayor o aljama situada en la medina.

Las calles. La necesidad de comunicación hace que existan calles principales que unen la medina con el exterior del casco urbano, pero con un desarrollo tan irregular y tortuoso que a veces es difícil identificarlas de las secundarias. Por otro lado, la defensa crea una circunvalación interior paralela a la muralla destinada a facilitar el acceso de la guarnición a todo su trazado.

Salvo estas líneas generales, el resto de calles y callejones siguen el libre albedrío de sus habitantes. Cuando alguien retranquea su vivienda surge una plazoleta. Si la necesidad de ampliación de una casa está impedida por la superficie del solar, el dueño vuela una balconada sobre la vía o une su vivienda con la de enfrente creando una serie de angosturas que luego serán muy comentadas por los cronistas cristianos de los períodos reconquistadores.

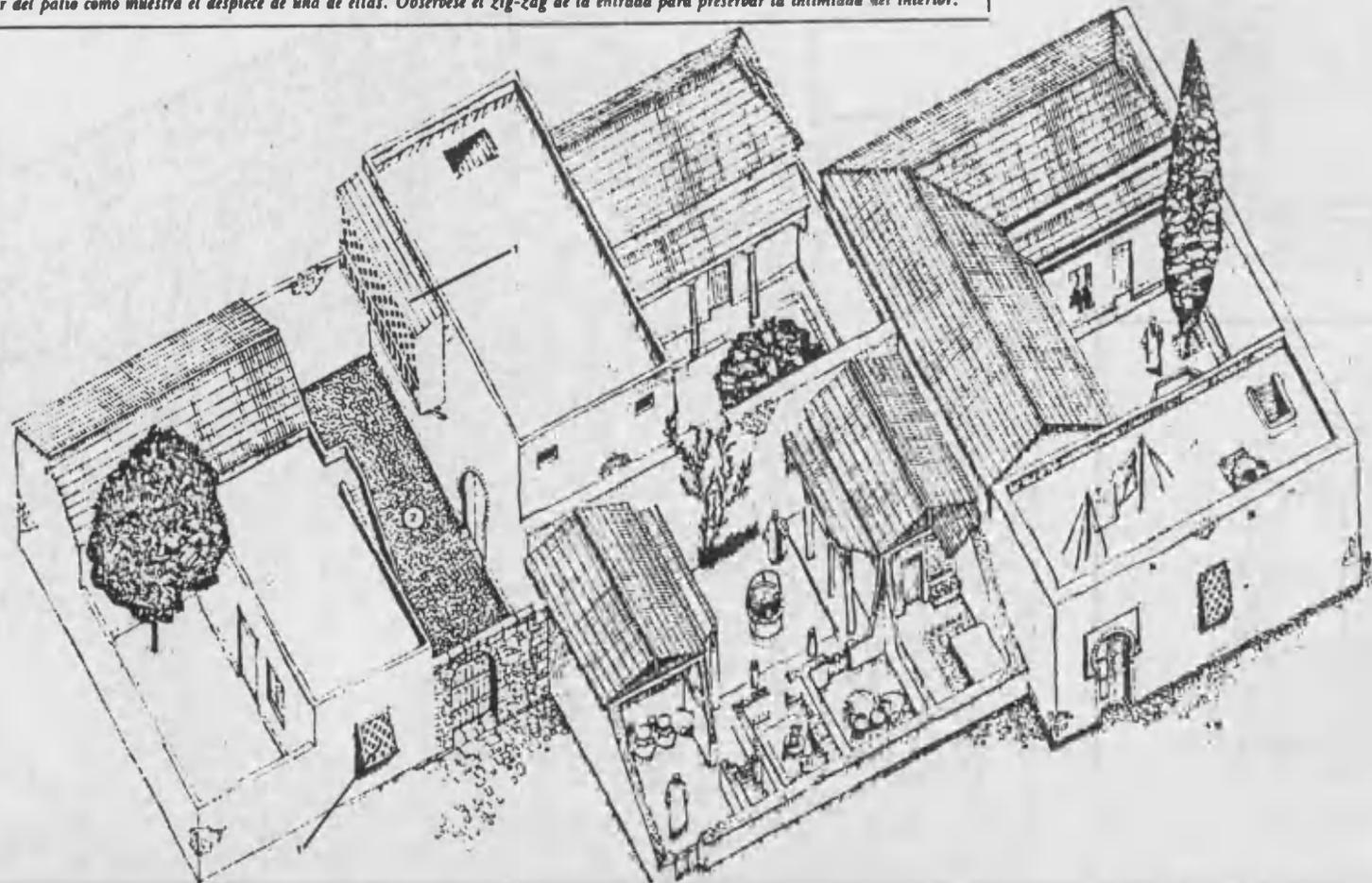
Un elemento muy peculiar era el *adarve* o callejón ciego aislado del resto de la calle por medio de un portón que permitía a sus

por el concepto musulmán de vivienda

Desarrollada alrededor de un patio, aislada de su entorno y con una serie de cortapisas para la vida social de la mujer, el único contacto de ésta con el exterior cuando está en el hogar se realiza a través del citado *ajimez* o balconcillo volado sobre la calzada y protegido con celosías de madera.

Agregando a este elemento los salidizos de ampliación, arquillos, adarves y portiles de muralla, tendremos una imagen bastante exacta del aspecto de la calle hispano-musulmana, sin contar con la multitud de tenderetes, puestos callejeros, vendedores ambulantes, paseantes, mendigos y todo el elemento humano que cualquier aglomeración urbana trae consigo.

En este esquema se pueden ver los elementos más característicos de las calles y casas hispano-musulmanas. El número 1 corresponde al AJIMEZ en sus dos variantes más típicas, y el 2 señala un ADARVE. Las casas se desarrollan alrededor del patio como muestra el despiece de una de ellas. Obsérvese el zig-zag de la entrada para preservar la intimidad del interior.

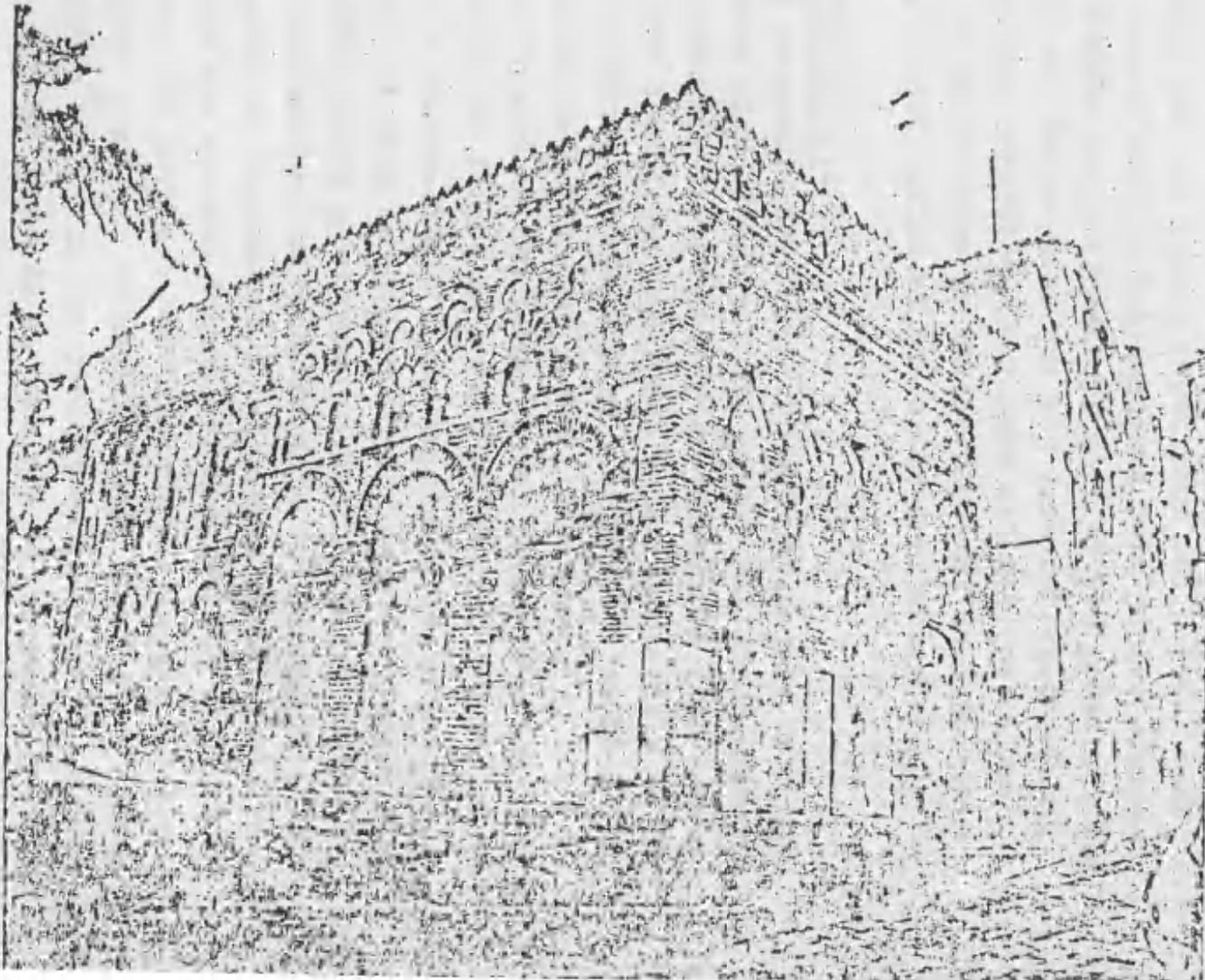


Muy pocos son los monumentos que sobrevivieron a los omeyas. Sin embargo, reseñaremos los más importantes a continuación.

### Mezquita de Bib Mardum (Holede)

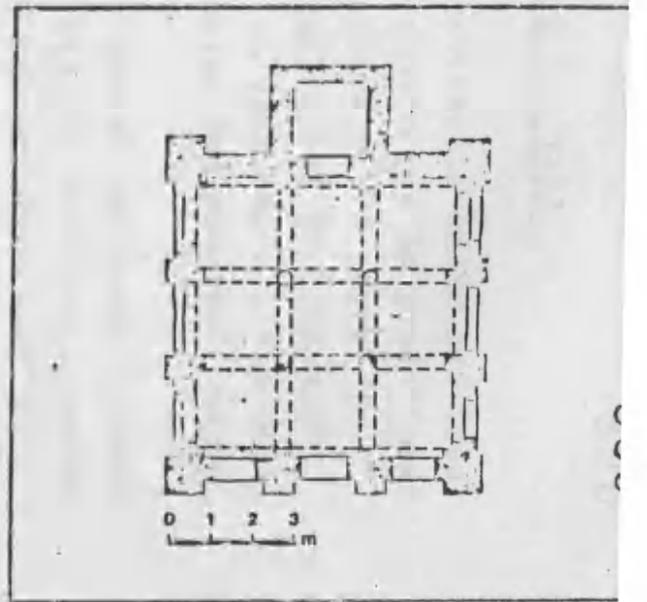
Edificación singular, seguramente un oratorio perteneciente a un palacio, posee una planta cuadrada de 8 metros de lado, dividida en tres naves que a su vez se subdividen en nueve espacios rematados en su parte superior por cúpulas similares técnicamente a las de La Mezquita de Córdoba.

Abajo, vista general de la Mezquita de Bib Mardum. Derecha, una de las nueve cúpulas que posee.



Las intenciones de esta edificación en que se integraron los elementos de la arquitectura se manifiestan en forma de diversas figuras geométricas, siendo la central la única que posee tragaluz.

A destacar la labor de ladrillo en su fachada y la decoración cónica situada sobre la pared opuesta al muro kibia, que fue el promotor de la obra, Ahmed ibn Madidi, del arquitecto que a la cabeza, Musah ibn Ali, y del tiempo que duró la obra, el 13 de diciembre de 909, 11 de enero de 1000—. Bajo dominación cristiana se convirtió en iglesia consagrándose al Cristo de la Luz.



=====LA VALENCIA DE 1383=====

SITUACIO SOCIO-POLITICA.-

A nivell social es continuava la convivència entre les tres comunitats (cristians, ~~hebreus~~ <sup>àrabs</sup> i jueus), encara que la predominant era, obviament, la cristiana, per raons polítiques i perquè ja el pes demogràfic començava a decantar-se cap aquest grup. Malgrat això, els conflictes esclataven de tant en tant, com a l'any 1391, en que es varen produir incidents que varen desencadenar una massacre entre els jueus.

Per altra part, l'ordenació jurídica que el Rei Jaume I havia donat als territoris del Regne de València, Els Furs, configuraven al poble de València com a una població amb un règim absolutament innovador dintre de la Corona, car el Rei Conqueridor va tractar d'impedir que les terres recentment conquerides esdevingueren una mena d'apèndix latifundista dels nobles - fonamentalment aragonesos - que, incrementant així el seu poder, retallava el del propi Rei. És per això que Els Furs configuraren una mena de centralisme, centrat en la figura del Rei, que malgrat això permetia un ample marge de maniobra per a les autoritats del nou Regne, tallant així el pas a les aspiracions de la noblesa.

SITUACIO ECONOMICA.-

L'especial geografia dels rius valencians, que els feia navegables en la seua plana final per als quatre més grans, afavoria el mercadeig interior. El Guadalaviar era navegable fins a Benaguasil; el Millars comunicava Almassora i Borriana; Oriola es comunicava amb Guardamar pel riu Segura i el Xúquer arriba a tindre comunicada Alzira amb la mar, passant per Sueca.

Encara que el trueque era forma normal d'intercanvi de mercaderies i serveis, les formes de comerç burgés, amb l'utilització de la moneda, els intermediaris i els especuladors havien fet ja la seua aparició. De tota manera, estes vies de comercialització no havien arribat encara a la forma normal de comerç al menut, que encara es produïa per la venda directa del productor (llaurador, artissà, etc) al consumidor, a les places públiques.

La ramaderia era escassa, fonamentalment ovelles vingudes de Castella. La cria del porc era pràcticament nul·la, per tal com hi havia una gran quantitat de població àrab que, per raons religioses, no en podia menjar. De les ovelles es treia la llana, la carn i el formatge. La resta de la carn que es consumia provenia,

amentalment, de la cacera (porcs senglars, cabirols, cèrvols d'ani\_ els salvatges així com de les aus migratòries que, en gran quantitat, passaven per les marjals que cobrien gran part de la costa (ànecs, etc).

L'aviram i els conills no es produïen per a la seua venda (llevat els ous), sino per al propi consum cassolà, i es criaven a les cases de les ciutats i els pobles.

L'abundant costa i els cabdalossos rius que hi havien, així com l'existència de marjals com l'Albufera, feien que la pesca fora abundosa i variada, pel que cal pensar que el menjar no seria un dels problemes dels valencians al segle de la Conquesta per Jaume I.

Una part molt important de l'activitat agrícola i industrial de l'època se l'endua el cuc de la seda, la cria del qual era la base d'una pròspera indústria, el producte de la qual era exportat arreu del món.

L'artesanía tenia un punt fonamental en la producció de ceràmica que, amb tècniques heretades del àrabs, tenia aleshores una gran ementa. Els productes de Paterna i Càrcer i, sobretot, els de Manises, eren peces apreciades i que s'exportaven amb gran éxit. Els daurats de Manises eren peces molt apreciades en l'àmbit decoratiu.

Cal finalment parlar d'altres productes que també exportava el Regne de València, que, sent aparentment menys importants, representaven un capítol important en l'economia dels valencians; els productes derivats del cànem (cordes, estores), i el gúnam que, obtingut de la saba dels pins -la resina- era molt apreciat per a la fabricació de botes de vi i per a la impermeabilització dels vaixells. També cal esmentar el vi i les panses, així com l'oli, entre els productes que s'exportaven en quantitats estimables.

Les importacions fonamentals, al contrari que les exportacions que es feien per mar, solien vindre de Castella i eren fonamentalment la fusta, el blat i el ramat oví.

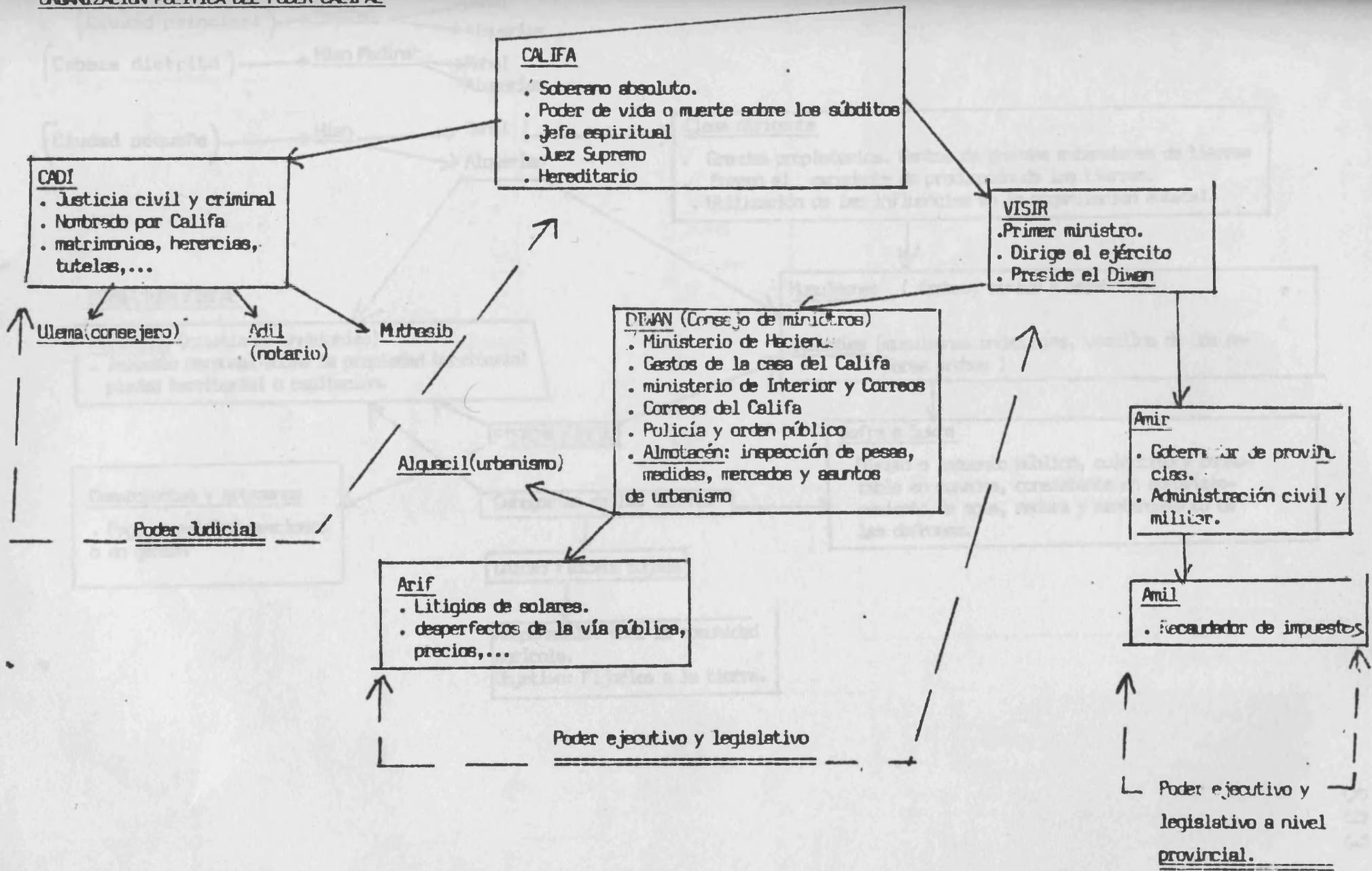
Diguem també que el Regne de València, per especial concessió del Rei Jaume I, encunyava moneda pròpia, el "real valencià", encara que aquesta moneda circulava conjuntament amb la moneda catalana, el "barcelonés", que tenia menys valor i era utilitzada com a moneda "menuda".

- Lectura en veu alta

- Comprensió

- Anàlisi sintàctica: "L'aviram i els conills..."

ORGANIZACION POLITICA DEL PODER CALIFAL







Escena de la vida cotidiana en una villa española (plumilla del siglo XIX)

Arabic calligraphy in a stylized script, likely representing a historical document or a specific dialect.

89 LOS ARABES ANTES DE MAHOMA

s. XI  
s. X  
s. IX  
s. VIII  
s. VII  
s. VI  
s. V  
s. IV  
s. III  
s. II  
s. I  
0  
s. I  
s. II  
s. III  
s. IV  
s. V  
s. VI  
s. VII  
s. VIII  
s. IX  
s. X  
s. XI  
s. XII  
s. XIII  
s. XIV  
s. XV



Reino Mineo en Yemen  
Reino Sabeo en Yemen

Reino de los Nabateos en Oriente Medio  
Tribus Berberes en el N. de Africa  
Tribus nómadas en Arabia

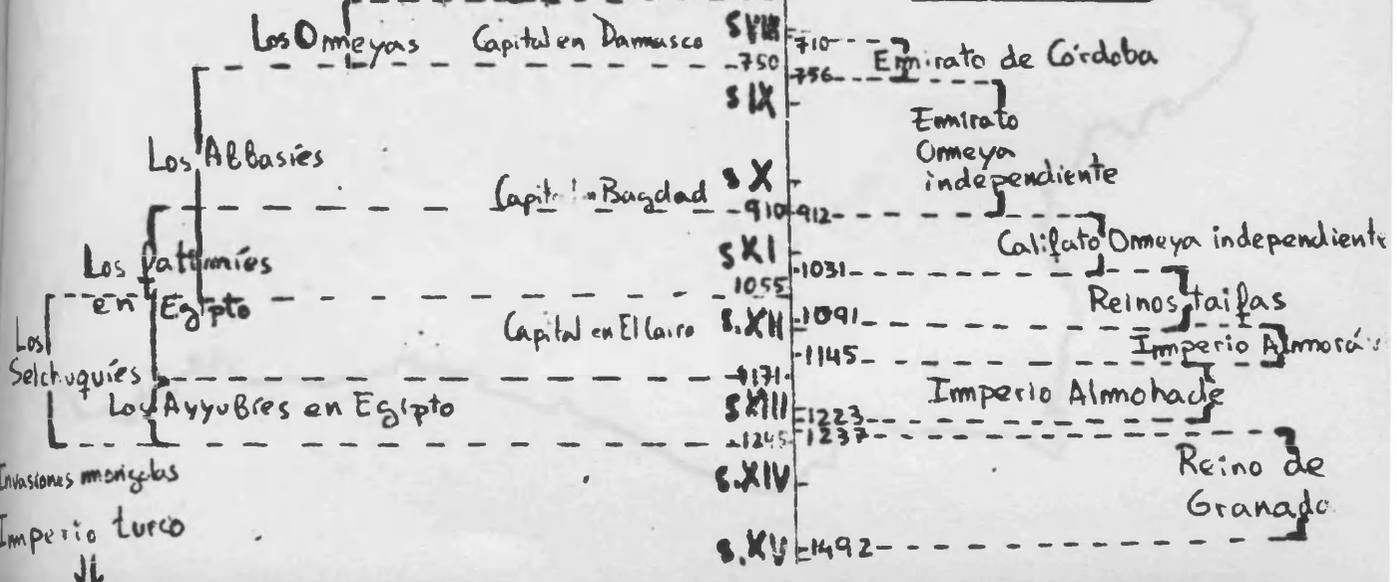
Reino Himyar en Yemen

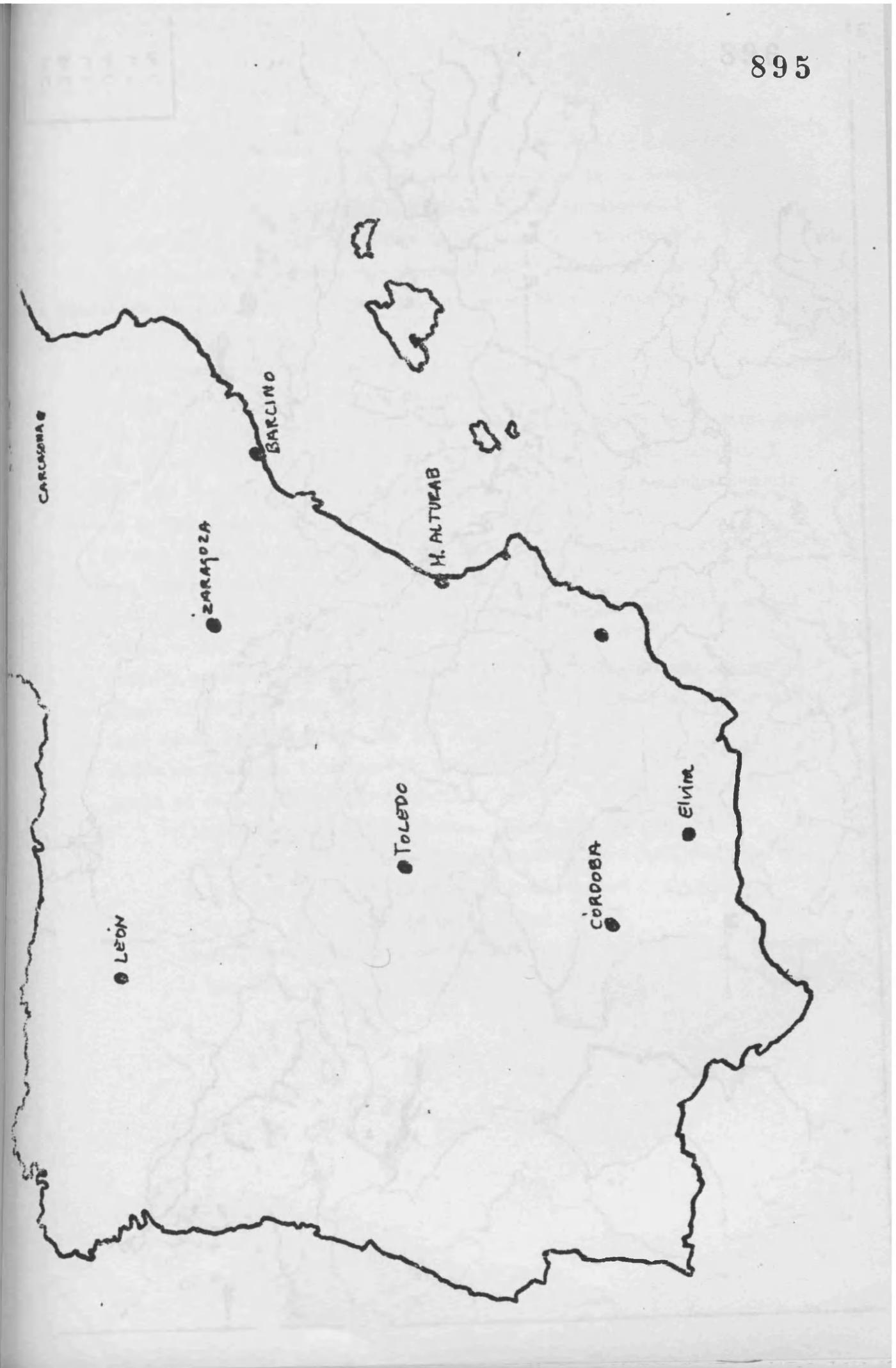
Reino de los Gasánidas en Oriente Medio

EL IMPERIO CALIFAL ARABE

Califato Perfecto Mahoma (570-632) Hégira (622) 661

AL-ANDALUS





-10° C  
70° C  
90° C  
70° C  
80° C  
90° C



/' Lectura silenciosa individual.

. Vocabulario:

- . palabras que no se entienden ( buscar en el diccionario)
- . palabras que son de origen árabe o que se refieren a objetos acciones,... de vida cotidiana de los musulmanes.

. Lectura en voz alta teniendo en cuenta la entonación, puntuación,...

. Escribir ordenadamente los temas que aparecen en el diario de Ibn Zaid y que nos hablan de la vida y la sociedad musulmanas en Xarq al Andalus.

. Comprensión del texto

- . Cómo se hacía el mantenimiento de la alquería ?
- . Explica la estructura de una alquería.
- . Por qué había viajado Ibn Zaid a Paterna y Manises ? Qué puedes deducir de estos viajes de la actividad económica de estas pueblos ?
- . Haz una descripción de un mercado árabe según lo que puedes deducir de lo escrito por Ibn Zaid.
- . En una parte del diario habla del Señor del Rahal. Qué clases sociales crees que se puedes deducir del escrito ?
- . Qué diferencias encuentras entre el ejército cristiano y los defensores de las alquerías ?
- . Quién o quienes tomaban las decisiones importantes en las alquerías ?
- . Según el diario, cómo fué la caída de Valencia ( Madinat al Turab)?
- . Cuál es el tema del poema de Ibn Almira ?
- . Quién es Al Azraq ? Por qué lo cita en el diario ?
- . Sitúa en un mapa del País Valencià:
  - . Montcada, Museros, Almenara, Bétera, Burjassot, Borbotó, Mas samagrell, Foios, València, Picassent, Benifaió, Almussafes, Sollana i la desembocadura del Turia ( Wadi l'Abyad).
  - . La zona de influencia de Al Azraq.
  - . Escribe los nombres de los pueblos de esa zona que empiezan por Beni-.

TREBALL DE VALENCIÀ.-

- El treball es basarà en el text fotocopiats del llibre "Els moviments socials al País Valencià", de Manuel Cerdà.

ACTIVITATS PROPOSADES.-

- 1)- Lectura del text per part de tots els alumnes, fixant-se especialment en els fonemes més allunyats de la fonètica castellana: /v/, fricatius (tx, tj, tz), s sonora, vocals obertes, ...
  - Lectura d'un tros, per part del professor, com a model de parla.
- 2)- Buscar al diccionari el significat de les paraules: en\_vair, escabetxina, batejar, menyspreu, vers, puixança, aviat, adonar-se, minvar i avantpassats, i de totes aquelles que no entengua cadascú, escrivint-les a la fulla corresponent al Valencià.
- 3)- Amb els primers cinc temps verbals que isquen al text, de verbs diferents, fer el següent:
  - Posar el verb en infinitiu
  - Escriure el present d'indicatiu
  - Escriure, almenys en dos verbs, el futur simple
  - Escriure, almenys en dos verbs, la forma perifràstica del Pretèrit Perfet de l'Indicatiu .

TREBALL DE CASTELLÀ.-

- El treball es basarà en els textos que es donen del llibre de S. Guerner, sota el títol de "Els musulmans després de la conquesta".

ACTIVITATS PROPOSADES.-

- 1)- Lectura silenciosa i individual del text.
- .- Lectura en veu alta, per part d'algun membre de cada taula, tenint cura de la correcta entonació d'acord amb la puntuació del text.
- 2)- En base al text llegit, descriure, oralment la situació dels àrabs a València arran de la conquesta per Jaume I, feta per equips, després de cinc minuts de col·loqui, per part de cadascun dels equips.
  - Contestar, per escrit, a un questionari que es podria fer partint d'ellò que anaren diguent cadascun dels grups, mitjançant el seu "portaveu", però que, deurà acostar-se a un grup de questions tals com les que s'escriuen ací:
    - Dia en que es varen firmar les capitulacions.
    - Dia en que va entrar Jaume I a València (ciutat).
    - Com vivien els diversos grups socials existents a la ciutat de València després de la conquesta.
    - Treballs als que es dedicaven els àrabs que hi varen romandre.
    - Després de la conquesta, on vivien els àrabs? Vivien a les seues cases?
    - El àrabs, es quedaren a València o fugiren?
- 3)- Buscar al diccionari les paraules del text que no s'entenguen.
  - Formar alguna frase (3 ó 4), amb les paraules buscades, per tal de comprovar la seua correcta comprensió.
  - Agafar els DEU primers verbes que hi hagen al text i fer-ne l'anàlisi expressant el següent:
    - Temps del verb
    - Persona
    - Escriure l'infinitiu
    - Caràcter transitiu o intransitiu del verb
    - Altre característica que se puga dir (transitiu o intransitiu, etc)
  - Agafar un text i donar-ho als alumnes sense cap puntua\_

ció ni accentuació, i deixar per a que ho facen ells, de manera que tinga sentit.

- Anàlisi de la primera frase: "El 22 de Abril...", fins al primer punt i seguit. Distingir el subjecte i el predicat de cadascuna de les oracions que hi son i analitzarles sintàcticament i morfològica.



ACTIVIDADES SOBRE LOS ESQUEMAS REFERIDOS A:Organización política del poder califal.Estructuras de poblamiento en la sociedad musulmanaEstructura fiscal

- 1.- Escribe en medio folio la organización política califal diferenciando los diversos á
- 2.- Compara esta organización con la actual del Estado español señalando las semejanzas las hay o estableciendo paralelismos entre órganos que cumplan la misma función.
- 3.- El Diwan era una especie de Consejo de Ministros. Sabrías decir qué ministerios hay en el Consejo de Ministros actual del Estado Español que no figuren en la organización musulmana ?
- 4.- En la actual sociedad quién se encarga de: inspeccionar mercados, dirigir el ejército administrar justicia, y a qué jurisdicción pertenecen ? Si no lo sabes pregunta <sup>bux</sup> <sub>o pres</sub> donde creas que te pueden responder.
- 5.- El sistema fiscal musulmán estaba basado en los impuestos que pagaban..... en concepto de..... Compara este sistema fiscal con los impuestos que sabes que se pagan desde tu casa especificando los conceptos por los que se paga.
- 6.- Cuál de estos impuestos aparecía claramente mencionado en el diario de Ibn Zaid ?
- 7.- Explica en medio folio el sistema fiscal musulmán.
- 8.- Qué quiere decir que el objetivo de este era fijar los campesinos a la tierra ?

ACTIVITATS SOBRE EL DIAPORAMA

- 1.- Fer un esquema de la primera part des utilitzant com a material de base els apunts presos durant l'audició.
- 2.- Reproduir els mapes de les diferents etapes de l'estança dels musulmans a la península

DIAPORAMAS

Contenido

- . Quiénes eran los árabes ? Qué es el Islam?
- . Construcción del Imperio Musulmán.
- . Condiciones de la conquista.
- . Los Omeyas
- . Los Abbasíes.
- . Los Fatimíes.
- L Los selchuquíes.
- . Los Ayyubíes.
  
- . Al Andalus.
- . Emirato y Califato de Córdoba
- . Reinos de taifas.
- . Almoravides.
- . Almohades
- . Reino de Granada,
  
- . El Arte
- . La mezquita de Córdoba.
- . La Alhambra
- . El Generalife.

#####

Reproducir mapas Taifas  
 Interpretar mapas Almoravides  
 Almohades

Resumen del texto : La lógica de la desorganización.

En el texto "La distribución urbana", se definen las partes de la ciudad árabe, define las partes más importantes de tu ciudad.

Di que partes de tu ciudad tienen funciones similares a las diferentes partes de la ciudad árabe.

Después de haber dibujado leído los textos sobre la ciudad árabe, haz un dibujo absolutamente libre sobre cómo te imaginas una ciudad árabe o sobre alguna imagen que hayas percibido o que te haya interesado especialmente.

Escribe un diálogo en un mercado árabe teniendo en cuenta lo que sabes sobre la economía y la organización en el mundo musulmán.

Compara la estructura de una mezquita con la de una iglesia cristiana que conozcas explicando las diferencias, semejanzas, ...

Ej:

- Desde cuándo hay culturas árabes conocidas?
- Dónde vivían?
- Eran una o varias naciones?
- Qué reino árabe era el más importante cuando empieza lo que llamamos "mesha era"?
- Cuántos años tardaron en llegar los musulmanes a la península?
- Qué dinastías hay en Islam en los s. IX y el XII?
- Qué ocurre en Al Andalus durante el reinado de los Abbasies?
- Cuántos siglos, años estuvieron los árabes musulmanes en la Península?
- Reproducir mapas: Taifes  
1<sup>ra</sup> década
- Interpretar mapa: Almoravides  
Almohades

Els musulmans a l'Edat Mitjana

ITINERARIS ± ITINERARIS - ITINERARIS - ITINERARIS - ITINERARIS - ITINERARIS

Anem a veure.....

PER ON PASSAVEN LES MURALLES DE MADINAT AL TURAB

Un text de Manuel Sanchis Guarner del seu llibre " La ciutat de València" i un planol de la ciutat, ens permetran:

- . Marcar la muralla sobre el plànol
- . Recorrer els carrers actuals per on passava la muralla. ( a ò ho podem fer col.lectivament o per grups intentant trobar-nos en diversos punts, cosa que ens obligarà a utilitzar correctament el planol)

Pel camí podrem dibuixar el Portal de Valldigna , les deixalles de la muralla que trobarem al llarg del carrer Salinas i en la confluència d'aquest amb el carrer Palomino, o qualsevol altre indret que ens sembla bonic o interessant.

Podrem també, ajudats per un text del Sanchis Guarner i la nostra vista, fer un croquis de la Morería o la Juería després d'haver-les recorregut.

Ja que hi som a la ciutat, podríem aprofitar el viatge i veure la ceràmica de les sales del Museu de Ceràmica dedicades a les produccions de Paterna i Manises als segles XIII, XIV i XV on podrem veure les tècniques i els motius decoratius àrabs .

Ara bé, aquest visita també podríem incloure-la en una altra específica de la ceràmica i que ens podria dur a Segorb per veure el forn àrab de Vicente Gil.en la carretera d'Altura i el forn i els socarrats del alfar que hi ha enfront del cementiri de Paterna.

LA CIUTAT ARAB LES MURILLES

Les muralles de València les va construir Abd al Aziz, convertint-la en la plaça més forta de tot Al-Andalus. Resistiren llarg temps el setge del Cid i posteriorment a la conquesta de Jaume I, continuaren un segle i mig en servei de la ciutat cristiana.

La ciutat sarraïna seguia pel nord la vora dreta del Wadi l'Abyad en el troç de la ronda dels carrers que avui s'anomenen Pintor López i Comte de Trénor entre els ponts del Real i dels Serrans. On hi ha ara el pont dels Serrans hi havia la porta Bab al-Qantara.

Després seguia els carrers de les Roques i Palomino fins la Plaça de l'Angel i girava cap a l'actual Portal de Valldigna Carrer de Sales, Plaça de l'Espart i Caldereria.

Prop del carrer Cavallers estava la porta de Bab al-Hanax, que era l'accés a la ciutat per ponent.

Per la Bosseria al carrer de les Danses i la Taula de Canvis. Travessa la Llotja cap el carrer St. Vicent. Entre la Plaça de Marià ~~Benlliure~~ i el carrer de Mayans estava la Bab Buyatalla que era la porta del sud.

Girava cap a la Plaça del País Valencià pel llevant, prop de la cantonada de les Barques i seguia pel carrer de las Barques i Pintor Sorolla.

Girava cap al nord i seguia per l'actual carrer de Comèdies. En la Plaça de S. Vicent Ferrer estava la Bab al-Xaria, porta que prenia el nom del raval de Xerea i era l'accés principal per la vora del mar. Des d'aquí seguia per Governador Vell fins el Temple al costat del qual estava la Bab al-Sakhar i la torre de Alí Bufat.

A banda estava la Bab al-Qaysariya vora el mercat en l'actual carrer Ercilla i Bab al-Waraq que es trobava a l'actual carrer El Salvador i fou antecessara de la porta dels Catalans o de la Trinitat.



Proceso de fabricación:

Dibuja un horno árabe y explica su funcionamiento de una manera ordenada:

Fijándote en los utensilios que aparecen en las vitrinas, dibuja uno de cada clase y explica lo que podría ser su utilización:

Reproduce coloreándolas, las piezas que más te hayan gustado.



Departamento de Educación

CERAMICA VERDE Y MORADA DE PATERNA, SIGLOS XIII Y XIV

Localización histórica.

- Tras la conquista de Valencia en el siglo XIII por Jaime I, comienza a producirse en Paterna la loza (aquellas piezas realizadas con barro fino y destinadas a vajillas) decorada en verde y morado sobre fondo blanco.

- El arte de la cerámica queda en manos de los moriscos (musulmanes convertidos al cristianismo que se quedaron en España).

- Así pues los temas decorativos reflejan la unión de dos culturas, la musulmana y la cristiana.

- Los alfareros, durante este tiempo, viven en las afueras de la ciudad, tanto por las necesidades de agua y espacio para trabajar el barro, como por el peligro de incendio y los humos que ocasionaban.

El proceso de producción.

- Primero se realiza la pieza a torno.

- Después se somete la pieza a una primera cocción llamada de "bizcochado" porque la pieza queda porosa, como un bizcocho.

- Luego se recubre con un barniz hecho con plomo, estaño, agua y sal que dará un color blanco brillante.

- Sobre el barniz se pintaban los temas decorativos en dos colores: - Cobre. Daba un color verde y se utilizaba para relleno de las figuras porque es un color que en el horno expande.

- Manganeso. Daba un color negro amoratado y se utilizaba para perfilar las figuras y contener la expansión del verde.

- Después las piezas se metían de nuevo al horno para la segunda cocción, a menor temperatura, de donde salían ya impermeabilizadas.

La decoración.

- Como se ha dicho, la decoración proviene de la convivencia de dos culturas diferentes, la musulmana y la cristiana.

Decoración cristiana:

- Figuras femeninas y masculinas.

- Cabezas de guerreros que solían representar a personajes famosos de la época.

- Gran variedad de animales: ciervos, leones, perdices, "quiméricos" (no reales-imaginados).

- Emblemas heráldicos.

Decoración musulmana:

- Temas vegetales: hojas de frente y perfil, palmas, lirios, piñas, etc.

- Decoración geométrica: espirales, zigs-zags, cruces, etc.

- Las palabras árabes "alafia" (felicidad) y "Mulk" (reino).

- La mano de Fátima (amuleto contra el mal de ojo).

- Las llaves del Paraíso.

- Estos tipos de decoración se mezclan muchas veces como en el tema de los dos animales de la misma especie afrontados con un tallo vegetal o árbol que representa el "hom" (árbol de la vida, de origen Persa).

- También se afrontan personajes de indumentaria y tradición cristiana como son frailes y damas.

- Otro tema decorativo es el de castillos y torres.

Localización histórica.

- El siglo XIV es un siglo catastrófico: peste negra, sequías, guerras, etc. Pero por otra parte, en el último tercio es un siglo de crecimiento porque en él se va preparando el Renacimiento del siglo XV.

- La loza valenciana azul comienza a producirse a finales del siglo XIV y sigue en el siglo XV y XVI. La técnica con decoración en azul de cobalto desplazará a la decoración en verde y morado del siglo XIII.

- Paterna es la primera ciudad que lo utiliza y enseguida Manises, que protegida por sus señores va adquiriendo la primacía en la producción de esta cerámica.

- En esta época es muy importante la producción de azulejos.

El proceso de producción.

- Es el mismo que el de la cerámica verde y morada, con la única diferencia de que en vez de utilizar el cobre y manganeso ahora se utilizará el cobalto para conseguir el color azul fuerte.

- Es decir las piezas estarán decoradas en azul.

La decoración.

- En la decoración se observa un auge del estilo musulmán:

- Inscripciones cúficas (letras árabes).
- Mano de Fátima.
- Motivos geométricos.

- También abundan los temas vegetales:

- Hojas de perejil.
- Palmetas.
- Hojas de helecho.

- Temas de fauna:

- Aves.
- Conejos.
- Perros.

- La figura humana es poco representada.

- Aparecen letras góticas de tradición cristiana.

- En general todos los motivos decorativos y ornamentales presentan una gran estilización.

- Los escudos heráldicos son la decoración más representada.

CERAMICA DE REFLEJO METALICO DE MANISES. SIGLOS XIV - XVII

Localización histórica:

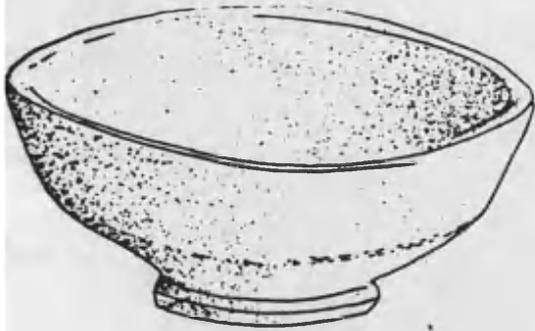
- Se introdujo en la Península a través del Islam.
- En Manises empieza a producirse a finales del siglo XIV, alcanzando su máximo esplendor en el siglo XV.
- La cerámica decorada con reflejo dorado se fabrica en grandes series para la exportación. Los primeros clientes de esta cerámica son las familias nobles y la nueva clase burguesa, así como los Reyes y Papas.

El proceso de producción:

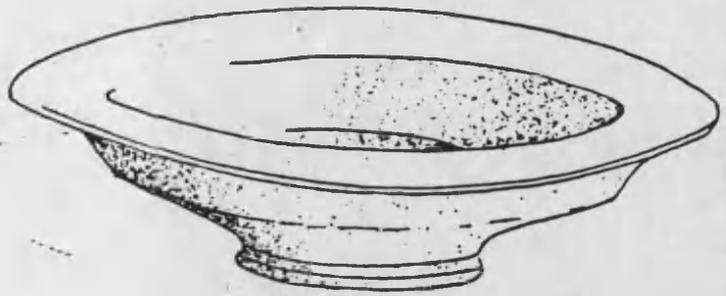
- El proceso es el mismo que el de la verde y morada y la azul, pero, una vez realizada la segunda cocción, se aplicaba sobre la pieza el dorado con una mezcla de sulfuros de cobre y plata diluidos en vinagre, que se daba con pluma o pincel.
- Tras esta operación, se sometía la pieza a una tercera cocción, a temperatura más baja, en una atmósfera reductora, es decir, con falta de oxígeno y mucho humo; esto se conseguía utilizando una leña menuda como el romero, la retama y el brezo. Las piezas salían del horno ennegrecidas y había que lavarlas y restregarlas bien con vinagre, para que saliera el tono dorado.

La decoración:

- Como la cerámica verde y morada y la azul, la de reflejo mezcla temas de tipo musulmán:
  - Atauriques (derivación de la hoja de acanto)
  - Estrellas
- y temas de origen cristiano-gótico:
  - Hojas de hiedra
  - Hojas de cardo
  - Tallos largos y finos
  - Flores de seis pétalos encerradas en un disco
  - Hojas de perejil y de helecho
- Las piezas decoradas con estos motivos vegetales en todo el fondo del plato, suelen llevar en el centro, una letra gótica, un conejo, una flor de lis u otro motivo.
- Abundan las escudillas en las que toda la superficie se adorna con un ángel alado vestido a trazos paralelos y con una boca dibuja con descuido. Se les conoce con el nombre de "escudillas de monja".
- Las piezas suelen ir decoradas por el anverso y el reverso.

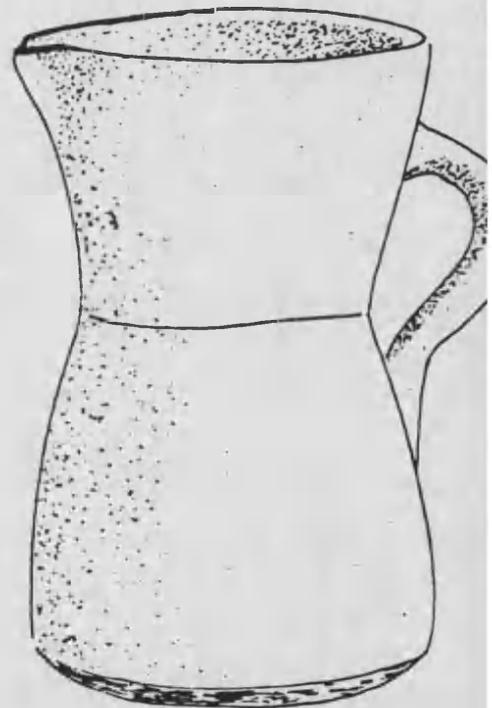
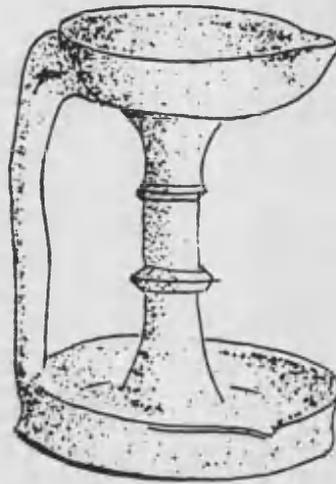
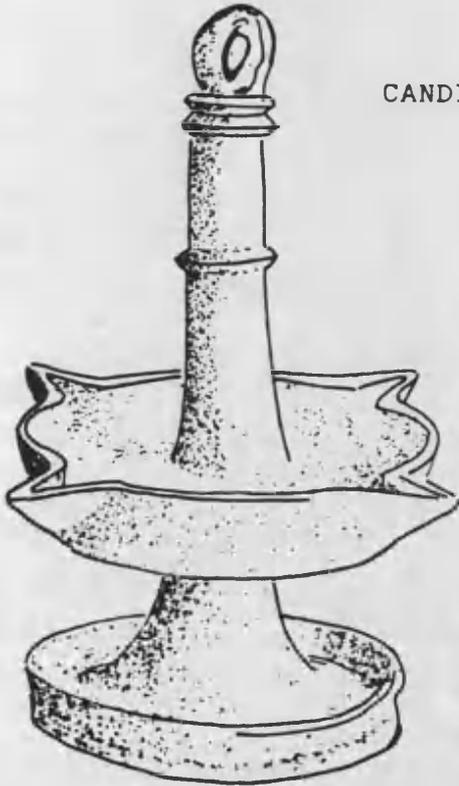


ESCUBILLA

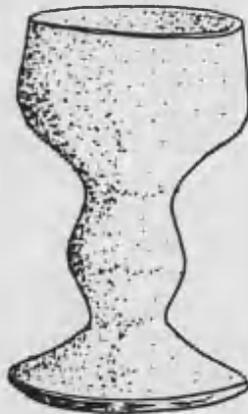


PLATO

CANDILES



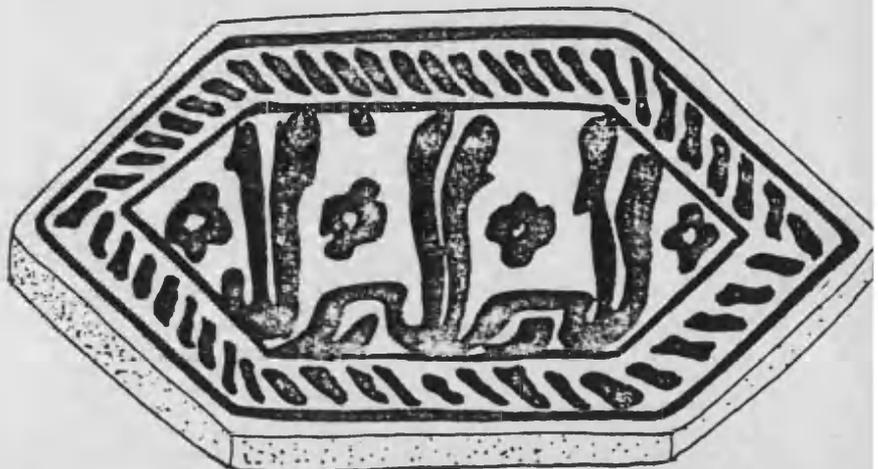
JARRA



COPA



BOTE



AZULEJO (ALFARDON)

ALTRES ITINERARIS POSSIBLESLes torres defensives de la Madinat en les antigues alqueríes

Podríem visitar:

- . Torre Bufilla, en el terme de Bétera que conserva restes de l'Albacar i les Barreres.
- . Torre Espioca, en el terme de Picassent , reconstruïda en part n i que domina des de dalt tota l'Horta Sud.
- . Torre de Benifaió .
- . Torre d'Almussafes.

Tenint en compte al mateix temps totes aquelles alqueríes que ara son pobles: com ara, Borbotó, Museros, Montcada, Almenara,...

La zona d'influència d'Al - Azraq

Comencem a entrar per Pego cap a la Vall d'Alcalà i un munt de pobles i poblets ens parlen de l'estança dels àrabs. En Alcalà de la Jovada, un xòcotet bust del príncep àrab ens recordarà que fou el seu refugi. Trobarem el castell de Gallinera, dominant la vall, l'inexpugnable castell de Penàguila, el turístic castell de Guadalest,... i així fins Callosa d'Ensarrià o Xaló.

I, per supost, el que tingau al vostre poble, ciutat o comarca,...

BIBLIOGRAFIA UTILITZADA

GUICHARD, Pierre: Le peuplement de la région de Valence aux deux premiers siècles de la domination musulmane.

Les tours de defense de la huerta de Valencia au XIII s.

JAUME I: Crònica o Llibre dels feits. Ed. 62. barcelona.

SANCHIS GUARNER, Manuel: La ciutat de València(Època musulmana) Aj. València, 83

CERDA, Manuel: Els Moviments Socials al País Valencià (Conquesta i ocupació) IAM.

WATT, Montgomery: Historia de la España islàmica. Alianza, madrid, 82

Història de la Economia valenciana. Conslleria d'Educació.85

L'Art Islàmic. Conselleria d'Educació. 85

Cuadernos Historia 16:

Nº 4, 21, 25, 29, 33.

BZAR, Fernando; La Mezquita de Córdoba. MEC 85

AZNAR, Fernando: La Alhambra y el Generalife. MEC 85

PIERA, Josep: Poemes de l'Orient d'Al Andalus. Tres i Quatre. València.

Documents didàctics del Museu de ceràmica "González Martí" sobre la Ceràmica de Paterna i Manises als segles XIII, XIV i XV.

ATLAS de geografía e Historia. Salma . Madrid 82

#####

Música de los diaporamas

OM KALSOU: Akollek Ih Ya Habibi. Fakaruni

ANTA EL HOB/

MULUK EL HWA.

Música aràbig-Andalusí s. XIII. Nubas

TOTI SOLER: Desdesig

Anexos al Estudio de casos nº 2.

ANEXO N° 10:

Orden de la Consellería de Educación, por la que se  
aprueba el Programa del Area de Experiencias para el  
Ciclo Medio de EGB.

### CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA

- 940 *ORDRE de 20 de maig de 1986, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'aprova el Programa de l'Àrea d'Experiències, per al Cicle Mitjà de la EGB [1207]*

L'article 35 de l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana (Llei Orgànica 5/1982 de 1 de juliol, BOE de 10 de juliol de 1982) atorga competència plena a la Generalitat Valenciana en matèria d'ensenyament i el Reial Decret 2093/1983 de 28 de juliol (BOE de 6 d'agost de 1983) regula la transferència de competències que passen a la titularitat de l'Administració Autònoma.

D'altra banda la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, en base a l'article 3r. del Reial Decret 69/1981 de 9 de gener (BOE del 17 del mateix mes) d'Ordenació de l'Educació General Bàsica, establí per Ordre d'1 de setembre de 1984 (DOGV núm 191 de 25 de setembre de 1984) la distribució horària de les àrees curriculars en Pre-escolar i EGB per als centres de la Comunitat. Finalment, en les disposicions addicionals de les Ordres Ministerials de 17 de gener de 1981 (BOE del 21 del mateix mes) i de 6 de maig de 1982 (BOE del 15 de maig) que estableixen els nivells bàsics de referència per als cicles inicial i mitjà, respectivament, es reconeix a les Comunitats Autònomes amb competències plenes en Educació la facultat de regular aquelles matèries.

En exercici, doncs, d'aquestes facultats jurídicament reconegudes, la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència elabora el Programa de l'Àrea d'Experiències per al Cicle Mitjà, que serà d'aplicació a totes les escoles de l'àmbit de la Comunitat i ho fa incorporant els plantejaments científics actuals en el tractament integral de les àrees escolars que estudien el medi: les Ciències Socials i les Ciències Naturals.

Així aprova un únic programa d'una única àrea: la d'Experiències.

I ho fa, també, potenciant l'enfocament metodològic globalitzat i actiu, el més adient per abordar l'estudi de l'entorn, tenint especial cura de recollir les aportacions dels professors, col·lectius i institucions que d'uns anys ençà han estat capdavanters, en la defensa d'una escola valenciana arrelada al medi.

Així doncs i en virtut de les facultats que m'estan reconegudes i a proposta de la Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials que presenta el nou disseny curricular.

#### ORDENE:

##### Article 1r.

S'aprova el Programa de l'Àrea d'Experiències per al Cicle Mitjà de l'EGB, en l'àmbit de la Comunitat Valenciana. Aquest Programa, que apareix a l'Annex I d'aquesta Ordre, serà d'aplicació generalitzada per al primer nivell del cicle, el proper curs 1986-87.

##### Article 2n

Successivament en els cursos 1987-88 i 1988-89 s'ampliarà el Programa de l'Àrea d'Experiències als nivells quart i cinquè del Cicle Mitjà.

##### Article 3r

La distribució temporal de l'activitat escolar serà la que s'establí per Ordre d'aquesta Conselleria d'1 de setembre de 1984 (DOGV núm 191 de 25 de setembre de 1984) acumulant-se les 2 hores setmanals de Ciències Naturals i les 3 de Ciències Socials en les 5 hores que s'hauran de dedicar a l'Àrea d'Experiències.

### CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y CIENCIA

- 940 *ORDEN de 20 mayo de 1986, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se aprueba el Programa del Area de Experiencias, para el Ciclo Medio de EGB [1207]*

El artículo 35 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (Ley Orgánica 5/1982 de 1 de julio, BOE de 10 de julio de 1982) otorga competencia plena a la Generalitat Valenciana en materia de enseñanza y Real Decreto 2093/1983 de 28 de julio (BOE de 6 de agosto de 1983) regula la transferencia de competencias que pasan a la titularidad de la Administración Autónoma.

Por otra parte, la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, en base al artículo 3º del Real Decreto 69/1981 de 9 de enero (BOE del 17 del mismo mes) de Ordenación de la Educación General Básica, estableció por Orden de 1 de septiembre de 1984 (DOGV núm. 191 de 25 de septiembre de 1984) la distribución horaria de las áreas curriculares en Preescolar y EGB, para los centros de la Comunidad. Finalmente en la disposición adicional de las Ordenes Ministeriales de 17 de enero de 1981 (BOE del 21 del mismo mes) y 6 de mayo de 1982 (BOE de 15 de mayo) que establecen los niveles básicos de referencia para los ciclos inicial y medio, respectivamente, se reconoce a las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación, la facultad de regular aquellas materias.

En ejercicio, pues, de estas facultades jurídicamente reconocidas, la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia elabora el Programa de Area de Experiencias para el Ciclo Medio que será de aplicación a todas las escuelas del ámbito de la Comunidad y lo hace incorporando los planteamientos científicos actuales en el tratamiento integral de las áreas escolares que estudian el medio: las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Así aprueba un único programa de una única área: la de Experiencias. Y lo hace también potenciando el enfoque metodológico globalizado y activo como el más adecuado para abordar el estudio del entorno. Teniendo especial cuidado en recoger las propuestas y aportaciones de los profesores, colectivos e instituciones que, desde hace años, han sido pioneros en la defensa de una escuela valenciana, arraigada al medio.

Así pues, y en virtud de las facultades que me están reconocidas y a propuesta de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales que presenta el diseño curricular,

#### ORDENO:

##### Artículo 1º

Se aprueba el Programa de Area de Experiencias para el Ciclo Medio, de EGB en el ámbito de la Comunidad Valenciana. Este Programa que aparece en el Anexo I de esta Orden, será de aplicación generalizada para el primer nivel del ciclo el próximo curso 1986-87.

##### Artículo 2º

Sucesivamente en los cursos 1987-88 y 88-89 se ampliará el Programa de Area de Experiencias en los niveles cuarto y quinto del Ciclo Medio.

##### Artículo 3º

La distribución temporal de la actividad escolar será la que se estableció por Orden de esta Conselleria de 1 de septiembre de 1984 (DOGV núm. 191 de 25 de septiembre de 1984) acumulándose las 2 horas semanales de Ciencias Naturales y las 3 de Ciencias Sociales en las 5 horas que se tendrán que dedicar al Area de Experiencias.

**Article 4t**

Per poder experimentar el 4t nivell el proper curs 1986-87, els centres que ho desitgen s'atendran al procediment indicat en l'Annex II. Als alumnes que segueixen el pla experimental se'ls reconeix la plena validesa acadèmica dels estudis cursats.

**DISPOSICIÓ ADDICIONAL**

Les disposicions vigents a la Comunitat Valenciana relatives a les àrees de Ciències Socials i Ciències Naturals en el Cicle Mitjà d'EGB, s'entendran referides a l'Àrea d'Experiències el programa de la qual s'aprova a partir de l'entrada en vigor d'aquesta Ordre.

**DISPOSICIÓ TRANSITÒRIA**

Mentre no es dispose de material bibliogràfic i documental ajustat al nou Programa, es podrà seguir utilitzant aquell oficialment autoritzat fins ara, per a aquest Cicle i Àrea.

**DISPOSICIÓ FINAL**

S'autoritza la Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials perquè dicte les disposicions pertinents per tal de dur a terme el que es disposa en la present Ordre.

València, 20 de maig de 1986.

El Conseller de Cultura, Educació i Ciència,  
CEBRIÀ CISCAR I CASABAN

**Artículo 4º**

Para poder experimentar el cuarto nivel, el próximo curso 1986-87, los centros que lo deseen se atenderán al procedimiento señalado en el Anexo II. A los alumnos que sigan el plan experimental se les reconoce la plena validez académica de los estudios cursados.

**DISPOSICION ADICIONAL**

Las disposiciones vigentes en la Comunidad Valenciana relativas a las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el ciclo medio de la EGB, se entenderán referidas al Área de Experiencias cuyo programa se aprueba por la presente Orden, a partir de su entrada en vigor.

**DISPOSICION TRANSITORIA**

Mientras no se disponga de material bibliográfico y documental ajustado al nuevo Programa, se podrá seguir utilizando aquel oficialmente autorizado hasta ahora, para este Ciclo y Área.

**DISPOSICION FINAL**

Se autoriza a la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales para que dicte las disposiciones oportunas a fin de llevar a cabo lo que se dispone en la presente Orden.

Valencia, 20 de mayo de 1986.

El Conseller de Cultura, Educación y Ciencia,  
CEBRIÀ CISCAR I CASABAN

**ANEXO I**

Programa del Área de Experiencias para el Ciclo Medio de la Educación General Básica.

**1. Presupuestos:**

En el diseño del nuevo Programa se ha tenido un cuidado especial en considerar por una parte los rasgos psicológicos fundamentales del alumno entre los 8 y 10 años, los planteamientos pedagógicos que propicien un nuevo enfoque en el tratamiento del medio y las técnicas didácticas más adecuadas.

Se ha partido del abanico de necesidades del niño como son:

—Necesidad de orientación sobre el territorio.  
—Necesidad de aprender el uso de las cosas y la finalidad de las Instituciones.

—Necesidad de integrarse en la propia comunidad de una manera cada vez más consciente y solidaria.

—Necesidad de comprender los procesos naturales que ocurren en nuestro entorno.

—Necesidades personales y colectivas de autoestima y de satisfacción en el trabajo o actividad de cada uno.

Se ha valorado, debidamente, la concepción constructivista del pensamiento como resultado de la interiorización de los esquemas de actividad. Igualmente se ha considerado la vertiente afectiva de las conductas y el fomento de hábitos positivos de respeto y estimación del entorno y de comunicación interpersonal.

Así mismo, se sitúa al niño en el centro de un contexto vivo y se propicia su protagonismo dentro de un esquema interactivo e integrado, donde no caben compartimentos artificiosos en la captación del medio.

Se ha reflexionado, en profundidad, respecto a la metodología más adecuada y se propicia un aprendizaje de búsqueda, experimental, experiencial al menos, que desarrolle en nuestros escolares un espíritu crítico y objetivo. Pero es evidente que en el momento de con-

siderar las técnicas de trabajo no se olvidarán aquellas que permiten una flexibilización en los agrupamientos de alumnos, así como la organización de la clase como «ambiente» y la cohesión de los equipos de profesores.

Y será necesario referirlo todo a un entorno rico en solicitaciones y a un contexto global donde la cultura y la lengua jueguen un papel de primer orden.

**Contenidos curriculares.**

El repertorio temático que se incorpora para que sea trabajado a lo largo del ciclo, habrá que singularizarlo en cada situación escolar concreta y temporalizarlo en secuencias desde el primer año del ciclo al tercero. Siempre, de forma integrada para que la vertiente social y natural confluyan.

Será necesario también que la referencia a España, iniciada a final del ciclo, se haga desde la óptica de la realidad inmediata y que los planteamientos referidos al comportamiento cívico y social, presentes en la temática del programa se consideren no sólo las cuestiones a estudiar sino como vivencias para orientar positivamente la relación interpersonal.

He aquí la vertebración del contenido curricular:

**1. LA ORIENTACION****1. Situación espacial y temporal.**

- 1.1 Refuerzo de la lateralidad
- 1.2 Dominio del espacio habitual del niño.
- 1.3 La orientación dentro del aula.
- 1.4 Elaboración de un código propio de localización espacial.
2. **Los puntos cardinales**
- 2.1 El Sol cambia de posición.
- 2.2 Los puntos cardinales.
- 2.3 Las coordenadas. El globo terrestre.

## II. EL CIELO

1. *Las estaciones. El día y la noche.*
  - 1.1 Relación del movimiento de rotación y el día y la noche.
  - 1.2 La Tierra gira alrededor del Sol. Movimiento de traslación.
  - 1.3 La Tierra tiene una inclinación.
2. *Cuerpos con y sin luz.*
  - 2.1 El Sol fuente de luz y calor. Cuerpos Luminosos.
  - 2.2 Los planetas y los satélites. Cuerpos sin luz.
  - 2.3 Clasificación de los cuerpos en: transparentes, translúcidos, opacos.
3. *Propagación de la luz.*
  - 3.1 La luz se propaga en línea recta.
  - 3.2 Sin obstáculos, la luz no se desvía.
  - 3.3 Reflexión y refracción de la luz.
4. *Causa de los cambios de estado.*
  - 4.1 El calor provoca alteraciones en la materia.
  - 4.2 Los efectos del calor varían según la constitución de los cuerpos.

## III. SITUACION

1. *El plano: La orientación en el plano.*
  - 1.1 El plano de la escuela y de la calle.
  - 1.2 El plano del barrio y de la localidad.
  - 1.3 Interpretación de los símbolos.
2. *El mapa: la orientación en el mapa.*
  - 2.1 El mapa comarcal.
  - 2.2 El mapa de la Comunidad Autónoma.
  - 2.3 Interpretación de simbología.
  - 2.4 Introducción a los meridianos y paralelos.

## IV NUESTRO MUNDO

1. *La vida en el planeta.*
  - 1.1 Elementos con y sin vida.
  - 1.2 Vida animal y vegetal.
  - 1.3 Interdependencia de los elementos y seres de nuestro planeta.
2. *El mundo animal.*
  - 2.1 Vertebrados / Invertebrados.
  - 2.2 Estudio de un animal de la localidad.
  - 2.3 Estudio de un animal de la comarca.
  - 2.4 La fauna y la destrucción del medio ambiente.
3. *El mundo vegetal.*
  - 3.1 El estudio de un vegetal que abunde en la localidad.
  - 3.2 Las principales partes de los vegetales.
  - 3.3 Estudio de un vegetal que abunde en la comarca.
  - 3.4 Las diferencias de la vida animal y vegetal.
  - 3.5 La destrucción de la cubierta vegetal. Causas y consecuencias.

## V. EL RELIEVE

1. *La Orografía en el pueblo y/o comarca.*
  - 1.1 La Orografía de la localidad.
  - 1.2 La Orografía comarcal.
  - 1.3 Conceptos orográficos básicos.
  - 1.4 La Orografía como condicionante de la vida de las personas.
2. *La Orografía de las tierras valencianas.*
  - 2.1 La Orografía de las tierras valencianas.
  - 2.2 Los diferentes tipos de paisajes.
  - 2.3 Los cambios orográficos: causas y consecuencias.
3. *Hidrografía de la localidad y de la comarca.*
  - 3.1 El sistema de aguas en el núcleo urbano.
  - 3.2 El sistema de aguas en la comarca.
  - 3.3 Conceptos hidrográficos básicos.
  - 3.4 El río como sistema vivo y como problemática ecológica.
4. *Hidrografía en las comarcas valencianas.*
  - 4.1 Las cuencas hidrográficas.
  - 4.2 La hidrografía como condicionante de la vida de nuestra tierra. El problema del agua.
  - 4.3 La degradación ecológica de nuestro sistema de aguas.
  - 4.4 Ampliación de los conceptos hidrográficos.

## VI. EL CLIMA

1. *Factores del clima en el propio pueblo y comarca.*
  - 1.1 Los diferentes fenómenos atmosféricos.
  - 1.2 Tipos de nubes.
  - 1.3 Los factores climáticos en el pueblo y la comarca.
2. *Medida en los factores climáticos.*
  - 2.1 Construcción de una estación meteorológica.

- 2.2 Lectura e interpretación de los datos climáticos.
3. *El clima en nuestro país.*
  - 3.1 Características generales. El clima mediterráneo.
  - 3.2 El clima como condicionante de la vida.
  - 3.3 Ampliación de los conceptos climáticos básicos.

## VII. LA TIERRA: ESTUDIO GEOLOGICO

1. *El suelo en el pueblo y en la comarca: minerales y rocas.*
  - 1.1 Rocas y minerales.
  - 1.2 Características generales de las tierras de nuestro pueblo y comarca.
  - 1.3 La tierra como condicionante de la vegetación.
  - 1.4 El aprovechamiento del suelo.
2. *El suelo en nuestro país.*
  - 2.1 Características principales del suelo, en nuestro país.
  - 2.2 El aprovechamiento industrial de diversos tipos de suelo.
  - 2.3 Características de las tierras cultivadas.
  - 2.4 La desertización del suelo: Causas y consecuencias.

## VIII. LA ATOSFERA

1. *La atmósfera: composición, estructura, fenómenos.*
  - 1.1 El aire existe y es invisible.
  - 1.2 El aire es una composición de diversos elementos. El más importante de estos es el oxígeno.
  - 1.3 En la atmósfera ocurren fenómenos.
  - 1.4 El aire ejerce una presión.
2. *El aire y la vida.*
  - 2.1 El aire es necesario para la vida.
  - 2.2 El elemento más necesario de la atmósfera para nuestra vida es el oxígeno.
  - 2.3 No todo el aire es igual de puro.
  - 2.4 La función clorofílica.
  - 2.5 La contaminación del aire es un peligro para la vida.
  - 2.6 No todos los seres vivos respiran de la misma manera.
3. *El aire: la energía.*
  - 3.1 El aire presenta una resistencia al movimiento de los cuerpos.
  - 3.2 Hay diferencia de peso entre el aire frío y el aire caliente.
  - 3.3 El aire en movimiento produce trabajo.
  - 3.4 El trabajo producido por el aire puede transformarse en otras energías.
  - 3.5 La salud de la persona también depende de una buena oxigenación.

## IX. EL AGUA

1. *El agua en la Naturaleza.*
  - 1.1 El agua se presenta en estado líquido, sólido y gaseoso.
  - 1.2 El calor hace que el agua cambie de estados.
  - 1.3 El agua tiene un origen: el mar y allí vuelve.
  - 1.4 El agua está formada por diversos elementos.
  - 1.5 El agua hierve y secongela a determinadas temperaturas.
  - 1.6 El agua ejerce una presión.
2. *El agua y la vida.*
  - 2.1 El agua es un elemento necesario para la vida.
  - 2.2 En los seres vivos hay agua.
  - 2.3 Las aguas no son todas iguales.
  - 2.4 La contaminación del agua es un peligro para la vida en el planeta.
3. *El agua y la energía.*
  - 3.1 El agua ofrece una resistencia a los cuerpos.
  - 3.2 El agua puede realizar un trabajo.
  - 3.3 La energía hidráulica se transforma en otras energías, la más importante de ellas es la eléctrica.
  - 3.4 La energía hidráulica es suficiente para mantener iluminada la tierra.

## X. LA POBLACION

1. *La gente del pueblo o del barrio.*
  - 1.1 Gente nativa y gente foránea.
  - 1.2 Hay gente que emigra. Emigración e inmigración.
  - 1.3 Población rural y población urbana.
  - 1.4 Los sectores de población.
  - 1.5 Costumbres y fiestas más características del pueblo o del barrio.
2. *La gente de la comarca.*
  - 2.1 Los núcleos de la población comarcal más importantes.
  - 2.2 Emigración e inmigración.

3 Población activa y población parada.

4 Población urbana y rural.

5 Relaciones comarcales.

#### *La población en la Comunidad Valenciana.*

1 Población: urbana, rural, intermedia.

2 Densidad de población.

3 Los movimientos migratorios en la Comunidad Autónoma.

4 Las regiones lingüísticas en las tierras valencianas.

5 El fenómeno del turismo.

6 Consecuencias ecológicas de los movimientos poblacionales.

### XI. LA VIVIENDA

#### *La casa en el pueblo y en la comarca.*

Relaciones entre diversos factores (clima, actividad, economía, etc.) y el tipo de vivienda.

2 La orientación y ventilación en la vivienda.

3 La iluminación natural y la distribución interior.

4 Los diferentes tipos de viviendas a lo largo del país.

5 Las segundas residencias.

#### *La ciudad: Vivienda urbana.*

El piso, la casa vivienda urbana. Otros tipos de casa bana.

El agrupamiento estructurado de las casas de ciudad: calles, plazas, barrios, distritos, etc.

1 Los barrios: Diferencias que puede haber.

2 Los barrios antiguos, núcleos originarios. La memoria histórica colectiva conservada en los barrios antiguos.

Costumbres y fiestas ciudadanas.

### XII. LAS COMUNICACIONES

#### *La gente se comunica. Las comunicaciones en el pueblo.*

Los principales medios de transporte en la localidad.

Los principales canales de comunicación en la localidad.

Estudio de un medio de transporte en la localidad.

Estudio de un canal de comunicación en la comunidad.

#### *Las comunicaciones en la comarca: condicionantes.*

Las vías de comunicación de la comarca.

Estudio de un medio de transporte comarcal.

La red viaria condiciona el desarrollo comarcal.

Los canales de comunicación comarcales. Estudio de uno de ellos.

#### *Las comunicaciones dentro de la Comunidad Autónoma.*

Visión general de la red viaria en nuestro país.

El transporte aéreo y marítimo.

Impacto ecológico de las grandes obras públicas.

Los canales de información general en la Comunidad Autónoma.

Importancia en el proceso de normalización lingüística.

### XIII. LA PERSONA

#### *Componentes del Cuerpo humano.*

Los sistemas del cuerpo humano corporales:

—Huesos.

—Músculo.

—Sentidos.

—La alimentación y la digestión.

—Respiración.

—El aparato circulatorio.

—La excreción.

—La reproducción.

—Higiene y cuidado del propio cuerpo. El ejercicio físico.

—La interrelación entre todos los sistemas corporales.

#### *La persona: una organización viva.*

Ovíparos y mamíferos.

Características del mundo animal en general y de los mamíferos en particular.

La persona: una organización viva regida por el cerebro.

### XIV. NUESTRA HISTORIA

#### *Nuestra Historia. Aspectos básicos.*

Signos de identidad del pueblo de la comarca y del país.

1 Las conmemoraciones cívicas.

2 La lengua como un elemento de identificación.

### XV. LA ACTUACION DEL HOMBRE COMO UN SER SOCIAL

#### *1. La organización social en el pueblo y en la comarca.*

1.1 La importancia de la participación de las personas en la vida ciudadana.

1.2 El asociacionismo en el pueblo y en la comarca.

1.3 Ayuntamiento y Mancomunidad. Servicios.

#### *2. La organización Social en la Comunidad Valenciana.*

2.1 El funcionamiento de la Generalidad. La importancia de la Autonomía.

2.2 Los hábitos de participación y el fomento de las posturas críticas y democráticas de los niños.

2.3 Los partidos políticos y el asociacionismo en general.

### XVI. EL TRABAJO

#### *1. La gente trabaja.*

1.1 La importancia del trabajo y del ocio.

1.2 La actividad infantil.

1.3 El problema del paro.

#### *2. Los sectores de producción del pueblo y la comarca.*

2.1 El concepto de de productivo.

2.2 La actividad laboral en el pueblo. Aspectos básicos.

2.3 Estudio de un trabajo corriente del pueblo.

2.4 La actividad laboral en la comarca. Aspectos básicos.

2.5 Estudio de un trabajo corriente en la comarca.

#### *3. El trabajo en la Comunidad Valenciana.*

3.1 Los sectores de producción en nuestro país. Distribución e importancia.

3.2 Los procesos de comercialización.

3.3 Las grandes industrias y la alteración ecológica.

#### *4. El mundo laboral.*

4.1 La organización del mundo laboral.

4.2 Problemas laborales en nuestro país: paro, trabajo sumergido discriminación de la mujer.

### XVII. INICIACION AL ESTUDIO DE ESPAÑA

#### *1. España como síntesis integradora de pueblos diferenciados.*

1.1 El soporte físico: relieve, climatología, vegetación....

1.2 Las regiones y nacionalidades. Los pueblos de España: las lenguas, las culturas, la forma de vida.

1.3 La producción económica en el campo y la ciudad.

1.4 La Constitución Española y las instituciones del Estado.

### ANEXO II

Para incorporarse a la línea experimental del Programa y empezar el próximo curso 1986-87 la experimentación del cuarto nivel (segundo del Ciclo Medio) será necesario:

1º. Que el Centro, público o privado, se encuentre actualmente y de manera formal experimentando el primer nivel del ciclo o que, sin estar expresamente autorizado por la Dirección General de Educación Básica pueda acreditar haber iniciado en el actual curso 1985-86 y con los alumnos de 3er nivel, un tratamiento del área de experiencias integrador y activa.

2º. Que el equipo del ciclo elabore un proyecto singular a partir del Programa que ahora se aprueba y referido al cuarto nivel (Segundo del Ciclo Medio).

3º. Que haya acuerdo mayoritario del Claustro reflejado en la correspondiente Acta.

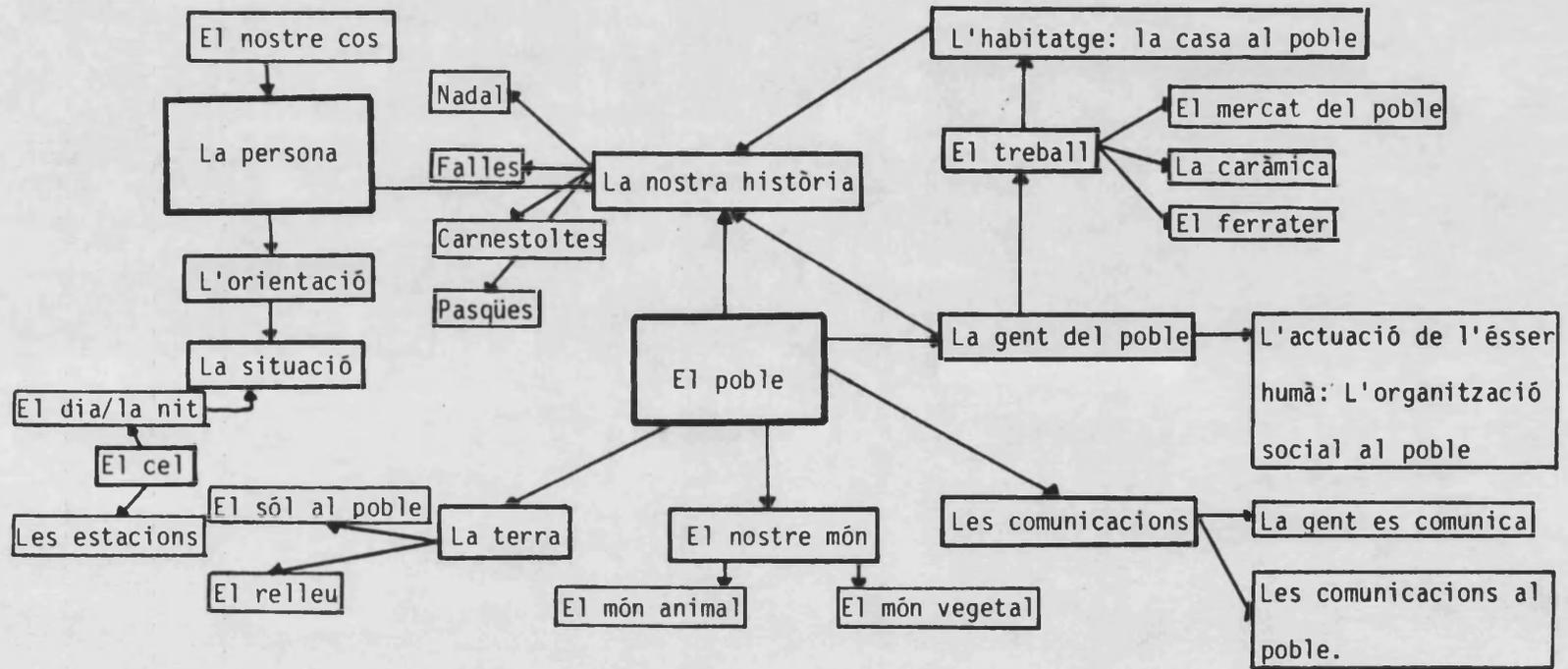
4º. Que el proyecto sea aceptado por el Consejo del Centro:

Antes del 15 de septiembre el Director de la Escuela suscribirá la correspondiente solicitud a la cual se acompañará la documentación acreditativa de las condiciones expresadas en los puntos anteriores y la remitirá a los Servicios Territoriales. La Inspección Técnica de EGB en un plazo no superior a 8 días emitirá el correspondiente informe y el Director Territorial, con su propuesta, hará llegar todo el expediente a la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales que decidirá su aprobación.

ANEXO N° 11:

Programación Anual o

Mapa de Contenidos del Area de Experiencias.



ANEXO N° 12:

Programación del Módulo El Mercat del Poble.

MODUL GLOBALITZADOR: EL MERCAT

\* Per què el mercat? Què hi ha al mercat susceptible d'aprofitament educatiu?

Hem Hem treballat el cos i l'orientació. Als cursos anteriors s'havia treballat la família i la casa, també l'alimentació. Ara ens cal donar un pas cap a fora en l'entorn de l'alumne. El poble és, encara, una realitat massa complexa, i és per això que hem triat ara el mercat, perquè és un element del poble més concret i on conflueixen diversos aspectes de la realitat quotidiana del xiquet. Al mercat treballa i acudix a comprar la gent del poble, els pares i mares dels xiquets, i els pròpis xiquets. Es produeix allí una relació social important. Hi ha tota una "cultura" popular al voltant del mercat. Hi ha mercaderies, intercanvis, relacions de compra-venta, i una especial plasticitat (els colors, les formes, la distribució i col·locació dels productes, ...), un llenguatge particular i, també, un soroll característic. Tot això ho ha viscut, d'alguna manera el xiquet. Ara volem aprofundir en el coneixement experiencial que el alumne té d'eixa realitat quotidiana.

\* Possible element de motivació: La bossa de la compra de la mestra.

Un dia, quan la mestra entra a l'aula, ha canviat la carpeta i els papers, per una bossa de la compra a una mà i a l'altra el monedero. Trau de la bossa els productes (sucre, arros, verdures, carn,...) mentre comenta la seua compra. Es produeix així una primera conversa amb els alumnes d'on aniran surgint un conjunt d'interrogants. A partir d'aquí, es possible proposar als xiquets un treball d'investigació i la posterior elaboració d'un llibre del mercat del poble.

La sessió pot acabar cantant tots la cançó: "la mestressa s'en va al mercat".

\* Organització de macro-activitats al voltant de "El mercat"

a) La visita al mercat

- Generalitzacions conceptuals que vull treballar amb la visita:

- . Els productes estan organitzats en diferents emplaçaments o "puestos"
- . Els diferents tipus d'aliments es troben a distints llocs del mercat: la secció del peix, de les verdures, de la carn, etc.
- . Tots els productes valen diners. Hi ha productes cars i uns altres més barats.

- . Al mercat no solament es venen aliments. També hi han altres productes de drogueria, utensilis de cuina, etc.
- . Als "puestos" hi han uns venedors, anomenats també mercaders o comerciants.
- . Aquesta gent que treballa al mercat és tant de sexe masculí com femení.
- . La gent parla tant en valencià com en castellà. I alguns utilitzen algunes paraules o expressions molt típiques o característiques: mira quin peix més fresc tinc, vols alguna cosa "reina", ...etc.
- . Entrevistant als venedors podem enterar-nos del treball que fan, l'horari que tenen, etc.
- . Anem a comprar al mercat. Som els compradors o clients.
- . Generalment al mercat hi han més dones comprant que homes.
- . Anant al mercat podem preguntar, entrevistar, anotar, comparar, medir, observar i comentar, per a saber millor tot el que allí passa.

b) Dramatització: "La bossa de la compra"

- Conceptes a treballar:

- . els productes alimenticis que ha comprat la mestra
- . el cost dels productes
- . els diferents llocs on s' han comprat
  - . (Proposar un treball d'investigació sobre el mercat)
  - . (Nomenar a cada equip amb el nom d'una fruita)

# Tema de trabajo : El mercat

llista de coses d'interès que es troben al mercat:

- Els puestos → descripció dels diferents tipus de puestos.  
per què?  
↳ localització espacial. Distribució dels puestos
- Els venedors → que es ven en cada puesto? quina unitat de  
mesura? → els aliments valen diners.

- Els venedors → Homes/dones  
↳ Com parlen?  
↳ Instruments que utilitzen.  
↳ Xicoteta entrevista.

- Els compradors → Qui compra? Homes/dones  
Per què?  
Quines coses compra la gent?

Clau

Parlar amb el batlle per tal de que emri un municipi  
a anar de que els xiquets aniren al Mercat durant una  
semanada a fer un estudi. i que és possible els molesten un  
poc.

# Objectius

Castellà oral

1. Conversa
2. Interpretació i execució de ~~instruccions~~ <sup>de</sup> ~~instruccions~~ <sup>quatre</sup> instruccions orals.
3. Comprensió d'unes 80 paraules.  
Reproduir-lo.  
Expressió oral.
4. Pronunciació correcte de paraules amb diftongos  
C+V+C+C  
C+C+V+C+C  
s'alegi o veu altre un text d'unes 100 paraules.  
60 paraules/minut.
6. Memorització i recitació de poemes.
7. Dramatització.

# Activitats

- 1.1. Sobre la borsa de la canya de la mestra.
- 1.2. Els diferents tipus de "mestros". Com es classifiquen i per què?  
<sub>o emplegaments</sub>
- 1.3. Com parlen al mercat? Per què parlen així?
- 1.4. Estructura de les entrevistes.
- 2.1. Nomes d'èxido al mercat: 1. en pelle, 2. sense coser, 3. sense espartar, 4. mixent bé tota la cosa que ens trobem.
- 2.2. Quan arribem al mercat: 1. estem tranquils, 2. observem, 3. preguntem el que observem, 4. sabem dem a la gent.
- 2.3. Quan arribem a l'escola: 1. toquem tranquils, 2. unsem dels nostres companys/es, 3. anem en pelles, 4. no s'espanten.
- 3.1. Narració sobre la borsa de la canya de la mestra.
- 3.2. Narració sobre la història dels mestros.
- 3.3. Narració: ~~la~~ història del mercader i el espit. des

4.1. Pronunciar paraules:

construir, construcció...

transporte, transparente, transcursir, ...

Escriure una història o text llúce amb aquestes

paraules: construcció, transporte, transparente.

4.3. Inventar paraules verticament. (Gianni Rodin), amb  
les paraules anteriors.

5.1. Llegir en veu alta un text:

(el lloc on ho elaboro ho)

6.4.

Bones paraules que fan  
referència al mercat

6.3.

Una paraula sobre el mercat.

7.1.

Charatització sobre el mercat. (com a finalització del  
treball).

## Objectius

### Castellà escrit

1. Llegir en silenci un text d'unes 125 paraules que no contingui més de cinc idees principals. Respondre un qüestionari sobre el text.
2. Conèixer i utilitzar l'ordre alfabètic.
3. Lectura d'obres recitatiues
4. Introducció a la lectura de texts literaris i científics
5. Realitzar versions i desversions escrites sobre temes lliures.
6. Escríure paraules del vocabulari bàsic
7. Ortografia:
  - Paraules
  - H devant b i p
  - Us de n i m
  - Terminacions en d i t

1.1.

Buscar dos texts sobre el mercat. Elaborar les preguntes.

1.2.

- 2.1. Elaborar un diccionari sobre el mercat.
- 2.2. Ordenar-ho alfabèticament

3.1. Biblioteca

4.1. Biblioteca

5.1. Texts lliures sobre el mercat

- 5.2. Textos lliures versant la pinxo cride al mercat.
- 5.3. Genèric del mercat.

6.1. Elaboració del diccionari

- 7.1. Dictat sobre el cordito Genaro y los cinco borrachos en relación con el mercat i aspectos nuevos o toques.

Vocabulari

Castellà  
escrit

8. Signes de puntuació: punt  
interrogació i admiració.  
9. Preposició dels treballs  
amb les següents variants:

- ordenet
- net
- den
- llegible

1. Construcció i ús del vocable  
ní bàsic.

2. Ús del diccionari present-se  
en les dues primeres lletres.

3. Compensió i utilització  
de modismes i frases.

4. Paraules inònimes

Vocabulari

8.1. Amb els dictats

9.1. Característiques que tindrà tot el treball sobre el  
mercat en l'elaboració del llibre del mercat

1.1. Elaboració del diccionari

1.2. Construcció de texts lliures amb aquestes para-  
les.

2.1. Buscar paraules al diccionari que facin referència  
al mercat.

2.2. Elaborar el nostre diccionari.

2.3. Ordenar les paraules.

3.1.

Buscar referències i estadístiques  
sobre el mercat o sobre productes  
que allí es venen.

3.2.

3.3.

4.1. Buscar paraules del vocabulari sobre el mercat que  
tinguen el mateix significat.

vocabulari

Vocabulari

Famílies de paraules

5.1. Famílies de paraules amb:

mercado  
carne  
pesado  
verdura  
puta

Iniciació a la reflexió gramatical

1. Reconèixer els adjectius qualificatius i els substantius.

1.1. En paraes que ven diferent els objectes a veure buscant els substantius i trobant els adjectius.  
1.2. En un llistat d'ocasions reemplaçar amb nois els substantius i amb veritat els adjectius.

2. Fer paraes amb verbs en present, passat i futur.

2.1. Amb el subjct de les coses que a veure fer treballar veure els verbs als diferents temps.

2.2. Escrivir una paraula si està present, ho posar o posar.

3. Distingir paraules.  
Distingir paraules.

3.1. Utilitzar les del nostre diccionari.



Aspectes a observar en l'èxide:

1. Com estan organitzats els "puestos"?
2. Hi ha seccions de peix, carn, verdures i fruites? o no?
3. Apunten els preus de la carn, de les verdures i fruites i del peix? (→ hi ha aliments més car i d'altres més barats)
4. Tan sols es venen aliments al mercat o també es venen altres productes?
5. Com parlen?
6. Quin és el treball que fan? Quin horari tenen?
7. Qui compra? Com es diuen les persones que compren? Apunten dient el temps que estem el u: de dones i d'homes que van a comprar a un determinat puesto. (→ fer qüestionari).

8.

les preguntes de les entrevistades:

Quin és el seu horari?

On porten més tot açò que venen? El compren? El cultiven?

Quin dia de la setmana venen més?

Quin producte és el que més venen?

¿'agrada ser venedora?

|                   |  |  |  |  |
|-------------------|--|--|--|--|
| Nom de la verdure |  |  |  |  |
| Prix              |  |  |  |  |
|                   |  |  |  |  |

4.

comptadors i comptadores



=



=

Venedors i venedores



=



=

Lectura: El mercado de Benissanó

En Benissanó, al lado del castillo, pusieron un mercado muy divertido, todo lo hacían al revés.

Los hombres y las mujeres iban a comprar y se ponían en cola. El vendedor o la vendedora comenzaba siempre por el último de la cola. La gente estaba extrañada ... Pero lo más divertido ocurrió un día en que en este mercado en vez de vender las personas, vendían las frutas, las verduras, los conejos, los pollos, ...

Una lechuga le dijo a una señora: -Bon dia! ¿Qué quiere usted?-. La señora no pudo contestar, casi se muere del susto.

Y así ocurrió en todos los puestos del mercado. Los clientes (las personas que compran), al principio estaban un poco asustados pero luego comenzaron a reirse, y así estuvieron durante mucho tiempo. ¡Tenían hasta dolor de barriga de tanto reirse!. Hasta que un día el mercado desapareció.

Y cuenta la historia que seguramente fue el fantasma del castillo, que era un poco loco y muy divertido, el que con sus palabras mágicas, había hecho que la gente de este pueblo lo pasara estupendamente durante unos días.

Nom \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. ¿En qué pueblo pusieron el mercado?
2. ¿Dónde?
3. ¿Por dónde empezaba a vender el vendedor o la vendedora?
  - por el primero de la cola
  - por el quinto de la cola
  - por el último de la cola
4. ¿Qué cosa divertida ocurrió un día?
5. ¿Y los clientes (las personas que compran) cómo estaban al principio? ¿Y luego?
6. ¿Quién fue el que hizo un mercado tan divertido?
7. Escribe qué hubiera ocurrido si cuando fuimos al mercado, nos hubieran hablado las lechugas, las naranjas y los pollos.

ANEXO N° 13:

Circular de la Dirección General de EGB  
sobre medidas para la implantación del  
Area de Experiencias en Valenciano para  
el Ciclo Medio.

Exh. 803

939



GENERALITAT VALENCIANA  
CONSELLERIA DE CULTURA,  
EDUCACIÓ I CIÈNCIA  
Serveis Territorials d'Educació  
VALENCIA

Data València, 4 Març 1.986  
S/rel. N/rel.  
Assum: Normalització lingüística.  
Destinatari: Sr. Director

Adjunt remet l'escrit de l'Il·lustríssim Sr. Director General d'E.S.E. en el qual es recull la urgència de preveure per part dels Centres les mesures necessàries perquè els alumnes de 3er. nivell reben en valencià l'àrea d'experiències, el proper curs 1.986-87 a les Comarques valenciano-parlants per tal de fer l'acompliment del que es preveu a l'article 12/a de l'ordre de l'1-9-1.984, que desenvolupa la llei 4/83 d'US i Ensenyament del Valencià, instrument imprescindible per portar a cap la normalització lingüística de la nostra Comunitat i des desenvolupament del llegat i patrimoni cultural que ens es propi.

El Cap del Servei territorial d'Educació de València.



Jelly



CONSELLERIA DE CULTURA,  
EDUCACIÓ I CIÈNCIA

940

València, febrer de 1986.

Sr./Sra. Director/a:

La normativa legal vigent estableix a l'article 12.1.a), de l'Ordre de Conselleria d'1-IX-84, que "Els alumnes que comencen l'EGB a partir del curs 1984-85, en arribar al Cicle Mitjà rebran, en valencià, l'àrea de Ciències Socials o la de Ciències Naturals..."

Per tant ens trobem, d'una banda, davant la necessitat indefugible d'acomplir el que la Llei disposa, conseqüents amb la nostra condició d'Estat de Dret i de l'altra, amb el repte que suposa donar una resposta tècnicament adequada a aquell manament legal.

Les escoles de les comarques valencianoparlants, com ara la vostra, els municipis de les quals venen relacionats a l'article 35 de la Llei d'Os i Ensenyament del Valencià es troben dins d'un procés d'incorporació de la llengua que, en general, pot qualificar-se de satisfactori. Obviament, en un col·lectiu tan nombrós (quasi dos mil centres, entre públics i privats) encara hi ha algun col·legi en la introducció d'aquest ensenyament no està al nivell del terme mitjà. La majoria, però, ha fet un esforç considerable i el valencià ha assolit tractament i rendiments equiparables al castellà.

De qualsevol manera, la introducció de l'àrea d'experiències en valencià en el Cicle Mitjà per al proper curs, imperativa legal, és tècnicament viable en totes les escoles (públiques i privades) de les zones valencianoparlants. Dit d'una altra manera, cap escola no pot argumentar seriosament i fonamentada que es troba impossibilitada d'atendre aquest requeriment normatiu. És cert, i d'això és conscient l'Administració, que en determinats centres per l'insuficient nombre de professors reciclats o per la carència de mitjans materials, poden presentar-se algunes dificultats per a assolir totalment aquest objectiu: que els alumnes de 3r. nivell (primer del Cicle Mitjà) reben, en valencià, l'àrea d'experiències en el proper curs 1986-87. En la pràctica totalitat de les escoles, però, és possible d'iniciar la valencianització de la Sòcio-Naturalesa, vinculant aquest ensenyament al medi natural, motivant l'aprenentatge a partir de l'entorn i vehiculant-lo en la llengua

pròpia del territori. No caldrà, si de cas, més que distribuir racionalment els recursos humans i optimitzar l'ús dels mitjans materials.

Així doncs, l'escola com a institució, i no només el professorat de 3r. nivell ni tan sols el de tot el cicle, ha de plantejar-se ara, si no ho ha fet ja, la manera de satisfer els drets dels alumnes de les zones valencianoparlants en els termes contemplats en la Llei. La Conselleria per la seua banda, des del Gabinet d'Us i Ensenyament del Valencià, el Servei d'Ordenació Acadèmica i la Inspecció General del nivell a través, tant de la Inspecció Tècnica com de la Coordinació per a l'ensenyament de la llengua, assessorarà els centres i comprovarà el grau de viabilitat de cada proposta, introduint-hi, en tot cas, els mecanismes correctors adequats.

Durant aquests mesos que resten de curs, es faran les previsions oportunes i s'instrumentaran les accions orientadores, informatives i d'assessorament que calguen. I com que el nou programa de l'àrea d'experiències necessitarà un mínim de 3 anys per a consolidar-se, la tasca orientadora, informativa i assessora de la Conselleria, així com l'adequat seguiment i valoració del procés, hauran de continuar en els cursos següents.

Amb la confiança que les nostres escoles donaran complida resposta a la normativa que contempla l'ordenament jurídic vigent i comptat amb la bona disposició i provada competència professional dels nostres mestres, queda ara atentament vostre.

EL DIRECTOR GENERAL D'EDUCACIÓ  
BÀSICA I ENSENYAMENTS ESPECIALS



Baltasar Vives i Moncho.

Anexos al Estudio de Casos nº 3.

ANEXO N° 14:

Programación Anual

| SECTOR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 1986-1987                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | PROGRAMACIÓN ANUAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 1er                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | CICLO INICIAL | 1 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|
| OBLIGATORIOS A ALCANZAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | OBLIGATORIOS A REALIZAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | MATERIAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | OBSERVACIONES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | TUBER         |   |
| <p style="text-align: center;">Lenguaje</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">             Castellano           </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">             Valenciano           </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir el gusto por el placer de leer</li> <li>• Conseguir una comprensión lectora</li> <li>• Potenciar al máximo su expresión oral. V. fáccios</li> <li>• escribir, repetidamente, frases cortas así como pequeños textos históricos vivificados</li> <li>• Conocer canciones, poteses texts sencilils... de la nostra cultura</li> <li>• hacer las contes</li> <li>• Aprender palabras del V. Lèxic i utilitzar-les</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar juegos de lenguaje (verbal y escrito)</li> <li>• Canciones... - Adivinanzas</li> <li>• Trabalenguas... - Poesías</li> <li>• Textos literarios sencillos</li> <li>• Juegos colectivamente: inicio de debate</li> <li>• Descripciones, diálogo, vivencias</li> <li>• Comprensión escrita</li> <li>• Uso de la Bitácora de aula</li> <li>• Selección canciones... que se hacen el V. Lèxic</li> <li>• Dramatizacions</li> <li>• Dibujar. Confeccionar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dones de</li> <li>- canciones</li> <li>- poesías</li> <li>- cuentos</li> <li>- papers</li> <li>- lèxics</li> <li>• inventa des per ninos</li> <li>- adivinanzas</li> <li>- Trabalenguas</li> <li>• Llibre de contes</li> <li>• cassettes</li> <li>• juegos de lehas</li> <li>• Habituats</li> <li>• plànchies</li> <li>• ...</li> <li>• Habituats amb pàgs del lèxicari de l'ortografia</li> <li>• Llibre de texts</li> </ul> | <p>He de hacer constar que la escuela desde el primer día de clases me ha visto en un momento de inestabilidad que permito decir que me he ido por mi trabajo así el de mis compañeros</p> <p>Problemas principalmente de mi esfuerzo personal y económico</p> <p>a) de mi esfuerzo personal y económico</p> <p>b) a través de los propios niños y niñas</p> <p>c) materiales de deshecho</p> <p>d) prestación del CEPR (Valencia) de juegos de la casa</p> |               |   |

Matemáticas

Sector

OBJETIVOS A ALCANZAR

- Leer y escribir m<sup>2</sup> del 1 al 99
- Comprender la posición de decena
- Enfatizar en unidades decenas, centes y decimales
- Comprender la comparación y descomposición de números
- Comprender el orden y uso de la suma y resta
- Ser capaz de aplicar lo aprendido en la resolución de sencillos problemas cotidianos
- Comprender el uso práctico de las medidas de:
  - longitud
  - capacidad
  - peso

ACTIVIDADES A REALIZAR

- Cálculo mental
- Agrupación de objetos
- Juegos lógicos verbales
- Juegos con el ábaco, papelitos y otros materiales de deshecho
- Aplicación práctica de la operación con suma
- Juegos con la resta
- Verbalización reflexiones, juegos matemáticos (de suma y resta)
- Juegos de comparar y ordenar
- Medir la clase ... a lo largo y ancho con
  - pines
  - tachos
  - observas
  - engrapas
  - inclusiones
  - gráfica final
- Uso en clase del peso de huevo
- Juegos en la playa con arena, agua, piedras, fósforos...

MATERIALES

- ábaco
- papelitos
- m. deshecho
- fósforos
- chapas
- botas
- piedras
- canchales
- bolitas
- plastilina
- revistas
- ...
- libro de muestra
- libro de texto

OBSERVACIONES

ideam.  
ideam ...  
(ver hoja 1<sup>a</sup>)

- el material de ábaco muy utilizado para el aprendizaje de CEP (mentado)

- lote material rechazado "Programación anual" ejemplo funciones casi exclusivamente administrativas.

Personal y material realmente no fue ayuda a re-activar, en la práctica, ningún problema que se presentara en el aula, que por otra parte es muy rica, más dinámica y

| Sector    | OBJETIVOS A ALCANZAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ACTIVIDADES A REALIZAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | MATERIALES                                                                                                                                                     | OBSERVACIONES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educación | <p>a) E. PLÁSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de expresar en dibujo el conocimiento de su entorno</li> <li>• Perfeccionar el trazo y las formas</li> <li>• Poder representar en niveles sencillos de su entorno/vida</li> </ul>                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar técnicas y materiales diversos de pintura y dibujo</li> <li>• Reciclado (papelina, bano)</li> <li>• Recortar, plegar, colapsar ...</li> </ul>                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ceras</li> <li>- plastilina</li> <li>- témpera</li> <li>- tizas</li> <li>- papelucho</li> <li>- arcilla</li> </ul>    | <p>trabaja más problemática exigiendo, con colaboración, siempre en los esquemas de las "pautas del taller" para seguir dando ideas más creativas y enriquecedoras por ser más vivas y no por ello, por los de contenido por los de expectativas ni de expectativas que puedan cubrir el aula en un espacio donde existe, tan, bien, vida.</p> |
| Plástica  | <p>b) E. MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir mayor sentido del ritmo</li> <li>• Aprender canciones, melodías...</li> <li>• Favorecer la atención auditiva</li> </ul> <p>c) Dramatización</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de expresarse con lenguajes diferentes a la palabra (gesto, mimo...)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dejar el cuerpo libre a través de la música</li> <li>• Buscar música, expresar en la palabra, dibujo... con generaciones musicales reales</li> <li>• Inventarse ellos sus bailes</li> <li>• Representar chistes (relatados previamente) cuentos, canciones, juegos mágicos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- cintas de audio</li> <li>- Recopila de materiales oportunos en el aula (chistes, cuentos, música, todo...)</li> </ul> | <p>trabaja más problemática exigiendo, con colaboración, siempre en los esquemas de las "pautas del taller" para seguir dando ideas más creativas y enriquecedoras por ser más vivas y no por ello, por los de contenido por los de expectativas ni de expectativas que puedan cubrir el aula en un espacio donde existe, tan, bien, vida.</p> |

| Sector       | OBJETIVOS A ALCANZAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ACTIVIDADES A REALIZAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Comportamiento<br>Afectivo<br>Social                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | MATERIALES | OBSERVACIONES |  |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------|--|
| Experiencias | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar su cuerpo y posibilidad del</li> <li>• Brincar y comprender su entorno inmediato</li> <li>• Ser capaz de describirse</li> <li>• Fortalecer de la naturaleza</li> <li>• Canto y dance sobre lo que comen y beben</li> <li>• Redes de transporte y comunicación</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confusionar su idea sobre el estado de su cuerpo esta actividad</li> <li>• a nivel de la actividad su nivel vivencial</li> <li>• a nivel participativo ...</li> <li>• Fortalecimiento del cuerpo. Actividades. Rueda. Juegos corporales</li> <li>• Para de bailar. Danzas populares</li> <li>• Recillas ...</li> <li>• Alimentación: Talla de cocina</li> <li>• Higiene ...</li> <li>• Investigar los espacios del cuerpo</li> <li>• Salidas por el barrio</li> <li>• Otras salidas: observación y comparar</li> <li>• Diálogo sobre temas propuestos por ellos/as o producidos en el aula</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la solidaridad</li> <li>• Fomentar su autonomía</li> <li>• Fomentar su sentido crítico</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar el diálogo frente los momentos de sus niñas, discusiones, diálogos ... a preguntas que o más</li> <li>• Situación de aprendizaje, individual, grupal, o colectiva en el aula: juegos, dramatizaciones, actividades.</li> <li>• Llevar a término sus propias investigaciones (visitas fuera del aula)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel continuo</li> <li>• Rueda popular</li> <li>• Doble sobre el tema</li> <li>• Recortes de periódico</li> <li>• Hojas</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Personajes</li> <li>• Actividades</li> <li>• Cuentos</li> <li>• Repartidos de</li> <li>• La zona.</li> <li>• Cocina y utensilios</li> <li>• Llen de con</li> <li>• Hoja</li> <li>• Biblioteca de aula</li> <li>• Llen de foto de uso colectivo de dibujos estomatológicos</li> </ul> |            |               |  |

Propuesta de salidas del nuevo escolar

- Salidas a la playa (motivos, programación, actividades... a través de figuras en el momento oportuno)
- Salidas por el barrio (calles, plazas, centros culturales, deportivas, parques...)
- Salidas al campo, especialmente en épocas de siega o cosecha, dada la cercanía a la escuela.
- Salida "Nuevo Fallero" (barrio Nuevoherlitz)
- Salida "Faire de Bouicalap" (barrio Bouicalap)
- Salida al pueblo de Ribanoja (ejido de la Compañía de esclavos)

Propuesta de actividades con los padres y madres del aula

- Charlas: "Histoire d'art" (medio del H. Jouyris)
- "Importancia del medio socio-cultural y familiar en el proceso educativo del niño, niña" (propia de Emgalo Auaya)
- "El barrio: fuente de aprendizajes" (propia de Jaime Martiny)
- Reuniones: a) Individuales. Visitas de 12 a 1 e importancia de los padres, o vía b) Colectivas: Aproximadamente cada mes: Marcha de la clase, conf. familiar de expectativas... (padres, madres en febrero)
- Apoyos: De los padres, madres en las diversas actividades propuestas cuando sea necesaria su participación en el aula (fallas de costura, explicación de ejercicios...)

ANEXO 15:

Real Decreto sobre Enseñanzas Mínimas  
para el Ciclo Inicial de la EGB.

# LEGISLACION

## 1067 REAL DECRETO 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (B. O. E., 17 enero 1981).

La actividad docente en los Centros de Educación General Básica ha venido rigiéndose por las orientaciones pedagógicas aprobadas por Ordenes ministeriales de dos de diciembre de mil novecientos setenta (primera etapa) y seis de agosto de mil novecientos setenta y uno (segunda etapa), modificadas posteriormente en aspectos parciales relativos a la Educación ética y cívica, Educación vial y Lengua inglesa, así como por la incorporación de las Lenguas españolas distintas del castellano.

La experiencia recogida durante su aplicación, el progreso científico-pedagógico acontecido en estos años y las importantes transformaciones experimentadas en España aconsejaban una profunda revisión de la ordenación escolar para adecuarla a las nuevas necesidades y condiciones de la época actual.

De otra parte, la disposición adicional dos de la Ley Orgánica cinco/mil novecientos ochenta atribuye al Estado la ordenación general del sistema educativo la fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.

Desde esta perspectiva se establece una nueva ordenación de la Educación General Básica, estructurándola en tres ciclos: Inicial, Medio y Superior, y se determinan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial que han sido ampliamente ensayadas y consultadas durante dos cursos escolares.

Con esta regulación se pretende garantizar a todos los niños españoles una base cultural homogénea que puede ser ampliada y diversificada de acuerdo con las

características propias de cada región o nacionalidad, en el ejercicio de las competencias que les confieran sus respectivos Estatutos de Autonomía.

Comienza así una renovación que ha de afectar a toda la Educación General Básica, incorporando, mediante una amplia consulta pública, las aportaciones de cuantos, personal o profesionalmente, se relacionan con este nivel educativo.

En su virtud, previo informe del Consejo Nacional de Educación, de acuerdo con el Consejo de Estado, a propuesta del Ministro de Educación y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día nueve de enero de mil novecientos ochenta y uno,

### DISPONGO:

Artículo primero.—Uno. La primera etapa de la Educación General Básica se ordenará, a efectos de programación y de evaluación y promoción de los alumnos, en los ciclos:

- Ciclo Inicial, que comprenderá el primero y segundo cursos de Educación General Básica.
- Ciclo Medio, que comprenderá los cursos tercero, cuarto y quinto de Educación General Básica.

Dos. La segunda etapa de Educación General Básica se denominará Ciclo Superior y comprenderá los cursos sexto, séptimo y octavo.

Tres. La superación de los tres ciclos será condición para la obtención del título de Graduado Escolar.

novientos ochenta y uno ochenta y dos, las enseñanzas mínimas, con carácter obligatorio para los alumnos del Ciclo Inicial (primero y segundo cursos de Educación General Básica), en todo el territorio español, serán las que se señalen en el anexo I.

Artículo tercero.—El tiempo mínimo dedicado a la enseñanza de las áreas educativas que se especifican en el anexo II será, para todos los Centros de Educación General Básica del territorio español, el determinado en dicho anexo.

La distribución de las restantes horas lectivas será fijada por Orden del Ministerio de Educación. Esta última distribución no será aplicable en los Centros situados en los territorios de las Comunidades Autónomas que tengan, según su Estatuto, atribuidas las correspondientes competencias educativas y que hayan regulado o regulen por sí mismas las horas lectivas en lo que excedan de los horarios mínimos fijados en el anexo II.

Artículo cuarto.—En todos los Centros de Educación General Básica que cuenten con unidades de Educación Preescolar, la programación de la Educación Preescolar y del Ciclo Inicial deberá realizarse coordinadamente por el profesorado de ambos niveles.

Artículo quinto.—Cuando haya alumnos que inicien la escolaridad obligatoria sin haber recibido Educación Preescolar, los Centros deberán desarrollar programas específicos de adaptación y preparación en aspectos de lenguaje, psicomotricidad y pensamiento lógico que contribuyan a poner al niño en condiciones de seguir con aprovechamiento las enseñanzas del Ciclo Inicial.

Artículo sexto.—La evaluación de los alumnos será continua y su promoción al ciclo inmediato se efectuará de acuerdo con la valoración objetiva de su rendimiento. Cuando los alumnos que, por su edad, debieran pasar al tercer curso de Educación General Básica, no hayan adquirido el dominio suficiente de las técnicas instrumentales para seguir con aprovechamiento las enseñanzas de los cursos siguientes, permanecerán un año más en este ciclo. Este año podrá recuperarse en los ciclos siguientes, en la forma que reglamentariamente se determine.

Artículo séptimo.—Los alumnos que superen las enseñanzas del ciclo antes de la edad correspondiente seguirán programas de desarrollo para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades, sin que esto implique la posibilidad de superar en un año académico los dos cursos que integran el Ciclo Inicial.

Artículo octavo.—Las calificaciones de los alumnos se consignarán en un Libro de Escolaridad, cuyas características básicas serán establecidas por el Ministerio de Educación, y que tendrán efectos oficiales en todo el territorio español.

Ciclo Inicial deberán adherirse a las enseñanzas mínimas establecidas en el presente Real Decreto.

### DISPOSICIONES FINALES

Primera.—Se autoriza al Ministerio de Educación para que, en el ámbito de sus competencias, desarrolle el presente Real Decreto.

Segunda.—Quedan derogadas las Ordenes ministeriales de dos de diciembre de mil novecientos setenta ("Boletín Oficial del Estado" del ocho) y de dieciséis de noviembre de mil novecientos setenta ("Boletín Oficial del Estado" del veinticinco), en lo que afecta a los cursos primero y segundo de Educación General Básica, y cuantas disposiciones del mismo o inferior rango se opongan a lo dispuesto en el presente Real Decreto.

### DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.—Hasta tanto no se regule el nuevo Libro de Escolaridad de acuerdo con lo establecido en este Real Decreto, la consignación de las calificaciones de los alumnos del Ciclo Inicial se efectuarán en el Libro de Escolaridad vigente, en la forma que reglamentariamente se determine.

Segunda.—Los libros y el material didáctico actualmente autorizados para los cursos primero y segundo de Educación General Básica podrán utilizarse durante el curso mil novecientos ochenta y uno ochenta y dos.

Tercera.—Hasta tanto se fijan las enseñanzas mínimas para los Ciclos Medio y Superior, continúan vigentes las actuales Orientaciones Pedagógicas.

Dado en Madrid a nueve de enero de mil novecientos ochenta y uno.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación,  
Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona

### ANEXO I

#### Enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial

#### LENGUA CASTELLANA

Bloque temático 1: Comprensión y expresión oral

Utilización activa del vocabulario básico del ciclo.  
Comprender exposiciones orales. Narrar, describir y

Explicar oralmente sus ideas y observaciones sobre temas adecuados a su nivel, fomentando su capacidad de diálogo. Aprender y recitar algunas poesías; dramatización.

#### Bloque temático 2: Lectura

Dominar la técnica lectora: Leer con expresión adecuada un mínimo de 60 palabras por minuto. Contar lo leído emitiendo su propio juicio.

#### Bloque temático 3: Escritura

Dominio de los grafismos propios de mayúsculas y minúsculas y disposición armónica del escrito sobre el papel. Escribir correctamente las palabras del vocabulario usual y el propio del ciclo. Aplicar la ortografía natural y algunas reglas sencillas. Hacer composiciones sencillas sobre temas sugeridos o de libre elección.

### MATEMATICAS

#### Bloque temático 1: Conjuntos y correspondencias

Operar con objetos de uso común: Clasificar, seriar y efectuar transformaciones.

Realizar la unión e intersección de conjuntos y utilizar los símbolos respectivos.

Realizar correspondencias según criterios dados y descubrir otras en su mundo circundante.

#### Bloque temático 2: Numeración

Asimilar y utilizar adecuadamente el concepto de número como signo que expresa cantidad y orden. Sistema de numeración decimal. Leer y escribir del 1 al 1.000. Contar progresiva y regresivamente. Sistema de numeración en base 2.

#### Bloque temático 3: Operaciones

Comprender y automatizar la adición y la sustracción con números de tres cifras. Problemas de adición y sustracción.

Iniciación al concepto y mecánica de la multiplicación y división. Problemas. Cálculo mental y rápido de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones.

#### Bloque temático 4: Medida

Experiencias de medida. Medir longitudes, capacidades y pesos, mediante unidades naturales y convencionales (metro, decímetro, centímetro, kilo y litro). Conocer y utilizar las principales unidades de tiempo.

#### Bloque temático 5: Geometría y Topología

Comprender los términos que determinan situación: "dentro", "fuera", "encima", "debajo", "sobre"... Distinguir líneas poligonales abiertas y cerradas. Identificar y representar líneas (recta, curva), polígonos (triángulos, cuadriláteros, pentágonos). Identificar el cubo, el prisma y la pirámide.

### EXPERIENCIA SOCIAL Y NATURAL

#### Bloque temático 1: Conocimiento de sí mismo

Conocimiento y cuidado del cuerpo. Identificar y nombrar las partes principales. Adquirir hábitos de higiene y de comportamiento social (alimentación, descanso y limpieza). Poseer conciencia del derecho y del deber, y de la propia capacidad para sentir, pensar y querer.

#### Bloque temático 2: Conocimiento del medio

Conocer el entorno físico y comprender la interrelación existente entre clima, paisaje y seres de la Naturaleza en el ecosistema. Valorar la importancia del sol, del agua y del aire como agentes de vida. Observación de los cambios de la Naturaleza.

#### Bloque temático 3: Desarrollo en el medio

Tomar conciencia de pertenecer a un grupo familiar y a un entorno social (familia, barrio, pueblo, comarca, provincia, región o nacionalidad y Nación).

El juego y el trabajo con los compañeros y amigos.

Participar y responsabilizarse en las actividades de juego y trabajo.

Conocer las instituciones y símbolos más representativos de la localidad. Adquirir y perfeccionar hábitos de educación ciudadana.

Valorar la función social de las personas en la comunidad (trabajo, servicios públicos, medios de comunicación y transporte) y adquirir hábitos de ahorro y buen uso de las cosas que se poseen.

### ANEXO II

#### Horario mínimo del Ciclo Inicial

|                                        | Horas semanales<br>por curso |
|----------------------------------------|------------------------------|
| Lengua castellana ... ..               | 4 horas                      |
| Matemáticas ... ..                     | 4 horas                      |
| Experiencias (social y natural) ... .. | 4 horas                      |
| Enseñanza religiosa o de la Ética ...  | 1 hora y media               |

De acuerdo con las necesidades de la enseñanza, podrá modificarse este horario de modo que el promedio de horas semanales dedicado a cada materia, entre los dos cursos del Ciclo Inicial, sea el indicado.

ANEXO N° 16:

Valoración del trabajo del curso, también llamada  
por la profesora "Diario" y "Programación", indis-  
tintamente.

DESCRIPCION VALORATIVADEL TRABAJO DEL CURSO.

Curso 1986-1987

Teniendo en cuenta los datos aportados por Dña. Manola \_\_\_\_\_, psicóloga adscrita al \_\_\_\_\_ realizadas a través de ~~estas~~ ~~para~~ las pruebas que constan en el informe y de los datos orales, de la profesora de Preescolar Dña. Amelia \_\_\_\_\_ centrados a nivel lector ~~de~~ ~~primera~~ ~~primera~~ ~~semana~~ ~~primera~~ ~~de~~ ~~septiembre~~ ~~de~~ ~~dediqué~~ ~~a~~ ~~computar~~ ~~dichos~~ ~~datos~~ ~~y~~ ~~deduje~~

1. dedicar la 1ª semana a computar esos datos
2. decidirme entre:
  - centrar el trabajo del curso a nivel del conocimiento de su entorno
  - centrar el trabajo, inicialmente, en el proceso lector y a partir del mismo, trabajar su entorno mediato e inmediato.
 Así, me decidí por esta opción
3. Esta opción toma de decisión viene condicionada por
  - mi propia seguridad
  - la presión social del apremio a la lectura y escritura que los padres ejercen sobre sus hijos/as, sobre el maestro/a sin cuestionar el nivel madurativo
  - la comprensión de los procesos
  - la importancia del poder de leer
  - la gratificación del deseo de leer
  - los niveles socioculturales familiares y del entorno
 infraestructura del centro:

Así, y sin olvidar el punto de referencia obligado de los P.R. me ~~plan~~ centré en la formulación de objetivos generales amplios a trabajar a lo largo del curso <sup>como . de referencia</sup> y subunidades a ellos, conteniendo otros más concretos no explicitados (ver plan de aula)

La división por materias me permitían

- organizarme mentalmente
- evitar posibles lagunas
- seguir el proceso individual de cada niño/so
- planificar recursos, actividades, investigaciones, lecturas, elaboración de materiales...

La actividad en el aula ha sido o tendido a ser siempre globalizadora como objetivo, ~~entendido por~~ ~~ello~~ en el sentido de que el niño cuando es pequeño tiene conocimientos globales de cuanto le rodea. La relación con los objetos, personas... no es conceptual, sino de actitud, de manipulación y eso le ofrece una percepción global.

La escuela, ya en el aula, trata de estudiar con ellos, un proceso de análisis que descompone las cosas, objeto de estudio, en una serie de características para volver al objeto inicial más enriquecido

Tratando, así, de ~~que~~ conseguir que el niño/a sea capaz de ~~aplicar~~ poco a poco, de interiorizar la interdependencia entre áreas y materias y no quedarse en una interrelación mecánica. que nada le ayudaría en sus inicios a la capacidad de generalización.

Los materiales disponibles ~~dentro~~ <sup>en</sup> el centro son nulos.

El centro no dispone de ningún medio de impresión, ni de ningún otro que me permita la rapidez de obtención de materiales (surgidos del aula: historietas, investigaciones, gráficos)

|                  |                      |
|------------------|----------------------|
| Nº               | _____                |
| Nombre           | _____                |
| Area             | _____                |
| Nivel            | _____                |
| Evaluación       | Fecha _____          |
| Puntuación Total | <input type="text"/> |
| CALIFICACION     | <input type="text"/> |

955

2

o propósito (para mí), mi nivel de nivel, mi  
audición (canta, canta)

Pa todo ello y en último de epícora el estudio  
me más allá de los horas extraordinarias dedicadas  
me he sentido en el uno y otro

- pignora, higo
- pignora
- pignora, higo, ceta
- chapas de botella
- alares (pulsión del CEP)
- catulinas
- Jolín
- libro de texto (Teide "Pan en chocolate") < pignora

Defecto, por la gran calidad y cantidad de atención por  
libros de

- grupo teatro
- de percepción visual
- de comprensión y comprensión
- de relación
- de satisfacción espacial
- de memoria visual
- de comprensión
- de diálogo <sup>aprovechamiento</sup> a nivel
- de conocimiento de su entorno
- de lectura y comprensión de texto
- de actividades

que me ha supuesto elaborar, para cada niño/a de la clase, un juego completo de las letras que componen el Abecedario.

Material que ha ido perfeccionándose a través del Seminario de Lecto-escritura surgido en el CCP (Valencia).

### Estructuración del trabajo en el aula. Programación

Mes de Septiembre / Octubre

Estudio de las vocales (ver hojas del "Método")

Temas que han surgido a través del estudio de las vocales.

- ai en acepciones diferentes

1) de alegría: Toda la jornada la dedicamos a buscar, hacer, decir ... cosas que nos dieran alegría y sentir, a través de ella, placer

a) hubo una ronda de contar chistes

b) un grupo de niños/as, e individualmente, cantaron canciones

c) otro grupo representó uno de los chistes que contaron

d) les enseñé 3 pasos de un baile popular

2) de pena, por contraste, así surgieron aspectos tan importantes para ellos como:  
¿por qué sienten cuando sienten pena?  
La sesión fue encantable.

3) de lugar a través de la pregunta  
¿qué hay ahí?

Cada niño/a respondió según la señalización que yo le proponía

de todas las respuestas seleccionamos una "las ventanas"

|                                       |             |
|---------------------------------------|-------------|
| N.º _____                             |             |
| Nombre _____                          |             |
| Area _____                            | Nivel _____ |
| Evaluación _____                      | Fecha _____ |
| Puntuación Total <input type="text"/> |             |
| CALIFICACION <input type="text"/>     |             |

3.957

que nos sirvió como tema inicial del trabajo de su entorno "aula"

- cómo es la clase
- cuántas ventanas tiene
- cuántas puertas
- se hizo un inventario con varios aspectos realizados en grupos
  - a) inventario de mesas y sillas
  - b) inventario de la biblioteca de aula
  - c) inventario de material variado (átomos, juegos de lectura, chapas...)
- buscamos varias formas de organizar en el espacio del aula, los pupitres, lugar de la biblioteca, ...
- medimos la clase utilizando medidas naturales: ladillos y pies; que nos proporcionó la posibilidad de contar, contrastar, además medidas con resultados respecto niños/as del "mismo pie", confección de pautas, planos
- Cada lugar referencial de la clase así como los

~~Al finalizar el mes de octubre~~

objetos más significativos visibles tenían colocado su rótulo que y me servía de ellos para introducir nuevas fonemas vocálicos y posteriormente consonánticos

De este modo y a través de letras, palabras, frases, textos sencillos y cortos (indistintamente) se producía la globalización de la tarea escolar, siempre que fuera posible. ~~No obstante~~ y el <sup>estudio</sup> ~~entorno~~ queda de su entorno, ellos mismos como 1.º entorno a aceptar ~~y comprender~~ conocer, comprender y aceptar

resulta ser potenciado del lenguaje por la  
 cantidad de expresión oral  
 contestación de opiniones, de resultados  
 elaboración de materiales, secuencias,  
~~otras~~ clasificaciones ...  
 motivador del deseo de saber leer,  
 de saber matemáticas ...

Cuando ~~la~~ Sabiendo que aspectos del lenguaje, como  
 del lenguaje matemático, requieren técnicas específicas,  
~~cada día~~ <sup>en</sup> la clase, funcionan dos talleres específicos  
 - de lecto/escritura  
 - de matemáticas

Sistemáticamente funcionan desde el mes de  
 Octubre

Mes de Noviembre / Diciembre

Fonemas trabajados  
 1. los vocálicos  
 2. t, m, s

Fonemas a trabajar:  
 p, l, n, d, r

Temas trabajados

1. El tiempo, cada día, a través de la introducción  
 del calendario. \$

Se tiene en cuenta:

si hace ☀ ☁ ☔  
 si hace viento — = ≡

Temperatura

Como consecuencia, el encargado o la encargada  
 de anotar los datos, podía optar entre:

- inventar una historia de "su tiempo"
- hacer explícitas sensaciones que sentía
- contar un chiste, una canción, adivinanza...

|                  |             |
|------------------|-------------|
| Nº               | _____       |
| Nombre           | _____       |
| Area             | _____       |
| Nivel            | _____       |
| Evaluación       | Fecha _____ |
| Puntuación Total | _____       |
| CALIFICACION     | _____       |

2º El patio de la escuela. y respuesta:

- Conocer los árboles que hay, árboles, suculentas.
- Clasificarlos " los que se les caen las hojas"
- " los que siguen en hojas"
- Hay que diferenciarlos en el patio
- ruidos de arena
- espacio para deportes: fútbol y baloncesto
- (uno del padre de un niño de la clase)
- pueden apreciarlo al fútbol, en elon fútbol,
- los ejercicios... y jugar un partido. Una niña y un niño juegan los árboles.)
- la fuente
- deposición del cacho nichados en el espacio del patio:
- bitálica de cacho
- gimnasia

3º El mar. Tomado como punto de partida y a continuación de los temas.

- Comprobar como el agua llega hasta la primera cascata de Laguna Vieja
- Pa que se producen en los faros grandes.
- El peligro de la tormenta... un resumen de los tipos de este apartado los niños:
- 1: salida y preparación del mar
- 2: Trabajo en aula:
- 2.1. Diferenciar aquellos que hacen olas
- 2.2. "Barridos de mar"
- 2.3. Visto a la clase un momento

Vicente, que me explicó y respondió a <sup>las</sup> preguntas que le hicimos.

### Resumen Diciembre

La 2ª semana del mes de Diciembre la dedicamos a

- repasar el trabajo realizado
- repasar y completar las hojas de sus carpetas para confeccionar el libro de aula
- recopilar sus historias <sup>inventadas</sup> y confeccionar el libro de "Cuentos" con inventados
- \* - ~~continuar~~ ~~seguir~~ recopilar actividades del taller de Matemáticas y ~~lenguaje~~
  - de numeración (hasta el 10)
  - de Cálculo
  - de medida

Canciones  
Poemas  
Cuentos  
adivinanzas  
Trabalenguas  
Refranes  
Aforismos  
Conceptos < Matemáticas

### La 3ª semana

Periodo del 11 al 19 de Diciembre

Dedicado a trabajar el tema de Navidades a través de su doble aspecto

- a) Ritológico: "Nacimiento del Sol"
- b) social-cultural-religioso-consumista

- Bibliografía utilizada en este periodo
  - La Evaluación del trabajo ha sido diaria e individual
- Problemas: a nivel de lectoescritura
- Beatriz Barr falta de concentración
  - Irma Ruiz x fuerte presión familiar
  - Mercedes Martínez x nivel preescolar

|                                       |             |
|---------------------------------------|-------------|
| N.º _____                             |             |
| Nombre _____                          |             |
| Area _____                            | Nivel _____ |
| Evaluación _____                      | Fecha _____ |
| Puntuación Total <input type="text"/> |             |
| CALIFICACION <input type="text"/>     |             |

5.961

Roberto atención muy dispersa  
 Antonio f dificultad articulatoria y fonológica  
 Víctor miedo frente a lo nuevo  
 Jorge ambiente familiar protector excesivo  
 N.º Jesús ambiente socio/cult/económico  
 Piedad x nivel preschool "

De la última reunión de clase con los padres y madres surge el debate centrado exclusivamente en la lecto escritura

Todo, unanimemente, expresan que sus hijos/as están muy a gusto en clase, Pero, ellos, los padres y madres, en sector amplio de ellos, piensan que van muy lentos.

Los argumentos en contra tanto a nivel teórico como a través del trabajo realizado a lo largo de los tres meses, los comentarios mi interpretación sobre " vienen a gusto a la clase y no desean estar enfermos/a " que se traduce en un " ir aprendiendo y aprehendiendo pausadamente, sin tener miedo a equivocarse, eso es aprender también, sabiendo que todos y todas pueden hablar expresar su opinión, aportar datos, comprobarlos, contrastarlos, sintetizarlos ...

Las pizarras están en relación directa a la mecanización, al saber leer sin comprender, no se puede comprender la lectura sin saberse expresar ... hace falta tiempo para hablar, oírnos, deducir, sacar conclusiones ...

Con los puentes estudiados se componían textos, si saben leer y escribir, aunque no se trayan

trabajado en clase todos los poemas,  
 no obstante, se estaba produciendo un hecho natural  
 en clase: hay poemas como "ñ" "ll" "y" "h"  
 "qu" que, no habiendo sido objeto de estudio  
 específico estaban siendo asimilados por la cantidad  
 de veces que surgían de sus propias historias inventadas.  
 Así mismo, y por resaltar solo un hecho como  
 ejemplo, ellos, los padres, expresaban su sorpresa frente  
 a la cantidad de preguntas de que eran objeto, surgidas  
 de sus propias experiencias en clase... y eso (y más)  
 era lo que contenía la expresión de sus hijos/as cuando  
 decían "quiero ir al cole"

Por mi parte siento terriblemente la presión social,  
 la falta <sup>total</sup> de medios que dispongo, el exceso n.º de  
 alumnos/as en un ambiente social, cultural, económico  
 deprimido, consumista, en exceso, cuando se supera el  
 económico, por influencia del cultural

|                  |                      |
|------------------|----------------------|
| Nombre           | _____                |
| Area             | _____ Nivel _____    |
| Evaluación       | _____ Fecha _____    |
| Puntuación Total | <input type="text"/> |
| CALIFICACION     | <input type="text"/> |

6

2º Trimestre

Escrito

- Fonemas: ñ, ll, y

Los fonemas integrados a través de textos, suyo, ruin, o de sus libros, no obstante, quedaban más asimilados en los niños/as con mayores dificultades puesto que "no eran nuevos" y para quienes los tenían ~~o~~ como saber integrados, se iniciaban, por su parte, y supervisado por mí, en la escritura libre de sus textos

- Escritura durante el trimestre anterior trabajamos mucho y lo seguimos haciendo, el "sentido" así como el trazo y la direccionalidad

A estos efectos, a nivel de Celo, lo planteamos como problema a tener en cuenta desde Preescolar, elaboramos una secuencialización por dificultad creciente hasta llegar a la grafía de las "letras"

Para ellas, ~~se~~ elaboramos en hojas de folio unas guías, las montesorianas, que nos han servido para controlar individualmente, el trazado erróneo. (Se inicia la correspondencia escolar por un colegio de la Comarca del Camp de Túria y otro colegio de la Orina Facultativa (BTK).)

• Matemáticas

Trabajadas básicamente a través de su libro de texto ed. Teide. Colección "Pan con Chocolate"

Reforzadas a ~~través~~ <sup>con</sup> de materiales comunes

- chapas, tapones, bolitas de plastico (para trabajar las decenas), cartulinas (que hacen el papel de repletas)
- ábacos

Experiencias trabajadas en función del lenguaje y éste al hilo con aquellas.

Expresión Dinámica y dramatización colaboración de padre  
dada por un profesional, coordinado  
ambos (él y yo)

Plástica: a excepción del momento puntual de introducción de alguna técnica, están constantemente presente en la clase

Musical dada a través de canciones, audiciones de cassette de música clásica o moderna, folklore ...

## Guero

A través del estudio de los poemas "n", "ll", "y" surgen 3 temas básicos

1: "Mira, tengo dos puños" (frase de J. R. Suenas)

- Surgen preguntas:
  - ¿ todos tenemos 2 puños?
  - ¿ que significa ser manco?
  - ¿ que significa ser cojo?
  - ¿ es lo mismo?
  - ¿ Para que hacemos servir las manos los puños, los pies ...
  - ¿ Cuántas cabezas tenemos ...
  - ¿ Cuántos brazos ...
  - ¿ Por qué hace falta cuidar nuestro cuerpo? ...

- Esto nos llevó a:

- a) la higiene en nuestro cuerpo <sup>lavarse</sup> < cambiarse de ropa  
lavarse → lugar, utensilios, agua, descanso  
lavar ropa → ¿ cómo? ¿ dónde?  
Supimos que 3 mujeres lavan la ropa a mano, una en la

VALENCIA

|                  |                      |     |
|------------------|----------------------|-----|
|                  |                      | N.º |
| Nombre           |                      |     |
| Area             | Nivel                |     |
| Evaluación       | Fecha                |     |
| Puntuación Total | <input type="text"/> |     |
| CALIFICACION     | <input type="text"/> |     |

7

acequia y el resto en máquinas.

b) La alimentación básicamente como medio de combatir el abuso de los bollicaus, pastelitos...

• Hicimos valoraciones reales (yendo a las tienda acm. poniendo 1 madre cada 5 niños/as) entre el precio del | bollicau | pastelito | donuts | pan con

• Actualmente, sólo 3 familias (padre y madre) sigue dándole a sus hijos este tipo de almuerzo. Son hijos no hijas.

c) El movimiento

trabajo coordinado en colaboración de Luis, padre de la escuela por Colabra y yo

d) Propuesta de confección de sus siluetas, al no haber papel continuo en el centro, ni dinero para comprarlo, según la J. Económica, no pudo realizarse. Así que cada niño y niña se dibujó e hicimos una exposición de sus retratos.

2º. Al introducir el fonema "ll" confeccioné con cartulina una llave pipante.

(He de decir, que ha sido la única ocasión en la que me ha interesado no escribir "llave" por contener a la grafía "o")

A parte de la expectación, se fue mucha.

- hablamos
- inventamos palabras
- inventaron historias cortas individualmente ...

Después de dos sesiones, un niño trajo dos llaves dedicadas al fonema "ll"

objetos antiguos que tenía en casa y sus padres le dejaron llevar a clase: Una era grande pero no gigante, la otra más pequeña. 966

Trabajamos en ferreiros y por la tarde, otros niños trajeron más llaves...

De esta manera surgió la posibilidad de hacer en clase "El museo de las llaves" el cual nos dio ocasión para trabajar el 3º punto.

3º: ¿Cómo están y de qué hechas las llaves?

¿de dónde sale el hierro?

¿qué es una mina?

¿quién trabaja en la mina?

¿es peligrosa la mina?

Consultamos libros, hicieron muchas preguntas y finalmente, tratamos de ver "Las minas del Rey Salomón" en el video del C. Social de la Reharrosa pero no fue posible.

## Febrero

Los temas especificados anteriormente se prolongaron durante el mes de febrero (hacia el 19)

Durante este mes, se introdujeron los fonemas:

"c" "qu" "v" "u"

He de expresar que son ya todos conocidos por la cantidad de veces que han surgido desde sus propios textos pero, el trabajo de sistematización se va realizando.

### • "El Carnaval"

Dedicamos la semana del 22 al 27 al Carnaval

a) Aspecto mitológico: fiesta de la luna

b) Aspecto religioso: Cuaresma

c) Día fiesta en el barrio

28-4-87

Ara, després de les vacances, i després de saludar m'heu començat a parlar del que haurien fet, on haurien estat, amb qui, si ho heu passat bé ...

- m'he quedat sorpresa de l'habitud que ja tenen per escoltar-se, oïr als altres, demanar fons de paraula

Per contè de fer un dibuix amb tot allò que haurien parlat, vaig provocar l'aneplegada dels deures que tenien a fer i després, heu començat a fer una lectura del seu llibre.

Aquesta lectura i amb les primeres línies, ens ha donat la possibilitat d'iniciar un tema d'investigació

"Els oficis"

així i a través de qüestions formulades al text em anat dient els treballs que realitzen les mares i a continuació el dels pares, seguint aquest esquema.

Treball de les mares

Treball dels pares

1. Limpieza : 7
2. lavanderie : 1
3. abastecimiento : 1
4. lo iguals : 1
5. pescaderia : 1
6. casa : 20

1. mercado : 1
2. mecánico : 7
3. puesto : 1
4. repartidor : 3
5. cruz roja : 1
6. fontaneros : 1
7. policia : 2
8. comestibles : 1

9. fabrica hienos : 1
10. fınd : 2
11. en paro : 3
11. militar : 1
12. fabrica de madera : 1
13. tienda aparatos mensajeros : 1
14. hornos : 1
15. carnicos : 1
16. carpinteros : 1

sobre els dats oberts hem fet observacions com:

- els pares treballen en més cors diferents que les mares
- hi han moltes mares que resten a casa
  - a) per que cuiden dels fills, fan el menjar, la casa...
  - b) treballen però no cobren
- des xiquets han tingut dificultat per saber expressar quin treball feien el seu pare. U, no ho sap encara.

hem ~~manejat~~ adjudicat a cada treball un número per poder fer més fàcilment la pràctica corresponent a cada grup: a) mares b) pares

Una volta confeccionada de forma conjunta, tots sabem interpretar la pràctica recentment realitzada.

Ha quedat preparat el treball i posat a les carpetes.

Donant temps per que tots acabarem, després per per completar el treball un dibuix amb la mare en la seva feina un altre dibuix amb el pare en la seva feina.

→ Aquesta tasca hem ha ocupat tota la jornada

Dimecres 29 - set. 87

A l'inici del matí, hem fet una <sup>reflexió</sup> recapitulació d'allò que hem treballat ahir i completat dats que quedaven pendents

Així, hem enlajat les dues jornades al preparar avui, el pensar en nous d'opis que no foren els ja se que tenien els seus pares i les mares dels xicots i xicotes de la classe, perquè ja els hem treballat.

Així, ha surtit una llista (cada xicot i xicota en deu un, seguint l'ordre dels equips, per després, amb dues rondes de paraula anaven completat el llistat) amb un total de 40 treballs diferents, que escrits a la pizarra:

- 1. hem llegit conjuntament
2. hem treballat la "x" com a lletra nova dins del context dels "opis"
3. hem donat n.º a cada opi i jugat després, en forma oral a buscar correspondències entre el n.º i el treball que li correspon.

# Investigamos trabajos

29-4-87

969

|                   |                    |
|-------------------|--------------------|
| transportista     | enfermero          |
| labrador          | actor/actriz       |
| harpista          | estudiante         |
| pintor de paredes | maestro de música  |
| pintor artista    | camarero           |
| piloto            | cómico             |
| bruceador         | maestro de escuela |
| taxista           | futbolista         |
| vendedor          | lombrea            |
| musico            | 20 albañil         |

|             |             |
|-------------|-------------|
| deportista  | psicólogo   |
| boxeador    | lechera     |
| oficinista  | modelo      |
| dibujante   | reshe       |
| foliógrafo  | modista     |
| conductor   | practicante |
| carnicero   | torero      |
| escultor    | mafo        |
| serenador   | cazador     |
| 30 basurero | 40 editor   |

- i finalment, hem escrit la 1<sup>ra</sup> decena de treballs i hem fet un dibuix d'un d'aquests oficis.

Tarda: tissors i pegaments

Amb les revistes que hi han a la classe, cadascun ha buscat dos dibuixos que foren representatius d'algun treball. he han retallat i pegat al full, escrivint quin treball és.

Després, segons dinàmica individual,

1. acaban treballs pendents
2. llibre de biblioteca
3. plastilina

Proposta de continuació del tema globalitzada

1. Donar-los una sèrie de noms de reballs i opies que ells no han dit.
2. Que ells/es aporten nous ~~dats~~<sup>noms</sup> sobre diferents reballs ajudats pels seus pares, mares.
3. Que vinguen a la classe persones amb reballs diferents

ANEXO N° 17:

Programación del módulo Las Fallas.

## PROPUESTA DE PROGRAMACION GLOBAL

TEMA: LAS FALLAS

AMBITO: CICLO INICIAL

CURSO: L. 936- 1.937

COLEGIO PUBLICO [REDACTED], VALENCIA

## 1.- OBJETIVOS GENERALES:

- QUE los niños/as conozcan a nivel cultural, social, económico las fiestas falleras
- Conocer el significado mitológico, religioso/cultural de la fiesta de las fallas

## 2.- CONTENIDOS A TENER EN CUENTA

- Lenguaje: . Vocabulario: pronunciación, elocución, ortografía
  - . Dialogo
  - . Aportación de datos a investigar
  - . Imágenes temporales: viaje, historia del museo
- Matemáticas: . Tamaños, formas, cálculos
  - . Seriaciones
  - . Numeración: decena, centena
  - . Resolución de problemas
- Sociales/Naturales: . Historia de las fallas: evolución
  - . La fiesta en el barrio: "els Casals"
  - . La construcción de las fallas: trabajo
    - . talleres de artesanos
    - . i. textil
    - . pintura
  - . La pirotecnia: castells, mascletas,
  - . La Crida, Plantà, Cremà, L'ofrena
  - . El Ninot indultat
  - . El llibret de la falla
  - . El vestit
  - . La música
  - . La cabalgata

VOCABULARIO (referente al vestir i pirotecnia)

- falda
- corpiño
- manteleta
- zaragüells, camisa, manta morellana, pañuele, blusón
- chaleco
- banda
- alpargatas
- atrezo: pendientes, peineta, agujas
- pañoleta
- zapatos

VOCABULARIO (referente a la pirotécnia)

- cohete
- traca
- petardo
- pólvora
- explosión
- mecha
- salida
- carcasa
- cordà

ADIVINANZAS:- Dos círculos de metal/ uno para cada mano/que al tocarlo  
sonarán/ta ta ta tan chin chin/

- Tan grande como un alfiler/ y hace a la gente correr.
- Alt, alt com un pí/ i pessa meyns que un comí.
- El pescado frito está/ si lo fries en el fuego/  
frito y rico quedará.



HISTORIA DE LA EVOLUCION DE LAS FALLAS

En 1497, el grupo de carpinteros ya organizaba la quema de maderas y resto de muebles inservibles en las calles y plazas y empezaron a evolucionar haciendo "Parots y Ninots" lo que ya constan en artículos y literatura de entonces. En el 1800 ya estaban bastante perfeccionadas y en 1820 se le hizo una falla al propietario de un café ubicado en la bajada de San Francisco que era un admirador de los franceses de Napoleón o bien de los españoles - según "el sol que más calienta" (Era un italiano, Félix Casali), después pasó el café a la plaza Sta. Catalina.

Las fallas ya tenían música y tracas.

En 1851 el Alcalde-corregidor Vicente M<sup>a</sup> Rodríguez hizo un bando prohibiendo plantar fallas en espacios estrechos e imponiendo multas a los contraventores.

En 1895 "Lo Rat Penat" premia las mejores fallas.

En 1901 el Ayuntamiento también premia a la mejor falla con 100-pesetas.

En 1927 a propuesta de la Sociedad Valenciana de Fomento y Turismo se promueven los trenes falleros.

En 1928 el "Comte Central Fallero" inició LA CRIDA, llamada al pueblo valenciano para las fiestas josefinas, y la exposición del Ninot; concurso de Bandas de música y la Nit de Foc.

De 1937 a 1939 no hubo fallas por la guerra civil.

En 1940 se inicia la ofrenda de flores a nuestra patrona la Virgen de los Desamparados.

En 1941 el Maestro de Educación Nacional declara las fiestas de San José de "Interés Nacional".

En el transcurso de los años 800 se forjaron las fiestas como de barrio e iban los jóvenes arrastrando una estera vieja y pidiendo objetos inútiles como combustible para las fallas, cantando la famosa canción de L'Estoreta y expresando el sentir popular en sátiras de política y social contra autoridades y vecindario.

FALLAS DE VALENCIA Y SUS "NINOTS INDULTATS"

Todos los años en Valencia, el 16 de marzo se plantan las fallas; grandes monumentos de cartón-piedra, de 10 a 20 m. de altura. El origen de estas fiestas es ancestral. Puede que proceda de la costumbre romana de celebrar el solsticio de primavera y verano con grandes hogueras festivas dedicadas a Vulcano, dios del fuego, que con la cristianización pasaron a ser en honor de San José, patrón del gremio de carpinteros.

Pero históricamente, el nacimiento de las fallas, tal como las conocemos popularmente en la actualidad, datan del siglo pasado. Fue a principios de este siglo cuando ya se modelaban "ninots" (muñecos) artesanalmente bien contruídos.

Hoy, desde hace 50 años, son unos monumentos esculturales-barrocos, de intención satírica, contruídos por artistas profesionales. Y fue desde 1935 cuando se estableció que antes de ser quemados el 19 de marzo, se eligiera por votación popular un único "ninot" o grupo de "ninots" de las cientos de fallas de cada año, que por su valor artístico o gracia satírica mereciera ser indultado del fuego. Son los "ninots indultats" que se conservan en el Museo Fallero de Valencia.

CASALS FALLEROS

Lugar donde se reúnen falleros y falleras para programar, organizar la falla del barrio.

Actividades que realizan:

- Reuniones presidente y comisión.
- Cenas de sobaquillo.
- Desfile de disfraces.
- Merienda niños, chocolatada.
- Ensayar papeles para la presentación de la fallera - fallero.
- Juegos, concursos.
- Personas mayores ensayan obra de teatro para la presentación.

VISITA AL MUSEO FALLERO

La visita al museo va a marcar el inicio del tema de "fallas"

Aspectos a tener en cuenta:

A) ¿Qué es un museo? ¿Qué hay en ese Museo Fallero? ¿Qué saben ellos, la familia, el casal...sobre el Museo?

Será una propuesta de investigación personal.

Los datos serán tomados todos en cuenta y se tomarán como punto de partida del diálogo, matizaciones, búsqueda de datos coincidentes, de los falseados... así llegar a la unificación de criterios como:

- . ¿Cómo surge la idea de crear un Museo Fallero?
- . ¿Dónde se encuentra instalado? ¿ha estado siempre allí?
- . ¿Cómo se llama el "barrio" en que se enclaba el Museo?

B) Para ir al Museo:

- . ¿Cómo podemos ir? Buscamos ventajas e inconvenientes
- . ¿De qué forma resulta más económico? ¿i la más cara?
- . ¿Qué tiempos emplearíamos de ir con un u otro medio?
- . ¿Qué diferencia hay entre "autobús", "autocar", "coche"?

C) Aspecto emocional

- . ¿Has estado anteriormente en algún museo? ¿cual/es?
- . ¿Qué esperas encontrar en éste?

D) Materiales que hemos de disponer

- . Mapa/plano de Valencia
- . Datos sobre el origen y vicisitudes del Museo Fallero
- . Datos mínimos, al menos, sobre el barrio de Monteolivete.
- . Hoja de observación sobre el museo.

E) Aprovechamiento en el aula de la visita.

- . Comentar aquellos aspectos que resalten los niños/as
- . Elaborar un "Libro del Museo Fallero"
- . Recogida de la ficha de observación

DESARROLLO DE LA PROGRAMACION GLOBAL SOBRE LAS "FALLAS"NIVEL: 1º EGB

LUNES: dia 9 de Marzo

Iniciamos el tema a partir de la visita al Museo Fallero, pero previamente, tratamos en clase aspectos cómo:

- ¿qué es un museo?
- ¿en qué barrio está situado el M. Fallero?
- ¿qué historia tiene el M. Fallero?
- ¿cómo podemos desplazarnos desde nuestro barrio?...

Es a partir de estas y otras preguntas que van surgiendo, quienes van produciendo la necesidad de distinguir entre "autocar", "coche" "autobús"

la diferencia, imaginada, de la rapidez de cada vehículo como medio de transporte.

conociendo el coste por persona del autocar, 100pts constatamos la diferencia de coste con respecto al autobús en su doble modalidad: valor del "tiket" y del "bono-bús"

El material básico de trabajo, han sido las "chapas", para:

- contar
- agrupar en decenas
- ordenar ...

Otros materiales: planos de la "Malva-rosa" y "Mont-olivét" dibujados en la pizarra y marcado el itinerario más sencillo que une la escuela con el M. Fallero.

aportación de datos sobre el M. Fallero a los niños y niñas de la clase, obtenidos a través del propio Museo.

MAÑANA: "VISITA AL MUSEO FALLERO"

- Observamos que el recorrido de ida al Museo, era el mismo que habíamos señalado en el plano dibujado en la pizarra (cada cual llevaba el suyo).
- Al llegar al Museo, observamos aquello que se percibía como resto: del antiguo cuartel de la G. Civil, así como los locales que actualmente acogen al "C. P. de Monteolivete"
- Pasamos al interior de Museo y el tiempo destinado a la observación de las vitrinas y ninots, quedó distribuido en dos partes:
  1. Observación ordenada y sistemática de las dependencias del Museo, resaltando: la antigüedad de los ninots, el material utilizado en el tiempo el vestir dels ninots los carteles anunciadores de Fall
  2. Libremente, de modo que pudieran detenerse en las vitrinas o ninots que más les había llamado la atención

TARDE: en el aula

- La primera parte la dedicamos a comentar, mano alzada, las incidencias del viaje y todo aquello que iba surgiendo de la visita:
  - placer del salir y el gusto por lo visto
  - reconocimiento del trayecto de ida frente al desconocimiento del trayecto de vuelta. En ambos vimos cruzar el río Turia.
  - sensaciones vividas, reconocimiento de ninots que representaban cuentos de hadas, personajes de la TV... búsqueda del cartel anunciador de las Fallas que más les gustó...
- La segunda parte de la tarde la dedicamos a dibujar el ninot/s que más les había gustado... con ellos, hicimos una mini-exposición conjunta con el resto de las aulas de c. inicial, preescolar y e.e







JUEVES: 12 de Marzo

LA ANA

- Terminaron el trabajo del día anterior ("bebés" y "mayores") y lo expusimos en el panel.

Después y con diversos materiales, trabajamos el concepto de "Mitad" (papel, cartulina, posters, chapas, pizarra, clase, silla ventanales, pupitres, niños/AS; ...)

- 2ª parte

Hemos iniciado los comentarios sobre el tema de investigación propuesto, que consistía en averiguar el significado de:

- . la crida
- . la plantà
- . els ninots
- . la cremà

La mayoría traían por escrito lo investigado en cada apartado, por ello hemos empezado leyendo punto por punto sus anotaciones

después hemos comentado cada apartado

para terminar sintetizando

El hecho de tener poca dificultad definitoria cada una de las palabras propuestas, ha posibilitado la verbalización de gran cantidad de expresiones cargadas de vivencias, sensaciones, emociones.

Así mismo, ha surgido la problemática entre fonema y grafía de "c" y "qu" a través de la palabra "cida"

- Cada uno/a ha elegido para dibujar, entre:

- . la crida
- . la plantà amb els ninots
- . la cremà

De cada grupo han elegido el dibujo que más les ha gustado y hemos hecho un libro para la Biblioteca de aula. El resto de los trabajos han quedado expuestos en las paredes del aula.

VIERNES: 13 de Marzo

MAÑANA

- La hemos dedicado a:

1. Hablar sobre la "GASTRONOMIA EN FALLAS" a partir de sus datos obtenidos a su vez a través de sus familiares.

Ha surgido en todos: los buñuelos  
el chocolate  
la paella

En clase, invitados por la AAPP, han tomado un vaso de chocolate acompañado de una ensaimada

## 2. Lenguaje

- . estudio del fonema "F"
- . ronda de invención de palabras con el sonido "f", de ellas he escrito en la pizarra 10
 

|            |              |
|------------|--------------|
| . fallas   | . futbol     |
| . fantasma | . cofre      |
| . falta    | . foto       |
| . café     | . fotografía |
| . puf      | . alfiler    |
- . cada uno/a ha elegido 3 y las han dibujado. Al dibujo han añadido el nombre y una frase que después han leído para el resto de la clase.

## Matemáticas

- . Aprovechando la decena de palabras escritas en la pizarra:
  - . contar las palabras que empiezan por "f" -1-
  - . contar las que terminan en "f" -2-
  - . contar las que tienen "f" en medio -3-
  - . en qué grupo hay más
  - . cuántas más hay en -1- que en -2-
  - . 10 palabras ¿cuántas decenas son? ¿y 20?...
  - . 1 decena de palabras ¿cuántas palabras son? ¿y 2 decenas?

TARDE

Nos hemos unido a la fiesta del centro y participado en la Crenà de la falla del centro.

000

Tal como hicimos constatar en el Plan de Centro, el equipo de maestras de Preescolar, E. Especial y Ciclo Inicial, hemos llevado a término la Programación Globalizadora sobre "las Fallas"

La finalidad de este trabajo ha sido:

1. ~~iniciar~~ una serie de posibles formas de acercamiento profesional entre las personas que formamos parte del ciclo.
2. apercibirnos que és posible investigar maestras/es y alumnas/os, beneficiarnos ambos sectores, además de ser grato y estimulante compaginar el estudio individual con la discusión colectiva, sin olvidar la repercusión social e intelectual en los niños y niñas de nuestras aulas.
3. proveernos de un material inicial y básico que nos dará ocasión para:
  - a) ampliar y profundizar sobre temas elaborados
  - b) iniciar nuevos temas de investigación que nos permitan adecuar mejor el aprendizaje de nuestros niños y niñas a su medio entorno.

Las fases del desarrollo del tema de "LAS FALLAS" ha sido:

1. Por parte de las/os profesores

- a) Aportación de material escrito, plástico... sobre Fallas
- b) Seleccionar los contenidos atendiendo la edad de los niños/as a quienes va destinado.
- c) Estructuración del material y contenidos para el aula/s de los diferentes niveles.
- d) Elaboración de una ficha de observación y recogida de los resultados sobre el "Museo Fallero".

2. Por parte de los niños/as

- a) Propuesta de investigación sobre:
  - . historia de las Fallas
  - . la Crià, la Plantà, la Cremà
  - . trajes típicos

- b) Investigar los medios de transporte posibles, su rapidez costo y comodidad, para desplazarnos al Museo Fallero.
- c) Intercambio de opiniones, sensaciones,...sobre el Museo; elaboración de dibujos sobre él mismo.
- d) Exposición conjunta de los trabajos