

UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

LUIS TORREGO EGIDO

RESUMEN

Este artículo llama la atención sobre las contradicciones que pueden encontrarse entre los propósitos declarados de la orientación y su concreción práctica. Para ello se centra en los programas de orientación que suelen realizarse con el alumnado que acaba una etapa educativa -concretamente, la actual E.G.B.- y en el riesgo de que, en lugar de servir para desarrollar la autonomía y la responsabilidad de los alumnos y alumnas, acostumbren a los mismos a delegar en otras personas la toma de decisiones.

Tras subrayar la necesidad de encontrar otras vías diferentes, se refleja una alternativa que, tomando como base elementos de la metodología de investigación-acción, pretende una mayor participación y desarrollo en la toma de decisiones de los chicos y chicas. Esta propuesta se acompaña de una ejemplificación.

1. EL PUNTO DE PARTIDA: LA CONTRADICCIÓN ENTRE EL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS EN LA ORIENTACIÓN.

El punto de partida de lo que a continuación se escribe es la constatación de una contradicción entre lo que podríamos denominar discurso (Kemmis y McTaggart, 1987: 53-54) y las prácticas y relaciones sociales en la labor orientadora. Hay un enfrentamiento entre determinados postulados teóricos de la orientación y la concreción práctica de los mismos.

Por una parte nos encontramos con un concepto -el concepto de orientación- con una tradición llena de riqueza y posibilidades. Así, podemos considerar la orientación desde una triple perspectiva (M.E.C., 1990):

- 1 Como aquel elemento que insiste en la educación para la vida, en la funcionalidad de los aprendizajes,
- 2 Como asesoramiento sobre alternativas diferentes y las opciones que ante ellas se pueden ejercer, persiguiendo ante todo la autonomía y la maduración personal de la persona que ha de decidir,
- 3 Como educación sobre la propia educación. Nos referimos aquí al aprender a aprender, a la autoevaluación, al aprendizaje de estrategias metacognitivas, a la autodidaxia, en definitiva.

Estamos, pues, ante un concepto que aleja radicalmente a las instituciones educativas de un papel pasivo y acrítico, y obliga a los profesionales a impulsar la participación de los estudiantes y educar en la toma de decisiones, además de exigir de ellos un compromiso general para con el bienestar y la personalidad de los sujetos. La orientación, así entendida-juega un papel fundamental para conseguir una educación integral y, más específicamente, una educación centrada en el desarrollo de de las destrezas decisorias. Al mismo tiempo, la orientación organizada como proceso decisorio incluye al individuo en una progresión de interés por las sociedades democráticas (Rodríguez, 1995: 27) y educa a las personas en la participación.

Por otra parte, en el ámbito de la orientación, nos encontramos con una serie de actividades institucionalizadas como prácticas, que no se compadecen con la tradición literaria del concepto. Por ejemplo, cuando chicos y chicas se encuentran ante el final de una etapa o ciclo, -esto es muy frecuente, por ejemplo, en el último curso de la Educación General Básica, hoy en proceso de extinción- se realiza con ellos un programa de orientación que, frecuentemente, se caracteriza por quedar en manos del "experto" -el orientador- que actúa como técnico conocedor de material complejo (instrumentos psicopedagógicos), que centra sus esfuerzos en la información -y no en la participación o en el desarrollo personal del alumno-, que realiza aisladamente, sin la colaboración del profesorado, alguna de las fases del proceso; proceso en el cual el alumnado adopta, o se ve obligado a adoptar, un papel pasivo, de mero receptor de información y consejos, sin que se tengan en cuenta sus vivencias previas.

Veamos como se concreta este programa de orientación. Primeramente el alumnado es diagnosticado por el orientador: se pasan pruebas con títulos sugerentes, como Aptitudes Intelectuales, Adaptación de Conducta, Preferencias Profesionales, Hábitos de Estudio, Sociograma,...Al final del proceso, en el más común de los casos, cada alumno tiene una hoja llena de gráficas y de perfiles que le ayudarán a conocerse. Es la información sobre las características personales del sujeto. Por supuesto, aquí el sujeto -los alumnos y alumnas- se convierte en un objeto. El control de todo el proceso queda en manos del técnico, del experto, que, al final, dictará su oráculo sobre el alumno, asignando un guarismo a la habilidad mental no verbal del niño, o a su adaptación escolar, o al ambiente de estudio

Además, el orientador, como excelente profesional que es, proporcionará información al alumno sobre las distintas posibilidades educativas que se abren ante él: la formación profesional, el bachillerato unificado y polivalente, la educación secundaria diseñada por la LOGSE, Si hay suerte, toda esta información, además de recibirla el profesor tutor, es proporcionada a la familia del alumno y al alumno mismo, para que, en función de ella, puedan tomar la decisión más adecuada. Ya está cerrado el círculo: la orientación acaba de definirse como un proceso de toma de decisiones. Pero esta ayuda que se proporciona para tomar decisiones no cuenta con la participación del protagonista central: el estudiante, que aparece como un ser pasivo y acrítico, y sin actividad por parte del alumno no se puede aprender a tomar decisiones, no hay desarro-

110 de la aptitud para autodirigirse.

En resumen, los orientadores así caracterizados están lejos de convertirse en lo que podría definirse como "intelectuales transformativos" (Giroux, 1990: 178), que toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Esta situación se produce, además, en un momento en que las opciones educativas, las posibilidades profesionales, la sociedad toda, en definitiva, es cada vez más compleja y se necesita gran capacidad de decisión.

Esto demanda la posibilidad también señalada por Giroux, de comenzar un enfoque serio del cambio educativo, analizando las contradicciones existentes entre el currículum oficial de la escuela -referido en este caso al ámbito de la orientación- y el currículum oculto, pues, de no ser así, dicho enfoque "corre el peligro no sólo de ser incompleto sino también insignificante" (Giroux, 1990: 73).

Para ello habrá que recordar que el proceso de orientación pretende lograr la progresiva madurez para la toma de decisiones por parte del sujeto. Esto supone, en primer lugar un aprendizaje, y no estaría de más tener en cuenta que un principio básico de la intervención psicopedagógica es procurar que se lleven a cabo aprendizajes significativos, y para ello se requiere una intensa actividad por parte del alumno. Además, en ningún otro ámbito educativo tiene más sentido el plantearse el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. En definitiva, se trata de cambiar la posición del orientador: de experto, de técnico que controla todo el proceso, ha de pasar a convertirse en un recurso al servicio de la madurez personal del alumnado y-esto no conviene olvidarlo- del desarrollo profesional del profesorado.

11. FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO O DEL EQUIPO DE ORIENTACION DESDE UN ANALISIS CRITICO.

Un análisis crítico del trabajo de los orientadores impulsa a la búsqueda de estrategias que puedan conducir a que los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación de los centros de niveles no universitarios contribuyan a una oferta educativa con las siguientes características:

Personalizadora, para que los proyectos curriculares y su desarrollo se adapten a las peculiaridades de los alumnos y no se olvide que el destinatario de todos los procesos que se realizan en la escuela, sean del tipo que sean, es el alumno concreto, con intereses, motivaciones, aptitudes y afectos diversos, diferentes a los del resto del alumnado.

Integradora: sin descuidar objetivos de desarrollo afectivo o social, además de los académicos. Es muy fácil, cada vez más, someterse a las exigencias del programa y olvidar contenidos y objetivos que configuran radicalmente al ser humano.

Innovadora ("impulsando renovaciones e innovaciones didácticas,

metodológicas y de organización, recogiendo y reelaborando experiencias docentes, en un doble movimiento de ida y vuelta: desde la práctica al análisis y desde éste a la práctica, en metodología de investigación-acción.." (MEC, 1990: 50).

En definitiva, se trata de que los Equipos de Orientación y los Departamentos de Orientación redefinan su actuación y apoyen el "cambio desde dentro"(Holly, 1991, 14) basado en las propias necesidades de los individuos y grupos que integran la comunidad educativa, y devuelvan la responsabilidad de la orientación al Centro Educativo y al sistema educativo como tal, sin que, por la tendencia a la especialización, se atribuya de manera exclusiva a determinados entes como los Departamentos o los Equipos.

Si no es así, podemos dar a la razón a las objeciones que provienen de las denominadas teorías de la correspondencia. Su tesis central consiste en destacar como fundamental el vínculo no cognitivo que une a la escuela con el mundo del trabajo. Es decir, la escuela desarrolla una función de inculcación de una serie de rasgos caracteriales, actitudes y disposiciones psíquicas que tiene la virtud de integrar al futuro trabajador en el mundo laboral de forma no conflictiva (Gil Villa, 1991: 13). De la misma manera, en nuestro ejemplo, la orientación que se proporciona al alumno al final de una etapa, puede servir, en realidad, para que el niño se "adentre" en el ámbito de las decisiones de tal manera que aprenda a delegar las mismas en manos del experto y que espere de una manera un tanto pasiva y acrítica a recibir información de cómo es él, cómo es el sistema educativo y cuál es la mejor decisión. Está claro que esto no se realiza de una manera explícita, sino implícita, con lo cual se convierte en algo difícil de desenmascarar.

111. LA INVESTIGACION-ACCION: UN METODON PARA ALCANZAR ESAS FUNCIONES.

Expuesta así la cuestión, se trata de buscar vías alternativas para que la práctica de la orientación comience a transformarse. Un recurso que estimamos adecuado es dirigir nuestra mirada a la investigación/acción. La investigación/acción (I/A) es un proceso que podemos utilizar para que la educación (y dentro de ella la orientación) recupere su función crítica, puesto que impulsa la participación de los implicados en el proceso educativo, ofrece "criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación", "suministra un método mediante el cual los maestros y los alumnos pueden explorar y mejorar sus propias prácticas", y "es, en sí misma, un proceso educativo" (Carr y Kemmis, 1988: 230).

Además, la I/A se encarna en grupos, proporcionando así una alternativa frente a la enseñanza individualista; dedica toda su atención a problemas prácticos y aborda su resolución a través de la misma práctica más que dedicarse a cuestiones teóricas, lo cual nos permite definir la educación como una

actividad práctica (que se rige por principios y pretende tener las cualidades de lo bueno; es decir, la propia experiencia en sí misma que se desarrolla en las aulas debe tener un valor educativo) y no técnica (no dirigida exclusivamente a obtener un resultado o un producto).

La *IIA* nos permite hacer frente a determinadas características de las prácticas escolares, tales como el divorcio entre la experiencia o las "vivencias" y el conocimiento, la pasividad del alumnado cuando actúa como "consumidor" de productos educativos, la fragmentación en asignaturas, horarios..., la homogeneidad de los programas, el nivel rígidamente intelectual de las actividades escolares, la unidireccionalidad y la unidimensionalidad de las transacciones que se dan en el aula, el celularismo que en nada favorece el trabajo en equipo, etc.

Pero, además de estas razones -que pueden calificarse como pedagógicas o sociológicas- podemos encontrar justificaciones psicológicas que avalen el hecho de que el alumno que finaliza la E.G.B. o se encuentra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se apropie, en la mayor medida posible, del proceso orientador y se convierta en un investigador de aquellas cuestiones que atañen a sus propios intereses.

A partir de los doce años se producen importantes cambios intelectuales y cognitivos; se adquiere un tipo de pensamiento de carácter abstracto, que trabaja con operaciones lógico-formales y que permite la resolución de problemas complejos. El pensamiento formal significa capacidad de razonamiento sobre posibilidades, de formulación y de comprobación sistemática de hipótesis, de argumentación, reflexión, análisis y exploración sistemática de las variables pertinentes que interviene en los fenómenos. La curiosidad y el afán de saber, inherentes al pensamiento humano en general, pero en algún sentido ilimitados en el pensamiento abstracto, pueden despertar en los alumnos de estas etapas un enorme interés por el conocimiento de la naturaleza física y del medio social. Es un interés, en todo caso, que la educación ha de tratar de suscitar en esta etapa.

Por todo ello, se trata de aprovechar algunas de las posibilidades que la *IIA* ofrece para devolver la orientación a sus auténticos protagonistas y conseguir esto a través de un proceso activo y participativo. A continuación se expone, sin ánimo de exhaustividad, una propuesta para concretar la orientación a los alumnos que finalizan la Educación General Básica. Esta propuesta se realiza siguiendo fases inspiradas en los principios de la *IIA* y se basa en un documento elaborado por componentes de los Equipos de Orientación de la provincia de Segovia con el fin de ser utilizado como guía para la actividad descrita.

Esta guía incluía una recopilación de definiciones o aproximaciones al concepto de investigación-acción, una justificación de los posibles ámbitos de aplicación, una estructuración en fases del proceso de *IIA*; a continuación se detallaban las características de cada fase y las actividades a realizar en cada una de ellas. También aparecía una ejemplificación que hacía referencia al proceso de toma de decisiones al terminar la E.G.B. El objetivo de esta guía, además de servir como elemento de iniciación a la investigación por parte del alum-

nado, era ofrecer un modelo de orientación que propiciara la participación, favoreciera la madurez personal y vocacional de alumnos y alumnas y les entrenara en el proceso de toma de decisiones. La guía ha sido utilizada para la realización, en diferentes Centros, de experiencias cuyo contenido se refería a la orientación o a la coeducación y en las que, utilizando como esquema o soporte la guía a la que anteriormente hemos aludido, los alumnos y alumnas del Ciclo Superior de E.G.B. abordaron y modificaron situaciones problemáticas elegidas por ellos mismos.

Como ya hemos indicado, esta guía contiene una ejemplificación concreta para ayudar a elegir a los alumnos de octavo de E.G.B., pero puede ser utilizada para otras actividades educativas. De hecho, por ejemplo, ha servido para que grupos de alumnos y alumnas de Educación Secundaria analicen y modifiquen sus hábitos de ocio y tiempo libre.

Nosotros ofrecemos aquí un resumen de la mencionada guía, acompañada de la ejemplificación ya descrita.

IV. UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN

La propuesta de actividad que contiene la guía puede coincidir sustancialmente con la investigación-acción, tal y como es definida por Bruyne o por Gloria Pérez Serrano. Bruyne afirma que "como indica su nombre la investigación-acción tiende simultáneamente a conocer y a actuar. En lugar de limitarse a utilizar un saber existente, como la investigación aplicada, tiende simultáneamente a crear un cambio en una situación natural y a estudiar las condiciones y resultados de la experiencia efectuada". Por su parte, Pérez Serrano define la //A como un "proceso circular de indagación y análisis de la realidad en el que, partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive, procedemos a una reflexión y actuación sobre la situación problemática con el objetivo de mejorarla, implicando en el proceso a los que viven en el problema, quienes se convierten en autores de la investigación" (Pérez Serrano, 1990).

La actividad investigadora que proponemos queda estructurada en las siguientes fases:

1. Idea inicial
2. Exploración
3. Planteamiento del problema
4. Generación de hipótesis
5. Comprobación de hipótesis
6. Establecimiento de un Plan de Acción
7. Puesta en práctica del Plan de Acción
8. Evaluación del proceso

1. LA IDEA INICIAL O GENERAL:

La idea inicial o general se refiere a un estado de asuntos o a una determinada situación que el grupo desearía cambiar o mejorar. Esta idea inicial debe cumplir dos requisitos:

- * que afecte al campo de la acción
- * que se quiera cambiar o mejorar la situación

La idea general original puede (y debe) ser revisada constantemente durante el proceso de investigación-acción.

Es importante que se elija un problema o situación cuya modificación interese al grupo.

Ejemplo: *la clase de octavo, reunida en asamblea, expresa dudas sobre el procedimiento para realizar una elección adecuada al término de la EGB. Previamente, para recoger los problemas que afectaban al grupo, se utilizó el "torbellino de ideas", tratando de responder a la pregunta: "¿Qué problemas nos afectan a todos?"*

Esta pregunta puede resultar muy general; síntomas de ello los encontramos si:

- *la clase se bloquea y no aparecen ideas*
- *aparecen divagaciones, respuestas muy generales.*

Si es así, se formularán otro tipo de preguntas más concretas, o sugerencias al grupo sobre posibles problemas.

2. EXPLORACIÓN:

Se necesita describir del modo más completo que sea posible la naturaleza de la situación que se desea cambiar o mejorar.

Para clarificar la idea inicial pueden seguirse los siguientes pasos:

a) Facilitar que el grupo pase de un tema de investigación-acción muy general a otro muy concreto y definido; para ello:

- se describen los hechos de la situación
- se describen los sentimientos, deseos, recuerdos, etc

b) Se ayudará al grupo a pasar de aspectos superficiales al estudio de mecanismos, estructuras y sistemas.

Se va, pues, de una descripción de los hechos hacia un análisis crítico del contexto en el que los hechos surgen.

Es muy importante que se ayude al grupo a realizar una recopilación de los hechos, situaciones, fallos, detectados.

Ej: Los alumnos describieron los hechos (ayudados por las preguntas del profesor):

- Cómo se hace la elección al final de la EGB
- Qué factores influyen en el proceso de elección (padres, compañeros, notas, información de la que se dispone, etc.)
- Cuándo han tomado o van a tomar la decisión
- Cómo buscan y reciben la información
- Etc.

Los alumnos describieron sentimientos, deseos, recuerdos (lo subjetivo):

- ¿Cómo te sientes ante esta situación?
- ¿Sientes deseo de cambiar?

Posteriormente se procedió a realizar una recopilación de todas las insuficiencias (fallos) detectados, una vez descartados los aspectos superficiales y las meras anécdotas. Los hechos se ordenaron según su importancia y su relación con determinados aspectos.

Todo este proceso puede resultar lento y laborioso.

La relación de los fallos detectados fue la siguiente (sólo aparecen los más importantes):

- * *Desconocimiento de las posibilidades de estudio en la provincia o provincias cercanas*
- * *Desconocimiento de los planes de estudio, de las posibilidades de éxito y de las salidas laborales que ofrece cada alternativa*
- * *Presiones por parte del grupo de amigos al que pertenece el chico o chica*
- * *Influencia determinante de los padres*
- * *Desconocimiento de las posibilidades que ofrecen becas y ayudas*
- * *Desprestigio de la F.P. y prestigio del BUP*
- * *Falta de costumbre a la hora de tomar decisiones*

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Delimitada y profundizada la situación problemática, hay que buscar un título, en forma de pregunta, que cubra exactamente el contenido.

La pregunta está ligada al objetivo de la investigación; aquí está la base de la investigación.

La pregunta no debe coincidir obligatoriamente con la idea inicial, pues ésta puede haber sido revisada en la fase anterior.

El: La clase decidió plantearse la siguiente pregunta:

- *¿Qué limitaciones existen para tomar una buena decisión al terminar la EGB?*
- *¿Cómo pueden ser abordadas esas limitaciones?*

Consideraban que, si podían contestar a estos interrogantes, tomarían una decisión correcta y mejorarían su preparación para la toma de decisiones en general.

4. GENERACIÓN DE HIPÓTESIS

Una vez que se ha establecido la pregunta y se han descrito los hechos pertinentes al tema elegido [fase 2], hay que buscar una explicación para estos hechos:

- *¿Cómo surgen?*
- *¿Cuáles son los factores críticos o las circunstancias relevantes que los rodean?*

Se trata, pues, de elaborar tentativas de explicación de los hechos o situaciones que hemos enunciado.

¿Cómo puede realizarse esta fase?:

- * Mediante la organización de una lluvia de ideas para que los miembros del grupo vayan enumerando hipótesis. El profesor las apunta y no interviene.
- * Percatándose de las hipótesis enumeradas (Es importante que el grupo reconozca la cantidad de ideas que aporta)
- * Han de separarse las tesis (son aquellas afirmaciones en las cuales se está seguro de antemano, no hay nada que buscar) de las hipótesis (conllevan la búsqueda de las causas o de las posibilidades de disminuir/aumentar los efectos negativos/positivos)
- * Suprimir las hipótesis que no responden a la pregunta o problema planteado
- * Suprimir las hipótesis alienantes (que tienden a buscar culpables, a etiquetar, a descargar o producir frustraciones, etc.)

Conviene, en todo caso, establecer un orden de prioridades de las hipótesis, según su importancia.

El: Para el fallo o limitación "Desconocimiento de las ofertas de estudio en la provincia o provincias cercanas" se plantearon-hipótesis como:

- a) Los centros no mandan propaganda a nuestra escuela
- b) Los profesores no nos informan de la existencia de otros centros
- e) Desconocemos las posibilidades de estudio porque somos vagos e ignorantes
- d) Porque no hemos organizado ninguna actividad para conocer cosas que nos permitan luego elegir bien
- e) Porque a los profesores no les interesa ni les preocupa que estemos informados
- f) Porque nuestros padres nos presionan para elegir

Se rechazaron las hipótesis e/ y el por alienantes (no somos vagos ni ignorantes, puesto que estamos trabajando duro e investigando acerca de cómo resolver este problema; al profesor sí le preocupa que estemos informados y por eso está aquí con nosotros).

También se rechazó la hipótesis fl puesto que no respondía al fallo que nos ocupaba (aunque los padres no nos presionasen, seguiríamos, del mismo modo, desconociendo las posibles ofertas)

Se procedió de la misma manera con las restantes limitaciones ya señaladas.

5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

Una vez establecidas las hipótesis, hay que definir los indicadores de esas hipótesis; los indicadores son los datos que hay que verificar para confirmar o invalidar las hipótesis.

El trabajo del profesor consiste en que el grupo formule indicadores observables y, si fuera posible, medibles.

Una vez realizado esto habrá que determinar los instrumentos o técnicas adecuados para medir los indicadores. El profesor aquí será más directivo, puesto que es el que mejor conoce un tema (las técnicas o instrumentos de comprobación de los indicadores de las hipótesis) que el resto del grupo desconoce.

Se procede después a recoger la información que sea pertinente para la confirmación o no de las hipótesis y a analizar esa información.

John Elliot dice: «Incluso cuando se han comprobado las hipótesis y se las considera válidas, deberían seguir considerándose como hipótesis, y no tanto como conclusiones, ya que siempre se pueden encontrar circunstancias en las cuales no son aplicables, dando lugar a una búsqueda de explicaciones más completas. El proceso de análisis es inteminable; sin embargo en la investiga-

ción-acción debe ser interrumpido para posibilitar la acción. Y el momento de interrumpirlo debería ser el instante en que se tenga suficiente confianza en que las hipótesis nos pueden guiar en la acción». Se trata, pues, de buscar posibilidades para la acción, de encontrar pistas para el camino a seguir.

(Para recoger la información conviene que el grupo se divida en subgrupos que ahорren esfuerzos de búsqueda de datos a todos los miembros del grupo).

El: Para las hipótesis planteadas en el paso anterior, se distinguieron los siguientes indicadores:

- * Propaganda enviada a nuestra escuela por otros centros, informando sobre estudios*
- * Alusiones o exposiciones del profesor sobre la oferta educativa de otros centros*
- * Organización de actividades para procurar una mayor información vocacional*

En este caso, la elección del instrumento o técnica adecuado resultó muy sencilla: la existencia o no de los hechos citados como indicadores.

Pero no siempre resulta tan simple; así, por ejemplo, para el fallo "Desconocimiento de las posibilidades de éxito y salidas laborales que ofrece cada alternativa" se planteó la hipótesis:

> Porque nuestros antiguos compañeros suspenden más en BUP que en F.p.

Para su comprobación los alumnos realizaron una encuesta entre sus antiguos compañeros sobre las notas obtenidas por ellos en F.P. y en BUp, así como sobre las horas dedicadas al estudio.

6. ESTABLECIMIENTO DE UN PLAN DE ACCIÓN

Una vez finalizado el proceso de comprobación de hipótesis el grupo debe dedicarse a la construcción del plan general de acción. Para ello se procederá, previamente, a una revisión de la idea inicial o general, que puede haber sufrido cambios y/o haber quedado clarificada a lo largo de las fases anteriores.

Tras ello, se realizará una descripción de los factores que se han de cambiar o modificar para poder mejorar la situación. Estaremos así en condiciones de programar las acciones que se han de emprender (las acciones, ineludiblemente, han de estar secuenciadas). Debe responderse a las preguntas:

- ¿Quiénes realizarán cada acción? . Distribución de funciones entre los miembros del grupo.
- ¿Cuándo se realizará cada acción? . Previsión de plazos.

- ¿Cómo se realizará cada acción? Es necesario prever las formas de agrupamiento, el entorno en el que se actuará, etc.
- ¿Con qué se realizará cada acción? Previsión de los recursos necesarios.

Es muy importante que exista el control de cada actividad

El: El grupo tomó medidas como las siguientes (distribuidas las tareas en subgrupos):

- * *Utilizar la guía de centros de enseñanza de Castilla y León para averiguar los centros que existen*
- * *Escribir a los centros cercanos solicitando información*
- * *Realizar un informe que recoja los planes de estudio de las distintas ramas de F.P.*
- * *Escribir a la Dirección Provincial solicitando información sobre modalidades de becas y plazos*
- * *Organizar mesas redondas o entrevistas a antiguos alumnos*
- * *Aprender a rellenar impresos de solicitudes de becas, matrículas, etc.*
- * *Dirigirse a personas que les puedan ayudar en el proceso de toma de decisiones*
- * *Etc.*

Todas estas actividades se temporalizaron y se asignaron a los diferentes subgrupos

7. PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN DE ACCIÓN

Una vez establecido el plan de acción, se pondrá en marcha y se llevará a la práctica. La aplicación de una medida concreta puede demorarse bastante antes de ser puesta en marcha con éxito, pues puede implicar cambios en el comportamiento de todos los participantes. No habría que ser demasiado rígido en la temporalización ni en la secuenciación, puesto que algunos pasos de los que diseñemos pueden prolongarse más de lo previsto o ser difíciles de realizar en la práctica.

Es absolutamente necesario que se controle que una medida que ha sido planificada se lleva a la práctica hasta sus últimas consecuencias, puesto que, a veces, con iniciar el primer paso puede dar la impresión de que se ha modificado la situación.

El: El profesor controló la marcha de cada una de las acciones a emprender. Se establecieron sesiones de control para verificar el desarrollo y las dificultades de cada modificación propuesta.

8. EVALUACIÓN DEL PROCESO

El producto final y el proceso deben ser evaluados para comprobar los resultados y las modificaciones introducidas.

Un buen procedimiento puede resultar la elaboración de un informe del proceso de investigación. Para estructurar este informe podemos seguir las instrucciones de J. Elliot:

«Los informes sobre casos particulares de investigación-acción deberían tener un formato histórico: relatar la historia tal y como acontece a través del tiempo. Tendrían que incluir (aunque no necesariamente en secciones separadas) detalles de:

- Cómo evolucionó a través del tiempo la propia idea inicial.
- Cómo evolucionó a través del tiempo la comprensión de la situación problemática por parte del grupo.
- Qué medidas se tomaron a la luz de dicha evolución.
- En qué medida se pusieron en marcha las acciones propuestas y cómo se hizo frente a los problemas de la puesta en marcha.
- Los efectos intencionados y no intencionados de las propias acciones y las explicaciones de por qué ocurrieron.
- Las técnicas que se seleccionaron para recoger la información.
- Los problemas que se encontraron al utilizar ciertas técnicas y como se "resolvieron".
- Cualquier problema que se planteó al negociar con los demás los pasos, el tiempo, los recursos y la cooperación que se deseaba durante el desarrollo de la investigación-acción».

También deberían incluirse en la evaluación aspectos tales como:

- Cambios en la organización interna del Centro y cambios metodológicos (si se han producido).
- Grado de implicación de los participantes en la investigación
- Grado de adecuación de cada uno de los participantes a la actividad propuesta.
- Valorar el clima del grupo y de cada uno de los subgrupos.
- Valorar los materiales que se hayan elaborado en el curso del proceso.
- Valorar el grado de satisfacción de los participantes.
- Etc.

V. CONSIDERACIONES FINALES

La propuesta que hemos expuesto se ha llevado a cabo en numerosos centros docentes, coincidiendo, en la mayoría de los casos, en la elección de la misma situación problemática. En efecto, la mayoría se dedicó a trabajar cómo proporcionar una orientación académica y profesional, con características parti-

participativas, al final de una etapa educativa; se trataba, en cierto modo, de una negociación entre orientadores (acompañados también por los profesores tutores, que se implicaron en el proceso) y alumnado. Algún orientador ha trabajado temas diferentes, que abarcan desde la disciplina en clase, la coeducación o la realización por la comunidad escolar del Proyecto Educativo de Centro. Esta propuesta puede extenderse a otros ámbitos diferentes de los aquí señalados.

Así, chicos y chicas han reflexionado sobre su situación ante el final de los estudios que están realizando, sobre lo que ya saben y les falta por conocer acerca de sus posibilidades de elección en el futuro, han comprobado lo acertado o desacertado de su conocimiento de la situación, han puesto en práctica planes para mejorar la situación y finalmente han evaluado el éxito de su investigación mediante la reflexión sobre lo aprendido en comparación con los metas y propósitos iniciales. Todo esto implica conceder voz y voto a los alumnos y alumnas en el desarrollo del proceso orientador y no sólo en cómo se realiza, sino también en qué finalidad preside el proceso.

La intencionalidad de esta actividad podría sintetizarse, pues, en la apertura de nuevas vías para la orientación, dotando a los orientadores de técnicas y estrategias que posibiliten unas prácticas más participativas y que no ayuden simplemente a socializar a alumnos y a alumnas para que funcionen en el mundo adulto, sino que les ayuden a enfrentarse crítica y creadoramente con la realidad y descubran la forma de participar en la transformación de su propio mundo (Freire, 1985).

Estamos afirmando así que una acción es educativa no por los estados finales extrínsecos que produce (en nuestro caso, por ejemplo, una exhaustiva información y un adecuado asesoramiento al alumnado a lo largo de su avance en el sistema educativo y respecto de su tránsito a la vida activa) sino por las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción (Pérez Gómez, 1990). Los alumnos y alumnas cuando emplean su tiempo en realizar actividades, rellenar cuestionarios y recibir charlas que les informan, diseñadas todas ellas desde fuera y en las que no encuentran el sentido propio sino como instrumentos para la adquisición de objetivos que aparecen como ajenos desde su perspectiva, como algo exigido por el "experto" que impone el programa y su finalidad externamente (curiosa paradoja: la orientación aparece como la ayuda al sujeto en la maduración personal y en la concreción de su camino en la vida, pero el proceso es diseñado desde fuera, sin su participación) están aprendiendo una forma de concebir la realidad; un aprendizaje que tiene como resultado la delegación en la toma de decisiones.

Por último, habría que reseñar un par de rasgos relevantes y, en cierta medida, peculiares de esta propuesta. Son las siguientes:

- Se hace hincapié en que las principales características de la *JIA* se basan en los grupos y en que, cuando hablamos de los grupos, hablamos del corazón de la investigación-acción (López de Ceballos: 1987, 45). Para cohesionar, para organizar, para aumentar la eficacia de los

grupos, para dotarlos de un carácter cooperativo, se han utilizado muchas y variadas técnicas de grupo, que han servido, sobre todo, para preparar el terreno del ulterior proceso de investigación-acción.

- Se ha incidido en la resolución de dos cuestiones básicas que Ander Egg (1990: 38) señala. Se ha pretendido así tanto crear ámbitos o espacios de participación en la realidad escolar, como proporcionar (al alumnado, preferentemente) los instrumentos y la capacitación necesaria para saber cómo participar.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANDER-EGG, E. (1990): Repensando la Investigación-Acción Participativa. Gobierno Vasco. Vitoria.

CARR y KEMMIS (1988): Teoría crítica de la-enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.

FREIRE, P. (1985): Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid

GIL VILLA, F. (1991): "El análisis social de la realidad escolar", en Cuadernos de Pedagogía, nº 190. Barcelona.

GIROUX, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona.

HOLLY, P. (1991): "Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela", en Actas de Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores en Centros de Madrid. Madrid.

KEMMIS y McTAGGART (1987): Cómo planificar la investigación-acción. Laertes. Barcelona.

LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1987): Un método para la Investigación-Acción Participativa. Ed. Popular. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid.

PÉREZ GOMEZ, A. (1990): "Comprender y enseñar a comprender". en ELLIOT: La investigación-acción en educación. Morata. Madrid.

PÉREZ SERRANO, G. (1990): Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Ed. Dykinson. Madrid.

RODRÍGUEZ, M.L. (1995): Orientación e intervención psicopedagógica. Ed. Ceac. Barcelona.