

LA REALIDAD SOCIO-LABORAL EN EL CURRÍCULUM: UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA Y SIGNIFICATIVA DESDE LA EDUCACION VOCACIONAL

PEDRO R. ALVAREZ PEREZ
VICTORIA FARIÑA SANCHEZ
CARMEN GONZALEZ DIAZ-LLANOS
ANA ISABEL GONZALEZ HERRERA
ISABEL HERRERA LOPEZ

RESUMEN

A partir de los presupuestos de la Logse, y tomando como sugerencias algunas de las directrices del enfoque de "Educación para la carrera" sobre el diseño de los proyectos curriculares, presentamos una experiencia desarrollada en el área de Conocimiento del Medio.

Se trata básicamente de potenciar, desde una perspectiva de trabajo colaborativo en equipo, el aprendizaje significativo del alumnado, a través de la integración en el currículum de los procedimientos y experiencias que permitan una mayor relación de los contenidos curriculares con la realidad socio-laboral del entorno.

ABSTRACT

From the LOGSE (Law of General Regulation of the Education System) basis, taking into account some of the "Career Education" highlights related to the curriculum projects design, an experience developed in the Media Knowledge area is presented.

It consists of enforcing the experience learning of the pupil, through the integration in the curriculum of the procedures and experiences to be able to connect the curriculum contains with the professional world.

PALABRAS CLAVE

Educación para la carrera, Proyecto curricular, Realidad socio-laboral.

KEYWORDS

Career Education, Curriculum Project, Professional world.

1. INTRODUCCION

Para muchos de los profesionales de la educación, uno de los retos fundamentales que se han planteado es lograr que los contenidos que se imparten en la escuela sean realmente significativos para el alumnado, ya que está en juego, entre otras variables, la propia motivación del alumnado por el aprendizaje (aprender a aprender) y su capacidad de respuesta ante el mundo que le rodea.

Esta preocupación no es nueva, puesto que diferentes enfoques y movimientos educativos vienen insistiendo desde hace tiempo en el logro de este objetivo. Uno de estos movimientos ha sido el de la *Educación para el desarrollo de la carrera* que plantea la

necesidad de reestructurar todo el curriculum para adaptarlo a las necesidades de los jóvenes con vistas a su plena integración social. Las preguntas claves que se plantean son las siguientes: ¿qué contenidos se consideran importantes para inserción socio profesional de los jóvenes?, ¿cómo deberían impartirse estos conocimientos para que fueran realmente funcionales y significativos?, etc.

En torno a estas cuestiones hemos iniciado una investigación centrada fundamentalmente en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de educación para la carrera en los centros educativos, para intentar que *la realidad sociolaboral rebese los muros de la escuela* y forme parte del proceso de formación integral del alumnado.

Este primer estudio ha supuesto el desarrollo de una experiencia de *infusión curricular de los contenidos vocacionales o de educación para la carrera*, en los contenidos de Ciencias Sociales de la Segunda Etapa del colegio Susana Villavicencio (Los Campitos, Santa Cruz de Tenerife). El objetivo fundamental de esta experiencia ha sido reflexionar, en interacción con la práctica, acerca de la posibilidad de acercar la realidad sociolaboral a los procesos curriculares de la escuela, al tiempo que se desarrolle una nueva forma de relación, basada en el *trabajo colaborativo*, entre orientadores (pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación) y profesores (los que imparten Ciencias Sociales en Segunda Etapa).

2. EL IMPULSO DE LA ACCION

"Estamos cansados de acudir a un sin fin de cursillos que nos separan de lo que día a día hacemos en el aula y que sólo sirven para firmar en una hoja de asistencia y para guardar un certificado más junto con las otras reliquias que suman puntos a un proceso fragmentado de perfeccionamiento docente. Siempre nos hemos lanzado a cualquier intento de mejora, porque tenemos espíritu y ganas de cambiar nuestra práctica, pero son ya demasiadas las desilusiones... Por eso confiamos en que esta experiencia pueda revelarnos, desde nuestro centro y no lejos de él, una vía para dar vida a ese espíritu de lucha".

Hablan los profesores

Estas palabras hechas explícitas por el profesorado que participó en el trabajo reflejan un interés y una actitud por mejorar las prácticas escolares que va más allá de un mero ejercicio de aplicación de estrategias metodológicas descontextualizadas y dictaminadas por asesores técnicos. Esos profesores se unieron a nosotros, los orientadores, en busca de una facilitación en la resolución de sus preocupaciones.

Durante los primeros contactos tuvimos la oportunidad de reflexionar sobre esos intereses y planteamos cuestiones que fueron claves para el desarrollo de la experiencia: ¿Podrán los alumnos entender la realidad social y laboral que les aguarda detrás de los muros del colegio y que, por otra parte, ya están empezando a construir?; ¿Son y somos conscientes de que ciertamente ya la están construyendo desde dentro de la escuela, y lo peor, sin ningún tipo de control sobre ellas?.

Las reflexiones que se derivaron de estos interrogantes significaron el trampolín hacia una experiencia que intentó dar respuestas a las preocupaciones planteadas, una experiencia enmarcada dentro de los presupuestos de la *educación para la carrera* que, con palabras de Hoyt (en Rodríguez Moreno, 1992), es

"el esfuerzo comunitario dirigido a ayudar a las personas, jóvenes y adultos a prepararse mejor para el trabajo, adquiriendo las destrezas que les permitan cambiar el ritmo de la sociedad de tal modo que el trabajo se vuelva más significativo y satisfactorio dentro de su global estilo de vida" (Rodríguez Moreno).

2.1. Orientación y Educación para la carrera en el contexto de nuestra Reforma

Es interesante observar como la justificación que hacen el profesorado acerca de la necesidad de cambiar las prácticas escolares coincide, en cierto modo, con la que se presenta en los presupuestos de la reforma educativa que estamos viviendo en nuestro país:

- Escasean los esfuerzos de desarrollo docente que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que acerquen los problemas académicos a los problemas sociales y laborales del entorno.

- A menudo nos hemos limitado por la estructura rígida de los programas académicos, estableciendo una dicotomía entre lo que se enseña en la escuela y lo que se aprende fuera de ella.

- No pensamos que los alumnos necesitan que los contenidos de su aprendizaje se basen en experiencias vivenciadas y conectadas con la realidad social y laboral de la que forman parte ellos y la escuela en su totalidad.

De esta forma y salvando algunas diferencias de tipo ideológico, se puede decir que, en nuestro caso, administración y profesorado justifican en el listado anterior una demanda de mejora de la educación.

La necesidad de una Orientación y Educación para la carrera nace en diversos países, ya desde hace algunas décadas, desde presupuestos similares y algunos demandado una profunda reforma educativa. Sin pretender aplicar de forma aislada y descontextualiza la filosofía de la Educación para la carrera, nacida en Estados Unidos sobre los años setenta, pensamos que muchos de los aspectos de este movimiento pueden ser cruciales en el contexto de cambio real que demandan nuestras instituciones educativas.

Existen una serie de interrogantes a analizar en torno a este modelo de educación/orientación que nos fueron y nos son de gran ayuda a la hora de comprender bajo qué presupuestos teóricos nos ubicamos:

a) *¿Qué significa el término "carrera"?*

En el contexto americano y sobre la década de los 50 ha surgido el término "*career*" que ha ido dejando atrás otros términos de carácter más estático como es el de "*profesión*".

"Una carrera es todo un proyecto vital, donde la palabra "vital" significa que se pone el acento en la persona como totalidad, en la carrera o en el curso de la vida humana" (Rodríguez Moreno, 1992, 106).

b) *¿Cómo se despliega el desarrollo de la carrera?*

Con las aportaciones de Super, Crites, Tiedeman, Ginzberg, que como propulsores, concibieron el desarrollo de la carrera como un proceso que se extiende a lo largo de toda la

vida, se ha dado un cambio de enfoque que, en términos de Bisquerra, se ha denominado: "*revolución de la carrera*", de forma que nos hemos acostumbrado a oír palabras como: *career development, career guidance, career education*. Actualmente se concibe *career development* "como un proceso que abarca todo el ciclo vital y que incluye no solamente la profesión, sino que acoge todos los aspectos de la vida de una persona" (Bisquerra, 1992, 54).

c) *¿Qué se entiende por "Orientación para el desarrollo de la carrera"?*

Para responder a esta pregunta acudiremos a aquella definición del que acuñó el carácter evolutivo del desarrollo de la carrera y que vio la necesidad de dar las siguientes connotaciones a la orientación:

"se trata de una preparación a lo largo de las distintas etapas de la vida, para alcanzar un nivel de madurez vocacional que permita a los jóvenes alcanzar un óptimo desarrollo" (Super, 1997, en Alvarez y Xantina, 1991).

d) *¿Qué se entiende por "Educación para el desarrollo de la carrera"?*

La *educación para la carrera* "es un proceso educativo diseñado para estrechar la relación entre la escuela y la sociedad, relacionar el programa escolar con las necesidades del alumno, proporcionar oportunidades de orientación vocacional, extender la educación más allá de la escuela, preparar para el cambio acelerado de la sociedad y eliminar la distinción entre la educación académica y la educación con propósitos profesionales" (Bisquerra, 1992, 64).

e) *¿Cómo se puede cristalizar la conexión educación/orientación?*

En los últimos años, debido a los cambios sociales, educativos y laborales, a nivel europeo se ha planteado la forma de contestar en lo posible lo académico con lo profesional, la escuela con el trabajo, la educación con la orientación profesional. En esos intentos se han dado tres modelos de conexión educación/orientación. Una clara visión de los mismos es la que ofrece Rodríguez Moreno (1992, 116):

"El modelo *fronterizo* en el que la orientación se considera separada de las funciones centrales de la enseñanza...; El modelo *inclusivo* en el cual la orientación es parte distintiva de las funciones educativas de la institución escolar...; El modelo *sistémico* desde el cual la orientación se contempla como un concepto que impregna todo el curriculum..."

Cada uno de estos modelos tiene posibilidad de ser desarrollado dependiendo del contexto educativo y del centro escolar concreto donde se quieran implantar, que condicionarán de forma decisiva las estrategias metodológicas para el desarrollo de programas de orientación vocacional. De los tres modelos el *fronterizo* se asocia con las estrategias metodológicas que podríamos denominar de *adición curricular*, basadas en el desarrollo de programas paralelos al curriculum educativo. Los otros dos modelos se podrían asociar más con aquella estrategia que se ha venido conociendo en los últimos tiempos: *estrategias de infusión curricular*, que con palabras de Salvador y Peiró (1986, 185), "propugnan la diseminación y difusión de los conceptos de la carrera, de los principios de la toma de decisiones, de la información ocupacional a través de las clases regulares y de las mismas explicaciones de las asignaturas escolares". Nosotros, desde nuestro contexto y situación escolar particular, hemos convenido intentar un cambio en las prácticas educativas a través de la infusión de los programas de Educación Vocacional y que, como indica

Rodríguez Moreno (1992, 116/139) requiere muchos esfuerzos de colaboración entre plantilla escolar y orientador, un verdadero trabajo en equipo y una clara voluntad política de transformación social.

2.2. Ideales más allá de la orientación vocacional-neoclásica

Una vez mostrado y discutido el enfoque de la *educación para el desarrollo de la carrera* y la estrategia de *infusión curricular* para cristalizarlo en la práctica e investigar la hipótesis de responder a través del mismo a muchos de los problemas planteados, había que convertir toda esa conceptualización en una verdadera teoría práctica, al traducir sus presupuestos en la propia realidad del centro:

"Nosotros vamos a dar el tema de la agricultura, pero ¿no creen que es absurdo enseñar a los niños y profundizar en el trabajo del agricultor que tiene tan pocas salidas en nuestra sociedad y que está tan marginado?".

Este cuestionamiento de una de las profesoras del equipo fue sustancialmente clave para reflexionar acerca de muchas contradicciones que el modelo de *educación para el desarrollo de la carrera* había dejado en suspense. Habíamos hablado en repetidas ocasiones de la necesidad de acercar la escuela a la realidad social, de que aquella respondiese a las demandas laborales de ésta, etc., pero poco habíamos tratado, si acaso de forma implícita, la necesidad de formar ciudadanos *críticos*. En este sentido los orientadores tenemos que resolver una contradicción muy aguda, ya que como sistema de apoyo podemos reforzar más de lo esperado la función reproductora de la escuela o bien revolver esa función y estimular procesos de crítica, de cuestionamientos a una forma tradicional de entender el papel de la escuela. Como señala Fernández Sierra (1993, 35):

"la orientación y los orientadores han puesto sus conocimientos al servicio de las salidas profesionales de los jóvenes, aconsejándoles y ofreciéndoles pistas por dónde recorrer el camino desde el mundo académico al mundo productivo... A menudo por el desempeño acrítico y tecnocrático de las tareas que les son propias, han potenciado la perspectiva *vocacional-neoclásica* del currículum y del sistema educativo, en la mayoría de los casos, sin tan siquiera ser consciente de la "dirección y del sentido" de su contribución".

Al reflexionar con las profesoras estas cuestiones básicas, se analizó que precisamente el tema del agricultor podría ser muy especial para despertar determinados valores hacia el trabajo y su función en la sociedad, para que los alumnos descubrieran y fueran conscientes, en la medida de sus posibilidades, del porqué de la división social del trabajo, de los patrones de poder que dirigen el prestigio y las retribuciones de algunos empleos. Como señala Martínez Bonafé (1993, 149):

"la transición al mundo del trabajo no significa la aceptación de los valores y las conductas dominantes de la sociedad capitalista occidental. Orientar es desarrollar la capacidad crítica, dar a conocer modelos culturales diversos, fomentar las divergencias de opinión y enseñar a afrontar pacíficamente los conflictos, a entender el origen de las diferencias y a posicionarse activamente en coherencia con lo que se piensa y desea".

De esta forma, los análisis realizados por nuestro equipo docente, en torno a ese movimiento originalmente americano de Educación para la carrera, nos llevaron a elaborar

nuestras propias metas de educación/orientación ubicados en el contexto social, cultural y político al que pertenecemos:

1) No hablamos de una adaptación sin más de los contenidos escolares a las exigencias profesionales, que haga secundario el ideal ilustrado y cultural de la educación, sino que entendemos que la cultura escolar debe acercarse a la cultura sociolaboral del entorno, en un proceso evolutivo de conocimiento, crítica y construcción social de nuestra propia forma de vida.

2) No pretendemos, sin más, que la función de escuela sea la de donante de oportunidades de igualdad por ofrecer a todos una instrucción y una formación para el trabajo, no se trata de convertirnos en "fábricas de la fuerza de trabajo", sino, más al contrario, queremos que los alumnos entiendan las dificultades que vivimos hoy en el complejo sistema laboral, ya que así podrían ser más capaces de crear, motivándose, que van a la escuela para analizar sistemática y razonadamente esos problemas que viven y que vivirán en su futuro.

3) No hablamos de conseguir que los alumnos se conozcan así mismos sólo para adaptar sus capacidades a las actuales existencias profesionales, sino para buscar la forma de desarrollar esas capacidades y actitudes y, formándose en su integridad humana, poder tomar decisiones que les permitan actuar de manera consciente y crítica en la sociedad actual.

Claro que para poder cristalizar en la práctica todos estos ideales desde una perspectiva colaborativa, en la que todos los implicados en la educación puedan participar, es necesario reflexionar acerca de las posibilidades organizativas y pedagógicas con que contamos y de las modificaciones necesarias para poder hacer realidad algo que desde el análisis conjunto se había acordado.

2.3. La educación para la carrera a través de nuestra experiencia

Todo lo hasta aquí expuesto constituyó lo referente a los análisis realizados en un primer momento de *contacto inicial* en el que hicimos explícita la necesidad de cambio con el apoyo de un modelo de educación/orientación y en el que fuimos delimitando las contribuciones que cada agente podría aportar para hacer real lo que propició nuestra reflexión; quedó claro que una relación colaborativa entre todos los agentes del cambio y de apoyo resultaría una vía fructífera para desarrollar la acción. Pero se nos planteaba la necesidad de establecer y concretar esa vía a través de sucesivos pasos o procesos que fueran realimentando nuestros planteamientos y que organizaran los diversos momentos del proyecto. Esa posible vía la encontramos en el llamado modelo de *procesos o resolución de problemas*, que como indican Area y Yáñez (1990, 57) "tiene claras vinculaciones con la filosofía y procesos de la investigación en la acción". Las fases de este modelo que analizamos y asumimos son las siguientes:

1. Identificación y análisis de necesidades y problemas.
2. Planificación para la acción.
3. Desarrollo o puesta en práctica.
4. Evaluación.

3. DIAGNOSIS DE NECESIDADES Y PROBLEMAS

Durante aquel impulso inicial que dio pie a la acción ya se habían reflejado unos ideales y retos que ponían de manifiesto una serie de necesidades amplias. Pero esa fase de contacto inicial sólo había constituido el armazón o el marco general del camino a seguir. Se hacía necesario por tanto concretar las generalidades discutidas y delimitar un punto de partida que nos marcara por dónde y sobre qué aspectos concretos íbamos a iniciar nuestro camino. Era conveniente un diagnóstico y análisis de necesidades, como punto de partida para iniciar un ciclo de desarrollo escolar.

Para desarrollar este proceso, seguimos las subfases que, dentro del modelo de procesos, se establecen como constitutivas de la fase de diagnosis de necesidades (Guarro y Santana, 1992, 2).

En una primera *subfase de Identificación de necesidades*, realizamos dos pasos fundamentales: Se partió de una reflexión sobre la ubicación del contexto escolar y del plan de centro, para acceder a un segundo paso en el que, desarrollando un proceso de discusión y diálogo con las profesoras implicadas, con los alumnos y sus padres, se realizó eso que llamamos *valoración informal y estructuración de las carencias reales respecto a la Orientación Vocacional*. En ese momento se analizó todo lo expuesto en el plan de centro en contraste con la práctica real, y esta última contrastada con el modelo de educación para la carrera ya discutido. Con ello obtuvimos un listado muy amplio de necesidades estructuradas en torno a cuatro ámbitos fundamentales: Profesorado, Alumnado, Centro escolar, Contexto familiar y comunitario. Este listado, con palabras de Guarro y Santana (1992, 3) supuso "un material demasiado bruto que necesita pulirse mediante una reflexión más profunda".

Siguiendo la sugerencia de los autores entramos en una subfase de *categorización de necesidades*, que supuso un análisis más intenso donde se fueron organizando las visiones y sentimientos de todos los agentes implicados. Para ello utilizamos una metodología más sistemática que denominamos: *análisis formal de las necesidades sentidas*. Este análisis se realizó categorizando el listado de necesidades obtenido en la subfase anterior y plasmándolo así en tres tipos de cuestionarios (profesores, alumnos, padres), que nos permitió detectar cuáles de las *carencias reales* eran constatadas por todos los agentes implicados como "*necesidades sentidas y compartidas*". Pero el proceso de categorización estaba aún por concluir. Era necesario realizar análisis más sintéticos que nos ayudasen en el proceso de priorización para acercarnos a los propósitos concretos de la acción.

La priorización de necesidades la fuimos derivando de la discusión sobre los resultados estadísticos de las categorías incluidas en los cuestionarios. De esta forma extrajimos las categorías más significativas tanto en el grupo de profesores, como en el de padres y el de alumnos. Esta selección, siendo enriquecida con las vivencias de las fases de planificación y de acción, nos permitió llegar a configurar, ya avanzado el proyecto por problemas de tiempo, "la técnica del diamante" (Guarro y Santana, 1992, 5) consistente en ordenar las categorías utilizando la forma de un diamante:

- En el vértice superior, que es donde se coloca la categoría priorizada en primer lugar, propondríamos la categoría de *infusión curricular de la O.V.*, dado que esta necesidad es, en el grupo de profesores, no sólo como sentida individualmente sino también considerada como compartida y prioritaria, y además recoge, en cierto modo, las dos que vienen a continuación.

- En la línea siguiente, donde van las dos categorías priorizadas en segundo lugar, sugeriríamos, las que se relacionan con la anterior y se dan en el grupo de padres y alumnos, es decir, *conocer la relación de las asignaturas con la O.V. y la necesidad de que lo que se enseñe en las clases sirva para el futuro.*

- En la siguiente línea, que lleva las tres categorías priorizadas en segundo lugar, propondríamos las siguientes: *Interdisciplinariedad a través de la Orientación Vocacional; ayuda de las profesoras-tutoras a los alumnos en los procesos vocacionales; ayuda de los orientadores a los alumnos en los procesos vocacionales.* Esta propuesta viene dada por el hecho de que estos tres tipos de necesidades, que siguen relacionadas con las tres anteriores, guardan un hilo conductor entre ellas: la interdisciplinariedad podrá llevarse a cabo en la medida en que las tutoras se coordinen para ofrecer la ayuda sistematizada a los alumnos, y estas a su vez podrán coordinarse mejor en la medida en que reciban un apoyo de los orientadores y una guía en la planificación en los procesos de ayuda dada a los alumnos.

- En la cuarta línea, donde se colocan las dos categorías priorizadas en cuarto lugar, podrían colocarse los siguientes tipos de necesidades: *Necesidad de que los alumnos tomen conciencia y conocimiento de sí mismo; Necesidad de que los padres conozcan a sus hijos (intereses, gustos, preferencias).* La primera porque es sugerida por los profesores no sólo como necesidad a ser cubierta sino como necesidad considerada demandada por los propios alumnos y la segunda porque tanto los padres como los alumnos la consideran muy importante.

- Por último, se coloca en la quinta línea la categoría priorizada en quinto lugar. En este caso proponemos la que queda de todas las más destacadas, que es la referida al tipo de necesidades referidas a que los padres estimulen *procesos de autonomía, no de imposición de preferencias, en sus hijos.* Este tipo de necesidad es colocado en último lugar, porque digamos que se puede derivar de las dos anteriores.

Según este resumen ya tendríamos configurado el *diamante que será la base del plan de acción:*

DIAMANTE PARA EL PLAN DE ACCION

Infusión curricular de la O.V.

<i>Relación Asignaturas-O.V.</i>	<i>Funcionalidad-Eseñanza</i>
<i>Interdisciplinariedad</i>	<i>Función profesoras-tutores</i>
	<i>Función orientadores</i>
<i>Autonocimiento-alumnos</i>	<i>Conocimiento de los hijos</i>
<i>Autonomía en la toma de decisiones</i>	

Este diamante del plan de acción, dibujado desde las necesidades de Orientación Vocacional manifestadas por padres, alumnos y profesores, es desde nuestro punto de vista una "piedra preciosa" que nos iluminó y habrá de iluminar durante los sucesivos ciclos de acción-investigación y que traducido a palabras podría expresarse así:

"Es significativamente necesario, que se inicien en el centro procesos de Infusión curricular de la Orientación Vocacional que favorezcan el conocimiento de la relación de las

asignaturas con los contenidos de orientación vocacional y que impriman el sello de funcionalidad para el futuro personal, escolar y profesional a la enseñanza, tan justificado en la actual Reforma educativa. Todo ello a través de la interdisciplinariedad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorecida por la labor de las profesoras tutoras, coordinadas con la guía de los orientadores para planificar los procesos de ayuda al alumnado. Alumnos que necesitan y deben desarrollar un conocimiento profundo de sí mismo en esta etapa adolescente en la que se dan procesos de autoidentificación y afirmación personal. Para ello necesitan la colaboración de los padres, que no sólo han de conocerlos mejor, sino que han de procurar estimular la autonomía, responsabilidad y capacidad crítica para tomar decisiones adecuadas, y no procesos de sumisión y ajuste alineado, de forma que el trabajo sea significativo y puedan luchar por el cambio de la sociedad en que vivimos".

4. PLANIFICACION PARA LA ACCION

Como bien señala Escudero (1986, 215) "la resolución de un tema de mejora escolar requiere embarcarse en un proceso complejo, que permite al grupo ir buscando soluciones alternativas". Este proceso en que nosotros nos involucramos de lleno, confundiéndonos e interaccionando con la fase de diagnóstico, fue lo que constituyó el diseño de la acción. En nuestro caso, el tema de mejora se había identificado totalmente con la necesidad de iniciar *procesos de "infusión curricular de la Orientación Vocacional"* que tal y como ha sido expuesto en la fase anterior era la primera necesidad a cubrir y que, en cierto modo, desenlazaría a todas las demás.

Expondremos, en este apartado, como desarrollamos esa fase que empezó a significar un proceso de trabajo más sistemático y estructurado. Manuel Area (1993, 63) propone una serie de pasos o cuestiones-guía para presentar una experiencia de diseño, que son realmente interesantes y pueden ayudar a hacer más comprensible un proceso verdaderamente complejo y denso. El modelo de informe que el autor propone "es una estrategia para el intercambio profesional, para la difusión y conocimiento de las experiencias pedagógicas que se realizan en las aulas".

Todo empezó casi sin darnos tiempo para asumir que ya estábamos embarcados...

Lo que debíamos diseñar, según lo acordado, era una unidad de "infusión curricular" de los objetivos y contenidos de la educación para la carrera. Hay al respecto estrategias y técnicas determinadas, pero lo más enriquecedor es que en cada centro escolar adquieren diversos matices y significados y forman un proceso peculiar de diseño.

a) *¿Quién/es han participado (y para qué tareas) durante la planificación o diseño de la unidad?*

Desde aquella fase de contacto inicial, ya habíamos dejado bastante claro cual sería el papel de cada uno de los participantes. Concretamente se especificó que los asesores aprenderíamos también de la experiencia y que en ningún momento veníamos con la etiqueta de "externos-expertos". Por esta razón la planificación, desde el comienzo, se realizó por las tres profesoras, Tota, Carmen y, un poco tardíamente, Isabel, contando con la complementación de los orientadores, Pedro Alvarez y la que escribe este documento. Lo más enriquecedor es que nosotros aprendimos el sentido y el proceso de la enseñanza y las profesoras comprendieron el sentido y significado de la educación y orientación para la carrera.

b) ¿Cuándo, en qué momentos fue realizado el diseño? ¿Cuánto tiempo duró la planificación?

Aunque es difícil delimitar un periodo concreto de inicio y fin de las fases, dado el carácter interactivo de éstas, puedo indicar que la primera reunión que tiró del cordón del diseño fue la del día cuatro de Febrero de este año, y una de las últimas reuniones antes de empezar la acción propiamente dicha fue la del día dieciocho de Marzo. Tenemos que destacar la problemática del tiempo que nos acompañó durante toda la experiencia, pero es significativo el hecho de que en tan poco tiempo nos acopláramos y deriváramos una actuación práctica como la que resultó, algunas veces, sin procedimientos muy sistemáticos de planificación previa y prevista; una vez más aprendimos que la interacción entre lo previsto y lo imprevisto genera un fruto muy rico en experiencias.

c) ¿Cuáles fueron las mayores dificultades y problemas para realizar el diseño? ¿Cómo fueron resueltos?

Volvemos a reiterar la dificultad de la falta de tiempo, un aspecto estructural que incorpora numerosos problemas. El centro tiene horario continuo por petición del profesorado hace ya varios años, las reuniones se efectuaron después del horario lectivo, en la hora de la "exclusiva", que era más propicia para la descarga de tensiones que para la formalización de reflexiones. Aún así el interés de todos superó al cansancio y motivó a que el próximo año las reuniones se realicen por las tardes. Para este curso se tomó la determinación de coger algunas clases de la hora de Lengua, propuesta planteada por las profesoras, dado que las tres son profesorado de Lengua además de serlo de CCSS. En efecto fueron ellas mismas las que empezaron a considerar la posibilidad de hacer interdisciplinariedad de forma que tuviesen más tiempo para llevar a cabo la experiencia.

Junto con el anterior problema estructural, nos encontramos con la cuestión de los recursos, especialmente con el problema del escaso papel con que disponían en el centro para realizar fotocopias de diversos documentos y actividades, con una fotocopidora que no funcionaba demasiado bien. Por ello nos apoyamos en los recursos de la Universidad que en algunas ocasiones nos facilitó el poder diseñar actividades que requerían papel fotocopiado.

Otro problema que afecta más a la dimensión relacional, se refiere a que existían algunas incompatibilidades en el estilo de trabajo de algunas de las profesoras. Pero el problema quedó soslayado con el alto nivel de conocimiento de todos los contenidos de los tres niveles académicos por parte de las tres profesoras, dado que ellas suelen rotar por diferentes cursos de segunda etapa cada año, con el objetivo de permanecer con el mismo grupo de niños durante todo el ciclo superior. Este proceso rotatorio favoreció los procesos de coordinación en las actuaciones de las tres profesoras.

Por otro lado decir que, aunque, como ya he dicho, desde un principio intentamos eliminar expectativas de expertismo hacia nosotros por parte de las profesoras, alguna de ellas, mostraba cierta inclinación a actuar buscando directrices rígidas de los orientadores. De hecho las propuestas que sugeríamos, se intentaron adoptar en alguna circunstancia al pie de la letra, cuando nosotros sólo pretendíamos estimular la reflexión y la elaboración personal de diseños; alguna profesora mostraba, al principio cierto miedo o preocupación de no entender las sugerencias de los orientadores, si bien esa desconfianza inicial le llevó a examinar con más detalle las propuestas y, según ella, a aumentar su conocimiento acerca de algunos aspectos que le parecieron interesantes. Un caso muy particular que hace

referencia a lo anterior fue el diseño de una hoja de seguimiento que propusimos para la evaluación de los alumnos, a petición de la profesora Carmen, que había reflexionado sobre la posibilidad de buscar otros instrumentos de evaluación más cualitativos además del tradicional examen. Esta hoja de seguimiento intercalaba la posibilidad de evaluar objetivos curriculares y vocacionales, y para las áreas de Ciencias Sociales y de Educación ambiental, quizá por ello resultara un poco complicada a primera vista, lo cual resultó evidente en la reacción de Carmen que al verla expresó: "esto es una maravilla pero yo no sé si seré capaz...". Aunque se experimentó con alguna de las fichas diseñadas, la utilización de esta hoja se ha propuesto para el curso que viene cuando haya pasado el tiempo suficiente para reflexionar sobre ella y elaborar una de tipo personal incluyendo los criterios de evaluación convenientes según acuerdos debatidos.

Por lo demás las profesoras comprendieron a lo largo de la experiencia que ellas eran las responsables y principales protagonistas del diseño de sus actuaciones y que la inclusión de la educación para la carrera en los procesos curriculares no tenía porqué incorporar instrucciones rígidas a aplicar, sino más bien sugerencias a descubrir y a elaborar.

d) ¿Qué materiales, personas, recursos fueron utilizados como fuente de apoyo o de consulta para el diseño?

Algunas de las soluciones utilizadas para realizar el diseño, "pueden tener que ver con la identificación y movilización de recursos que residen en el propio centro y en los mismos profesores, otras pueden requerir alguna modalidad de apoyo externo" (Escudero, 1986, 214). En nuestro caso fueron necesarias las dos vías: Por un lado se utilizó el material de Rosa Sensat, que es el empleado por muchos de los profesores del centro para organizar sus planificaciones, y por otro lado se revisó la obra de Alvarez y otros (1992), para ilustrar los procesos de *infusión curricular* de los contenidos y objetivos vocacionales. Es significativo el hecho de que las propias profesoras revisaron esta última obra y realizaron fichas de actividades similares a las propuestas allí, pero de forma muy peculiar; la utilización del libro fue la conveniente ya que no fue una mera aplicación del mismo. Por otro lado los orientadores recibimos un ejemplar de la obra de Rosa Sensat, para poder analizar los contenidos académicos, que a partir de ahí pretendían seleccionar.

Además de estos dos libros se revisaron otros documentos y experiencias esclarecedores de los procesos de *infusión*, así como documentos e informes de los contenidos concretos que las profesoras decidieron desarrollar.

e) ¿Cómo se ha hecho la planificación?, ¿A partir de qué elemento de enseñanza se empezó?, ¿Cómo se han integrado unos con otros?

El elemento sustantivo que desencadenó el diseño, fue el mapa conceptual de los contenidos académicos a desarrollar. Referente a esto es importante destacar un aspecto que tiene que ver con la coordinación docente que merece ser expuesto: En un principio las profesoras se habían implicado en el proyecto bajo la condición de seguir el orden y el ritmo conceptual de sus programaciones, Tota pretendía dar el tema del "relieve y el clima" en 6º, Carmen el de "la agricultura" en 7º, e Isabel el de "la industria y el mercado", todas en el área de Ciencias Sociales. Carmen nos había pedido que le ayudásemos a estructurar su próximo tema a partir de un mapa conceptual similar al que elaboramos para la experiencia de inserción de CCSS-Educación Ambiental. En una de las primeras reuniones le mostramos la propuesta de mapa de contenidos en el que se relacionaron aspectos medio-

ambientales, de Sociales y de Orientación Vocacional. Pues bien, tras el análisis detallado por parte de las otras profesoras presentes, decidieron cambiar el ritmo y orden de sus programaciones y adoptar como hilo conductor el mapa conceptual titulado "La problemática del agricultor", de manera que cada una destacaría aquellos contenidos que se adaptasen a los objetivos del nivel que impartían. La distribución se acordó de forma casi inmediata: "tú puedes dar la parte más relacionada con la comercialización, yo con los aspectos más básicos del agricultor y tú, Carmen, con los aspectos básicos e históricos, así aseguramos una continuidad para el curso siguiente" (sugerencia de Tota a las otras profesoras). Esta propuesta fue aceptada, después de realizar algunas modificaciones al mapa conceptual propuesto, para adaptarlo a los procesos de selección decididos.

A partir de aquí se desarrolló el proceso de relación de los contenidos vocacionales con los curriculares, ya seleccionados de forma detallada. Todo ello en torno a tres momentos claves que se dividieron al surgir la oportunidad de desarrollar una visita a una explotación agraria; esos tres momentos fueron: *Antes, durante y después de la visita*. Luego se elaboraron las fichas de actividades y procesos de evaluación oportunos, que comentaremos posteriormente.

f) *¿Qué tipo de revisiones o reelaboraciones se realizaron sobre el diseño a medida que éste era puesto en práctica? ¿Cómo y cuándo se realizaron esas revisiones?*

La principal modificación vino dada en el curso de octavo debido a que, mientras se estaban poniendo en práctica las fichas del *momento antes de la visita*, surgió la oportunidad de realizar una visita a la Escuela de Capacitación Agraria de Tacoronte. Esta idea interesó mucho a las profesoras, de forma que ellas mismas revisaron el plan de acción y propusieron que los de 8º cambiasen el itinerario de la visita, yendo a dicha escuela y no a una explotación agraria, como harían los de los otros niveles.

A nivel de diseño de actividades no hubieron más modificaciones importantes durante el desarrollo de la acción, es más, muchas de las fichas de actividades se fueron planificando a medida que se iba poniendo en práctica la experiencia. De hecho la incidencia del diseño se centró sobre todo en los aspectos dirigidos a la unificación de criterios, la coordinación y colaboración conjunta sobre todo en la distribución de contenidos, objetivos y temporalización.

Donde si hubieron algunas modificaciones fundamentales fue en lo referente a los instrumentos de evaluación. Por un lado, como ya se ha dicho, la hoja de seguimiento prevista sólo fue utilizada para basar el diseño de algunas de las primeras fichas de actividades y para valorar algunos procesos del aprendizaje de los alumnos, de nuevo la falta de tiempo repercutió en la decisión de posponer la utilización sistemática de este instrumento de evaluación para el curso próximo. Por otro lado, el diseño del cuestionario que se elaboró para comprobar los avances del aprendizaje de los alumnos, utilizando la modalidad "test-postest", fue modificado en lo referente al postest. Este es un hecho muy importante, dado que muestra que de la experiencia no sólo aprendieron los alumnos sino también los orientadores y las profesoras, en el sentido de que la propia investigación que realizamos paulatinamente respecto a la situación laboral del agricultor en Canarias, nos llevó a modificar algunos conocimientos que suponíamos fundamentales y por tanto a modificar y seleccionar algunas de las preguntas que habíamos previsto para el postest.

5. EL DESARROLLO DE LA ACCION

Todos los esfuerzos realizados durante el diseño del programa, la preparación y la revisión del mismo supusieron un periodo de tiempo precipitado que con palabras de Tota "supone lo más difícil, puesto que una vez que tengamos el trabajo planificado luego es más fácil llevarlo a la práctica".

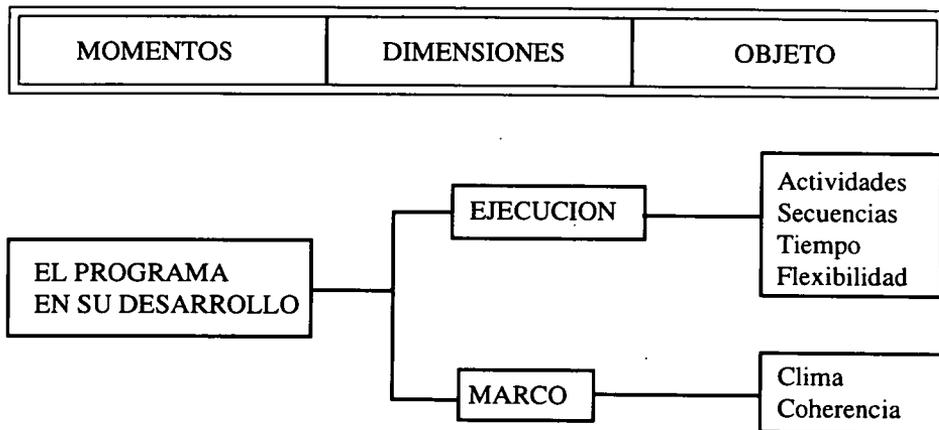
Ciertamente esa dificultad que advertía Tota en la fase en que creamos las condiciones, capacidades y disposiciones para la reflexión, está justificada puesto que todo ello iba a servir para "la fase más importante de todo el proceso" (Escudero Muñoz, 1986, 215). Si el diseño fue complejo y costoso, por la falta de tradición y de tiempo entre los profesores respecto a procesos colaborativos de reflexión para programar, la fase del desarrollo es el proceso crucial que revertirá en nuestra motivación por seguir colaborando para hacer real aquello que se estimaba conveniente sobre el papel.

Esta fase, desarrollada a lo largo de tres momentos clave (antes, durante y después de una visita) supone en sí misma una retroalimentación a medida que comprobamos el fruto de lo que hemos y vamos haciendo.

5.1. Valoración del desarrollo del programa

Para llevar a cabo esta valoración, eminentemente cualitativa, tomaremos las bases del modelo de Juste (1993).

Cuadro 1. *Propuesta evaluativa de programas de orientación*



Como señalaba Stufflebeam (1987), este tipo de evaluación nos facilitará la toma de decisiones a tiempo sobre los aspectos a mejorar.

Esas decisiones vienen dadas al comprobar si la *ejecución del programa* ha sido la adecuada, bajo el criterio de "conformidad con el plan", y si *el marco del programa, clima, coherencia*, está siendo la esperada, bajo los criterios de "implicación y satisfacción de los participantes e incardinación en la vida del centro".

a) Ejecución del programa

- Durante todo el desarrollo del proceso nos pareció oportuno ir valorando e ir fomentando la valoración tanto de los desfases que podrían estar existiendo respecto al plan, como los logros parciales que se estaban consiguiendo y los resultados no esperados.

Con respecto a los *desfases*, no hubieron demasiados respecto a la planificación inicial y respecto a la revisión de aquel plan. Lo que cabe mencionar aquí es algo que podría o no considerarse como desfase, porque, en realidad, era algo que cabría esperarse dado que no fue hecho explícito en el diseño inicial, esto es: se había dedicado mucho tiempo a la realización de las fichas del momento previo a la visita e incluso a la propia preparación de la misma, pero poco se había previsto para el después, a pesar de que en la revisión del diseño se propusieron actividades que fueron adaptadas en el desarrollo. Lo que sucedió es que aunque se realizaron actividades muy interesantes, como no se especificaron fichas donde se viera la relación de las mismas con los contenidos y capacidades vocacionales, se estaba corriendo el riesgo de que se dispersaran éstos y de que se difuminara el sentido de orientación vocacional del programa.

Por ésta razón propusimos a las profesoras, *un cuadernillo de trabajo para los alumnos* (ANEXO) en el que además de recoger toda la información recolectada sobre el trabajo del agricultor, a modo de monografía, se describe una secuencia de investigación que tanto profesores, orientadores, como alumnos hemos ido siguiendo. Es decir una persona, que es el protagonista, se propone investigar el trabajo del agricultor y para ello comienza desde su historia, hasta la situación actual del agricultor en Canarias y todo ello a través de una serie de hojas que no sólo dan información sino que además hacen investigar y, sobre todo analizar y sintetizar, al alumno todo lo trabajado. Esas páginas además de trabajar esas capacidades, previstas en la hoja de seguimiento, garantizan el tratamiento de muchos de los contenidos del área de Ciencias Sociales, del área de Educación Ambiental y, sobre todo contenidos de la Educación vocacional. De estos últimos, no sólo se trabaja el conocimiento del mundo laboral (el agricultor y todo lo que le rodea) sino que además se contempla el conocimiento de sí mismo, puesto que se incluye una valoración al respecto de las reflexiones y posturas personales que, de forma explícita, los niños tienen que escribir en torno al agricultor y lo estudiado sobre él. También hay aspectos en los que se muestra que el alumno tiene que tomar ciertas minidecisiones, ¿no es un posicionamiento frente a una profesión una pequeña decisión de carácter personal?

Una vez realizado el cuadernillo, se lo mostraremos a las profesoras para su aprobación y sugerencias de modificación. Gracias a este medio tuvimos una reunión para reflexionar, lo cual habría validado el cuadernillo aunque no se hubiera llevado a la práctica, dado que habíamos logrado con él que las profesoras reflexionaran sobre lo interesante que resulta el elaborar materiales adaptados a cada experiencia educativa, "porque los alumnos ven ahí lo que ellos mismos han ido investigando" como dice Carmen. En líneas generales a los profesores les resultó muy completo, hasta tal grado que se adoptó de lleno para introducirlo en la acción, cuando ya habían acabado todas las actividades del "después". Sólo hubo un problema que detectaron las profesoras refiriéndose a la cantidad de hojas del cuadernillo (ocho hojas), como un problema frente a los recursos de que dispone el centro para sacar copias a todos los alumnos de la segunda etapa. Por esta razón se barajaron posibles soluciones como la de repartir el tipo de hojas a trabajar por nivel, o el dar sólo una parte idéntica a todos. Lo más interesante de estas reflexiones es que las mismas profesoras, al intentar repartir por niveles, fueron haciendo un repaso en común de todo lo hecho por los alumnos. Al final se llegó a la conclusión de que era necesario conseguir las copias como fuera porque todos los alumnos debían hacer todas las hojas del cuadernillo, el

cual serviría de conclusión o síntesis, incluso de evaluación, del programa y de la experiencia de indagación realizada por los alumnos. Las copias se consiguieron de distintas fuentes y algunas del propio colegio.

- En lo referente a *los efectos no esperados*, decir que uno de ellos fue el hecho de que las discusiones sobre las necesidades de los alumnos de 8º nos llevase a cambiar la dirección de su visita. Otro es el referente a que en un principio sólo se iba a realizar un tipo de visita y no dos por cada curso como al final se hizo, con lo cual los alumnos pudieran comparar tipos de agricultura y de agricultores. Pero el efecto que tuvo mayor repercusión se refiere al hecho de que a medida que se fue recabando información para poder realizar el cuadernillo y la fuimos comentando entre los profesores, fuimos adquiriendo un mayor conocimiento sobre el tema de la situación del agricultor en Canarias: Fue así como nos dimos cuenta de que el cuestionario inicial que realizaron los alumnos debía ser modificado, en algunos aspectos, sobre todo en los que se relacionan con la distinción de las labores del agricultor y las del propietario.

En lo que respecta a los *logros parciales*, que pueden ir acrecentando la motivación de los participantes, hay que destacar algunos comentarios realizados por las propias profesoras que reflejan las reflexiones que ellas mismas han ido asimilando sobre lo que han ido consiguiendo con los alumnos:

Tota: Los niños están muy sugestionados con el tema de la agricultura y del agricultor, lo cual se refleja en la memoria del trabajo del primer parcial en la que pusieron, casi todos, de portada a un agricultor, cuando ese parcial iba referido al tema del relieve y los planos.

"Después de la visita algún niño, Antonio, aquel que tanto preguntaba, ya quería ser agricultor y dedicarse a vivir realizando las tareas de la tierra al aire libre".

Estando en la sala de profesores comentó: "Yo puedo hablarles de lo que es la 'infusión curricular', porque el proyecto que estamos haciendo me lo está enseñando".

Carmen: "Estoy un poco preocupada por la confección de las fichas, según el modelo de la hoja de seguimiento, pero creo que he logrado ubicarlo en lo que yo estoy realizando, debemos organizarlo para preparar ese aspecto el curso que viene".

"La excursión ha aportado mucha motivación a los alumnos. Sólo que el señor del invernadero de las plantas fue un poco retórico. Sin embargo la del chico de los tomates, realizada con los de 6º fue realmente formativa, es una pena que los de 7º no hayan podido acudir también, pero es interesante tu propuesta acerca de mostrarles el vídeo de los de 6º".

Isabel: "Me estoy organizando mejor que nunca a través de esta experiencia, y eso que he comenzado más tarde y que los alumnos de 8º tienen menos tiempo por lo del viaje. Pero como he repartido el tiempo entre la clase de Lengua y Sociales en torno al programa, pues todo va mejor".

b) Marco; clima, coherencia

Respecto al clima que se respira en el equipo de trabajo en esta fase se podría calificar como de *precipitación y cierta desconexión*. Lo primero porque el tiempo que quedaba ya para la finalización del curso era limitado y las prisas en la realización de las actividades, que

no habían sido previstas de antemano, eran relevantes, aun que como vemos obtuvieron importantes resultados. Con respecto al segundo calificativo decir que hubo cierto periodo en que se distanciaron las frecuencias en las reuniones, dado que todos estaban más preocupados por poner en práctica aquello que habíamos reflexionado. Pero a pesar de estos calificativos un tanto peyorativos, hay que destacar otros más significativos: *motivación y preocupación por los avances de los alumnos*. Estos dos calificativos están muy relacionados y a las profesoras estaban cada vez más sumergidas en la acción a medida que poco a poco iban viendo los progresos de los alumnos y a la vez se preocupaban por realizar actividades diferentes que aumentaran esa motivación. Por lo tanto la relativa ausencia de reflexión por el grupo fue compensada por la acción con los alumnos.

Por otro lado decir en cuanto al marco del centro, que el programa iba siendo conocido por otros profesores, así como por el Jefe de Estudios y el Director, quienes nos pidieron la redacción de un pequeño informe sobre lo que hasta ahora habíamos hecho y quienes, además participaron en algunas de las visitas realizadas, tanto en su preparación como en su presencia en las mismas. Por lo tanto podemos decir que, poco a poco, el proyecto *se iba incorporando en la vida general del centro, más allá de nuestro equipo de trabajo*.

5. EVALUACION

Según Stufflebeam (1987, 195), el objetivo fundamental de este tipo de evaluación consiste en "recopilar descripciones y juicios de los resultados y relacionarla con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, la entrada de datos y por el proceso e interpretar su valor y su mérito". Es decir que aquí no se trata sólo de dar un enfoque tyleriano a la evaluación, ya que de acuerdo con nuestra perspectiva de lo que ésta significa, tenemos que sobrepasar la mera información de los efectos finales y llegar hasta los ámbitos de mejora y continuidad del programa. Ello no significa que no se apliquen procedimientos cuantitativos de medida, es más se pueden utilizar como un instrumento que permita a los participantes someter los resultados a juicio, de hecho defendemos la utilización complementada de metodologías de evaluación con el fin fundamental de *enriquecer los procesos de reflexión*.

Para realizar esta evaluación, seguimos, de nuevo, los pasos sugeridos en el modelo de Juste (1993), que básicamente propone una evaluación de *los logros, de las valoraciones, y de la continuidad del programa*.

Logros del programa

Cuando los alumnos hubieron realizado el cuadernillo-síntesis del agricultor, se pasaron los cuestionarios finales en los tres niveles académicos. A partir del análisis de ambos instrumentos constatamos y contrastamos los logros obtenidos respecto a las metas del programa.

Si constatamos cuantitativamente, con el análisis estadístico de los cuestionarios, que el conocimiento sobre el mundo laboral ha sido un objetivo que ha alcanzado un punto de consecución elevado, lo confirmamos en los cuadernillos, comprobando que uno de los

aspectos que no sólo ha gustado más a lo alumnos, sino que ha sido mejor respondido en general por ellos, es el referente a los requisitos para ser agricultor y a las condiciones de trabajo, dos aspectos que también destacaban en los cuestionarios.

Por otro lado se pueden hacer matizaciones por nivel académico; los alumnos de sexto realizan muy bien los aspectos relacionados con el origen de la agricultura y del trabajo agrícola.

Los de 7º realizan en general bastante bien el cuadernillo, sobre todo el tema de los tipos de tareas que realiza un agricultor moderno, además destacar que se nota que, como había planificado, la profesora Carmen ha trabajado mucho el tema medioambiental y de estereotipos de la profesión, ya que contestaciones como estas son habituales: "he aprendido que puedo ser agricultor, es tan buen trabajo como otro cualquiera", "puedo cuidar del medio ambiente"...

Con respecto a los de 8º, se ha conseguido que adquieran conocimientos más relacionados con las nuevas tecnologías y avances del trabajo de agricultor, aspecto que fue muy tratado en la charla de la visita a la escuela agraria: "Se necesita conocer nuevas técnicas..", en general lo confeccionan de forma correcta.

Si en el cuestionario habíamos computerizado y cuantificado los tipos de conocimiento o información aprendida, podemos comprobar las habilidades extraídas al realizar el cuadernillo: No sólo son los propios niños los que manifiestan que han investigado, sino que el hecho de tener que rellenar el cuaderno ha supuesto un proceso de investigación y de actividades de *Cristalización*, porque las respuestas requerían, haber organizado las ideas y las informaciones adquiridas durante el proceso; actividades de *Especificación*, porque las respuestas requerían una valoración y contraste en cuanto a condiciones, tareas según condiciones, beneficios según tareas, etc. con lo cual se han desarrollado capacidades de *pensamiento crítico y valorativo*, y contenidos que implican *relación, implicaciones, etc.*; *Tareas de Realización*, si se entienden como tareas que implican tomar una postura frente a un trabajo que ha sido analizado, sintetizado y valorado.

Además de lo anterior, la realización del cuadernillo, ha supuesto que los alumnos adquieran un mayor conocimiento de sí mismo, lo cual se comprueba en sus respuestas sobre lo que piensan de la profesión: "Es interesante, pero creo que no tengo cualidades para ello", "me gusta porque quiero estar en contacto con la naturaleza"... Y lo mismo sucede con el objetivo relacionado con la toma de decisiones: "Me ha ayudado a elegir un camino"...

En cuanto a la madurez vocacional, es mayor en los de 8º, como era de esperar, porque sus intereses están más orientados hacia el futuro profesional, mientras que las respuestas de los de 6º son más ambiguas y orientadas a intereses parciales y momentáneos poco definidos: "el trabajo es entretenido", "la investigación ha sido divertida"... Los de 7º están en medio de la andadura pero superan la madurez de los de 6º. *"He aprendido a salir yo sólo de dudas"...* he ahí la madurez, el conocimiento y reflexión de sí y del mundo laboral, y la autonomía para tomar decisiones: todos esos objetivos que nos habíamos planteado quedan expresados en esa frase.

Valoraciones

Es conveniente que las valoraciones se realicen respecto a las metas, planificación, metodología, desarrollo y evaluación por parte de todos los participantes. Lo que a continuación se expone se ha extraído a través del diario de las sesiones de trabajo, observaciones, análisis de documentos, video de las visitas y grupos de discusión.

- *Por parte de los alumnos* ya hemos expuesto sus pensamientos como reflejo de consecución de las metas, pero ellos también han valorado el desarrollo de la experiencia, tanto en el cuestionario como en el cuadernillo: "Deberíamos repetir esta investigación con otras profesiones", "esta experiencia ha sido educativa", "ha sido interesante y muy formal", "ha sido informativa y una ayuda"...

- *Por parte de los docentes*, las valoraciones más interesantes realizadas en la última reunión que mantuvimos se refieren, con sus propias palabras a:

Tota: la forma de trabajar coordinada, a "una metodología que incorpora objetivos a la enseñanza que no habíamos hecho explícitos", "ha hecho que los niños hasta se obsesionen con el tema del agricultor", "hemos evaluado y conseguido que se redujera el número de suspensos, normalmente hasta antes de hacer el programa solían suspender 7 niños y ahora sólo suspendieron 3 de ellos". "Lo ideal del proyecto es que con él podemos lograr que al final de la EGB se interesen por algo". "Ha coincidido que los niños que eran muy problemáticos, se han interesado mucho por el tema y han mostrado inquietud por llegar a ser agricultores", "Muchos niños se dan y cuentan y se quedan con conceptos mucho más específicos,... Ya hablan muy fino!".

Carmen: "los niños no han hecho control y, cosa rara!, se han preocupado por hacer bien los trabajos, "no me ha hecho falta hacer un control", "He notado que a los niños que les he dicho que aprobaron por la memoria del trabajo, ha aumentado su motivación y se ha potenciado su estudio". Además, "he notado que desde el punto de vista socio-afectivo, los niños, que muchas veces hablaban de los *magos del campo*, ahora respetan y aprecian mucho a los agricultores".

Isabel: Ha hecho más hincapié en las posibilidades que le ha aportado la experiencia, para poder establecer un hilo conductor en las asignaturas diferentes que imparte: "he logrado que las asignaturas de CCSS y lengua se globalicen, podría ser más interesante si tuviéramos más tiempo para reunirnos y reflexionar sobre las formas de sacar ese hilo conductor que puede aportar esta metodología".

Como vemos ellas mismas en sus comentarios habituales "de pasillo" valoran todas esas categorías que queríamos analizar...

- *Por parte de los orientadores:* Desde luego nosotros también debemos evaluar y evaluarnos. Si hay algo que tendríamos que corregir se refiere a la coordinación del tiempo y adecuada distribución de las tareas dentro del equipo de trabajo, ya que de ese tipo de aspectos, sólo se habló al principio, quedando un poco en el aire en los últimos momentos.

La planificación debiera hacerse con mayor espacio de tiempo, y debiéramos de cuidar más los tipos de evaluación de los alumnos, incluso introducir experiencias de

autoevaluación, siempre reconociendo que ha sido más diversificada que hasta ahora e incluso que se han logrado superar la sujeción a los exámenes.

Por otro lado la evaluación de todo el proyecto ha mostrado las ganas de los profesores por cambiar, puesto que dejaron que nos introdujéramos en sus propias clases y grabásemos lo que allí se vivía, para facilitar la comunicación a otros docentes y la valoración detallada del desarrollo.

La metodología ha sido muy fructífera y los pasos de la infusión curricular interesantes pero demasiado precipitados.

La dinámica de trabajo, al igual que lo manifiestan los profesores, ha resultado muy colaborativa, con mayor implicación de alguna profesora y menor de alguna otra, pero con la perspectiva de la reflexión de la puesta en común, y ya al final con la aceptación total hacia nosotros los orientadores, como colaboradores, disminuyendo cierta predisposición inicial hacia la recepción prescripciones.

El desarrollo no ha podido ser más interesante, aunque siempre con el tiempo en la espalda. Una de las cuestiones más importantes es que ha estimulado la coordinación de las profesoras e incluso con otras docentes-tutoras externas al proyecto. Y lo fundamental es que las profesoras se han sentido protagonistas de sus actividades y que incluso han dejado de lado sus programaciones habituales, llegando, como Carmen, a no dar más temas que el del proyecto.

- *Por parte de las observadoras externas*, también hemos recibido valoraciones referidas sobre todo al grado de implicación, coordinación y entusiasmo mostrado por las profesoras y ello a pesar que las horas de las reuniones fueron un poco inadecuadas. También les ha llamado la atención el hecho de que hubiesen algunos otros profesores del centro que se hayan mostrado interesados con el proyecto, aunque criticaron la actuación de alguna de ellos en las excursiones. Les pareció importante el grado de implicación de algunos alumnos en las visitas, y además expusieron que "ellas mismas aprendieron de aquellas experiencias".

Continuidad

"Los niños, en la parte de la industria que ya hemos empezado, han preguntado por los trabajos que se realizan y se han interesado por conocer los tipos diversos de actividades laborales".

Estas palabras de Tota son la mejor muestra de que los propios niños tiran de la cuerda para que se continúe con esta forma de aprender.

Habrían que mejorar muchos aspectos ya comentados pero precisamente eso es lo que nos ha motivado a seguir investigando en la acción para poder construir las mejoras. De hecho ya hemos recibido la aceptación de la Consejería, para que apoye económicamente nuestra acción y poder así emplear mejor los recursos y el tiempo, pero ahora con un mayor número de profesores que se han mostrado muy interesados, no sólo durante la presentación al claustro de los resultados del programa, sino durante el desarrollo de todo el proceso.

6. CONCLUSION

Concluir un proyecto de este tipo no es tarea fácil, y en cierto modo sería poner cara opuesta a lo que acabamos de comentar respecto a la continuidad de todo programa que pretenda ser una investigación de la complejidad de acción educativa y escolar.

Sólo decir que realmente hemos podido comprobar que hay posibilidades de que nuestro trabajo sea profesional en la medida en que hacemos nuestra esa profesionalidad, no hace falta recibir un certificado que acredite lo que hemos realizado, porque nosotros lo hemos acreditado con nuestras reflexiones; no hace falta que saquen a los profesores de sus aulas y de su vida diaria en el centro para formarlos, porque ellos sólo entienden la formación como un proceso de investigación en, desde y para la mejora de la acción; no hace falta que a nosotros como orientadores nos otorguen los mejores reconocimientos en la comunidad pedagógica, porque las valoraciones de las profesoras y alumnos que han trabajado con nosotros han significado suficiente estímulo para reconocer que lo que estamos investigando en la Facultad ha tenido por primera vez una importancia fundamental y un reflejo en la mejora de la educación de un centro.

Por último nos gustaría que los que leyeran este intento de hacer *algo diferente* por la enseñanza de los alumnos, llegarán a replantearse la pregunta que lleva por título el proyecto y encontrarán las respuestas en todo lo que aquí se ha dicho: *¿Es posible la integración de la realidad sociolaboral en los contenidos curriculares de la escuela?* Nosotros por nuestra parte estamos empezando a encontrar con una pista para poder contestar a ello, pero aún nos mantenemos en el corazón del laberinto y de la duda, eso sí, dispuestos a construir un camino propio para salir y para responder al interrogante que guía y que guiará nuestra marcha.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVAREZ, P. y SANTANA, L. (1991): "Estrategias metodológicas para el diseño de programas de educación vocacional". *Rev. Currículum, Extra 1/2*, 339-341.
- ALVAREZ, P. y SANTANA, L. (1992): "La educación para la carrera en el currículum: desarrollo de una investigación en el ciclo superior de EGB". *Rev. Currículum, Nº 5*.
- AREA, M. (1991): *Introducción a la presentación de experiencias educativas*. Universidad de La Laguna.
- AREA, M. y YANES, J. (1990): "El asesoramiento curricular a los centros escolares". *Rev. Currículum, Nº 1*, 51-78.
- BISQUERRA, R. (1992): *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixareu Universitaria.
- ESCUADERO, J.M. (1986): "Innovación e investigación educativa". *Revista de innovación e investigación educativa, Nº 1*.
- FERNANDEZ, J. (1993): *Orientación profesional y currículum de Secundaria*. Málaga. Aljibe.
- GOEZE, J. y LeCOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Unigraf.
- GUARRO, A. y SANTANA, P. (1992): *Dossier Diagnosis de necesidades*. IV Seminario sobre "Desarrollo basado en la escuela". Sevilla.
- PEREZ, R. (1993): *Evaluación de programas de orientación*. II Jornadas de orientación escolar y profesional en Canarias. Las Palmas de Gran Canaria.
- LUNDGREN, U.P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.
- MARTINEZ, A. (1992): Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del currículum en la Enseñanza Secundaria. *Rev. Currículum, Nº 5*.
- OSIPOW (1976): *Teoría sobre la elección de carreras*. Trillas.
- RODRIGUEZ, W. (1992): *Canarias: Agricultura y ecología*. Tenerife, Imprecan.
- RODRIGUEZ, M.L. (1992): *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona, Barcanova.
- SALVADOR y PEIRO (1986): *La Madurez Vocacional*. Alhambra.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1987): *La evaluación sistemática*. Barcelona, Paidós/MEC.