

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**RECONSTRUYENDO LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LOS
CENTROS: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA DESDE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE
LA CARRERA**

CRISTINA MIRANDA SANTANA

Las Palmas de Gran Canaria, 2001

ABSTRACT

Our objective with the presentation of this thesis is to provide some indicators which recognise that our society doesn't provide equality between the genders although we have some conditions that will allow us to study and submit possible proposals with the objective to break the circle that establishes social and career preferences amongst individuals and the conditions in which these preferences are configured. To this respect, we understand that the orientation in general and the social/career orientation in particular can show some light to this situation. For this reason, we consider that if this social/career orientation is integrated in the curriculum and is the foundation in the planning for a career development this could enhance the attention to the gender in the social/career development of individuals.

The document has two distinctive parts, one tries to justify the importance and actual differences of the genders in the career development, the conceptual environment and the intervention context from which we try to focus it-the education for career development and the compulsory secondary education-and an intervention strategy- intervention by programs from an interdisciplinary proposal -: the other part of the document contains the proposed design, the instruments, data analysis, etc. In our case we have used several designs because for us it has been more important the optimisation of the models to the characteristics of the problem than the assumptions that differentiate each one of the models. In this respect we consider that there are three elements, the methodology of evaluation of programs, program evaluation- the methodology of investigation-gathering of necessary information and the education for a career development- design criteria development and evaluation of the program, as well as providing some conclusions of the study, of the non stereotyped social/career orientation and of the hypothesis defined at the beginning.

The document contains three parts:

1. The thesis itself, which contains two well-defined parts.
2. Annexe I, didactic materials. Teachers and pupils guide
3. Annexe II, investigation data

RESUMEN

Las personas que trabajamos en lo que se ha denominado tecnología educativa disponemos en este momento de trabajos serios, documentados y de gran interés sobre la diversidad de formas, técnicas, uso de los recursos, que pueden ser útiles en las situaciones educativas (Cabero, Cebrián, Alonso, Gallego, Rodríguez Diéguez, Saenz, Pérez Gómez, Campuzano...). Una buena parte de estos trabajos se han construido sobre un supuesto básico, la educación es un proceso de comunicación y, en consonancia todo aquello que podemos saber sobre los procesos de comunicación resulta de utilidad para el conocimiento y la aplicación de las tecnologías educativas.

El propósito de esta tesis, es examinar el supuesto básico anterior valorando su capacidad para actuar como fundamento de nuestras investigaciones. La tesis a defender será la siguiente, “enseñar es algo más que comunicar” tal y como ponen de manifiesto algunos hechos sobre el uso y las creencias de los profesores en torno a los medios didácticos.

Lo que trataré de probar es que, si los modelos de comunicación usuales no se modifican y logran introducir conceptos y acciones que los profesores consideran esenciales en su manejo de los *medios didácticos*, entonces los modelos resultan inadecuados. El desarrollo que he seguido en la tesis es el siguiente:

- Capítulo I: trataré de asomarme a la realidad educativa a partir de los dos enfoques existentes. Por un lado, el enfoque conceptual, basado en las diferentes definiciones de educación. Por otro lado, el enfoque empírico o fenomenológico, basado en las características fundamentales que presentan los procesos educativos.
- Capítulo II: presentaré algunos modelos comunicativos; básicos surgidos en otras disciplinas y algunas adaptaciones realizadas, usados como referentes en educación, por ser una de las herramientas más usadas para aproximar las dos perspectivas presentadas en el capítulo anterior.
- Capítulo III: lo dedico a presentar el esquema de investigación seguido para enfrentarme al problema que he ido desarrollando anteriormente.
- Capítulo IV: está centrado exclusivamente en la presentación de los datos obtenidos y de los hechos resultantes.
- Capítulo V: realizaré una valoración, interna como externa de los modelos, y analizaré los hechos obtenidos relacionándolos con las situaciones educativas.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**RECONSTRUYENDO LAS RELACIONES DE
GÉNERO EN LOS CENTROS: UNA
PROPUESTA INTERDISCIPLINAR EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE LA
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA
CARRERA**

CRISTINA MIRANDA SANTANA

Las Palmas de Gran Canaria, Abril de 2001



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Dña. Josefa Rodríguez Pulido, en calidad de Directora del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, CERTIFICA que

La Tesis Doctoral titulada “Reconstruyendo las relaciones de género en los centros: una propuesta interdisciplinar en Educación Secundaria desde la Educación para el Desarrollo de la Carrera”, realizada por Dña. Cristina Miranda Santana, bajo la dirección del Dr. D. Pedro Álvarez Pérez, cumple con lo preceptuado en la legislación vigente para la admisión a trámite de lectura de Tesis Doctorales.

Las Palmas de Gran Canaria a 7 de febrero de 2001

VºBº

La Directora



Las Palmas de Gran Canaria, 6 de febrero de 2001.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Reconstruyendo las relaciones de género en los centros: una propuesta
interdisciplinar en Educación Secundaria desde la Educación para el
Desarrollo de la Carrera**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por la Lcda. Doña
Cristina Miranda Santana, bajo la dirección del Dtor. D. Pedro Álvarez Pérez.

El Director
Dtor. Pedro Álvarez Pérez

La Doctoranda
Doña Cristina Miranda Santana

Las Palmas de Gran Canaria, 6 de abril de 2001



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA CALIDAD EDUCATIVA (BIENIO 98-00)

TESIS DOCTORAL

Reconstruyendo las relaciones de género en los centros: una propuesta interdisciplinar en Educación Secundaria desde la Educación para el Desarrollo de la Carrera

El Director
Dtor. D. Pedro Álvarez Pérez

La Doctoranda
Doña Cristina Miranda Santana

Las Palmas de Gran Canaria, 6 de abril de 2001.

Dedicada

A aquellas personas que me han dedicado parte de su vida, porque sus corazones fueron receptivos desde el primer momento, a mi padre por hacerme comprender que nuestra sociedad es diversa y, también, diversos son los intereses que se ocultan en ella; a mi madre por hacerme entender que en esa sociedad compleja el cultivo de una amistad solidaria es importante; a mi madrina por enseñarme el valor de la honestidad, a mis abuelas por inculcarme que casi todo tiene solución si eres capaz de compaginar una pizca de serenidad, coraje, tesón e ilusión y, a Federico por su especial manera de entender la vida.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo me ha permitido navegar de forma más o menos desacertada por el mundo de la Orientación Sociolaboral no sesgada, como era de esperar, por las relaciones personales –ha posibilitado hacer nuevos amigos y amigas– y, también, ha generado en mí una profunda reflexión acerca de mi persona y mi desarrollo profesional. Asimismo, es producto de la constancia y de la paciencia, pero también de la bondad de las personas que en estos últimos años han estado cerca de mí. La realidad es que su sistematización y difusión hubieran sido más complejas si no hubiera contado con su apoyo. Ante tanta generosidad no existe contraprestación alguna, sin embargo me gustaría dejar constancia de que todos y todas están presentes en mí.

Al Dr. Pedro Álvarez, director de esta tesis, porque ha hecho crecer mi capacidad y confianza para afrontar la tarea. Me gustaría destacar y valorar su profesionalidad reflejada en: un espíritu crítico-constructivo, su capacidad de escucha, su constancia, su seriedad en el momento preciso, su serenidad ante las adversidades y, sobre todo, su comprensión a lo largo del proceso; pero, sobre todo, por su sensibilidad y afecto, espero que no sea este nuestro único trabajo juntos.

Al profesorado del IES José Zepa: Dulce, Lola, Raúl, Germán y Bety, sin su compromiso y esfuerzo esta experiencia no habría sido concluida. Para todos y todas mi reconocimiento y respeto.

A la *Dra. Ana Delia Correa* por su asesoramiento en el análisis estadístico y al *Dr. José Castro* por sus orientaciones, reflexiones y acompañamiento en la aplicación SPSS y en el análisis de los datos. A ambos les agradezco su sencillez, claridad y aprecio.

Al *Dr. José Correa* por su colaboración en buscar la palabra adecuada y la expresión correcta. Él ha hecho posible que este documento adquiriera sencillez, frescura y sea comprensible más fácilmente.

A *Marcos, a Moisés y a Roberto* por su trabajo con el ordenador. Ellos me han facilitado los medios para llevar a estas páginas mis representaciones y esquemas cognitivos. Su saber hacer y su disponibilidad lo han permitido.

A *Blanca y a Ana*, quienes me apoyaron en la interpretación de los documentos consultados. Gracias por su dedicación.

A mis compañeros y compañeras de departamento por su respeto, acogida, amistad y confianza; fundamentalmente, a aquellos que han estado más cerca de mí como son *Victoria Aguiar, Josefa Isabel Farray, Celia Fernández, Nieves López, Arcadia Martín, Rosa Marchena, Oscar Medina, Carmen Isabel Reyes, Fátima Sosa* y, en especial, a *Jesús Garrido* mi tutor de doctorado, a *José Moya* y a *Josefa Rodríguez* con quienes he podido compartir mis reflexiones y dudas respecto a la tarea que realizaba, e intercambiar ideas que me han permitido afrontar y concluir este trabajo de investigación; ha sido una suerte para mí disponer de su saber hacer.

Además, me gustaría reconocer el acierto de la Dirección del Departamento pues ha sabido generar un clima propicio para el trabajo. De igual modo, agradezco los recursos de los que he dispuesto en el desarrollo de este trabajo al Centro Superior de Formación del Profesorado y a la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Al Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de La Laguna, en donde realicé mi suficiencia investigadora, en especial al *Dr. Manuel Area*, mi primer director. Un cálido abrazo.

Y, por supuesto, me gustaría agradecer el cariño y preocupación de algunos compañeros y compañeras de promoción: *Mange, Alicia, Carlos, José, Inés y Luzma*; de

otras amistades surgidas en la Laguna: *Rosi, Lolo, Noelia, Gladys, Ubaldo, M^a Carmen* y, especialmente, a *Palmi* por su incondicional amistad; de mis amigos y amigas: *Blanca, Sandra, Tesa, Ely, Loren, Natalia, Luisa, Mary, Fabiola, Leyla, Leticia, Juanfra, Roberto, Oliver, Joselo, Juan Melián, Auta, Ana, Mercedes, José Juan, Fran, Gaby, Mae y Juan*; y de mi familia, en especial, a mi madre y a mi padre, a mi hermana y hermanos, a mis abuelas, y a *Federico*.

A todos y todas gracias por confiar en mí, por sentirme apoyada y, sobre todo, por su generosidad.

INDICE

ÍNDICE

Capítulo I:

El género como construcción social: de la lógica de la exclusión a un nuevo contrato social alternativo

1.1. INTRODUCCIÓN	1
1.2. DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	1
1.3. COMPRENSIVIDAD Y DIVERSIDAD EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN.	8
<i>A. La comprensividad</i>	<i>9</i>
<i>B. La diversidad</i>	<i>14</i>
<i>Los materiales curriculares: un vehículo de transmisión de los estereotipos sociolaborales ..</i>	<i>17</i>
1.4. GÉNERO Y FORMACIÓN SOCIOLABORAL: UNA DISTRIBUCIÓN DESIGUAL	22
<i>A. Enseñanzas profesionales no universitarias</i>	<i>25</i>
<i>B. Enseñanzas universitarias</i>	<i>32</i>

Capítulo II:

Una oportunidad para salvar las diferencias: la Educación para el Desarrollo de la Carrera

2.1. INTRODUCCIÓN	41
2.2. EL DESARROLLO DE LA CARRERA: UNA VISIÓN DINÁMICA DE LA ORIENTACIÓN	42
2.3. LA ORIENTACIÓN COMO INTERVENCIÓN EDUCATIVA	54
2.4. CONTRIBUCIÓN DE LAS TEORÍAS DE LA CARRERA AL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL NO SESGADA	57
<i>A. Desarrollo de actitudes para la carrera</i>	<i>58</i>
<i>B. Desarrollo del conocimiento de la carrera</i>	<i>59</i>
<i>a) La información del mundo del trabajo</i>	<i>62</i>
<i>b) La Toma de Decisiones</i>	<i>73</i>

2.5. POSIBILIDADES QUE OFERTA EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL PARA UNA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	77
<i>A. La comprensividad del Sistema educativo</i>	<i>81</i>
<i>a) La obligatoriedad.....</i>	<i>81</i>
<i>b) La diversidad.....</i>	<i>82</i>
<i>c) La optatividad.....</i>	<i>85</i>
<i>d) El perfil del profesorado.....</i>	<i>87</i>
<i>B. Las perspectivas tradicionalista y empirista conceptual.....</i>	<i>88</i>
<i>C. Una nueva dimensión profesional del profesorado: su papel en la innovación, en la organización y en su desarrollo profesional.....</i>	<i>93</i>
<i>a) La innovación.....</i>	<i>94</i>
<i>b) La organización del centro.....</i>	<i>95</i>
<i>c) El desarrollo profesional.....</i>	<i>96</i>

Capítulo III:

Los programas interdisciplinares: una estrategia para facilitar el desarrollo de la carrera no estereotipada de los jóvenes

3.1. INTRODUCCIÓN.....	99
3.2. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA: ALGUNOS DATOS RELEVANTES.	101
3.3. COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL.....	106
<i>A. Objetivos y contenidos</i>	<i>106</i>
<i>a) Conocimiento de sí mismo.....</i>	<i>108</i>
<i>b) Conocimiento del entorno.....</i>	<i>109</i>
<i>c) Proceso de toma de decisiones.....</i>	<i>111</i>
<i>d) Preparación para el mundo del trabajo.....</i>	<i>112</i>
<i>B. Estrategias para el desarrollo de los programas.....</i>	<i>114</i>
<i>C. Metodología.....</i>	<i>120</i>
<i>D. Evaluación.....</i>	<i>126</i>

Capítulo IV:

Diseño de la investigación

4.1. INTRODUCCIÓN	131
4.2 BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	133
<i>Evaluación Diagnóstica.....</i>	<i>136</i>
<i>Evaluación de Programas.....</i>	<i>138</i>
<i>Investigación-Acción.....</i>	<i>141</i>
4.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SUBPROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN.....	144
4.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	146
4.5. HIPÓTESIS PRÁCTICAS	149
4.6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN.....	150
<i>a) Preguntas de evaluación y fases de investigación por participantes.....</i>	<i>151</i>
<i>b) Categorías y preguntas de evaluación para el profesorado</i>	<i>152</i>
<i>c) Categorías y preguntas de evaluación para el alumnado</i>	<i>153</i>
<i>d) Categorías y preguntas de evaluación para la familia</i>	<i>154</i>
<i>e) Categorías y preguntas de evaluación para la asesora externa.....</i>	<i>155</i>
4.7. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	155
4.8. SELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	157
<i>A. Instrumentos para la valoración de datos cuantitativos</i>	<i>160</i>
<i>a) Cuestionario de Valores, Atribuciones y Percepciones</i>	<i>160</i>
<i>b) Cuestionario de Estereotipos Sexuales de las profesiones.....</i>	<i>160</i>
<i>c) Cuestionario de Autoevaluación.....</i>	<i>163</i>
<i>B. Instrumentos para la valoración de datos cualitativos</i>	<i>164</i>
<i>a) Las entrevistas</i>	<i>164</i>
<i>b) Las observaciones.....</i>	<i>166</i>
<i>c) El estudio de los libros de texto.....</i>	<i>168</i>
<i>d) Los grupos de discusión</i>	<i>170</i>
<i>e) Las fuentes documentales</i>	<i>172</i>
Profesorado	174
Alumnado.....	174
Familia	175
Asesora Externa.....	175
<i>C. Instrumentos, agentes y fases de investigación.....</i>	<i>175</i>
4.9. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS, TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y DE LA INFORMACIÓN.....	185
<i>A. La aplicación de los instrumentos.....</i>	<i>185</i>

<i>B. El análisis de los datos.....</i>	<i>187</i>
<i>a) Análisis estadísticos</i>	<i>187</i>
<i>b) Análisis de contenido</i>	<i>188</i>
<i>I. Entrevistas.....</i>	<i>188</i>
<i>II. Observaciones.....</i>	<i>191</i>
<i>III. Análisis de libros de texto.....</i>	<i>194</i>
<i>IV. Grupos de discusión alumnado.....</i>	<i>208</i>
<i>V. Grupos de discusión del profesorado</i>	<i>210</i>
<i>VI. Fuentes Documentales.....</i>	<i>212</i>

Capítulo V:

Fases del desarrollo de la investigación

5.1. INTRODUCCIÓN.....	215
5.2. FASE DE ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	227
<i>A. Construcción de la relación y análisis de las condiciones previas.....</i>	<i>229</i>
<i>B. Análisis de Necesidades</i>	<i>233</i>
<i>Sistematización de la etapa</i>	<i>235</i>
<i>C. El análisis de los aspectos tratados en el alumnado, en el profesorado y en la familia</i>	<i>238</i>
<i>a) Características demográficas referenciales.....</i>	<i>238</i>
<i>b) Los estereotipos asociados a las tareas</i>	<i>242</i>
<i>c) La configuración de la Orientación Sociolaboral hasta este momento.....</i>	<i>244</i>
<i>D. El análisis de los aspectos tratados en el alumnado y en el profesorado.....</i>	<i>255</i>
<i>a) Estereotipias de género respecto a las profesiones</i>	<i>255</i>
<i>b) Los valores implicados en las elecciones académicas y de profesión.....</i>	<i>258</i>
<i>c) Elementos alusivos a la norma social</i>	<i>263</i>
<i>d) Norma social percibida.....</i>	<i>266</i>
<i>E. El análisis de los aspectos tratados en el profesorado y en la familia.....</i>	<i>267</i>
<i>a) La sensibilidad del Centro en el tratamiento de una Orientación Sociolaboral no estereotipada.....</i>	<i>267</i>
<i>F. El análisis de los aspectos tratados en el alumnado</i>	<i>283</i>
<i>a) Estilo de atribución.....</i>	<i>283</i>
<i>b) Valores que definen su forma de vida –valores comunales o valores instrumentales–.....</i>	<i>286</i>
<i>c) Conductas de rol relacionadas con la ocupación de su tiempo.....</i>	<i>286</i>
<i>G. El esbozo de nuestra realidad.....</i>	<i>288</i>
<i>H. Una primera aproximación a nuestra realidad como objeto de estudio y la definición del problema</i>	<i>297</i>
5.3. FASE DE DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE ACCIÓN DEL PROCESO.....	305
<i>A. Diseño de una propuesta para la acción</i>	<i>306</i>
<i>a) La Semana Cultural: un pretexto para concienciar a la comunidad educativa</i>	<i>308</i>
<i>b) La Unidad interdisciplinar.....</i>	<i>311</i>
<i>c) El equipo de trabajo establece los objetivos y contenidos para cada uno de los núcleos organizadores.....</i>	<i>313</i>
<i>d) La elaboración de las estrategias y de las actividades.....</i>	<i>339</i>
<i>e) La confección del material.....</i>	<i>344</i>

f) <i>La definición de los criterios de evaluación</i>	345
B. <i>Desarrollo del programa y valoración del proceso</i>	351
a) <i>La Semana Cultural</i>	352
b) <i>La puesta en práctica de la unidad interdisciplinar: la relación sociocultural entre mujeres y hombres</i>	354
5.4. RESULTADOS DEL PROCESO	355
A. <i>Relato de la experiencia</i>	357
1ª <i>Semana</i>	357
2ª <i>Semana</i>	361
3ª <i>semana</i>	366
4ª <i>semana</i>	374
5ª <i>Semana</i>	377
6ª <i>Semana</i>	378
B. <i>Análisis de los hallazgos</i>	380
a) <i>Utilidad del trabajo realizado</i>	382
b) <i>Aspectos favorecedores</i>	384
c) <i>Reflexión sobre la unidad interdisciplinar</i>	388
d) <i>Percepción del aprendizaje</i>	399
e) <i>Respecto a su trayectoria académica y profesional</i>	403
Capítulo VI:	
Conclusiones generales y consecuencias para una acción futura	
6.1. INTRODUCCIÓN	407
6.2. CONCLUSIONES	409
A. <i>Respecto a la investigación</i>	409
a) <i>El trabajo desarrollado por el equipo de investigación</i>	409
b) <i>La definición de papeles y funciones</i>	410
c) <i>El método utilizado</i>	412
B. <i>Respecto a la Orientación Sociolaboral</i>	414
<i>Propuestas de mejora para el trabajo conjunto</i>	415
C. <i>Respuesta a las hipótesis y conclusiones</i>	416
a) <i>Conclusiones</i>	417
b) <i>Consecuencias</i>	419
6.3. SUGERENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN	421
Bibliografía	425

RELACIÓN DE CUADROS

CUADRO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.	145
CUADRO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	146
CUADRO 3. CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN PARA EL PROFESORADO.	152
CUADRO 4. CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN PARA EL ALUMNADO.	153
CUADRO 5. CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN PARA LA FAMILIA.	154
CUADRO 6. CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN PARA LA ASESORA.	155
CUADRO 7. ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA.	166
CUADRO 8. PLANIFICACIÓN DE LA OBSERVACIÓN.	167
CUADRO 9. INFORME FINAL DE LA OBSERVACIÓN.	168
CUADRO 10. MATRIZ DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS PARA EL PROFESORADO.	174
CUADRO 11. MATRIZ DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS PARA EL ALUMNADO.	174
CUADRO 12. MATRIZ DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS PARA LA FAMILIA.	175
CUADRO 13. MATRIZ DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS PARA LA ASESORA EXTERNA.	175
CUADRO 14. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.	177
CUADRO 15. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DEL PROCESO Y LOS LOGROS DE LA PROPUESTA DESARROLLADA.	178
CUADRO 16. SUBCATEGORÍAS PARA EL PROFESORADO EN LA ENTREVISTA DEL PROFESORADO.	189
CUADRO 17. SUBCATEGORÍAS PARA EL ALUMNADO EN LA ENTREVISTA DEL PROFESORADO.	189
CUADRO 18. SUBCATEGORÍAS PARA LA FAMILIA EN LA ENTREVISTA DEL PROFESORADO.	190
CUADRO 19. SUBCATEGORÍAS PARA EL CENTRO EDUCATIVO EN LA ENTREVISTA DEL PROFESORADO.	190
CUADRO 20. SUBCATEGORÍAS PARA LA MATERIA EN LA ENTREVISTA DEL PROFESORADO.	191
CUADRO 21. SUBCATEGORÍAS PARA EL CENTRO EN LAS OBSERVACIONES DE CLASE.	192
CUADRO 22. SUBCATEGORÍAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES EN LAS OBSERVACIONES DE CLASE.	192
CUADRO 23. SUBCATEGORÍAS PARA LOS MEDIOS DIDÁCTICOS EN LAS OBSERVACIONES DE CLASE.	193
CUADRO 24. SUBCATEGORÍAS PARA EL PROFESORADO EN LAS OBSERVACIONES DE CLASE.	193
CUADRO 25. SUBCATEGORÍAS PARA EL ALUMNADO EN LAS OBSERVACIONES DE CLASE.	195
CUADRO 26. MATRIZ DE ANÁLISIS DEL CÓDIGO ICÓNICO PARA LOS LIBROS DE TEXTO.	199
CUADRO 27. MATRIZ DE ANÁLISIS DEL CÓDIGO LINGÜÍSTICO PARA LOS LIBROS DE TEXTO.	205
CUADRO 28. CATEGORÍAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN DEL ALUMNADO.	209
CUADRO 29. CATEGORÍAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO.	211
CUADRO 30. CONDICIONES DE PARTIDA.	233
CUADRO 31. COMPROMISOS DEL GRUPO DE TRABAJO.	233
CUADRO 32. CONTENIDOS DEFINIDOS POR EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN.	311
CUADRO 33. ÁREAS ORGANIZADORAS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN.	312
CUADRO 34. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL: CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO.	314
CUADRO 35. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.	315
CUADRO 36. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL: TOMA DE DECISIONES.	317
CUADRO 37. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL: PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO.	318
CUADRO 38. REJILLA DE CONTENIDO DE CIENCIAS SOCIALES.	325
CUADRO 39. REJILLA DE CONTENIDO DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA.	327
CUADRO 40. REJILLA DE CONTENIDO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.	329
CUADRO 41. REJILLA DE CONTENIDO DE LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.	331
CUADRO 42. REJILLA DE CONTENIDO DE LENGUAJE Y LITERATURA ESPAÑOLA.	333
CUADRO 43. REJILLA DE CONTENIDO DE MATEMÁTICAS.	335
CUADRO 44. REJILLA DE CONTENIDO DE TUTORÍA.	337
CUADRO 45. CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LAS CIENCIAS SOCIALES.	346
CUADRO 46. CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA ITINERARIOS DE LA NATURALEZA.	346
CUADRO 47. CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.	347
CUADRO 48. CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.	347
CUADRO 49. CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA.	348
CUADRO 50. CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA MATEMÁTICAS.	348
CUADRO 51. CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LA ACCIÓN DE LA TUTORÍA.	349
CUADRO 52. OTROS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.	349

RELACIÓN DE FIGURAS

FIGURA 1. PROCESOS DE IDENTIDAD DE GÉNERO (BARBERÁ, 1998: 99).....	15
FIGURA 2. ASPECTOS QUE DEBEMOS TENER EN CUENTA PARA ANALIZAR LA INFLUENCIA DE GÉNERO EN EL DESARROLLO DE LAS CLASES	22
FIGURA 3. DISTRIBUCIÓN DE FAMILIAS PROFESIONALES POR ÁMBITOS. AÑO ESCOLAR 97-98.....	24
FIGURA 4. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE EDUCACIÓN DE LA CARRERA Y ORIENTACIÓN DE LA CARRERA. ADAPTADO DE HERR Y CRAMER (1996).....	43
FIGURA 5. RELACIÓN DE LAS ESCALAS DEL INVENTARIO DEL DESARROLLO DE LA CONCEPCIÓN DE LA MADUREZ DE LA CARRERA. THOMPSON Y LINDEMAN, (1981).....	58
FIGURA 6. ELEMENTOS DIFERENCIALES DEL MOVIMIENTO DE LA CARRERA EN EE.UU. Y GRAN BRETAÑA (WATTS Y HERR, 1976); EN ÁLVAREZ GONZÁLEZ (1995:292).....	107
FIGURA 7. CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULUM SOCIOLABORAL Y ACADÉMICO INTEGRADO; BOOTTOMS, G. Y SHARPE, D. (1996:31).....	115
FIGURA 8. INDICADORES DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO, DE LA RELACIÓN DE ACTIVIDADES Y DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA ESCUELA; PISAPIA, J. Y RIGGINS, E. (1997).....	118
FIGURA 9. PROPUESTA DE LA PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM INTEGRADO POR EL SCHOOLS COUNCIL BRITÁNICO (1980). ADAPTADO DE TORRES SANTOMÉ, J. (1994:186).....	126
FIGURA 10. RELACIÓN ENTRE TIPOS DE EVALUACIÓN, ETAPAS DE PLANIFICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES Y RESPONSABILIZACIÓN. ADAPTADO DE STUFFLEBEAM (1995).....	128
FIGURA 11. BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	135
FIGURA 12. RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS Y SUBOBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	147
FIGURA 13. RELACIÓN ENTRE LAS FASES DE INVESTIGACIÓN, LOS SUBPROBLEMAS DEFINIDOS Y LOS AGENTES PARTICIPANTES.	151
FIGURA 14. ETAPAS EN LA PLANIFICACIÓN Y EN EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA.	217
FIGURA 15. PROPUESTA DE FASES PARA VALORACIÓN DE NECESIDADES. UNIVERSIDAD DE MICHIGAN (1982).....	219
FIGURA 16. VALORACIÓN DE NECESIDADES Y VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	227
FIGURA 17. RELACIÓN DE INSTRUMENTOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN	235
FIGURA 18. SUBPROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA.....	305
FIGURA 19. ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	341
FIGURA 20. VALORACIÓN DEL PROGRAMA Y REDEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	355

RELACIÓN DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. NIVELES FORMATIVOS EN F.P. LOGSE.....	25
GRÁFICO 2. NIVELES FORMACIÓN PROFESIONAL, LEY 70	26
GRÁFICO 3. DISTRIBUCIÓN DE MUJERES Y HOMBRES POR NIVELES FORMATIVOS EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO.	27
GRÁFICO 4. DISTRIBUCIÓN DE MUJERES Y HOMBRES POR NIVELES FORMATIVOS EN EL ÁMBITO DE CIENCIAS SOCIALES.....	29
GRÁFICO 5. DISTRIBUCIÓN DE MUJERES Y HOMBRES POR NIVELES FORMATIVOS. ÁMBITO BIOSANITARIO. (ENTRE 0 Y 3).....	31
GRÁFICO 6. DISTRIBUCIÓN DE UNIVERSITARIOS POR ÁMBITOS DE CONOCIMIENTO.....	35

RELACIÓN DE TABLAS

TABLA 1. PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO (ENTRE 0 Y 3).....	28
TABLA 2. PARTICIPACIÓN DEL HOMBRE EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO (ENTRE 0 Y 3).....	28
TABLA 3. PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES. AÑO ACADÉMICO 97-98. (ENTRE 0 Y 3).....	30
TABLA 4. PARTICIPACIÓN DE HOMBRES EN ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES. AÑO ACADÉMICO 97-98. (ENTRE 0 Y 3).....	30
TABLA 5. PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL ÁMBITO BIOSANITARIO. AÑO ACADÉMICO 97-98. (ENTRE 0 Y 3).....	32
TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR TITULACIONES UNIVERSITARIAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA CANARIA. AÑO ACADÉMICO 97-98.....	34
TABLA 7. FRECUENCIA DE LAS PUBLICACIONES EN EL PERIODO ENTRE 1979-1989.....	103
TABLA 8. PUBLICACIONES 1990-1998.....	104
TABLA 9. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN.....	156
TABLA 10. QUIÉN CUMPLIMENTA EL CUESTIONARIO.....	239
TABLA 11. NIVEL DE ESTUDIOS DE LA FAMILIA.....	239
TABLA 12. SITUACIÓN SOCIOLABORAL DE LA MADRE Y DEL PADRE.....	240
TABLA 13. EXPERIENCIA DOCENTE.....	241
TABLA 14. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO EN LOS NIVELES DE LA SEGUNDA ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	242
TABLA 15. TAREAS DEL HOGAR EN LA FAMILIA DEL ALUMNADO.....	242
TABLA 16. TAREAS DEL HOGAR EN LA FAMILIA DEL PROFESORADO.....	243
TABLA 17. TAREAS DEL HOGAR EN LA FAMILIA DE LOS PADRES Y DE LAS MADRES.....	244
TABLA 18. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE LA INFORMACIÓN SOBRE OPCIONES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES.....	244
TABLA 19. NIVEL DE INFORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL.....	245
TABLA 20. INTENCIÓN CONTINUIDAD ESTUDIOS.....	245
TABLA 21. CONSEJO DE LA FAMILIA EN LA CONTINUIDAD DE ESTUDIOS A SUS HIJOS(AS).....	246
TABLA 22. CONSEJO DE LA FAMILIA EN EL TIPO DE ESTUDIOS.....	246
TABLA 23. INTENCIÓN DEL ALUMNADO HACIA LA FAMILIA PROFESIONAL.....	247
TABLA 24. CONTENIDO DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL QUE TE GUSTARÍA CONOCER.....	248
TABLA 25. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA ORIENTACIÓN.....	249
TABLA 26. QUIÉN REALIZA LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL.....	249
TABLA 27. IMPORTANCIA QUE EL PROFESORADO DA A LA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL PARA SUS HIJOS(AS).....	251
TABLA 28. PERCEPCIÓN DE LA FAMILIA DE LA INFORMACIÓN EN OPCIÓN ACADÉMICA Y LABORAL DE SUS HIJOS(AS).....	251
TABLA 29. VALORACIÓN DE LA FAMILIA DE LA NECESIDAD DE APOYO PARA SUS HIJOS(AS).....	252
TABLA 30. PERCEPCIÓN DE LA FAMILIA DE LA AYUDA QUE SUS HIJOS(AS) HAN RECIBIDO EN LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN.....	252
TABLA 31. NIVEL DE INFORMACIÓN DE LA FAMILIA EN OPCIONES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES.....	253
TABLA 32. RESPONSABILIDAD DE LA ORIENTACIÓN.....	253
TABLA 33. INTENCIÓN DE LA FAMILIA ACERCA DE LA FAMILIA PROFESIONAL.....	254
TABLA 34. ESTEREOTIPIA PROFESIONAL DEL ALUMNADO.....	255
TABLA 35. ESTEREOTIPIA PROFESIONAL DEL PROFESORADO.....	257
TABLA 36. PREFERENCIA DE LOS ÁMBITOS PROFESIONALES DEL PROFESORADO PARA SUS HIJOS(AS).....	258
TABLA 37. VALORES IMPLICADOS EN LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS DEL ALUMNADO.....	259
TABLA 38. VALORES IMPLICADOS EN LA ELECCIÓN DE PROFESIONES DEL ALUMNADO.....	259
TABLA 39. PERCEPCIÓN DE LA FAMILIA RESPECTO A LA FACILIDAD PARA REALIZAR ESTUDIOS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS PROFESIONALES PARA SUS HIJOS E HIJAS.....	260
TABLA 40. IMPORTANCIA QUE LA FAMILIA DA A LAS RAZONES PARA EL CONSEJO.....	261
TABLA 41. PERCEPCIÓN DE LA FAMILIA EN LA DIFICULTAD DE LAS ASIGNATURAS.....	262
TABLA 42. INFLUENCIA DE LA MADRE Y DEL PADRE EN LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS.....	263
TABLA 43. INFLUENCIA DE LA MADRE Y DEL PADRE EN LA ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN.....	263
TABLA 44. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO AL ACUERDO EN LA ELECCIÓN DE OPTATIVAS.....	264
TABLA 45. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO POR LAS ASIGNATURAS EN AÑOS ANTERIORES.....	264
TABLA 46. DIFICULTAD DEL ALUMNADO EN EL APRENDIZAJE DE MATERIAS.....	265
TABLA 47. PERCEPCIÓN DE LA FAMILIA DE LA INFORMACIÓN SOBRE OPCIONES ACADÉMICAS.....	265
TABLA 48. CONSEJO DE LA FAMILIA EN LA CONTINUIDAD DE ESTUDIOS.....	266
TABLA 49. TIPO DE ESTUDIOS RECOMENDADOS POR LA FAMILIA.....	266
TABLA 50. CONOCIMIENTO DE LA FAMILIA ACERCA DEL ÁMBITO SELECCIONADO POR SUS HIJOS(AS).....	267
TABLA 51. ACUERDO DEL PADRE Y DE LA MADRE RESPECTO A LA OPTATIVIDAD DE SUS HIJOS(AS).....	267
TABLA 52. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE GÉNERO EN LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO.....	268
TABLA 53. CONTENIDOS DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL EN LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO.....	268
TABLA 54. NECESIDAD DEL PROFESORADO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL.....	270
TABLA 55. NECESIDAD DE LA FAMILIA DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL.....	270
TABLA 56. TIPO DE PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL PROYECTO DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL.....	271
TABLA 57. NECESIDAD DE FORMACIÓN DE LA FAMILIA.....	271
TABLA 58. CONTENIDOS DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN LOS CURRÍCULA.....	272
TABLA 59. CRITERIOS DEL PROFESORADO EN LA SELECCIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.....	273
TABLA 60. ADAPTACIONES CURRICULARES.....	274
TABLA 61. ADAPTACIONES CURRICULARES DE GÉNERO.....	274
TABLA 62. USO DE EJEMPLOS Y ACTIVIDADES NO ESTEREOTIPADAS POR EL PROFESORADO.....	275
TABLA 63. CONSIDERACIÓN DEL GÉNERO EN LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE.....	275
TABLA 64. HOMOGENEIDAD O HETEROGENEIDAD DE LOS GRUPOS.....	276
TABLA 65. FORMAS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA.....	278

TABLA 66. ATENCIÓN AL GÉNERO POR EL PROFESORADO.	280
TABLA 67. NECESIDAD FORMATIVA DEL PROFESORADO EN ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL.	281
TABLA 68. AUTOCONCEPTO DEL ALUMNADO.	283
TABLA 69. ATRIBUCIÓN EXTERNA E INTERNA DEL ALUMNADO.	285
TABLA 70. MODO IDEAL DE COMPORTAMIENTOS POR SEXOS.	286
TABLA 71. IMPORTANCIA DADA POR EL ALUMNADO A LA DISTRIBUCIÓN DE TAREAS.	287
TABLA 72. DEDICACIÓN REAL DADA POR EL ALUMNADO A LA DISTRIBUCIÓN DE TAREAS.	287
TABLA 73. NECESIDADES DETECTADAS.	298
TABLA 74. DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD.	390
TABLA 75. NECESIDAD DE AYUDA DEL PROFESORADO DE INGLÉS.	391
TABLA 76. RECEPCIÓN DE AYUDA DEL PROFESORADO DE INGLÉS.	391
TABLA 77. NECESIDAD DE AYUDA DEL PROFESORADO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.	392
TABLA 78. RECEPCIÓN DE AYUDA DEL PROFESORADO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.	392
TABLA 79. NECESIDAD DE AYUDA DEL PROFESORADO DE ITINERARIOS DE LA NATURALEZA.	392
TABLA 80. RECEPCIÓN DE AYUDA DEL PROFESORADO DE ITINERARIOS DE LA NATURALEZA.	393
TABLA 81. NECESIDAD DE AYUDA DEL PROFESORADO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.	393
TABLA 82. RECEPCIÓN DE AYUDA DEL PROFESORADO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.	393
TABLA 83. NECESIDAD DE AYUDA DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES.	394
TABLA 84. RECEPCIÓN DE AYUDA DEL PROFESORADO CIENCIAS SOCIALES.	394

Dejamos atrás el s. XX que se ha caracterizado por ser una época repleta de acontecimientos, no tanto por la cantidad sino, también, por la rapidez con la que se han sucedido. Consideramos que la incorporación de la mujer y el reconocimiento de sus derechos en la sociedad occidental ha sido uno de los más llamativos, no en vano, hablamos de la mitad “la otra mitad” de la población de occidente.

No obstante, es un fenómeno que no termina de concluir y, siempre es objeto de polémica, aunque muchas veces aparece como un tema agotado y resuelto. Por el contrario, nosotros entendemos que las relaciones sociolaborales de hombres y de mujeres no se dan de manera equitativa. De igual modo, la Educación y Orientación Sociolaboral pueden ayudarnos en la mejora de estas relaciones

El argumento que vamos a tratar de sostener a lo largo del desarrollo de estas páginas es el siguiente: *La orientación integrada en el curriculum y basada en los presupuestos del movimiento de Educación para la Carrera mejoraría la respuesta a algunos problemas específicos como los derivados de la cuestión de género, que tiene una gran influencia en el desarrollo sociolaboral de las personas.*

En nuestro Sistema Educativo, en el último proceso de reforma se ha realizado una revisión de la propuesta del *curriculum* existente, y se ha hecho el esfuerzo por acercar esta selección a las características del alumnado y a las necesidades de la sociedad actual. No ha sido más que un intento por favorecer la funcionalidad del aprendizaje del alumnado en el sistema escolar.

Sin embargo, en esta selección han primado aquellos contenidos que facilitaron la continuidad en el sistema educativo –nos hemos referido a los contenidos académicos– y se han desconsiderado otros –los contenidos formativos– que incidían en el carácter terminal de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, consideramos que tanto en los currículos académicos, como en el espacio reservado para la tutoría podríamos

integrar los contenidos definidos desde los Programas de Orientación para el Desarrollo de la Carrera, como son: conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, toma de decisiones y el conocimiento del mundo del trabajo, con el objeto de favorecer la interrelación entre la escuela y su entorno social para preparar a los(as) jóvenes en el ingreso en la sociedad como miembros activos de la misma.

Desde el enfoque de la Educación de la Carrera se ha insistido en que el sistema de educación formal esté integrado -que forme parte de la comunidad-, y que la finalidad de la educación fuera la preparación para el trabajo. Desde esta perspectiva, la concepción del trabajo ha sido entendida como el esfuerzo consciente en la realización de tareas -tarea principal-, que podía ser pagado o no pagado y que producía beneficios a la persona y al entorno que la rodea.

La Educación para la Carrera se configuró como un medio para contribuir y favorecer que el sistema educativo favorezca el desarrollo social y personal del alumnado. La Educación para la Carrera apareció vinculada siempre a procesos de mejora educativa -ya fueran reformas o innovaciones-. En las últimas décadas, este movimiento ha insistido en la necesidad de proponer experiencias equiparables para hombres y para mujeres en educación y en programas de preparación para la carrera (Hoyt, 1989). Asimismo, mantenemos que la efectividad de la mejora podría estar condicionada por la implicación del profesorado en el proceso de integración de contenidos de Orientación Sociolaboral no sesgados en el currículum y por el apoyo del asesor externo en esta acción.

Su finalidad se ha centrado en incrementar la motivación del aprendizaje, y así favorecer logros académicos. Esto supone, cuatro cambios básicos (Hoyt, 1985):

1. Servir como vehículo para dar sentido a los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto a los(as) estudiantes(as) como al profesorado

2. Cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje enfatizando de forma consciente el refuerzo positivo a los estudiantes; en definitiva intentan valorar la capacidad que el alumnado tiene para la realización de la tarea.
3. Aceptar que el alumnado aprende en la comunidad y también en la clase, y que a este conocimiento se accede leyendo y, a través de otros medios como el cine, TV, radio, federaciones deportivas, asociaciones de jóvenes, etc. Por tanto, con el apoyo de otras personas junto al profesor(a).
4. Concienciar acerca de la importancia de los hábitos para la realización de un buen trabajo, tales como: cumplimiento del horario establecido, aportar todo lo que su capacidad le permita, acabar la tarea asignada o colaborar con sus compañeros. A esta propuesta subyace que esto puede favorecer el incremento del logro académico.

En definitiva, la Educación para la Carrera ha propuesto renovar la educación desde sus presupuestos, y ha considerado que es necesario incidir en los procesos de enseñanza aprendizaje, y como consecuencia de esto: (i) en los *currícula* como elemento clave que definen las acciones que se desarrollan en la escuela, (ii) en la formación personal y profesional del profesorado y de los orientadores como agentes responsables de la acción y, (iii) en el centro como contexto de organización en el que se desarrolla la enseñanza. No obstante, son conscientes de que han existido otros aspectos que han incidido en los procesos de enseñanza aprendizaje, como son la cantidad y la calidad de los recursos de aprendizaje, los factores socioeconómicos, el tamaño de la clase, la cantidad de dinero invertido en el alumno(a), etc.

Este marco de actuación –la Educación para la Carrera– perfiló al profesorado como profesional que realiza una acción organizada y activa en la elaboración de la propuesta de

Educación Sociolaboral en el centro y en la integración de esta propuesta en el *currículum* de las diferentes materias que impartían, serían capaces de decidir acerca de los diseños, de las estrategias necesarias, del desarrollo y de la evaluación, pues ellos(as) se convertirían en los primeros agentes de la orientación en los centros educativos. El papel de los asesores(as) se define no desde el trabajo directo con el alumnado, sino a través del asesoramiento, apoyo y dinamización del trabajo realizado con el profesorado, referido no sólo a procesos, sino también a contenidos.

El trabajo que a continuación presentamos consta de 6 capítulos diferenciados en dos partes; la *primera* que contiene los tres capítulos iniciales se propone, en principio, reconocer el problema del que nos ocupamos y justificar por qué consideramos de interés que sea tratado. En el segundo capítulo intentamos conceptualizar el problema y nos aventuramos en las primeras propuestas para su resolución y, por último, profundizamos en una posible configuración del programa y en el diseño de investigación. La *segunda* parte describe una experiencia de trabajo colaborativo realizada por un equipo de profesores de un centro de educación secundaria (IES) y de una asesora externa con la finalidad de ilustrar y considerar en qué medida los presupuestos teóricos defendidos en un primer momento contribuyen en la comprensión y atención del problema identificado. En el capítulo cuarto especificamos aquellos elementos relacionados con la metodología del trabajo, a saber: objetivos, hipótesis, sujetos, instrumentos utilizados, estrategias empleadas en la recogida de información, análisis realizados en los datos, etc. En el quinto capítulo especificamos cómo hemos llevado a término la experiencia, desde lo que es la valoración de las necesidades, el diseño, el desarrollo y la valoración del proceso. Por último, en el capítulo sexto exponemos las conclusiones a las que hemos llegado y las consecuencias de la propuesta desarrollada. En los anexos se recogen los instrumentos y materiales empleados en esta investigación.

CAPÍTULO I

*El género como construcción social:
de la lógica de la exclusión a un nuevo
contrato social alternativo*

1.1. Introducción

A lo largo del capítulo que presentamos a continuación intentamos esbozar cuál es nuestro posicionamiento en relación al problema del género en cuanto a la Orientación Sociolaboral. En el primer apartado –*Diferencias y desigualdades desde la perspectiva de género*– reconocemos que existe disparidad en las formas de organización social y en las funciones que son atribuidas –por la sociedad– a los diferentes géneros. Ahora bien, consideramos que esta distribución diferencial no debe, de ninguna de las maneras, generar desigualdades entre las personas.

El segundo apartado –*Comprensividad y diversidad educativa como estrategia para la equidad en educación*– presenta dos estrategias que ha utilizado la escuela para responder a las desigualdades. Estas estrategias son analizadas desde el punto de vista del género. La escuela consciente de las desigualdades que genera nuestra sociedad y consecuente con su función socializadora ha intentado compensar esta situación creando un sistema educativo en el que todos los individuos tengan cabida –comprensivo– y que atienda a la heterogeneidad de sus características –diversidad–.

No obstante, consideramos que esta estrategia que ha permitido el acceso de las niñas a la educación, sin embargo no ha sido capaz de favorecer proyectos personales –académico, social y laboral– no estereotipados. En el tercer apartado –*Género y formación laboral: una distribución desigual*– evidenciamos esta situación y esbozamos algunos indicadores que responden a ellos.

1.2. Diferencias y desigualdades desde la perspectiva de género

La sociedad de la que somos partícipes es fruto de la contribución de todas las personas. Unos y otras, independientemente de nuestra condición social, geográfica,

cultural, racial o de género participamos de distintas formas y con distintos roles en el desarrollo de nuestra sociedad. La realidad es que somos necesarios y útiles desde los distintos ámbitos de trabajo, sea productivo o no. Nada tendríamos que objetar a esta situación si no fuera porque las relaciones que provocan las funciones que cada persona desempeña en su vida diaria implicasen una distribución desigual del uso de los recursos existentes. No nos referimos exclusivamente a los *recursos materiales* individuales (dinero) o colectivos (el control de las materias primas por parte de determinadas naciones y su falta de respeto hacia las minorías étnico-culturales), sino también a los *recursos relacionales* (capacidad, conocimiento, prestigio, alianzas personales...), es decir, a la participación dispar de los hombres y de las mujeres en la vida pública o privada. Porque, en definitiva “son los recursos que emanan de los roles de trabajo, no la naturaleza de las tareas en sí, lo que proporciona el acceso a otros recursos sociales apreciados” (Saltzman, 1992).

En los últimos cincuenta años nuestra estructura social ha cambiado, la presencia femenina en los distintos ámbitos de nuestra sociedad: el social, el económico, el político, etc., es real. A partir de esta afirmación, podría pensarse que rechazamos el papel que la mujer ha realizado en la dimensión privada. Nada más lejos. Únicamente queremos incidir en su ocupación de lo público. Todas, independientemente de su condición social, han contribuido de forma complementaria a esta expansión. La aportación de la mujer burguesa a principios de siglo en la vida pública se centró en la incorporación de nuevos hábitos: conducir, hacer deporte, acudir sin compañía de hombres a espectáculos o junto a otras mujeres, fumar, beber, cortarse el pelo, usar falda corta o pantalón, y acceder, en lo posible, a la cultura-educación. Asimismo, la contribución de la mujer proletaria se configuró desde otras formas de participación social; aquellas formaron parte de la economía activa, de la fuerza de trabajo asalariada –justo es decir que esta

situación se justificaba por un contexto de carencia— contribuyendo así a una concepción de la autonomía más allá del libre pensamiento: la autonomía económica y el control sobre el gasto. Así, aunque con intereses y necesidades distintas definidas desde su condición socioeconómica, todas las mujeres han ido configurando una nueva forma de participar y —con ello hacer partícipes— a sus homólogos masculinos en las distintas esferas de nuestra sociedad.

El hecho es que las distintas esferas de actuación y las distintas dinámicas de interacción no han sido consideradas de igual forma a lo largo del tiempo, su importancia varía dependiendo del pensamiento dominante; unas actúan en primera línea y otras se mantienen en la retaguardia. De esta realidad ya se hacía eco Torres Santomé (1995) cuando conceptualizaba que la vida social ha estado siempre configurada por distintos ámbitos de actuación (económico, político, cultural, religioso y militar), que a su vez es regulado por distintos factores: la clase social, el género, la etnia, las propuestas estatistas frente a las nacionalistas, los intereses de la ciudad frente a los del campo, el ecologismo frente al desarrollismo. Todos estos factores van a permitir el mantenimiento de la situación existente o, por el contrario, la modificación o contradicción de nuestra sociedad.

No obstante, antes de seguir avanzando, consideramos indispensable clarificar el nacimiento del concepto de género vinculado al de sexo.

En estos momentos ambas palabras se utilizan como sinónimas en nuestras conversaciones, cuando, en cualquiera de los casos, deben ser entendidas como complementarias: el sexo se refiere a las diferencias biológicas que no pueden ser “modificadas” por la cultura, el género alude a las diferencias culturales (Izquierdo, 1985; Barragan, 1996; Del Valle, 1996).

Rubin (1974) entiende el sistema sexo-género desde la conceptualización realizada por Osborne (1991:138) como “el conjunto de disposiciones por las que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, sistema por medio del cual son satisfechas las necesidades sexuales así transformadas” (Barragán, 1996: 13).

En este sentido cuando hablamos de género nos referimos a un acuerdo, a una convención en un espacio y en un tiempo concretos. Asimismo, es “una construcción arbitraria ya que el género no está ligado a los caracteres sexuales y en el caso de que lo estuvieran podría ser modificado –en mayor o en menor grado– por la cultura y la educación” (Barragán, 1995:12).

Thurren (1993) considera que cualquier estructura social debe ser analizada desde una triple dimensión trabajo, poder y cathexis y es desde esta misma organización desde la que debemos estudiar el sistema sexo-género.

Cuando hablamos de *Trabajo* nos referimos a quién atribuimos las tareas y cuál es su naturaleza o cómo nos organizamos la tarea de producción, reproducción, distribución y consumo.

En la dimensión *Poder* se establece quién toma la decisión, cómo se toman –consensuadas o no, con legitimidad o sin ella–, y qué estrategias se utilizan. Así el *poder de decisión* se combina con otras variables que lo refuerzan o lo desarticulan. Se trata, por ejemplo, de la pertenencia a una etnia o a una clase social.

Se entiende por *Cathexis* a los sentimientos en las relaciones sociales. Estas relaciones de amor, sexualidad y amistad deben ser analizadas desde un punto de vista social (Barragán, 1995).

Además, Thuren (1993), considera que este análisis va a quedar nuevamente modulado por tres aspectos:

Fuerza se refiere a la intensidad que damos a lo masculino y a lo femenino –el valor asignado al comportamiento femenino o masculino–, es decir, a las consecuencias sociales y a la implicación afectiva que de esta acción se deriva.

Alcance hace alusión a las características que se establecen entre los elementos que forman la organización social: ideas, valores, tareas, sentimientos, vestimenta, relaciones, etc.

Jerarquía atiende a la valoración que se hace de cada una de las categorías definidas –femenina o masculina–, unas aparecen siempre como superiores a otras.

Nos encontramos con que tanto la *concepción biologicista*, para las que la distribución del trabajo se realiza, de un modo natural, en función del sexo (capacidad reproductora y dotes físicas en el desempeño) como la *concepción economicista*, que reduce el problema a la desaparición de la opresión entre clases, no nos son útiles para responder a cuáles son los mecanismos que contribuyen a mantener unos u otros recursos sociales como apreciados. Mientras tanto, las formas conservadoras de hacer y de pensar difunden el inmovilismo, nuestra incapacidad de intervención hacia el cambio y el ahistoricismo, y refuerzan, de este modo, la naturalidad de los acontecimientos sociales a la vez que contribuyen a preservar las formas de reproducción ideológica y por ende, a su mantenimiento.

La *concepción hegemónica* gramsciana queda dibujada en este momento, por los intereses del hombre, blanco, de condición acomodada, urbano y que opta por el relativismo cultural y el avance de la sociedad, entendiendo avance como la obtención de la máxima rentabilidad en la explotación de los recursos. No podemos olvidar que el sistema genera también dinámicas contrahegemónicas que ponen en tela de juicio los modos de actuación habituales y aceptados por la mayoría. De las tres fases que distinguía Gramsci (1981), participamos de aquella que postulaba que todas las clases asumen los

objetivos económicos, políticos y morales de la clase dominante. Simmel (1998) plantea que ciertamente existen dos culturas: la femenina y la masculina. Su análisis del problema se centra no en la exclusión de la mujer de la cultura sino en la identificación de la cultura masculina con la cultura universal, infravalorando así lo femenino. La solución pasaría por recuperar el valor de lo femenino e integrarlo en la definición de lo humano. He aquí el problema: en lugar de integrar ambas culturas en una concepción global, se tiende a revalorizar los espacios correspondientes a cada uno de los sexos, en una suerte de disgregación.

En este sentido, Mill (1984) defiende que la diferencia en la distribución de funciones sociales, más allá de atender a elementos biologicistas, responden a un *proceso de socialización* diferencial para hombres y para mujeres en los distintos contextos sociales. Este autor se pregunta “¿por qué una educación encaminada únicamente a la función doméstica no basta y es necesario prohibirles explícitamente el derecho al voto, a toda participación política, y al mercado de trabajo (no proletario)?” (Mill, 1984:276).

El panorama nos lleva a situarnos en un contexto de exigencia hacia la transformación de aquellas estructuras que puedan posibilitar el cambio, entre las que destacamos la división sexual del trabajo y el poder de la población masculina sobre los recursos. Señala Saltzman (1992) que si todas las estructuras son importantes y necesarias, la división sexual del trabajo es aquel elemento que actuará de modo contundente sobre los otros para el cambio real en el sistema de los sexos. Es decir, las estructuras que señalamos como promotoras de cambio son aquellas que reflejan las diferencias.

Los elementos que favorecen la reestructuración que proponemos van a venir de la mano de *actuaciones no intencionadas* que se dan de forma espontánea en nuestro contexto social. Son los factores demográficos, tecnológicos, económicos y de conflicto político. Por ejemplo, la irrupción de las mujeres en la vida pública (educación y traba-

jo) ha estado unida a una demanda de mano de obra cualificada que facilitase el desarrollo del sistema productivo. Igual significación tienen las *actuaciones intencionadas* que se dan de forma organizada; unas veces esta reivindicación no supone el objetivo en sí mismo, sino un medio para la consecución de sus objetivos *válidos*: es el caso de las elites; otras, son organizaciones cuya razón de ser se encuentra en mejorar las desventajas sexuales socialmente arraigadas. Queda, pues, cuestionado el modelo de clases de nuestra sociedad articulado desde la educación, desde la organización y desde el funcionamiento de las relaciones sociales, favorecido por el proceso de industrialización y del desarrollo del movimiento obrero de mujeres.

Cierto es que la sociedad prosigue su camino llevando a cabo actuaciones de todo tipo, intencionadas o no, que conducen a la transformación acelerada de nuestra sociedad aunque no seamos conscientes de la dirección que toma. La realidad con la que se encuentran nuestros jóvenes ahora no es, ni por asomo, la que vivieron sus padres y madres, y mucho menos la de sus abuelas y abuelos; tras esta idea subyacen dos aspectos fundamentales: contenido y ritmo del cambio (Fernández Enguita, 1997). No sólo somos conscientes de que cambiamos, sino que además participamos de un mundo cargado de complejidad, en el cual las modificaciones se producen de forma vertiginosa en distintas facetas de nuestra vida. Pasamos, entonces, de cambios suprageneracionales que afectan a la epidermis de la sociedad, a cambios intergeneracionales e intrageneracionales, que llegan al corazón de la misma. La evolución sociolaboral se genera, principalmente, por la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de producción y en las relaciones personales, en un proceso de constante ajuste a las demandas sociales, a la utilización e incorporación de nuevos instrumentos en los procesos de actuación, a la resolución de nuevas situaciones problemáticas etc. Según Fernández Sierra (1995:287):

“todos habremos “de” estar preparados, no sólo para entender los avances tecnológicos de nuestra profesión o ámbito de trabajo, sino, y sobre todo, para mostrarnos críticamente abiertos a las nuevas formas de pensar y de entender las relaciones humanas, económicas, sociales y políticas, así como para afrontar el análisis y actuación, individual y colectivamente, sobre estas relaciones, desde posiciones activas y comprometidas.”

Junto a esta realidad, nos encontramos con que cada vez son más frecuente las situaciones de empleo precario, en la que la relación sociolaboral con las empresas, centrada en la corresponsabilidad de los sistemas de producción, evoluciona hacia contratos por servicios con un paulatino abandono de la relación asalariada y estable. El binomio educación-trabajo aparece como la “solución” perfecta a la transformación social. Sin embargo, ocurre como cuando diluimos azúcar en agua: unas veces precipita el azúcar (educación) al sobresaturarse el agua (trabajo) y, otras, se disuelve sin que podamos apreciar su acción.

1.3. Comprensividad y diversidad educativa como estrategia para la equidad en educación.

La ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años es una estrategia utilizada en los sistemas educativos para favorecer el acceso a la igualdad de oportunidades educativas de todo el alumnado respondiendo a sus características individuales. Con esta finalidad el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo propone dos estrategias: una enseñanza comprensiva y diversa que tratamos a continuación.

A. La comprensividad

Tanto en la era industrial como en la postindustrial ha existido una estrecha relación entre educación y trabajo centrada en los procesos de socialización laboral. No obstante, el sentido que le damos a esta relación tiende a alterarse, al menos conceptualmente, según el momento: ha pasado de ser entendida como un proceso restringido en el que la persona adquiriría la cualificación técnica necesaria para el desempeño de una actividad laboral remunerada –vinculada siempre al desempeño de funciones sociales–, a un proceso extenso centrado en el desarrollo de las estructuras personales, en relación con las necesidades del proceso de producción permanente. Por tanto, la educación oscilaría entre lo económico y lo cultural.

El movimiento existente en Europa desde el s. XIX, tendente a reconocer, y por ello, a ampliar el derecho de “todos” a la educación favoreciendo la *escuela de masas*, adquiere su máximo apogeo hacia los años 50-60. Ante la necesidad de adaptarse a las nuevas situaciones, el sistema educativo propugna y desarrolla, entonces, un modelo de escuela comprensiva. En nuestro contexto español son tres las leyes que permiten tímidamente el surgimiento de este movimiento –el de la escolarización masiva y el desarrollo de la escuela comprensiva–: la Ley Moyano, LGE70 y la LOGSE. En nuestras fronteras esta situación se retrasa pues, mientras el resto de los países desarrollados después de la 2ª Guerra Mundial se centran en la consolidación de la escolarización de su población, nosotros tendremos que esperar a la década de los 70 para ver esfuerzos inversores en la consolidación del puesto escolar. De este modo, debemos llegar a los 90, después de haber conseguido la escolarización del total de la población, y junto al respaldo de una “Reforma educativa” como elemento de calidad de la oferta educativa, como reflejo del cambio social y como propuesta a la escolarización homogénea del sistema educativo frente a la diversidad de la población que atiende, para poder empezar

a hablar de un proceso extenso. Este interés que no se da por ciencia infusa, como casi nada en nuestra historia, está fundamentado en la difusión y en las evidencias desarrolladas desde las teorías del Capital Humano, concretamente desde el enfoque funcionalista de la modernización y desde la visión de la educación como clave del desarrollo humano. Por este motivo, y con el objeto de aumentar la mejora de la calidad de vida de las personas, de la sociedad o del país al que pertenecen, se justifica la inversión en la formación de la ciudadanía. Sin embargo, es necesario dejar constancia de que la participación en el sistema escolar del conjunto de la población estaba organizada por niveles, distribuidos desde distintas escuelas y que acogerían a grupos sociales distintos según etapas de escolarización.

El movimiento comprensivo en estos momentos quedó argumentado en varios razonamientos: (i) impedir las consecuencias de la discriminación temprana entre el alumnado por su condición de origen y (ii) rentabilizar la inversión al dar más tiempo al sistema educativo para localizar a los más capaces. A estas dos grandes razones se le unen otras que no podemos dejar de exponer: el movimiento comprensivo es utilizado (iii) como estrategia política en la resolución de los conflictos de clase, género y etnia, desde políticas de expansión e igualdad de oportunidades en los sistemas educativos, y, (iv) por la descompensación de una demanda exagerada de lo académico-universitario frente a lo profesional, invirtiéndose así las necesidades de la sociedad al imposibilitarse la incorporación real a estos puestos de trabajo.

La orientación se articula, en este contexto, como factor de calidad educativa. La diversidad de la población que asiste al sistema escolar y la dificultad de atención y respuesta a los problemas que acontecen —y que no pueden ser abordados exclusivamente por el profesorado—, conlleva la aparición de otros profesionales en el escenario escolar: los profesionales especialistas en audición y lenguaje, en educación especial, en educa-

ción social, en trabajo social y, también, en orientación (integradores y dinamizadores de las acciones necesarias para la comprensión, la adaptación o la mejora de la situación problemática). La orientación entiende que tanto las instituciones en las que se desarrolla como los sujetos a los que atiende están potencialmente expuestos a riesgos y no a fracasos. Podríamos afirmar que las dinámicas orientadoras promovidas desde el sistema educativo tienen como fundamento neutralizar las desigualdades que de modo endógeno produce nuestro sistema. Sin embargo, las actuaciones generadas no van encaminadas a cuestionar sus estructuras sino a incorporar estrategias que permitan un ajuste de los individuos a los sistemas y no la adaptación de ambos. Cancio (1992) entiende que existen formas de dominación “arcaicas” en la que la diferenciación hacia las minorías se realiza de forma explícita. Sirve de ejemplo, que las mujeres sean relegadas a los contextos menos valorados socialmente. Pero, también, se dan formas de dominación “complejas” en un contexto de mayor emancipación, en tanto que se establecen mecanismos para que se acepten las situaciones como “justas, naturales, equitativas y objetivas” porque, en definitiva hacemos creer lo que realmente no es. Por tanto “las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo” (Torres Santomé, 1995).

La orientación también es un instrumento de la educación, o un recurso educativo que permite asegurar la reproducción de la desigualdad, es decir, contribuir a la legitimación de las jerarquías sociales a través de las jerarquías escolares Fernández Enguita (1997).

A lo largo de las distintas formas de educación y de las distintas modalidades, la presencia de las mujeres ha sido articulada de modo diverso generando la desigualdad de género. Para Fernández Enguita (1997) se han dado distintos niveles de participación de la mujer en la educación, identifica tres fases:

- a) En un primer momento, la mujer está excluida de un sistema educativo reservado para los hombres. En esta situación la socialización y la educación de las mujeres quedaba en manos de las madres o, en el mejor de los casos, en escuelas diferentes, con *curricula* diferenciados y centrados en formar mujeres disciplinadas, piadosas, y en mantener las “buenas costumbres” y necesariamente en el saber hacer las labores del hogar.
- b) Más tarde, la escolarización a través de centros separados, o de la distribución de aulas y zonas de las escuelas por sexo cuando la población era pequeña. Así mismo, el profesorado era distribuido a unos u a otras por sexo afín y los *curricula* desarrollados serían diferentes para las alumnas y para los alumnos en primaria y, de forma más flagrante, en secundaria.
- c) Y por último, la escolarización a través de centros o escuelas ordinarias, hecho que se le ha dado en llamar escuelas coeducativas.

La reforma coeducativa ha sido desarrollada casi de modo imperceptible. Generalmente es subsumida en una reforma más amplia: la comprensiva. Fernández Enguita (1997) entiende, además, que es necesario reconocer que se ha dado un avance real en la situación de la mujer, proporcional a su condición de clase y de etnia, pero que este progreso tiene sus limitaciones centradas fundamentalmente en la estereotipación de su formación, la cual se agudiza en la medida que su nivel formativo es más bajo. Igualmente observa la necesidad de considerar la diferenciación de la familia en la inversión educativa de sus hijos e hijas. Queremos decir con esto que la posesión de los recursos no significa su distribución equitativa. Esto dependerá de la percepción que la familia tenga acerca de la proyección de sus hijos e hijas en el contexto social en el que viven;

en definitiva, de los papeles sociales que desde su perspectiva les ha podido tocar. El logro, el éxito de la mujer frente a otros colectivos (étnicos, culturales, etc.) según Fernández Enguita y Levin (1997:120) se debe a que las mujeres mantienen una “identificación expresiva”, ellas relacionan la cultura escolar con las motivaciones afectivas y estéticas de los centros escolares. Se encuentran bien y el medio les permite demostrar su valía, la escuela actúa como un acuario, en donde se incide en la optimización de las condiciones. Las mujeres consideran, también, una “identificación instrumental”, la perciben como el medio en el que las consideraciones racionales son acertadas o desacertadas, pero en menor medida que la anterior; –la mujer reconoce que tiene mayores probabilidades para su colocación laboral si cuenta con la acreditación ofertada por el sistema escolar–.

No obstante, el análisis de la realidad nos revela que todavía mantenemos formas de hacer y entender la educación según un modelo centrado en coste-beneficio, en el cual lo que impera es la dimensión social: al considerar la educación, por un lado, un elemento indispensable para el desarrollo económico, productivo, y por otro lado, un vínculo que nos conduce a logros individuales. Por esto, es necesario pensar acerca del tipo de educación y de su finalidad, así como acerca del modelo de desarrollo socioeconómico por el que apostamos en función de nuestro modo de ver la democracia del s. XXI: “si la vieja democracia delegada a través de voto caduca como el propio modelo de desarrollo de la sociedad patriarcal o, si puede despuntar un nuevo estilo de democracia más participativa, integral y compensadora a nivel social” (Zufiaurre, 1995:74).

La voz popular reza que para hacer historia es necesario tener visión de futuro. Y, en esta necesidad de futuro en la que se nos hunde la barca y, a la vez, tenemos que seguir remando y achicar el agua, la educación necesita establecer nuevas estrategias que le permita al alumnado adquirir capacidades para el desempeño profesional, al igual

que fórmulas para el conocimiento y la transición hacia el mundo laboral. Es necesario recordar que estamos hablando de subsistemas sociales –educación y trabajo– con formas de comportamiento y de actuación diferentes. La escuela juega aquí un papel fundamental en los mecanismos de formación para la transición a la vida activa, elemento indispensable en su tránsito hacia la vida adulta, pues facilitará su autonomía económica y, en consecuencia, su escisión del núcleo familiar. Pero, al mismo tiempo, es imprescindible incorporar en nuestros procesos formativos dinámicas que permitan un pensamiento flexible, creativo, crítico y con iniciativa que potencie la autogestión. Rodríguez Guerra (1986) entiende que el *ajuste entre educación y empleo no sólo es imposible sino indeseable*, al establecerse la necesidad de que la educación cumpla otras funciones, no sólo la de la relación empleo-educación, la de la jerarquización del trabajo y la de la legitimación del modelo imperante.

No podemos más que reafirmar la versatilidad del sistema educativo, como reproductor y como crítico a la conformación o transformación social.

B. La diversidad

La percepción acerca de lo que realmente es importante que sea conocido ha variado a lo largo de la historia. El conflicto se agrava cuando se establece la relación entre lo que debe ser conocido y a quién va dirigido. Es “en este punto donde intervienen con toda su fuerza las diversas fracturas de la sociedad, en particular las que giran en torno a las diferencias de clase, de género, de grupo de edad y etnia” (Fernández Enguita, 1997: 107).

Nos referimos pues, a la compleja *diversidad* que da forma a nuestra organización social. Entendemos, al reconocer la diversidad de los individuos, que favorecemos la pluralidad desde lo común (Galván y Fernández Sierra, 1999). La diversidad entendida en este sentido surge y da respuesta a la compleja realidad de la escuela.

Sin embargo, conocemos la dificultad, la necesidad y la responsabilidad social de dar una respuesta en esta línea. En nuestro caso nos centraremos fundamentalmente en el género –constructo social alrededor del sexo– en el que las omisiones afloran de forma natural.

Antes de ocuparnos de la especificación de algunos recursos que pueden favorecer el respeto a la diversidad cultural e individual desde el contexto escolar, nos gustaría exponer cuáles son los fundamentos que nos inspiran a creer que este tipo de acciones son viables y que permiten generar cambios en las formas de hacer y de pensar de los seres humanos.

En los últimos tiempos podemos no sólo conocer e identificar cuáles son los mecanismos por los que las personas actuamos de forma estereotipada en nuestra sociedad sino, además, generar cambios, pues, se trata de procesos de construcción mental.

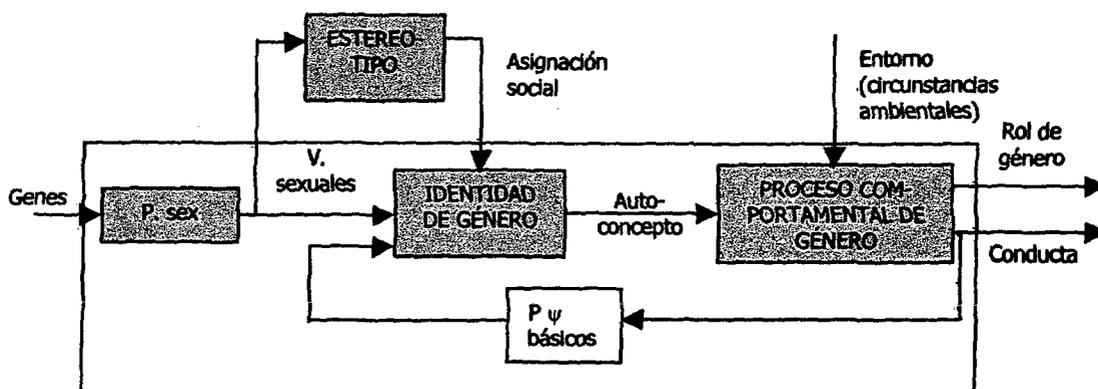


FIGURA 1. Procesos de identidad de género (Barberá, 1998: 99)

De igual forma, hoy podemos sostener que el aprendizaje evolutivo de los roles estereotipados se relaciona con el desarrollo de la identidad de género de manera interactiva y bidireccional (Barberá, 1998). Porque la asunción de los estereotipos de género y rol no dependen de la adquisición total de la identidad de género –como así, mante-

nía Kohlberg (1966)– sino que dichos estereotipos se reflejan en las actividades, los juegos, etc., y se configuran a medida que la persona se desarrolla.

En este sentido, consideramos que los modelos de interacción sociocognitiva configurados a partir de la interacción entre elementos cognitivos internos y elementos sociales de origen ambiental –estructura social o componentes situacionales– son los que permiten comprender, e intervenir de forma más acertada, el sistema sexo-género. Según este modelo, la construcción del género se realiza en estas tres fases:

- a) Los seres humanos interpretamos la información a partir de nuestros esquemas de género que están estereotipados; esto nos lleva a desarrollar una percepción sesgada de la realidad y un trato diferenciado a mujeres y a hombres. Uno de sus máximos exponentes de atribución causal del comportamiento y del logro personal.
- b) Las personas poseemos nuestros esquemas de género estereotipados y contribuimos a su consolidación. Dichos esquemas afectan a la conducta, a los rasgos de personalidad, a las expectativas generadas, a nuestras relaciones personales –trato recibido– y a los elementos que configuran nuestra estructura social –rol desempeñado, estatus y poder desde esa situación–.
- c) Y, por último, nuestras acciones y sus consecuencias son de nuevo reelaboradas, facilitando la profecía autocumplida. Este hecho se ve favorecido, fundamentalmente, por la atribución causal y por la norma social percibida (Geis, 1993).

Barberá entiende que estas fases configuran una metáfora circular y les atribuye características de flexibilidad y multicausalidad (1998), además, considera que estos

elementos permiten desarticular esta acción cerrada si somos capaces de intercambiar los roles de género –mujeres que desempeñan actividades con reconocimiento social y hombres que se responsabilizan y comparten acciones en la esfera privada– y hacerlos evidentes, para que incidan en la educación.

Los materiales curriculares: un vehículo de transmisión de los estereotipos sociolaborales

A continuación, describimos algunos recursos que pueden favorecer el reconocimiento del respeto a la diversidad cultural e individual, desde el contexto escolar; En un primer momento, atendemos al lenguaje porque consideramos que la acción educativa es en principio una acción comunicativa. Asimismo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos atender no sólo a la comunicación verbal sino, también, a la comunicación visual y corporal. Moreno expone que “el lenguaje refleja, así, el sistema de pensamiento colectivo y con él se transmite una gran parte de la forma de pensamiento, sentir y actuar en cada sociedad” (1986: 20).

Entendemos, al igual que López García (1991) que es un tanto ingenuo creer que un cambio de los modelos morfológicos de la lengua genera un cambio social, pero compartimos con Barragán (1996) la necesidad de que la lengua sea reflejo de la realidad y que represente adecuadamente a unos y a otros.

De igual forma, somos conscientes de que el cambio en el uso del lenguaje es posible en la medida que se da una modificación en las actitudes y valores de las personas que lo utilizan, si no hemos cambiado la forma pero no el fondo. En general, los materiales didácticos, y, en particular, los libros de texto como máximo exponente se convierten en el cuerpo de la evidencia, de las propuestas definidas en los diseños curriculares.

Por este motivo, cuando los docentes acometen la labor de seleccionar el libro de texto para el desarrollo de su materia deben atender no sólo a aspectos de contenido sino

también al texto y a la imagen, y considerar los posibles sesgos sexistas y estereotipos sociolaborales que en él se incorporen (Ver Anexo I. Análisis de libros de texto).

Seguidamente presentamos algunos aspectos relacionados con la comunicación y que deben ser tenidos en cuenta por los docentes para favorecer la diversidad en nuestras relaciones interpersonales:

- a) *Uso del género*, en nuestra expresión oral o escrita utilizar el femenino y el masculino, o palabras o expresiones que integren a ambos en el lugar del masculino genérico. Con esto intentamos ampliar el radio de acción, el alcance de nuestra mente, de nuestra consciencia, de nuestras ideas. Así, en el lugar de hombre o de mujer, podemos utilizar la palabra persona, seres o individuos.
- b) *Tono de voz*, en la relación con el alumnado y, también, entre nuestros compañeros solemos utilizar un tono de voz diferente cuando nos dirigimos a chicos o a chicas para hacer una llamada de atención por disciplina, el incumplimiento de la tarea, el incumplimiento del horario de clases, etc. Con ellos solemos ser más enérgicos, levantamos el tono de voz, mientras que con ellas somos más suaves en nuestras formas y modos, generalmente preguntamos los motivos del comportamiento. En cualquiera de las situaciones, el profesorado atendiendo a su estilo personal, puede realizar una llamada de atención enérgica, pero sobre todo debe incidir en cuestionar cuáles son los motivos que lo han llevado a esa situación.
- c) *Respuesta afectiva*, la relación entre los docentes y el alumnado es diferente. Generalmente, las profesoras, suelen mantener una relación afectiva con el alumnado, tanto con los chicos como con las chicas, existe contacto corporal

acompañado de palabras de aliento para la continuidad en la tarea, aunque tengan problemas. Sin embargo, los profesores sólo mantienen contacto corporal con los chicos y, generalmente, no utilizan palabras amables sino las refuerzan en el seguimiento de la tarea.

Es evidente, que en determinados momentos una palmada en la espalda o un apretón en el brazo puede indicar la cercanía del profesorado a la problemática que está viviendo el alumnado independientemente de su sexo. Además, nuestro esfuerzo no sólo debe definirse en términos de idoneidad de la tarea, sino también en el desarrollo de la autoconfianza para su desempeño. Esto es reflejo de la visión que tenemos de las otras personas mediatizadas por su sexo (Molina y Zurriarrain, 1994).

Lo que nos parece evidente es que en la escuela no sólo aprendemos una propuesta curricular organizada en contenidos, del mismo modo, nos hacemos partícipes del proceso de socialización del “conjunto de las relaciones sociales (de los estudiantes entre sí, con los profesores, con el objetivo y el método de estudio, con su entorno físico) del proceso de enseñanza-aprendizaje, la experiencia material que proporciona o la estructura institucional en cuyo contexto discurre” (Fernández Enguita, 1997:18).

Estos otros, experiencia y estructura institucional (miradas, relaciones personales, castigos, consideraciones, etc.) se difuminan porque son producto de espacios, tiempos y contextos. De ellos no hay constancia, pero contribuyen al problema.

A todo esto, hemos de añadir que la observación del profesorado respecto a su alumnado es esencial en la posibilidad de responder de forma diferenciada atendiendo a las características de los chicos y de las chicas.

En fin, si el profesorado fuera capaz de incorporar estas consideraciones en sus relaciones personales y en los materiales didácticos utilizados en las clases estaría en el camino que le permitiría tratar las diferencias entre género.

Otro de los factores que incide en que la escuela atienda a la diversidad de la población que asiste a ella es que el análisis e interpretación de los problemas que tratamos en los centros educativos se lleva a cabo desde una sola perspectiva; esto es denominado como *selectividad o desequilibrio*.

Los *contenidos* regulan los procesos de enseñanza aprendizaje y no son neutros, presentan la concepción defendida por la hegemonía dominante; de forma “arcaica” hacen explícita las diferencias de sesgos y estereotipos sexuales y laborales: ellas hacen de comer, ellos son cocineros. Asimismo, de forma “compleja”, a través de la omisión, elude la responsabilidad en la paternidad y en el mantenimiento del hogar (Lasonen y Burges, 1991; Bwnett *et al*, 1995). En esta línea, Barberá (1998) incide en que la incorporación de experiencias que contradigan los prejuicios y estereotipos, contribuyen a su reducción o cambio. Además, otros exponen que es necesario que el alumnado conozca y experimente prácticas sociolaborales no tradicionales para su género (Wingate, 1992; Naidoo, 1997).

Estos contenidos nos parecen del todo necesario pues, al fin y al cabo, nuestro proceso de madurez personal, social y laboral va a estar ligada necesariamente a procesos productivos. Todos desarrollamos, en nuestros contextos, un trabajo ya sea de carácter remunerado o no remunerado, extradoméstico o doméstico.

Del mismo modo, la escuela prima lo abstracto sobre lo concreto, lo lejano sobre lo cercano e impide que el alumnado pueda relacionar experiencias de la vida cotidiana con el conocimiento formalizado. Son las estrategias centradas en la resolución de si-

tuaciones problemas lo que permitirá a los alumnos y a las alumnas conocer formas de hacer, de decidir y de responsabilizarse de las consecuencias.

Desde esta concepción, lo relevante sería incorporar en los procesos educativos y en los contenidos curriculares, independientemente de su índole social o técnica, aquellas situaciones problemáticas importantes para las personas en la mejora de nuestra sociedad. Fernández Enguita (1998:23) también reconoce la necesidad de integrar los grandes dilemas que configuran nuestra participación en la comunidad: “el trabajo, la sexualidad, las relaciones entre los grupos de edad, la cultura de masas, las formas más próximas de organización política, etc.”.

Sin embargo el tratamiento de estos problemas en el sistema educativo se da de forma disciplinar obviando las formas en las que surgen estas situaciones en nuestro entorno. Es necesario, pues, no sólo anegar el *currículum* escolar de conocimiento funcional sino, también, tratar las causas y consecuencias de los mismos de forma global e interdisciplinar de modo que no generemos la irrealidad de los acontecimientos estudiados en el centro.

En los últimos años, se hace hincapié en que además de estos aspectos es primordial incidir en las estrategias organizativas de carácter temporal en el aula (Lee y Marks, 1988; Lee y Brick, 1986; Gilroy, 1989; Noddings, 1992). Nos referimos a los criterios definidos para la composición de las aulas o a los grupos dentro de una misma clase en función de las tareas y finalidad propuesta, es otra forma de atender a lo diverso con el fin de:

“fomentar la autoestima y la identidad sexual, reconociendo y prestando atención a la alumna o el alumno individual; desafiar ampliando el espectro de las cualificaciones – tanto personal como profesionalmente–; y aumentar la conciencia política sobre los temas antisexitas para intentar modificar los modelos sexuales socialmente elaborados” (Kruse, 1992, 21).

Estas acciones deben ser potenciadas desde los Proyectos Curriculares de los Centros, cumpliendo estos así, su verdadero sentido, el de favorecer una propuesta específica a las necesidades educativas y sociales en las que está inserta el centro, que favorezca la concreción en los proyectos curriculares de aula (Alcalá, 1994). No obstante, somos conscientes de las dificultades inherentes a estas actuaciones y, por este motivo, consideramos fundamental la participación del profesorado y su formación, esperando que genere la necesidad de colaborar con otras disciplinas en la organización del curriculum y de tratar aspectos de género y trabajo en los mismos.

ASPECTOS QUE DEBEMOS TENER EN CUENTA PARA ANALIZAR LA INFLUENCIA DE GÉNERO EN EL DESARROLLO DE LAS CLASES	
USO DEL GÉNERO (ORAL-ESCRITO)	FEMENINO-MASCULINO
	PALABRAS EN EL QUE SE RECONOCEN A AMBOS GÉNEROS
TONO DE VOZ	MOTIVO POR EL QUE SE AUMENTA DEL TONO DE VOZ A HOMBRES Y MUJERES
RESPUESTA AFECTIVA	CONTACTO PERSONAL
	PALABRAS AMABLES
ANÁLISIS CONTENIDO (LIBRO DE TEXTO/SELECCIÓN DEL PROFESORADO)	GINOCENTRISMO
	SOBRESPECIFICACIÓN
	DOBLE NORMA ESTANDAR
	ROLES PROFESIONALES
ANÁLISIS DE LAS IMAGENES (LIBRO DE TEXTO Y DE OTRAS UTILIZADAS POR EL PROFESORADO)	TIPO DE IMAGEN
	NÚMERO DE PERSONAS Y SEXO
	PROTAGONISMO
	ESTEREOTIPO PERSONAL
	ESTEREOTIPO DE ROL SOCIAL
	ESTEREOTIPO DE ROL POLÍTICO
	ESTEREOTIPO DE ROL FAMILIAR
ESTEREOTIPO DE ROL PROFESIONAL	

FIGURA 2. Aspectos que debemos tener en cuenta para analizar la influencia de género en el desarrollo de las clases

1.4. Género y formación sociolaboral: una distribución desigual

La incorporación masiva de la mujer a los procesos formativos en sus distintos niveles educativos es la gran conquista. Sin embargo, su formación se ha centrado tradi-

cionalmente en aquellos perfiles sociolaborales que tradicionalmente han sido desempeñados por las mujeres: educación, cuidados físicos, gestión y ayuda sociopersonal. A lo largo de este proceso se ha establecido un fenómeno de gran relevancia, puesto que a medida que las mujeres iban integrándose en ámbitos formativos en funciones desempeñadas tradicionalmente por ellas en la vida privada, los hombres, de igual forma, llevaban a cabo su retirada hasta contar en estos momentos con una participación anecdótica.

Esta situación nos lleva a dudar si ellos se van porque ellas llegan, o si ellas se incorporan porque ellos se van. De cualquier manera, consideramos que esta situación no es azarosa: el control de las relaciones sociales en estos momentos se encuentra en el control de la información y, por tanto, en los instrumentos y en la tecnología que lo facilita. Este desplazamiento del poder social, el descrédito que, por desgracia, suele acompañar a cualquier labor femenina y la percepción social acerca de lo que es aceptable laboralmente para unas y otros, definirá cuáles serán los ámbitos de preferencia. No obstante, en los últimos años es cada vez mayor el número de féminas que se incorporan a una formación de carácter biosanitario y tecnológico, con lo que se establece una relación directa entre la estereotipación de la formación sociolaboral y el nivel de cualificación: así, cuanto más bajo es el nivel de cualificación, más estereotipada es la formación que reciben. Lo mismo ocurre cuando el nivel educativo es mayor: existe una mayor distribución entre perfiles profesionales.

Asimismo, comprobamos que este análisis responde, casi de forma literal, al análisis de la distribución por sexo en las titulaciones vigentes en el año académico 1997-98 en la Comunidad Autónoma de Canarias; a saber, si existe una distribución diferenciada de mujeres y de hombres por ámbitos de conocimiento.

En la organización y análisis de las titulaciones que a continuación presentamos, hemos creído oportuno utilizar la categorización que el Ministerio de Educación ha establecido para la organización de sus materias en el desarrollo del Bachillerato.

Se han configurado cuatro grandes ámbitos en los que podríamos distribuir las distintas titulaciones: Científico Tecnológico, Biosanitario, de las Ciencias Sociales, Lingüístico.

Las distintas familias profesionales las hemos distribuido entre los ámbitos del siguiente modo, y entendemos que en el ámbito lingüístico quedarán incluidas titulaciones de carácter universitario ya que en los niveles no universitarios no existe esta posibilidad.

DISTRIBUCIÓN DE FAMILIAS PROFESIONALES POR ÁMBITOS	
CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	CIENCIAS SOCIALES
Artes Gráficas Comunicación, Imagen Y Sonido Edificación y Obra Civil Electricidad Y Electrónica Fabricación Mecánica Informática Madera y Mueble Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados Mantenimiento de Servicios a la Producción Actividades Marítimo Pesqueras (Resto Titulaciones)	Actividades Físicas y Deportivas Administración Comercio y Marketing Hostelería y Turismo Imagen Personal Servicios socioculturales y a la comunidad Textil, confección y Piel
LINGÜÍSTICAS	BIOSANITARIA
Titulaciones Universitarias	Actividades Marítimo Pesqueras (cultivos acuícolas) Agricultura y Ganadería Industrias Alimentarias Química Sanidad

FIGURA 3. Distribución de familias profesionales por ámbitos. Año escolar 97-98.

Y, también realizar el análisis considerando las diferentes modalidades de formación profesional independientemente de que pertenezcan a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo o a la Ley General del 70, a saber, Ciclos Formativos de Grado

Medio, Ciclos Formativos de Grado Superior, Programas de Garantía Social, Módulos Profesionales y Experimentales de Nivel II y III, Formación Profesional I y Formación Profesional II.

La distribución de sexos entre las distintas titulaciones que se han desarrollado a lo largo del curso académico 1997-98 en la Comunidad Autónoma de Canarias, en enseñanzas no universitarias aportan los siguientes datos.

A. Enseñanzas profesionales no universitarias

Si atendemos al número total de alumnado nos encontramos que casi no se dan diferencias entre los hombres y las mujeres ya sea en la Formación Profesional LOGSE como en la Ley de 1970. Sin embargo, sí encontramos grandes discrepancias en la distribución de hombres y de mujeres entre los distintos niveles formativos en la FP LOGSE.

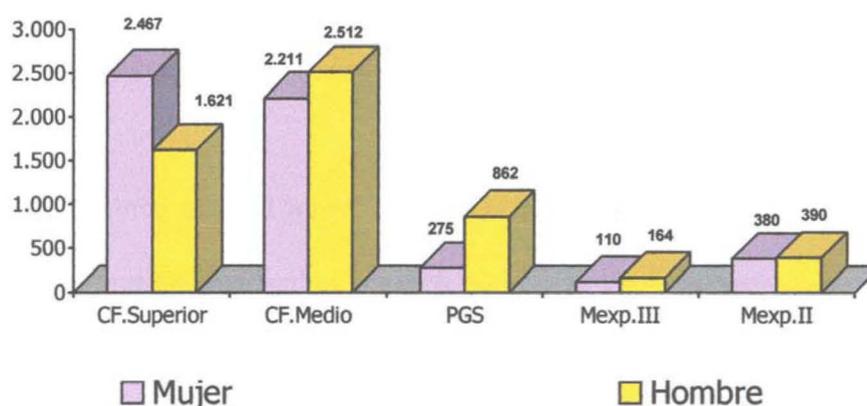


GRÁFICO 1. Niveles formativos en F.P. LOGSE.

Como se observa en el gráfico 1, la participación de las mujeres se da mayoritariamente en los niveles superiores con el 60,35% en los Ciclos Formativos (en adelante CF) de Grado Superior y el 30,67% en los CF. de Grado Medio. La diferencia es casi imperceptible en los Módulos Experimentales II y III, en los que la balanza se inclina

hacia el colectivo masculino. Por último, tenemos los Programas de Garantía Social en los que la participación de los chicos asciende a un 75,81%, mientras que las de las chicas llega tan sólo al 24,25%.

En la F.P. correspondiente a Ley 70, también se da una participación mayor de mujeres, pero la distribución por sexos en los distintos niveles formativos es más igualitaria.

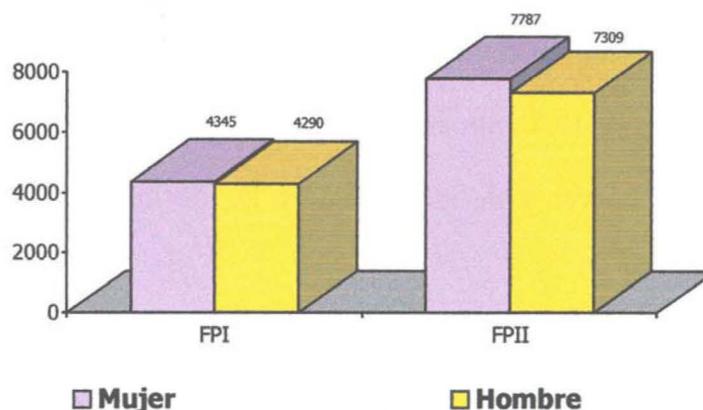


GRÁFICO 2. Niveles formación profesional, Ley 70

Si nos adentramos en los diferentes ámbitos en los que hemos categorizado las titulaciones, encontramos evidencias, con frecuencia bastante contundentes, de una desigual distribución entre sexos, aspecto que pasamos a desarrollar en detalle.

- (i) En primer lugar, se evidencia (ver gráfico3) una escasa participación de las mujeres en el ámbito científico-tecnológico tanto en Ciclos Formativos de Grado Superior (22,30%), en Ciclos Formativos de Grado Medio (9,67%) y en los Programas de Garantía Social (13,15%), como en Módulos Experimentales III (0,91%), Módulos Experimentales II (4,34%), en Formación

Profesional I (7,99%) y en Formación Profesional II (33,24%). Frente a esto, hay una elevada participación de los hombres en Ciclos Formativos de Grado Superior (78,05%), en Ciclos Formativos de Grado Medio (94,64%), los Programas de Garantía Social (96,36%), Módulos Experimentales III (95,65%), Módulos Experimentales II (99,09%), Formación Profesional I (93,44%) y Formación Profesional II (92,19).

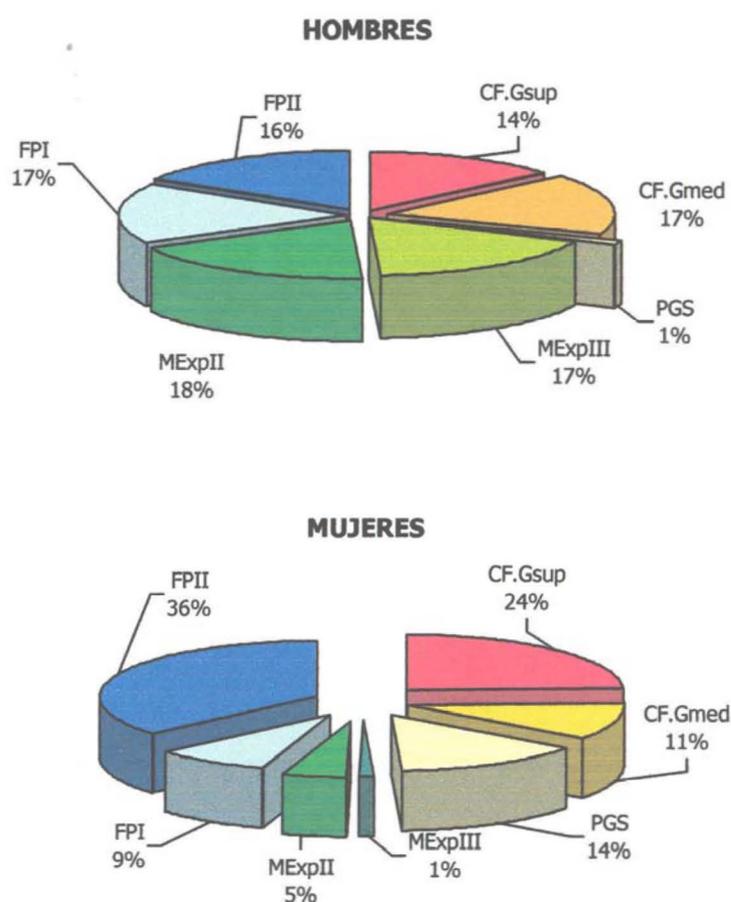


GRÁFICO 3. Distribución de mujeres y hombres por niveles formativos en el ámbito Científico Tecnológico.

En el ámbito científico-tecnológico existen titulaciones en las que no hay mujeres o en las que su participación oscila entre 1 y 3. Esta situación se da en todas las familias profesionales como se observa en la tabla 2.

PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO (ENTRE 0 Y 3)							
Familia Profesional/Titulación	CF Grado Superior	CF Grado Medio	PGS	Mexp.III	Mexp.II	FPII	FPI
FABRICACIÓN MECÁNICA							
Máquinas y Herramientas						1	
Mecanizado		1					
Soldadura y Calderería		1	1			1	
Metal		1					
Construcciones Metálicas			1			1	
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL							
Fontanería			1				
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA							
Instalaciones y Líneas Eléctricas							
Instalaciones Electrónicas	1						1
Sistemas de Regulación y Control Automático	1						
Sistemas de Regulación y Control Autónomo	1						
Electricidad						1	
MARÍTIMO PESQUERA							
Mecánica Naval						1	
Pesca Marítima						1	
Máquinas						1	1
MADERA Y MUEBLE							
Madera			1			1	
MANTENIM. Y SERVICIOS A LA PRODUC.							
Montaje y Mantenimiento de Frío y Climatización		1			1		1
Máquinas Eléctricas							1
MANTENIM DE VEHÍCULOS AUTOPROP.							
Automoción	1		1	1	1	1	
Electrónica de Vehículos		1					
Carrocería		1					

TABLA 1. Participación de la mujer en el ámbito científico-tecnológico (entre 0 y 3).

PARTICIPACIÓN DEL HOMBRE EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO (ENTRE 0 Y 3)							
Familia Profesional/Titulación	CF Grado Superior	CF Grado Medio	PGS	Mexp.III	Mexp.II	FPII	FPI
ARTES GRÁFICAS							
Imprenta Rápida y Manipulado			1				

TABLA 2. Participación del hombre en el ámbito científico-tecnológico (entre 0 y 3).

(ii) En el ámbito de las Ciencias Sociales, como se ve en el gráfico 4, las mujeres disfrutaban de mayor representatividad en los distintos niveles. En CF de Grado Superior (69,33%), en CF de Grado Medio (63,57%), en los PGS (64,17%), en Módulos Experimentales III (55,91%), en Módulos Experimentales II (69,35%), en FPII (75,09%) y en FPI (71,76%). Por el contrario los hombres ven mermada su presencia en este ámbito en los diferentes estudios: CF de Grado Superior (30,67%), CF de Grado Medio (36,43%), los PGS (35,83%), Módulos Experimentales III (44,09%), Módulos Experimentales II (36,65%), FPII (28,24%) y FPI (24,91%).

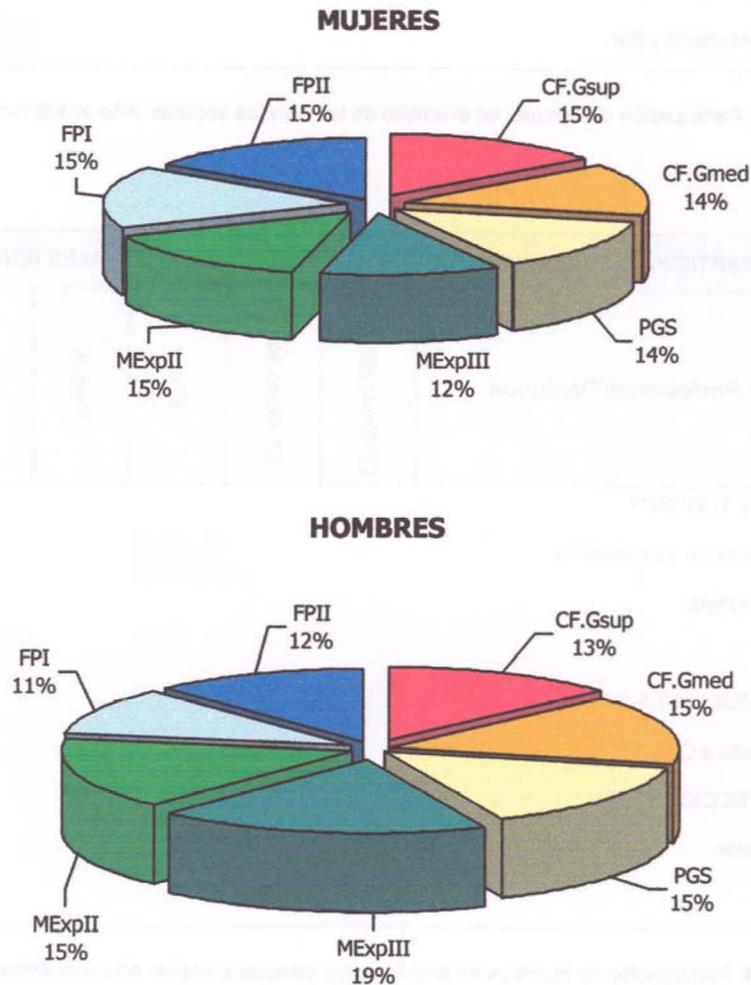


GRÁFICO 4. Distribución de mujeres y hombres por niveles formativos en el ámbito de Ciencias Sociales.

En este ámbito existe una sola titulación en la que el número de mujeres oscila entre 1 y 3 personas es la situación de *Hostelería y Turismo* (sección servicio de restaurante y bar). Asimismo, existe una titulación en la que no hay varones: *Servicios Socio-culturales y a la comunidad* (sección servicio de ayuda a domicilio);

PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL ÁMBITO CIENCIAS SOCIALES (ENTRE 0 Y 3)							
Familia Profesional/Titulación	CF Grado Superior	CF Grado Medio	PGS	Mexp. III	Mexp. II	FPI	FPI
HOSTELERÍA Y TURISMO							
Servicio de Restaurante y Bar					■		

TABLA 3. Participación de la mujer en el ámbito de las ciencias sociales. Año académico 97-98. (entre 0 y 3)

PARTICIPACIÓN DEL HOMBRE EN EL ÁMBITO CIENCIAS SOCIALES (ENTRE 0 Y 3)							
Familia Profesional/Titulación	CF Grado Superior	CF Grado Medio	PGS	Mexp. III	Mexp. II	FPI	FPI
HOSTELERÍA Y TURISMO							
Alojamiento, Lencería y Lavandería			■				
IMAGEN PERSONAL							
Estética					■		
SERV. SOCIOCUL Y A LA COMUN.							
Servicio de Ayuda a Domicilio			■				
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL							
Moda y confección						■	
Patronaje	■						

TABLA 4. Participación de hombres en ámbito de las ciencias sociales. Año académico 97-98. (entre 0 y 3)

iii) Con referencia al *ámbito biosanitario*, como podemos observar en el gráfico 5, nos encontramos con que, en líneas generales, la presencia de las chicas es superior, como así lo constatan estos porcentajes referidos a los distintos niveles formativos: en CF de Grado Superior (81,28%); en CF de Grado Medio (79,38%); en FPII (77,36%) y en FPI (79,94%). La excepción aparece en los niveles superiores: los PGS (13,16%), los Módulos Experimentales III (10,78%) y los Módulos Experimentales II (27,27%).

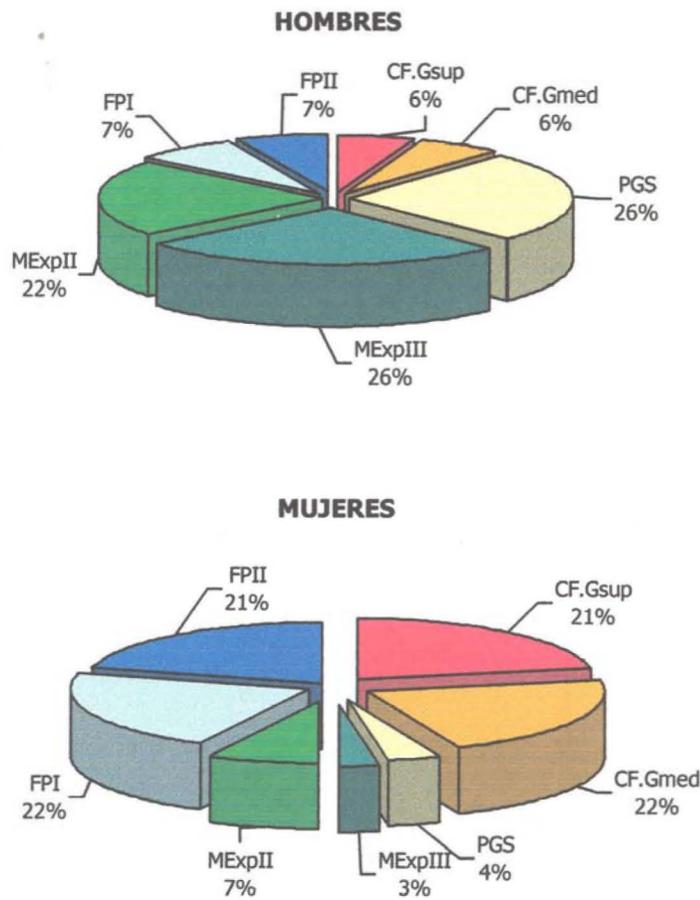


GRÁFICO 5. Distribución de mujeres y hombres por niveles formativos. Ámbito biosanitario. (entre 0 y 3)

Observamos cómo la Familia Profesional de Sanidad y Química en sus distintos niveles presenta un número superior de mujeres que de hombres. Mientras el resto de

las familias profesionales –Marítimo pesqueras (sección cultivos acuícolas) y, Agricultura y Ganadería– nos encontramos con la situación inversa.

En el ámbito biosanitario sólo en *Agricultura y Ganadería* (sección instalación y mantenimiento de jardines), la participación de las mujeres está entre 0 y 3 personas; los chicos no participan de esta situación.

PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL ÁMBITO BIOSANITARIO (ENTRE 0 Y 3)							
<i>Familia Profesional/Titulación</i>	<i>CF Grado Superior</i>	<i>CF Grado Medio</i>	<i>PGS</i>	<i>Mexp.III</i>	<i>Mexp.II</i>	<i>FPI</i>	<i>FPI</i>
AGRICULTURA Y GANADERÍA							
Instalación y Mantenimiento de Jardines							

TABLA 5. Participación de la mujer en el ámbito biosanitario. Año académico 97-98. (entre 0 y 3)

B. Enseñanzas universitarias

En la tabla 7 se muestra la distribución de los alumnos y de las alumnas entre las distintas titulaciones impartidas en las dos Universidades Canarias a lo largo del curso académico 97-98. Con la finalidad de diferenciarlas hemos optado por distinguir a las titulaciones impartidas en ambas universidades con dos asteriscos (**); a las ofertadas por la Universidad de San Fernando de la Laguna con un asterisco (*); y sin asterisco a las dadas en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

TITULACIÓN	Hombres		Mujeres		TOTAL
	Número	%	Número	%	
CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO					
Arquitectura	673	62,60%	402	37,40%	1.075
Arquitectura técnica *	1129	66,76%	562	33,24%	1.691
Ingeniería Industrial	745	73,33%	271	26,67%	1.016
Licenciatura en Informática	130	80,75%	31	19,25%	161
Diplomatura en Marina Civil*	269	76,42%	83	23,58%	352
Diplomatura en Informática**	378	81,12%	88	18,88%	466
Ingeniería Agrónoma*	117	67,63%	56	32,37%	173
Ingeniería en Informática**	140	80,92%	33	19,08%	173
Ingeniería en Electrónica**	77	88,51%	10	11,49%	87
Ingeniería Química*	113	56,78%	86	43,22%	199
Ingeniería Téc. en Informática de Sistemas**	433	88,55%	56	11,45%	489
Ingeniería Téc. en Informática de Gestión**	375	77,96%	106	22,04%	481
Ingeniería Téc. Agrícola*	19	72,07%	7	27,92%	26
Ingeniería Téc. Hortofruticultura y jardinería*	406	60,98%	249	39,02%	655
Ingeniería Téc. de Telecom. (Plan Antiguo)	453	75,00%	151	25,00%	604
Ingeniería Téc. Telecom. Sist. Electrónicos	127	94,07%	8	5,93%	135
Ingeniería Téc. Telecom. Sist. Sonido e Imagen	153	75,74%	49	24,26%	202
Ingeniería Téc. Telecom. Sist. Telemática	190	78,84%	51	21,16%	241
Ingeniería Téc. Telecom. Sist. de Telecomunic.	109	76,76%	33	23,24%	142
Ingeniería Téc. Naval	131	77,06%	39	22,94%	170
Ingeniería Téc. de Obras Públicas	462	64,80%	251	35,20%	713
Ingeniería Téc. Industrial	1339	75,78%	428	24,22%	1767
Ingeniería Téc. Topográfica	131	55,04%	107	44,96%	238
Ingeniería Téc. en Diseño Industrial	54	68,35%	25	31,65%	79
Licenciatura en Matemáticas*	139	44,00%	177	56,00%	316
Licenciatura en Ciencias Matemáticas*	74	36,62%	128	63,38%	202
Licenciatura en Física*	302	70,23%	128	29,77%	430
Licenciatura en Ciencias Físicas*	231	66,76%	115	33,24%	346
TOTAL ÁMBITO	8.699	70,46%	3.730	29,54%	12.429
BIOSANITARIO					
Licenciatura en ciencias del Mar	933	45,69%	1.109	54,31%	2.042
Licenciatura en Medicina**	1.424	40,43%	2.098	59,57%	3.522
Medicina y Cirugía*	179	39,52%	274	60,48%	453
Diplomatura en Enfermería**	219	23,45%	715	76,55%	934
Diplomatura en Fisioterapia**	100	36,76%	172	63,24%	272
Licenciatura en Veterinaria	229	42,17%	314	57,83%	543
Licenciatura en Biología*	269	42,63%	362	57,37%	631
Licenciatura en Ciencias Biológicas*	163	42,78%	218	57,22%	381
Licenciatura en Ciencias Químicas*	249	46,37%	288	53,63%	537
Licenciatura en Farmacia*	289	31,94%	616	68,06%	905
Licenciatura en Ciencias y Tecnología de los Alimentos*	37	41,11%	53	58,89%	90
TOTAL ÁMBITO	4.091	39,68%	6.219	60,32%	10.310

(continúa de la tabla anterior)

CIENCIAS SOCIALES					
Lic. En CC.Econ. y Empres. (Plan Antiguo)**	459	48,47%	488	51,53%	947
Diplomatura en Empresarial. (Plan Antiguo)	103	38,58%	164	61,42%	267
Lic. Admón. Y Direc. Empresas**	351	43,88%	449	56,12%	800
Diplomatura en CC. Empresariales**	1.360	43,26%	1784	56,74%	3.144
Licenciatura en Economía**	575	49,36%	590	50,64%	1.165
Licenciatura en Derecho**	1.195	37,91%	1.957	62,09%	3.152
Diplomatura en Relaciones Laborales**	271	31,15%	599	68,85%	870
Diplomatura en Trabajo Social*	51	20,82%	270	79,18%	321
Licenciatura en Geog. E Hist. (Plan Antiguo)**	163	28,50%	409	71,50%	572
Licenciatura en Geografía**	212	33,18%	427	66,82%	639
Licenciatura en Historia**	247	54,17%	209	45,83%	456
Licenciatura en Historia del Arte*	184	36,66%	318	63,34%	502
Lic. CC. De la Act. Física y el Deporte	497	76,93%	149	23,07%	646
Diplomatura en Turismo	52	27,66%	136	72,34%	188
Diplomatura en Trabajo Social*	52	15,76%	278	84,24%	330
Licenciatura en Psicología*	303	20,90%	1.147	79,10%	1.450
Licenciatura en Pedagogía*	213	18,05%	967	81,95%	1180
Licenciatura en Ciencias de la Educación*	76	22,10%	268	77,90%	344
Licenciatura en Psicopedagogía**	77	16,52%	389	83,48%	466
Diplomatura en Logopedia*	15	10,13%	133	89,87%	148
Magisterio Esp. Educación Infantil**	26	6,37%	382	93,63%	408
Magisterio Esp. Educación Física**	368	59,84%	247	40,16%	615
Magisterio Esp. Educación Primaria**	105	20,75%	401	79,25%	506
Magisterio Esp. Educación Especial	23	11,17%	183	88,83%	206
Magisterio Esp. Lengua Extranjera**	53	17,26%	254	82,74%	307
Magisterio Esp. Educación Musical**	108	33,86%	211	66,14%	319
Profesorado de EGB*	2	66,66%	1	33,34%	3
Licenciatura en Ciencias de la Información*	131	45,02%	160	54,98%	291
Licenciatura en Bellas Artes*	362	57,36%	278	43,16%	640
Licenciatura en Filosofía*	104	59,42%	71	40,58%	175
Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Filosofía)*	23	51,11%	22	48,89%	45
Licenciatura en Ciencias y Técnicas Estadísticas*	19	67,86%	9	32,14%	28
TOTAL ÁMBITO	7.780	36,82%	13.350	63,18%	21.130
LINGÜÍSTICO					
Lic. En Trad. e Interpret. Inglés	124	20,98%	467	79,02%	591
Lic. En Trad. e Interpret. Francés	17	28,33%	43	71,67%	60
Lic. En Trad. e Interpret. Alemán	21	27,63%	55	72,37%	76
Licenciatura en Filología (Plan Antiguo)**	68	19,60%	279	80,40%	347
Licenciatura en Filología Hispánica**	205	25,63%	595	74,38%	800
Licenciatura en Filología Inglesa**	225	23,15%	747	76,85%	972
Licenciatura en Filología Francesa**	7	12,72%	48	87,28%	55
Licenciatura en Filología Clásica*	8	20,52%	31	79,48%	39
TOTAL ÁMBITO	675	22,95%	2.265	77,05%	2.940
TOTAL LICENCIADAS/OS	12.379	41,65%	17.341	58,35%	29.720
TOTAL DIPLOMADOS/AS	9.066	52,44%	8.223	47,56%	17.289
ALUMNADO TOTAL	21.445	45,62%	25.564	54,38%	47.004

TABLA 6. Distribución del alumnado por titulaciones universitarias en la Comunidad Autónoma Canaria. Año académico 97-98.

El número total de mujeres y hombres que han cursado sus estudios en las Universidades de la Comunidad Autónoma Canaria es muy similar. La participación femenina respecto al total de alumnado es superior en un 8% a la masculina. Asimismo, la participación de las chicas es superior en licenciaturas y la de los chicos en diplomaturas.

No obstante, cuando profundizamos en el análisis, una vez más nos encontramos con que la distribución de unas y otros en los distintos ámbitos es desigual. En el gráfico 6 se observa que en el ámbito Científico Tecnológico la participación de los chicos triplica a la de las chicas. En el ámbito Lingüístico se da la relación inversa. La participación de mujeres es superior a la de hombres en el ámbito de las Ciencias Sociales y también en el ámbito biosanitario aunque en menor proporción de alumnos y de alumnas.

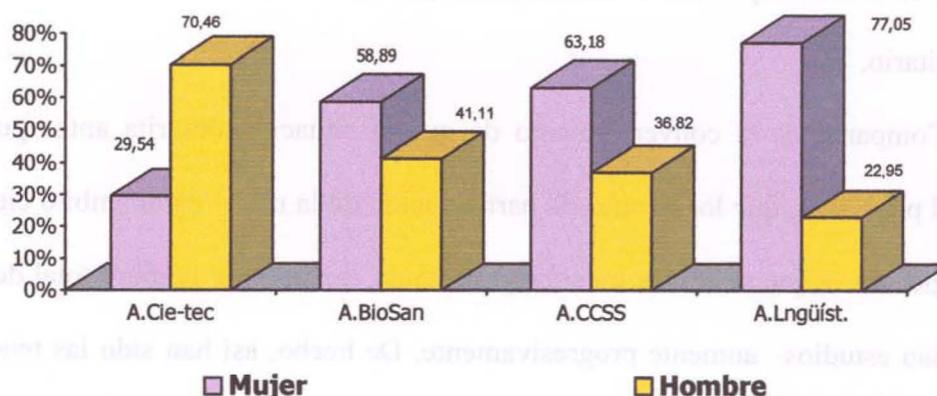


GRÁFICO 6. Distribución de universitarios por ámbitos de conocimiento.

A partir de este conjunto de evidencias estamos en situación de afirmar que existe realmente una distribución desigual de los hombres y de las mujeres entre los distintos ámbitos de formación, algo que repercutirá directamente en los campos profesionales que unos y otras ocuparán con posterioridad. Bajo este esquema perviven otros aspectos que no podemos dejar de resaltar como son: (i) la escasez de chicos cuando la

presencia femenina ha ido aumentando hasta convertirse en dominante, como es el caso de los ámbitos de Ciencias Sociales y Lingüístico, y su paulatino abandono del sector biosanitario y, (ii) la importancia que nuestra sociedad da y percibe del desempeño profesional en estos distintos campos.

Esta situación no deja de ser un reflejo de lo que nuestra sociedad considera importante. Ciertamente, nuestro mundo de hoy, -a finales del s. XX- ha sido considerado como el de los grandes avances tecnológicos que suponen, (poder) para someter a otros pueblos, para lanzarnos al espacio y para acceder fácil y rápidamente a la información. El mundo de las nuevas tecnologías, se ha convertido en el mediador por antonomasia y en una forma más de poder. Es obvia, pues, la presencia masiva de los hombres, quienes siempre han controlado los hilos del mundo, en el ámbito científico tecnológico. También, esta coyuntura puede justificar y favorecer que se den las condiciones para que las mujeres, de forma mayoritaria, además, participen en los ámbitos científico tecnológico y biosanitario.

Compartimos el convencimiento de que la situación descrita antes puede ser parte del proceso y, que los niveles de participación de la mujer en el ámbito científico-tecnológico en el que se encuentra subrepresentada -respecto al número total de los(as) que cursan estudios- aumente progresivamente. De hecho, así han sido las tendencias. No obstante, nos resulta preocupante que determinados espacios queden abandonados por los chicos, y que ambos -los chicos y las chicas-, no se atrevan a ocupar aquéllos en los que nunca han tenido cabida.

Entendemos que el alumnado lo constituyen personas educables, con intereses y formas de ser dispares, y que su actuación en el contexto social, económico y cultural en el que les ha tocado vivir configura una forma de desarrollo personal diferente para unas y para otros. Por tanto, no debe ser su condición de mujer o de hombre quien la defina.

Por los motivos aludidos, consideramos que la Orientación Sociolaboral tiene la responsabilidad de estudiar y generar estrategias que permitan a las chicas y a los chicos la madurez vocacional para tomar decisiones de forma razonada y valorando sus consecuencias, permitiendo que cada uno elija en función de sus intereses y no en función de su condición de género.

En síntesis, los motivos que pueden justificar esta situación son, entre otros, los siguientes De Miguel Álvarez (1996):

- i) Las *ideologías sexuales* que nos definen cómo y por qué se establecen diferencias entre hombres y mujeres. Esta percepción simplificada de la realidad –aunque a veces útil– dificulta un conocimiento complejo y diverso de la situación de las personas o como expone Gore en Barragán (1999) es la capacidad de relacionar a las personas con lo que existe, con lo que es adecuado y con las posibilidades de las que partimos, así como con las consecuencias.
- ii) Las *normas sexuales*, atienden a los comportamientos que la sociedad espera de los géneros. De igual forma estas normas pueden ser modificadas pero no implican un cambio *real* respecto a las actitudes y los valores.
- iii) Los *estereotipos* definen la atribución de rasgos por la pertenencia a un grupo social, sexual, económico, etc. Por ejemplo, en nuestro ámbito, podemos concluir que no sólo se dan diferencias entre mujeres y hombres, sino que también, se establecen entre personas de un mismo sexo.

Para seguir avanzando, no es suficiente abordar el ámbito de lo público; es necesario establecer mecanismos que permitan la equidad entre unos y otras, ya sea en lo político, en lo educativo o en lo laboral; es necesario, también, llevar a cabo de forma paralela la articulación de medidas que permitan promover las formas de organización del ámbito privado: “un tema clave en las investigaciones sobre los géneros es el de la articulación o las relaciones entre lo público y lo privado, donde lo privado aparece como la condición de la posibilidad de la esfera pública” (De Miguel Álvarez, 1996:141).

Es necesario llegar al consenso social de que el trabajo que genera el mantenimiento y el cuidado de una familia debe ser compartido por todas las personas que la componen. Por tanto, es necesario negar la atribución de funciones a un género u otro. Borderías y Carrasco, (1994:78) exponen que “estas alternativas plantearán en lo fundamental, conceder a la organización social de la reproducción humana la misma importancia conceptual que a la organización de la producción asalariada”.

El avance de las mujeres en la participación sociolaboral no ha sido correspondida por los hombres, en la participación sociofamiliar; es aquí, en este espacio, donde ellos no se atreven “La doble jornada hace referencia a la falta de reciprocidad en el reparto del trabajo doméstico” (De Miguel Álvarez, 1996:140). No nos referimos exclusivamente a la naturaleza de las tareas es sí mismas, sino a los recursos que emanan de estas funciones. Nos referimos a lo más personal, particular e íntimo: a la afectividad. Alto es el precio del control. Barragán (1998: 73) sostiene que “nuestra negativa a develar y poner en crisis las concepciones que poseemos sobre la afectividad no constituye sino una forma de reafirmar la masculinidad”.

Tanto a mujeres como a hombres se nos presenta un gran reto: necesitamos formas de organización y convivencia que nos permitan responder a formas complejas de

desarrollo personal en donde el acceso a lo lógico y a lo afectivo, nos permita mayores niveles de plenitud.

CAPÍTULO II

*Una oportunidad para salvar las
diferencias: la educación para el
desarrollo de la carrera*

2.1. Introducción

En el capítulo anterior aportamos algunas notas que reflejan una distribución desigual en los ámbitos formativos, esto puede indicarnos la posibilidad de que la Orientación Sociolaboral que han recibido chicos y chicas, también es desigual. La hipótesis sobre la que nosotros vamos a trabajar es que esa distribución desigual puede neutralizarse utilizando una estrategia de Orientación Sociolaboral que responda de manera adecuada a esta diversidad.

Entendemos que estas diferencias tienen consecuencias en el desarrollo de las personas pues, habitualmente, los ámbitos ocupacionales seleccionados por las mujeres se caracterizan por tener un nivel ocupacional inferior, menor salario o mayor inestabilidad, etc. Este problema aparece cargado de complejidad pues está afectado por múltiples dimensiones: la educativa, la política, el empleo y los valores éticos y, su resolución no es sencilla (Camps, 1998). No obstante, consideramos que las teorías del Desarrollo de la Carrera pueden contribuir a que la Orientación Sociolaboral mejore su comprensión y generen estrategias que favorezcan el desarrollo de proyectos sociolaborales no estereotipados –género–. En el capítulo que presentamos a continuación nos proponemos aportar algo de luz a este asunto. Con este motivo, el segundo capítulo tiene como objeto intentar clarificar conceptualmente el Desarrollo de la Carrera, definir la dimensión educativa de la orientación, especificar las características que configuran la cuestión de género en el Desarrollo de la Carrera de los(as) jóvenes y, por último, analizar las posibilidades que oferta el sistema educativo actual para una Orientación Sociolaboral desde la perspectiva de género.

2.2. El Desarrollo de la Carrera: una visión dinámica de la Orientación

El objeto fundamental de la Orientación para el Desarrollo de la Carrera se basa en la necesidad que tenemos las personas de elaborar un proyecto de vida que responda globalmente al significado de su existencia, en el que incluiríamos tres dimensiones: la personal, la social y la laboral. En el proceso de creación de nuestro proyecto vital, nos vemos obligados a reflexionar sobre el presente para plantear propuestas de futuro que se verían modificadas, necesariamente, en el transcurso de la experiencia. Respecto a la terminología empleada, optaremos por utilizar los términos de Orientación Sociolaboral y de Educación Sociolaboral como sinónimos de Orientación y Educación para el Desarrollo de la Carrera respectivamente (Fernández Sierra, 1990; Santana y Álvarez, 1996). Entendemos que el vocablo sociolaboral abarca la dimensión amplia que define a la carrera –trabajo–; en este sentido la expresión social integraría a la dimensión pública y privada de la persona (incorporaríamos aquí el ámbito personal y social del proyecto de vida), mientras que la expresión laboral estaría referida a nuestro desarrollo profesional, a nuestra carrera propiamente dicha. Evidentemente, desde este aspecto incluiríamos la dimensión laboral de nuestro proyecto de vida. Hoyt concibe el Desarrollo de la Carrera como “el proceso, mientras que la orientación y la educación de la carrera son los vehículos para implementar el proceso” (Rodríguez Moreno, 1995:90).

Rogers (1984) considera que la Orientación implica un proceso educativo y que la Educación para la Carrera conlleva orientación, pero ambos tenían la misma finalidad: *el desarrollo de la madurez de la carrera de la persona.*

Herr y Cramer (1996) retoman las reflexiones realizadas por Hoyt (1984) y por Hoyt y Shylo (1989), acerca de las diferencias y similitudes de la educación de la carrera y de la orientación de la carrera:

Educación de la Carrera y Orientación de la Carrera			
SIMILITUDES	Ambos están profundamente arraigados en los procesos del Desarrollo de la Carrera, en la teoría y en la investigación del Desarrollo de la Carrera	DIFERENCIAS	La Orientación y la Educación para la Carrera forman parte de los procesos de Desarrollo de la Carrera, sin embargo la Educación de la Carrera está, además, arraigada en los procesos de enseñanza aprendizaje. La Orientación de la Carrera no.
	Ambos incluyen esfuerzos longitudinales que llevan a un desarrollo consciente de la exploración de la carrera para llevar a cabo la toma de decisiones y la planificación de la carrera.		Una de las razones básicas para la existencia de la Educación de la Carrera es servir como vehículo para la reforma educativa. La reforma educativa no es parte del esquema básico de la Orientación de la Carrera.
	Ambos intentan servir a las necesidades del desarrollo de todas las personas y no sólo a aquellas que tienen algún tipo de limitación respecto a la población en general		La Educación de la Carrera es imaginada como un esfuerzo total de la comunidad y es llevada a cabo por varios tipos de personas, en la Orientación de la Carrera los esfuerzos son siempre realizados por los orientadores profesionales de la carrera
	Ambos están comprometidos en la protección e intensificación de la libertad de la elección de la carrera para todas las personas		Los aspectos más críticos de la implementación de la Educación de la Carrera es que dejan que los esfuerzos sean mantenidos por el profesorado; en el caso de la Orientación de la Carrera, el esfuerzo es realizado por los especialistas de la Orientación de la Carrera.
	Ambos enfatizan la relación entre educación y trabajo en todos los niveles educativos		La Educación de la Carrera, entre las metas establecidas para la educación, pone un gran énfasis y da una gran prioridad a la preparación para el trabajo. La Orientación de la Carrera no ha establecido estas prioridades.
	Ambos dirigen sus esfuerzos desde el nivel de infantil hasta la edad del retiro		
	Ambos ven el trabajo de las personas como parte de su sistema total de valores personales y como parte integral de su estilo de vida total		
	Ambos reconocen la importancia del trabajo pagado y del trabajo no pagado		
	Ambos intentan facilitar los roles familiares, pues son percibidos como claves en el Desarrollo de la Carrera de sus hijos		
	Ambos consideran que el Desarrollo de la Carrera no es un esfuerzo exclusivo del asesor de la carrera, sino también del sistema educativo total y de la comunidad en su más amplio sentido.		

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004.

FIGURA 4. Similitudes y diferencias entre Educación de la Carrera y Orientación de la Carrera. Adaptado de Herr y Cramer (1996).

Sin embargo, esta situación no está exenta de conflictos, Cañas (1990) reconoce como problemático que la orientación se difuminara en la educación de modo que: i) la función de la orientación queda implícita en la educación, ii) que la educación se entienda sólo como un proceso de enseñanza, iii) que el profesorado no tenga competencias orientadoras, iv) que los orientadores no apoyen las acciones que se desarrollan en los centros y queden imbuídos por la gestión.

Ahora bien, entendemos que estos conflictos pueden ser generados, entre otros motivos, por la ausencia de una cultura orientadora en los centros y de modelos de intervención orientadora contrapuestos a los propósitos de la Educación y de la Orientación de la Carrera. No obstante, cualquiera de los aspectos mencionados por Cañas en el párrafo anterior pueden ser salvados a través de acciones que desarrollen las condiciones necesarias.

Esta concepción de la Orientación como Desarrollo de la Carrera no es fortuita y, es promovida por una nueva idea acerca del concepto de *trabajo*, que queda definida según Hoyt (1991) del modo siguiente:

- a) El trabajo puede ser pagado o no pagado
- b) El trabajo es una necesidad básica de todos los seres humanos. Se trata de llegar a ser alguien haciendo algo.
- c) Asimismo, el trabajo debe ser *consciente*. La persona debe elegir ocupar una actividad que requiere un *esfuerzo*, su desarrollo implica una dificultad y es *productivo* de una actividad intencionada, además, el *beneficio* debe revertir en la persona y, también, en la sociedad.
- d) No todo esfuerzo es trabajo, el esfuerzo no depende de la naturaleza del trabajo en sí mismo, sino de los motivos que llevan a la persona realizar esa ocupación.

En este sentido, Astin (1984) considera que las actuaciones de las personas en nuestra sociedad respecto al trabajo son promovidas por tres necesidades básicas: la supervivencia económica, el disfrute personal y la posibilidad de contribuir a la sociedad. Varios autores comprenden que el trabajo es la búsqueda sistemática de un objetivo apreciado por sí mismo (aunque sólo sea por necesidad de supervivencia) que, además, es deseado por otros, dirigido, seguido y que requiere un esfuerzo (Super, 1976; Hoyt y Lester, 1995; Pereira, 1997; González Herrera, 1997). Puede ser recompensado económicamente o no; entonces, tiene carácter voluntario. El objetivo puede ser intrínseco al disfrute del trabajo en sí, o por la estructura que la función del trabajo confiere a la vida, o por el soporte económico que el trabajo lo hace posible, o por el tipo de ocio que facilita.

Desde este planteamiento, el concepto de trabajo define al concepto de *carrera* como todas aquellas actividades que se desarrollan a lo largo de la vida y que requieren un esfuerzo, que son conscientes y que producen un beneficio ya sea personal o social. Sin embargo, nosotros entendemos, que el ocio –que no supone esfuerzo consciente– configura, también, nuestro estilo de vida y el movimiento de la carrera debería esforzarse en hacer que el trabajo y el ocio den sentido a nuestras vidas (MacDaniels, 1984; Fernández Sierra; 1993). Así, trabajo y ocio, como carrera, forman parte de las diferentes funciones que las personas como ciudadanos, alumnos(as), trabajadores(as), retirados(as) del mundo laboral, mantenedores(as) del hogar como única ocupación, miembros de la familia, participantes del tiempo de ocio o, voluntarios(as) realizan y que deberían contribuir a su desarrollo personal y social. Esta conceptualización es ampliada al defender que la carrera es la integración de roles, campos y eventos de la vida de una persona (Gisberg y Moore, 1981; Super, 1990).

Todos estos aspectos son importantes cuando nos referimos a la orientación de la mujer, ya que el Desarrollo de la Carrera de la mujer es más discontinuo y está expuesto a mayor estrés psicológico que el Desarrollo de la Carrera de los hombres (Hollinger y Fleming, 1992), por lo que las etapas y subetapas del Desarrollo de la Carrera de la mujer no se desarrollan de manera lineal, dando lugar a modelos de carrera específicos para la mujer (Super, 1990).

El cambio de concepción desde la orientación profesional a la Orientación para el Desarrollo de la Carrera, es decir, desde la orientación entendida como un hecho puntual – la elección de una profesión– o como un proceso –la elaboración de nuestro proyecto sociolaboral–, se ha visto favorecido según Herr y Cramer (1996) por:

1. El énfasis en la comprensión de la toma de decisiones para la elección de los trabajos en las actuaciones libres.
2. La necesidad de humanizar el lugar de trabajo para sí mismo como una parte del Desarrollo de la Carrera.
3. Los procesos de Desarrollo de la Carrera se centran tanto en el trabajo no pagado como en el pagado.
4. La promoción y el desarrollo del concepto de familias de trabajadores como opuesto al de familias de trabajos monótonos.
5. La participación en la reforma educativa enfatizando que las personas necesitamos trabajar –nos referimos tanto al alumnado como al profesorado–
6. La necesidad de proveer la igualdad de oportunidades en el Desarrollo de la Carrera para todas las personas independientemente de su sexo, cultura, y condición socioeconómica.

Así, la finalidad de esta concepción de la Orientación Sociolaboral no es que la persona elija bien, aunque también, sino que adquiriera la madurez y confianza necesaria en sus capacidades y posibilidades (Hackett y Betz, 1981; Lent y Hackett, 1987; Lent, Brown y Hackett, 1994) necesaria para desarrollar su proyecto de vida.

Brown, Brooks y otros (1996) consideran que la idea más original de D. Super fue aportar a la visión longitudinal de la carrera –entendida como la integración de diferentes roles, campos y eventos de la vida de una persona– una visión transversal de la ocupación. No obstante, desde sus inicios hasta la actualidad el enfoque del Desarrollo de la Carrera que propagaba Super (1953) y que contaba con diez proposiciones ha sido revisado (Super y P. Bancharach, 1957; Super, 1981; Bell, Super y Dunn, 1988; Super, 1990), con el objeto de responder a las críticas hechas acerca de la complejidad del campo:

“La teoría de Super deja muchos interrogantes sin contestar. Por ejemplo, desde dicha teoría no se contemplan los fenómenos sociales del paro, [...] del desempleo juvenil, del empleo precario, de las desigualdades sociales, etc. [...], los problemas no resueltos de la educación sexista y que tienen importantes repercusiones a la hora de realizar la tarea de orientación del alumnado”. (Santana y Álvarez, 1996:23)

En estos momentos son catorce las proposiciones que la constituyen. Los cuatro primeros presupuestos de la teoría de Super están relacionados con la teoría de rasgos y factores, y la teoría del ajuste –ésta entendida desde una concepción más amplia, puesto que aumenta la cantidad de personas y, también, la cantidad de ocupaciones– (Santana y Álvarez, 1996).

1. Las personas difieren en sus capacidades y en su personalidad, sus necesidades, sus valores, sus intereses, sus rasgos, y su autoconcepto.
2. Las personas son calificadas, atendiendo a unas características, para cada grupo de ocupaciones
3. Cada ocupación requiere un modelo específico de rasgos de capacidad y de personalidad, lo suficientemente tolerante para incluir varias ocupaciones para cada persona, al igual que varias personas para cada ocupación.
4. Las preferencias y las competencias ocupacionales, las situaciones en las que la gente vive y trabaja, y el autoconcepto se transforma a lo largo del tiempo y de la experiencia, aunque los autoconceptos como productos del aprendizaje social incrementan su estabilidad desde la adolescencia tardía hasta la madurez tardía, facilitando la continuidad en la elección y el ajuste.

Estas proposiciones han tenido una gran importancia cuando nos proponemos realizar una Orientación Sociolaboral no estereotipada, ya que necesitamos reconocer que existen diferencias de unas personas a otras y entre géneros, culturas, etnias, etc. favorecidas por el aprendizaje social al que estamos expuestos. Así, es importante que seamos conscientes de que determinadas características personales sean atribuidas casi con exclusividad a un género u a otro y que se identifique, de este modo, que los hombres o las mujeres pueden desempeñar mejor un grupo de ocupaciones que otro.

Así, siguiendo el análisis realizado por Santanta y Álvarez (1996), los cuatro elementos siguientes desarrollan la concepción de madurez vocacional;

5. Este proceso de cambio puede ser resumido en una serie de estados de vida (un “gran ciclo”) caracterizados como una secuencia de crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y retiro. Estos estados pueden volverse a subdividir dentro de periodos caracterizados por la tareas del desarrollo. Un pequeño ciclo que tiene lugar durante la transición de la carrera desde un estado a la otra etapa más cercana del otro ciclo, la carrera del individuo puede desestabilizarse por enfermedad o lesiones, por la reducción de la fuerza de los empleadores, por los cambios sociales en las necesidades de los recursos humanos u otros acontecimientos personales o socioeconómicos. Tal inestabilidad o los múltiples procesos que desarrolla la carrera conlleva la transformación de nuevo crecimiento, reexploración, y establecimiento.
6. La naturaleza de los modelos de carrera –que es el nivel ocupacional alcanzado y la secuencia, frecuencia y duración del proceso y del trabajo establecidos determinada por el nivel socioeconómico de las familias de los individuos, por su capacidad mental, por su educación, por sus habilidades, y sus características de personalidad (necesidades, valores intereses, y autoconcepto), por su madurez de la carrera y por las oportunidades a las que las personas estamos expuestas.
7. El éxito en concordancia con las demandas del medio y del organismo hacia alguna etapa de la carrera, depende del estado de vida de la carrera respecto a cómo el individuo responde a estas demandas (esto es, en su madurez de la carrera).

8. La madurez de la carrera es un constructo psicosocial que denota un desacuerdo individual del desarrollo vocacional a lo largo del continuo de las etapas de la vida y de las subetapas, desde el crecimiento hasta el retiro. Desde una perspectiva social, la madurez de la carrera puede ser definida operacionalmente por la comparación entre el desarrollo de las tareas que están teniendo los jóvenes y lo que esperamos de ellos(as) por su edad cronológica. Desde una perspectiva psicológica, la madurez de la carrera puede ser definida operacionalmente por la comparación entre los recursos individuales, ambos cognitivos y afectivos, de acuerdo con los recursos necesarios para realizar esas tareas.

Con relación a la dimensión género, es importante constatar que la madurez de la carrera de las mujeres es sustancialmente diferente a la de los hombres, pues ellas integran y sitúan a un mismo nivel el rol personal –pareja y familia–, el rol laboral –trabajo– y el rol social –relaciones personales y de amistad–, situación que no es habitual en los hombres que, generalmente, dan preferencia al rol laboral frente a los otros dos.

Observamos, además, que especificar que una persona tiene una adecuada madurez sociolaboral, puede estar condicionado por la percepción social –en el contexto de trabajo, en el entorno familiar, etc.– que exista acerca de lo aceptable o no de una carrera para esa persona.

Los cinco presupuestos que analizamos a continuación señalan la importancia del autoconcepto desde la dimensión personal .

9. El desarrollo a través de las etapas de la vida puede ser guiado, en parte para facilitar la madurez de las capacidades, intereses, y recopilación de los recursos, y en parte para añadir la realidad de los estudios psicométricos y el desarrollo del autoconcepto.
10. El proceso del Desarrollo de la Carrera es esencialmente el que lleva a cabo el autoconcepto ocupacional. Es un proceso de síntesis y concesiones recíprocas en el que el autoconcepto es producto de la interacción entre las aptitudes heredadas, la preparación física, la oportunidad para observar e interpretar varias funciones, y la evaluación de la amplitud de lo que el resultado de la dramatización encuentra con la aprobación de los supervisores y de los iguales.
11. Los procesos de síntesis o compromiso entre los factores sociales e individuales, entre el autoconcepto y la realidad, son realizados desde las dramatizaciones y el aprendizaje de la retroalimentación, mientras que el papel es interpretado en la fantasía, en la entrevista del asesoramiento, o en actividades de la vida real como las clases, clubes, trabajo a tiempo parcial, y requisito de incorporación al trabajo.
12. La satisfacción en el trabajo y la satisfacción en la vida dependen de la amplitud de lo que una persona encuentra adecuado por la oferta de las capacidades, necesidades, valores, intereses, rasgos de personalidad, y autoconcepto. La satisfacción depende del establecimiento en un tipo de trabajo, en una situación de trabajo, y en un modo de vida en la que uno puede jugar el tipo de rol que las experiencias tenidas en las fases de crecimiento y de exploración se han percibido como apropiadas y compatibles.

13. El grado de satisfacción de las personas en el trabajo es proporcional al acuerdo con el que ellos han sido capaces de desarrollar su autoconcepto.

Estos puntos están relacionados con los aspectos referidos a la madurez de la carrera, la orientación se hace necesaria como guía para que la persona pueda configurar un proyecto sociolaboral acorde con su autoconcepto, de modo que consiga una vida plena. En este sentido, entendemos que las mujeres han ampliado el conjunto de roles aceptables –aunque aún queda mucho por hacer– tanto en lo personal, laboral como social mientras que los hombres los mantienen estables. En ellos es necesario incorporar en su autoconcepto la dimensión social y ampliar la oferta de alternativas laborales en ámbitos no tradicionales –educación, cuidados a otros y servicios–. Betz y Fitzgerald (1987) y Guerrero Díaz (1994) reconocen que es necesario ir más allá de los trabajos de “pink collar”.

Por último, Super incorpora entre sus presupuestos la dimensión social.

14. El trabajo y la ocupación facilita centrar la organización de la personalidad para la mayoría de las personas, aunque para algunos individuos este núcleo es periférico, incidental, o incluso no se da. Entonces otros centros de atención pueden ser importantes, como:

- las actividades de ocio y tareas de la casa;
- la tradición social, tal como la estereotipación de los roles sexuales y el modelamiento;
- los sesgos de raza y cultura;

- la estructura de oportunidades, como las diferencias individuales son determinantes importantes de las preferencias para los roles como trabajador, estudiante, como disfrute del ocio, mantenedor del hogar, o ciudadano.

Este último punto viene a reconocer que el proyecto sociolaboral no está definido exclusivamente por lo laboral –nos referimos al trabajo pagado–, sino a cualquier actividad –pagada o no– que desarrollemos en nuestra vida y que de sentido a la misma. Este aspecto nos permite entender que las mujeres, los jóvenes, los parados, los inmigrantes, etc. pueden desarrollar un proyecto sociolaboral limitado por la condición social, económica y política en la que vivan. La madurez de la carrera va a estar definida en esta triple dimensión social, personal y laboral.

Consideramos la madurez como el proceso central en el Desarrollo de la Carrera de los adolescentes, y la madurez de la carrera como el constructo principal (Super, 1990; Brown, Brooks y otros, 1996). Asimismo, Super (1990) expone que aunque la madurez se incrementa con la edad, el motivo no es biológico exclusivamente, sino psicosocial: atiende a las expectativas, al currículo y a la concepción que la familia y el profesorado tienen respecto a la aproximación al final de la escolarización. Desde la Teoría del Desarrollo de la Carrera de Super, el proceso de evolución es continuo y, aunque durante la adolescencia la *Madurez vocacional* cobra gran importancia, no es exclusiva de esta etapa sino que, además, se prolonga a la vida adulta. Por tanto, la *madurez vocacional* no es una sino que esta cambia en función de “la disposición para hacer frente a la tarea vocacional o al desarrollo de la carrera, comparado con otros que están en la misma etapa de la vida frente a las mis-

mas tareas de desarrollo” (Simposium de Montreal sobre la Madurez y el Desarrollo Vocacional); (1974).

2.3. La orientación como intervención educativa

Como hemos definido en el apartado anterior, las teorías del Desarrollo de la Carrera conciben la madurez vocacional como un continuo a lo largo de toda su vida. Una de sus principales consecuencias es que la Orientación Sociolaboral adquiere una nueva dimensión, pasa de ser un *proceso para la elección* de una ocupación, a articularse en un *proceso educativo para la madurez sociolaboral*. En este sentido, Fernández Sierra (1993:67) considera que:

“Si limitamos nuestro trabajo a ofrecer una información objetiva, certera, clara y concisa sobre las profesiones y opciones académicas, sobre el mercado laboral, las alternativas académicas, etc. estaremos, sin duda, llevando a cabo una labor importante; no obstante si olvidamos o desatendemos la dimensión personal de cada individuo y sus características peculiares, si descontextualizamos esta información, si la ofrecemos divorciada del resto de las actividades educativas desarrolladas en los centros, es decir si por un lado programamos todas las materias académicas y por otro una información profesional concreta, escrita o mediante charlas u otros métodos, sin relación con el resto de las disciplinas, es fácil que estemos poniendo al joven o al adolescente ante una encrucijada para la que no les hemos preparado, o sea, que les estemos ofreciendo gran cantidad de datos dispersos para que tome decisiones, sin que le hayamos ayudado a alcanzar la madurez suficiente para que esas decisiones sean acertadas y, sobre todo, no traumatizantes, agobiantes o estresantes.”

Así, si hablamos de una intervención específicamente educativa supone atender a una nueva concepción en los planteamientos de la orientación y de la educación (Álvarez Rojo, 1994; Rodríguez Moreno, 1995).

El papel de la orientación queda restringido, fundamentalmente, a los procesos que llevan a cabo las personas para configurar su proyecto sociolaboral, mientras que la educación se responsabiliza de la transmisión de los contenidos.

En un principio, la Educación para la Carrera, en EEUU, surge como un instrumento que facilita la reforma del sistema educativo. Su finalidad es establecer acciones que permitan alcanzar mayores niveles de funcionalidad de los *curricula* desarrollados en las escuelas. Rodríguez Diéguez (1990) y Santana y Álvarez (1996), aducen que, salvando las comparaciones, *El Libro Blanco De La Reforma Del Sistema Educativo* incide repetidas veces sobre los mismos problemas expuestos por Marland (1972) y por Bailey y Stadt (1973), referidos a la reforma educativa del 70 en EEUU. Entre esos problemas destacan los siguientes:

- El carácter *elitista* de los planes escolares
- La *descoordinación* entre la formación y las exigencias profesionales
- La *inadaptación* de las materias escolares
- El *desconocimiento* del mundo profesional por parte de los jóvenes

Ahora bien, en estos momentos, el movimiento de Desarrollo de la Carrera está lejos de entenderse como un sistema de reforma global. No obstante, sí podemos considerarlo como un marco conceptual que nos permite el cambio y la mejora del sistema educativo

respecto a los acontecimientos que se generan en las organizaciones educativas. En este sentido, podemos afirmar que es el conjunto de los pequeños cambios que se producen en diferentes ámbitos y día a día, en cada uno de los centros educativos aporta una visión de mejora al sistema educativo. Por tanto, la mejora del sistema educativo necesita de condiciones externas a los centros –que pertenecen a la dimensión política- para hacer posible la intervención en los centros. La UNESCO (1990) denuncia que es necesario preparar a la infancia y a la juventud para dominar y saber actuar en su entorno, defiende la necesidad de una verdadera educación innovadora. En consecuencia, en la actualidad es necesario reconsiderar las finalidades, estructuras, contenidos y métodos del sistema educativo (Mialaret, 1991; Fernández Enguita, 1997; Fernández Sierra, 1999); además, los cambios no van dirigidos exclusivamente a la flexibilización del sistema educativo, o a la modificación de los contenidos sino, también, al papel que el profesorado juega en dichos procesos de mejora y en las formas de abordarlos.

Según lo expuesto hasta aquí, podemos sostener que la Educación para el Desarrollo de la Carrera dista años luz, en nuestro contexto socioeducativo, de generar procesos de reforma que supongan cambios a gran escala, que formen parte de un cambio social más amplio y que se fundamenten desde la necesidad de adaptarse a unos nuevos objetivos y estructuras sociopolíticas (Medina y Domínguez, 1989). Por el contrario, este movimiento sí posibilita cambios en un nivel de mayor concreción. Permite modificaciones en el proceso de educación y en las prácticas educativas, es decir, favorece el desarrollo de innovaciones, así como condiciones que nos permiten entender la Orientación Sociolaboral como un proceso educativo. La orientación juega un papel crucial pues será responsable de dinamizar propuestas de cambio –la consideración de los géneros- que conlleve la mejora de la

escuela que en cualquier caso debe ser compartida con otros agentes educativos –profesores, familias, etc.– (Santana Vega, 1999).

No debemos olvidar que ponemos en tela de juicio a la educación y no al orden social en el que se desarrolla (Rodríguez Guerra, 1993; González Herrera, 1997). Los procesos de cambio se inician como consecuencia de una situación de insatisfacción. En nuestro contexto hemos tardado en reaccionar, aunque, el conflicto no tiene fácil solución. Sin embargo, entendemos que la Educación Sociolaboral desde una perspectiva no sesgada puede ser una alternativa válida para que los jóvenes doten de significado su escolaridad.

2.4. Contribución de las Teorías de la carrera al desarrollo de la Orientación Sociolaboral no sesgada

La formación de los jóvenes debe considerar aquellos aspectos que contribuyan a desarrollar su madurez vocacional. En este sentido, en diferentes estudios (Rogers, 1984; Salvador y Peiró, 1986; Álvarez Rojo, 1989; Rodríguez Diéguez, 1990; Rodríguez Moreno, 1992; Herr y Crammer, 1996) los autores estiman que toda actuación educativa en Orientación Sociolaboral –programa– que tenga como finalidad la madurez vocacional y que en consecuencia, lleve al individuo a conocer el grupo ocupacional preferido, debe integrar las siguientes dimensiones: conocimiento de sí mismo, información académica, profesional y ocupacional, proceso de toma de decisiones y conocimiento del mundo laboral –Álvarez Rojo (1994) los denomina “acompañamiento al alumnado”–.

Desde la Teoría del Desarrollo de la Carrera de D. Super definimos las características que, desde nuestro punto de vista, configuran la cuestión del género en el Desarrollo de la Carrera de los(as) jóvenes, tomando como marco de referencia el componente de la madurez sociolaboral que vinculamos al *desarrollo de las actitudes para la carrera* y al *desa-*

rollo del conocimiento de la carrera, y como estructura discursiva los componentes de los programas de orientación que tienen como finalidad el desarrollo de la madurez vocacional. Sharf (1996) considera que estos elementos pueden ser una guía útil para el asesoramiento.

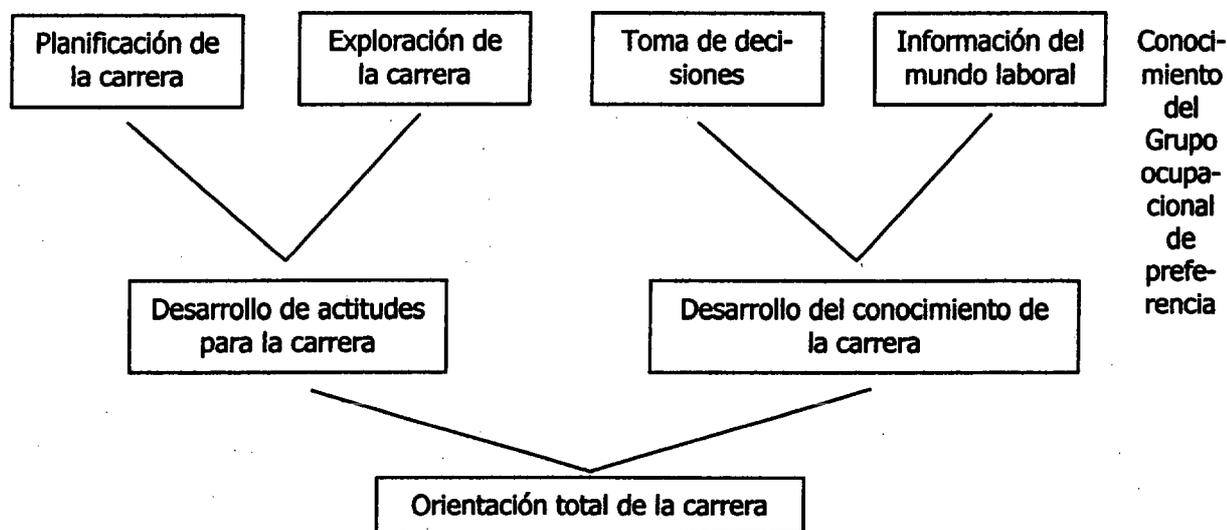


FIGURA 5. Relación de las escalas del inventario del desarrollo de la concepción de la Madurez de la Carrera. Thompson y Lindeman, (1981)

A. Desarrollo de actitudes para la carrera

Sharf (1996) reconoce que para llevar a cabo un proceso de Orientación de la Carrera es prerequisite indispensable la intención de la persona para planificar su carrera. Este hecho, lejos de ser una ventaja se convierte en una dificultad, pues a nadie se le esconde que en la adolescencia es muy difícil que se sienta la demanda de planificar la carrera, si la entendemos como la elaboración de un proyecto de vida que les permita ir definiendo sus compromisos, y su implicación personal, social y laboral. Osipow (1983) expone que, a medida que aumenta la edad, se incrementa el interés y la conciencia por el Desarrollo de la Carrera. Un elemento crucial para favorecer el interés de los(as) jóvenes son las exigencias realizadas desde el entorno en el que la persona vive (Wardman, 1998). En este senti-

do, la exploración de la carrera es fruto de la necesidad de planificarla; autores como Wallace-Brosious, Serafica y Osipow (1994) plantean que las cuestiones de carrera son más importantes para los jóvenes mayores que para los de menor edad. Y, por esas cuestiones debemos facilitar intervenciones educativas y orientadoras que lleven a los(as) adolescentes –de menor edad– a profundizar y a pensar en metas futuras (Phillips, Cooper y Johnson, 1995; Howieson y Croxford, (1997). Así, para la planificación de una carrera no estereotipada es útil que los orientadores y educadores alienten a las chicas a explorar múltiples recursos de información de la carrera, así como que trabajen en campos de interés no habituales a los procesos de socialización a los que de forma natural estamos expuestos por nuestra pertenencia a un género u a otro. De igual forma, es conveniente que en el proceso de exploración de la carrera los orientadores y educadores favorezcan la reflexión acerca de los sesgos de género en nuestra cultura, en la información que está en nuestro contexto provenientes de los medios de comunicación, publicidad, revistas especializadas, etc. (Sharf, 1996).

En efecto, son los componentes de los programas de orientación los que configuran la interacción educativa que pueden favorecer la conciencia al adolescente de la necesidad de elaborar su proyecto sociolaboral y, en consecuencia, la puesta en marcha de la exploración de la carrera. Ante esta situación hemos creído conveniente seleccionar aquellos planteamientos teóricos que pueden ayudarnos a comprender mejor esta situación y a definir, con mayor fiabilidad y coherencia, nuestra propuesta de intervención.

B. Desarrollo del conocimiento de la carrera

Las Teorías que han tenido una mayor influencia en la investigación y en las áreas prácticas del Desarrollo de la Carrera son la Tª de rasgos y factores –de Holland–, la Tª de

ajuste del trabajo y correspondencia con el Desarrollo de la Carrera –de Dawis–, la Tª del aprendizaje social –de Krumboltz– y la Tª del ciclo vital –de Super– (Brown, 1996). Frente a los modelos lineales de carrera, cada vez más, imperan otros que se caracterizan por su flexibilidad, cambio, oportunidad para la autosatisfacción, por estar más acordes con la perspectiva del ciclo vital (Buzzanel y Goldzwig, 1991; Stitt-Gohdes, 1997; Kerka, 1998) y con los nuevos beneficiarios de la orientación de la carrera –las mujeres y las minorías– puesto que era habitual que los usuarios de referencia en las Tª del Desarrollo de la Carrera fuera el hombre blanco de clase media o media alta con el consiguiente perjuicio para las mujeres, los grupos étnicos o con diferente nivel socioeconómico (Fitzgerald y Betz, 1987; Sharf, 1997; Kerka, 1998; Naidoo, 1998). La Tª de Gottfredson intenta responder a estas variables. Asimismo, Kerka (1998) analiza que, en estos momentos, las teorías del Desarrollo de la Carrera están reexaminándose, y atienden a dos conceptos, (i) la dominancia de rol, concebido como la importancia que en diferentes momentos, las personas otorgan a los roles desempeñados en la vida y (ii) la madurez de la carrera, entendido como la preparación para realizar elecciones de carrera apropiadas. A su vez, Naidoo (1998) dice que los estudios de madurez de la carrera pueden ser clasificados atendiendo a diferentes aspectos como la edad o las desigualdades de nivel, la raza o la pluralidad cultural, las diferencias de estatus socioeconómico, la dominancia de trabajo y la diversidad de género.

Ahora bien, si queremos progresar y responder a la madurez de la carrera de mujeres y de hombres es necesario que los modelos integren (i) las características de las mujeres y la de los hombres como complementaria para generar un modelo integral, (ii) la interrelación de los factores relacionados con la persona, con su familia y con su trabajo, (iii) la influencia de los factores sociales, culturales e históricos en la vida de los individuos, (iv) la naturaleza cíclica en la vida de la carrera, (v) la redefinición del éxito como la evolución de

la persona total a través de la vida con la variación de necesidades y prioridades en las diferentes fases.

Super (1981, 1993) reformula su teoría original y resalta la importancia de asesorar en la toma de decisiones para la carrera, junto con otros índices de madurez como la exploración y la planificación cuando se estudia el Desarrollo de la Carrera en la adolescencia, en el colectivo de mujeres, de culturas diferentes y de clase. Con este motivo, él incorpora el *conocimiento* y las *habilidades para el Desarrollo de la Carrera*, como recursos para desarrollar la exploración y planificación de la carrera y, cree necesario clarificar que las habilidades hacen referencia a las destrezas desarrolladas para la toma de decisiones y que el conocimiento hace alusión a la información del mundo del trabajo (Freeman, 1994). Otros autores especifican que son los factores contextuales (clase social, escuela, actitudes, grupo de iguales, comunidad, historia sociocultural, incorporación temprana al trabajo, responsabilidad familiar o abandono de la escuela) los que pueden dar respuesta a los diferentes procesos de madurez vocacional según la edad y el sexo (Vondracek *et al*, 1986; Robjewski, 1994; Sharf, 1997; Naidoo, 1998). Nosotros consideramos al igual que Betz y Fitzgerald (1987), que junto a estos aspectos es fundamental considerar las capacidades, los logros, los intereses, las necesidades, los valores, el autoconcepto y las características de los roles relacionadas con el autoconcepto.

Así, asociado al desarrollo de actitudes y de conocimiento para la carrera encontramos un elemento esencial para contrastar en qué medida conseguimos la madurez vocacional. Éste es el *conocimiento del grupo ocupacional de referencia*, la valoración realizada acerca de una decisión de la ocupación preferida nos da información respecto a si es o no, una decisión conveniente. La adecuación va a venir dada por el conocimiento que el orien-

tador tenga de las habilidades requeridas para esa ocupación y de las habilidades que tenga la persona.

a) La información del mundo del trabajo

En la actualidad, coincidimos en que la información es imprescindible en cualquier proceso orientador y en que la orientación no debe reducirse sólo a esto. En este sentido, entendemos que esta nos aportan datos y hechos que contribuyen a generar una imagen más veraz de nuestra situación personal y social que puede favorecer la configuración de un proyecto vital más ajustado a nuestras necesidades y a nuestra situación personal y familiar (Álvarez, 1994).

No obstante, respecto a esto último Atarischevsky y Matlin citado en Gottfredson (1997) incorporan dos conceptos: hablar sobre sí mismos *-psychotalk-* o hablar acerca de las ocupaciones *-occtalk-*. Estos autores defienden que, cuando las personas discutimos acerca de las ocupaciones, en esas discusiones hay implicadas creencias de nosotros(as) mismos(as) y, al contrario, las creencias acerca de nosotros(as) mismos(as) pueden tener implicaciones para las ocupaciones. En fin, en lo que nos gustaría incidir es en que cuando Super habla de información del mundo del trabajo, implícitamente, surge la necesidad de atender al ser humano *-al sí mismo-* pues la información va a estar mediada por las creencias, las concepciones y las percepciones que la persona tenga en el proceso de información. En consecuencia, en la información del mundo del trabajo está implicado el conocimiento de *sí mismo*, de los *itinerarios formativos* necesarios, así como *conocer* un abanico de *actividades profesionales* y en qué consisten realmente. Además, es importante profundizar en *estrategias para la búsqueda de empleo* o en cómo comportarse cuando se han adquirido. Sharf (1996) expone que la Teoría de Super depende, claramente, de la integración del au-

toconcepto y de la integración acerca del mundo del trabajo; él entiende que la distinción realizada por Starishevsky y Matlin (1963) sirve de puente entre lo que es y lo que parece ser. Este elemento es de interés para la orientación en general, pero nosotros pensamos que es de suma importancia cuando nos referimos a colectivos diferenciales –mujeres, otras culturas y otras razas– que realizan trayectorias alternativas para la orientación total de la carrera; Algunos autores sugieren que el Desarrollo de la Carrera puede ser más complejo en las mujeres porque, a menudo, ellas suelen interesarse por la forma de unir en el futuro su identidad vocacional con la personal, mientras que los hombres no se ocupan tanto de cómo encajan ambos roles (Archer, 1985; Betz y Fitzgerald, 1987; Naidoo, 1998).

El autoconcepto: elemento clave en el conocimiento de sí mismo

Brown (1996) reconoce que las T^a que han tenido una mayor influencia en la investigación y en las áreas prácticas del Desarrollo de la Carrera son la T^a de rasgos y factores (de Holland), la T^a de ajuste del trabajo y correspondencia con el Desarrollo de la Carrera (de Dawis), la T^a del aprendizaje social (de Krumboltz) y la T^a del ciclo vital (de Super). Sin embargo, ninguna de ellas ha considerado los factores culturales y de género (Fitzgerald y Betz, 1994). Es la T^a de Gottfredson la que, posteriormente reconoce estas variables.

El autoconcepto entendido como la percepción e imagen que una persona tiene de sí misma (Shavelson *et al*, 1976; Betz y Fitzgerald, 1987; López Sáez, 1995; Bejein y Salomon, 1995), es un elemento esencial en la etapa de la adolescencia, pues es en este momento cuando los(as) jóvenes realizan sus primeras aproximaciones –intencionadas– al Desarrollo de la Carrera en general.

Álvarez (1995:217) expone que la persona conforma el concepto de sí misma a través de una serie de fases:

- a) La fase de *exploración*. Las tendencias innatas con las que nacemos se modifican en la interacción con el medio, con el ambiente en el que interactuamos y esto genera conductas específicas en las personas.
- b) La fase de *autodiferenciación*. A medida que la persona evoluciona le lleva a ser original entre las demás personas u objetos.
- c) La fase del *desempeño de roles*. Los diferentes roles que llevamos a cabo en el transcurso de nuestra vida configuran nuestra identidad personal.
- d) La fase de *evaluación de los resultados*. El análisis constante del individuo con la realidad le permite tener una visión actualizada del sí mismo.

En un principio las teorías consideran exclusivamente factores personales. Posteriormente, Gottfredson (1981, 1996) considera la necesidad de que la elección de la carrera sitúe el *sí mismo* en un amplio orden social –fase de exploración–, y en esta medida discrimina entre *el sí mismo privado*, compuesto por los aspectos personales como los valores, los intereses o las capacidades y el *sí mismo social*, desde el que enfatiza los aspectos públicos como el género, la clase social, la inteligencia, la raza, la procedencia cultural, los estilos de vida, fuerzas económicas, etc., Brown (1995) y Sabol en Gottfredson (1997) se refieren a los aspectos públicos como variables posibilitadoras.

El acceso a la educación o a las preferencias y habilidades ocupacionales, entre otras muchas variables relacionadas con el Desarrollo de la Carrera, van a quedar limitadas por intereses generados desde los valores –Super (1970) defiende que los valores son el fundamento que da sentido a las acciones y, por este motivo, considera que se anteponen a

los intereses— y, también, por las limitaciones del sí mismo social, ya sean éstas de carácter genético o por las condiciones del medio —como las denomina Krumboltz (1979)—.

Super no considera los elementos relacionados con el *sí mismo social*, aunque entiende que no debemos quedarnos, exclusivamente, con una concepción objetiva del yo, en la que los valores, intereses y capacidades se definen desde una perspectiva de rasgos y factores, sino que ésta debe ser ampliada o contrastada desde una dimensión subjetiva que nos permita profundizar y mejorar la comprensión de la opción que la persona ha hecho de esta situación de indecisión.

Es más, la teoría del ciclo vital defiende que los seres humanos no tenemos un solo autoconcepto, sino que poseemos múltiples concepciones de nosotros mismos que pueden ser activadas en roles diferentes —desempeño de roles—, y estables en un conjunto de relaciones tipo y que, además, relatan con eficiencia el proceso de información durante la toma de decisiones (Tunis, Fridhandles y Horowitz, 1990; Sharf, 1997; Kerka, 1998). De la misma manera, este sistema de autoconcepto varía por la forma en que se organiza (*estructura*), por la diversidad de elementos utilizados (*alcance*), por la consistencia entre los autoconceptos (*armonía*); por la facilidad al cambio (*flexibilidad*), por la exclusividad de las dimensiones utilizadas (*idiosincrasia*) —autodiferenciación—, y por la importancia del autoconcepto (*regencia*).

Además, considera frente a una percepción inicial, acorde con la realidad del momento, en el que el desarrollo del autoconcepto era entendido como homogéneo para todas las personas, impera otra propuesta que cree que es necesario entender al género (Cook, 1994), a la cultura (Fouad y Bingham, 1995), a la raza (Sharf, 1996) y al análisis y estudio de la comprensión de la carrera (Wallace-Broschious, Serafica y Osipow, 1994).

Krumboltz (1979) expone que el conjunto de cualidades heredadas -la denomina *Dotación Genética*- pueden afectar a las capacidades de las personas para acceder a la educación y, también, a las preferencias y habilidades ocupacionales. De igual forma, reconoce este autor que la influencia de los factores genéticos puede ser debido tanto a rasgos hereditarios como a prácticas culturales asociadas con las características genéticas. Respecto a las variables que hacen referencia al sí mismo privado, (Super, 1970; Rounds, 1990) defiende que los valores son el fundamento que da sentido a las acciones y, por este motivo, considera que se anteponen a los intereses; los valores generan intereses, y su realización está limitada por las capacidades. Desde esta perspectiva, Super entiende que no debemos quedarnos, exclusivamente, con una concepción objetiva del yo, en la que los valores, intereses y capacidades se definen desde una perspectiva de rasgos y factores, sino que ésta debe ser ampliada o contrastada desde una dimensión subjetiva que nos permita profundizar y mejorar la comprensión de la opción que la persona ha hecho de esta situación de indecisión. Sin embargo, Super no considera los elementos relacionados con el *sí mismo social*.

De igual forma, Super (1970) entiende que existe un autoconcepto ocupacional, que queda definido como un conjunto de atributos del yo que las personas consideran relevantes en su desarrollo vocacional. No obstante, nosotros creemos que las *metadimensiones* (auto-percepción, estabilidad, realismo, honestidad, educación) actúan de manera diferente en la concepción que uno tiene de sí mismo respecto a la dimensión social propuesta por Gottfredson (1981, 1996).

La información académica, profesional y ocupacional

La información académica, profesional y ocupacional no llamaría nuestra atención si no fuera porque los(as) jóvenes identifican sus preferencias ocupacionales con aquellas

ocupaciones acordes a la imagen que tienen de sí mismos (Ablard, 1997). Pero es más, en este proceso influye, también, el conocimiento que la persona tenga del mundo académico, profesional y ocupacional. Unas veces, esta información permite a los jóvenes conocer la existencia de familias ocupacionales y, otras, profundizar en ámbitos de los que ya conocían su existencia. La información se convierte de este modo en un elemento indispensable en cualquier proceso de Orientación Sociolaboral. La información no garantiza una buena decisión, ni cobra sentido en sí misma, sino que permite al orientado consultar y reflexionar sobre la realidad educativa, profesional y ocupacional, por medio de un proceso de análisis que incorpora aspectos referidos a la búsqueda, la selección, el contraste y la incorporación de información (Álvarez, 1995; Herr y Cramer, 1996; Gillies, McMahon y Carrol, 1998). Además, en la adolescencia las jóvenes suelen disminuir su autopercepción y logro académico, por lo que la intervención en este sentido se hace necesaria. Las recomendaciones propuestas por Tittle (1982) y Hutchinson (1999) pueden ser útiles para promover la efectividad de la Orientación para la Carrera con las mujeres, nosotros las hacemos extensivas a los hombres:

- a) Contrarestar “el *curriculum* oculto” en los roles sexuales.
- b) Examinar críticamente los roles de género tradicionales.
- c) Incidir en la importancia de la educación para la mujer es más fuerte que para los hombres.
- d) Evitar los estereotipos de rol en los materiales didácticos y en los instrumentos utilizados en orientación
- e) Ayudar a los(as) jóvenes para desarrollar una comprensión real de las diferencias entre las ocupaciones y los salarios entre los sexos.

- f) Dispensar un trato no diferencial a chicos y a chicas (tiempo de dedicación, relación afectiva, tipo de sensaciones, motivos de sanción)
- g) Desarrollar el conocimiento de los asesores de investigaciones de los efectos del género en el mercado de trabajo.
- h) Incrementar su formación respecto a las condiciones –posibilidades y limitaciones– para el Desarrollo de la Carrera de las mujeres.
- i) Potenciar el desarrollo de interés y competencias no tradicionales a los géneros para generar una verdadera elección.
- j) Animar a seguir estudiando matemáticas para evitar una restricción prematura
- k) Aportar evidencias acerca de la socialización de los estereotipos que restringen el campo de opción de las mujeres.
- l) Favorecer el conocimiento de las consecuencias de una elección
- m) Animar a la mujer a su formación continua y facilitarles habilidades para la búsqueda de empleo y la inserción sociolaboral
- n) Asesorar a la mujer en relación con su entorno favoreciendo el conocimiento de las redes sociales de apoyo, modelos de rol y tutores.

Este proceso de información, en combinación con el conocimiento del autoconcepto, produce *imágenes de las ocupaciones*. Los individuos tienden a crear mapas cognitivos ocupacionales generados a partir de la combinación de distintas dimensiones, a saber, masculinidad-feminidad, prestigio ocupacional, campo de trabajo (Gottfredson, 1981, 1996). Podemos establecer una relación, acaso no del todo acertada, entre los elementos que configuran nuestros mapas cognitivos de las ocupaciones y los componentes del autoconcepto: el conocimiento de *sí mismo privado*. De este modo, el *prestigio ocupacional* supone una

complejidad intelectual que va a reflejarse en la *capacidad* que tengamos para responder a esa ocupación; los *campos ocupacionales* reflejan la preferencia, el *interés* por ese ámbito del trabajo y, por último, la masculinidad o feminidad van a ser definidos por los valores que, según Super (1990), condicionan los intereses y las capacidades de las personas. Nos gustaría apuntar que además de los valores definidos por la feminidad-masculinidad, pueden darse otros vinculados a la cultura o a la clase social de referencia y, también, a la raza de pertenencia. En efecto, Villanueva y Sorribesosa (1995) comprobaron que no se daban diferencias cognitivas (de capacidad) en un grupo de chicos y chicas cuando, previamente, comprobaron que existe una tipificación sexual temprana en la elección de ámbitos ocupacionales: las chicas se inclinaban por el ámbito humanístico-lingüístico y los chicos por el científico-tecnológico. En esta línea, otros autores coinciden en defender que la autopercepción está relacionada con los índices de madurez para la carrera (Lorman, 1966; Resnick, Fauble y Osipow, 1970; Kidd, 1984; Suss y Adams, 1998) y que existen múltiples variables informales que limitan el campo de selección vocacional femenino (Fenellosa, 1992). En estos momentos, el porcentaje de mujeres asalariadas con bachiller y graduadas con master es igual o mayor al porcentaje de hombres; en pocos años, se prevé que la mayoría de los asalariados serán mujeres. Sin embargo, a pesar de algunos avances en las dos décadas pasadas, todavía las mujeres están concentradas en una franja muy estrecha de ocupaciones y de trabajos y, en consecuencia con esto, de menor salario que para los hombres (Engeland y McCreary, 1987; England y Farkas, 1986; England, Farkas, Kilbourne y Dou, 1988; Bielby y Baron, 1986; Bianchi y Spain, 1986; Reskin y Roos, 1990; Reskin, 1993; Roos y Jones, 1993).

Estos motivos, entre otros, nos lleva a las personas a configurar nuestro *espacio social* en mapas cognitivos ocupacionales, que no son más que el conjunto de ocupaciones que consideramos aceptables con nuestro autoconcepto:

“Un adolescente con alta autoestima puede explorar las opciones profesionales o hacer planes de mayor alcance que uno con baja autoestima. Además, la competencia en dominios específicos podría aumentar la certeza referente a las elecciones profesionales y, por consiguiente, facilitar la tarea de cristalización. Así, tanto las autoevaluaciones globales como las específicas deberían estar relacionadas positivamente con la exploración profesional, la planificación y la certeza” (Wallace-Brocious, Serafica y Osipow, 1994: 129).

Por su parte, Gottfredson (1996) entiende que los jóvenes llevan a cabo su proceso de decisión –no debemos olvidar que la certeza o realismo en la elección no es más que el reflejo de un mayor nivel de madurez vocacional– no sólo por lo que les interesa sino, además, por lo que consideran aceptable. Hayes (1986) reconoce que los chicos tienen mayor restricción en el momento de aceptar comportamientos del género opuesto que las chicas. Incluso, ellos reflejan su insatisfacción cuando su ocupación se considera femenina. Desde este análisis, deducimos que es necesario incidir en los procesos de reflexión –no olvidemos la recomendaciones de Tittle– acerca de la toma de decisiones en sí misma y, sobre todo, de las estrategias y campos explorados según sexos; así como en favorecer mecanismos que amplíen la percepción que unos y otros tienen para los distintos ámbitos ocupacionales y como ellos(as) se ven reflejados. Esto es fundamental si tenemos en cuenta el fenómeno de compatibilidad-accesibilidad y de circunscripción-compromiso (Gottfredson, 1981; Brown y Brooks, 1996).

La *compatibilidad* es interpretada como lo que es adecuado o conveniente respecto al autoconcepto de la persona. No obstante, es muy difícil que una persona consiga la compatibilidad en todas las dimensiones de su autoconcepto. En contraposición a la compatibilidad está la preferencia: no siempre lo que nos interesa o preferimos es compatible con nuestro autoconcepto, en este sentido juega una gran importancia el conocimiento que tengamos de nosotros(as) o, incluso, del ámbito ocupacional y de la accesibilidad en el momento de desarrollarlas. Cuando la persona integra las dimensiones de compatibilidad y accesibilidad podemos decir que lleva a cabo *expectativas realistas*; cuando no incorpora una de las dos, nos encontramos con *expectativas idealistas* (Gottfredson, 1996).

Pero ¿cómo concentran su atención en un espacio social determinado? Los jóvenes se circunscriben a un espacio social en la relación que establecen entre la compatibilidad y la accesibilidad, a lo largo de su desarrollo, acerca de las aspiraciones formativas *circunscribiéndose*, es decir, restringiendo su posibilidad de desarrollo a un espacio social concreto (Gottfredson, 1996). Nuestra preocupación viene dada por la premura con que los(as) adolescentes limitan su posibilidad de optar cuando no tienen, aún, una comprensión completa.

A medida que la persona madura es capaz no sólo de rechazar las alternativas que cree inaceptables –circunscripción–, sino que, además, es capaz de abandonar las alternativas preferentes, de modo que establece un ajuste entre las aspiraciones personales para acomodarlas a la realidad externa que hace referencia a “la estructura de oportunidades” (Lent, Brown y Hackett, 1994).

En esta estructura podemos considerar el salario y las obligaciones familiares, junto a otras variables como el prestigio, la tipificación sexual o el campo profesional. No obstante, Conroy (1997) considera al género como predictor de mayor influencia frente a los otros que definen una estructura de oportunidades. Estas son las *Condiciones del medio* que

atienden a la situación cultural, política, económica y que están fuera del control de las personas. Incluye entre otros, (i)el número y la naturaleza de las oportunidades de trabajo, (ii)el número y la naturaleza de las oportunidades de formación, (iii)la política social y el procedimiento para selección y formación de los trabajadores (como por ejemplo el requerimiento de una titulación de bachiller superior), (iv)la retribución económica y el prestigio social de varias ocupaciones, (v)leyes de trabajo y normas, (vi)desastres naturales, (vii)disponibilidad y demanda de los recursos naturales, (viii)desarrollo tecnológico, (ix)cambios en la organización social (por ejemplo bienestar), (x)experiencias de formación en la familia, y recursos financieros y sociales, (xi)el sistema educativo, y (xii)las influencias del vecindario y la comunidad (Krumboltz, 1979; Vondracek *et al*, 1986; Rojewski, 1994; Sharf, 1997; Naidoo, 1998; Pérez y Russell, 1998).

Desde la década de los 80, England y Farkas (1986) llevan a cabo el desarrollo de un modelo teórico que insiste en integrar el nivel de logro, el capital humano, la teoría de mercado y el esquema estructuralista.

Hotchkiss y Borow (1990) reconocen, por su parte, la necesidad de que los asesores en la Orientación para el Desarrollo de la Carrera reconozcan la importancia de la relación de las características personales con los requerimientos del trabajo funcional en los procesos de toma de decisiones. Estos autores observan que sólo Gottfredson (1981) ha sido capaz de integrar esta visión en las teorías del Desarrollo de la Carrera. En efecto, se trata de adquirir consciencia de la restricción de las condiciones sociales, de las demandas del mercado o de la dificultad que la estructura ocupacional aporta a la elección ocupacional y al logro de la carrera (Brown y Brooks, 1996).

No obstante, queremos llamar la atención respecto a un elemento sin el cual la toma de decisiones carece de sentido. Nos referimos a la exigencia de incorporar dentro de sus

proyectos sociolaborales la continuidad en la escolaridad; la ausencia de esta variable implica el principio de una situación de desventaja. Si a este hecho sumamos la condición de género, la situación se agrava (Sharf, 1996).

b) La Toma de Decisiones

La Tª de Krumboltz aporta una aproximación comprensiva a la toma de decisiones, pues en el análisis de la misma integra diversos factores -económicos, sociales, genéticos, ambientales- aportando una visión integral de los problemas. Por esta misma razón, diversos autores consideran que es compatible con otras teorías del Desarrollo de la Carrera o que, también, pueden servir de base a estas, -como la Tª del Autoconcepto de Super, la Tª de las aspiraciones ocupacionales de Gottfredson, Tª Sociológicas, etc.- (Krumboltz, 1994; Subich y Taylor, 1994). La teoría del aprendizaje social de Krumboltz (1979, 1994) está basada en la visión de Bandura (1969) referida al aprendizaje social. Este autor considera que la vida siempre es más compleja que nuestras teorías y que las personas desarrollamos nuestras preferencias en interacción con el medio a través de un amplio y complejo conjunto de experiencias. Krumboltz desarrolla una teoría que explica cómo las personas tomamos decisiones y por qué las personas podemos expresar varias preferencias para diferentes actividades ocupacionales. A los seres humanos nos interesa conocer *cómo decidimos*, es decir qué procesos llevamos a cabo, pero sobre todo *cuál es el modo óptimo*. Así, una decisión va a ser valorada como buena no sólo por la decisión realizada, si no por el proceso seguido que nos permite definir la utilidad de la decisión para la persona respecto a las posibilidades con las que contaba. Parece evidente que en la medida que racionalicemos el proceso, en el que consideramos probabilidades y alternativas, podemos llegar a ser ca-

paces de responsabilizarnos de las consecuencias de nuestras decisiones (Hoyt, 1975; Gellatt, 1989).

En este sentido Krumboltz y Hamel (1977) intentan responder a la necesidad de organizar los pasos que llevamos a cabo en la Toma de Decisiones y establecer una aproximación sistemática organizada en siete etapas. Los diferentes pasos quedan definidos a través del acrónimo *DECIDES*:

Definición del problema
Establecimiento de un plan de acción
Clarificación de los valores
Identificación de las alternativas
Descubrimiento de probables consecuencias
Eliminación sistemática de alternativas
Start (inicio) de la acción

La teoría del aprendizaje social explica que la *habilidad de aproximación a las tareas* es producto de la interacción de otros elementos como es la dotación genética y las condiciones del medio en el que tiene lugar, como ya habíamos apuntado con anterioridad pero, también, por la interacción con las *experiencias de aprendizaje*. A menudo, las personas no recuerdan características específicas y secuencias de estas experiencias de aprendizaje, pero sí evocan conclusiones generales de ellas (de aquí se deducen la generalización de la autoobservación o la generalización de la visión del mundo). De hecho, una persona que generaliza una experiencia de aprendizaje es porque se ve reforzada o recompensada con el elogio, la atención o con otras consecuencias positivas. Desde esta teoría, las experiencias de aprendizaje las estructuran de la siguiente forma:

1. Experiencias de aprendizaje instrumentales. Una persona que actúa en el medio tiende a producir experiencias positivas cuando así percibe las conse-

cuencias. Los componentes principales son: antecedentes, comportamientos y consecuencias.

2. *Experiencias de aprendizaje asociativo*. Las personas realizan una asociación entre un estímulo neutro y el medio, ya sea a través de una observación real o por un modelo ficticio, lo que se traduce en estímulos positivos o negativos. Ellos pueden leer o escuchar características asociadas a algunas ocupaciones con características positivas o negativas. O, también, pueden asociarlas con experiencias de vida directa.

Las generalizaciones o creencias en atención a la representación de la realidad de los(as) que toman decisiones es producto de la interacción de estos cuatro tipos de factores. Hoyt (1985) destaca que cuando nos referimos al proceso de selección de la carrera, además, van a intervenir el sistema de valores que hemos configurado a lo largo de nuestro desarrollo, cómo definimos las posibles alternativas sociolaborales respecto a nuestra situación personal al considerar la atribución causal –locus de control interno o externo– de los comportamientos y logros personales, la norma social percibida, así como los factores sociales de carácter estructural como rol desempeñado, estatus definido, o poder que se ejerce. La estructura de oportunidades condicionadas por la situación económica, la estructura familiar, el mercado de trabajo, la estructura ocupacional u otros elementos del contexto; y, por último, *las expectativas del trabajo* que están definidas por la percepción que tengamos de nuestras capacidades y esfuerzos, por lo que entendemos como opciones válidas y por el tipo de trabajo que satisfaga, de la mejor forma nuestras necesidades. En este sentido, entendemos que si bien en el mundo actual es necesario ampliar las capacidades e intereses de las personas, dotarlas de medios para que puedan actuar de forma autónoma, también, es

cierto que el conocimiento y buen uso del proceso *decides* –entendido como la satisfacción generada de la toma de decisiones–, puede reforzar los estereotipos de género y sociolaborales a no ser que incorporemos en el desarrollo del proceso elementos que cuestionen el sistema sexo-género establecido en la cultura occidental (Hyde, 1995), en nuestro sistema educativo.

La teoría del aprendizaje social tiene consecuencias para el desarrollo sociolaboral de las chicas. En este sentido la Orientación y la Educación para el Desarrollo de la Carrera debe ser consciente de este hecho para evitar la estereotipación ocupacional. De los cuatro aspectos que integra la T^a del aprendizaje social -la dotación genética, las condiciones del contexto, las experiencias de aprendizaje y las habilidades de aproximación a las tareas–. Estos elementos, muchas veces, están fuera del alcance de las personas. Las chicas carecen de control sobre su género, ellas no deciden pertenecer a un género u a otro, ni pueden decidir acerca de su definición. Asimismo, el control que tienen sobre su entorno es limitado. Sin embargo, si tienen un mayor control sobre las experiencias de aprendizaje y sobre las habilidades de aproximación a las tareas.

Así, las experiencias que desarrollamos a lo largo de nuestra socialización van a configurar nuestras preferencias ocupacionales. La preferencia es mayor en la medida que los(as) jóvenes hayan tenido experiencias en aquellas tareas que son desarrolladas habitualmente por los trabajadores, por la valoración que tengan las actividades desarrolladas y por la percepción de sus iguales hacia las labores desempeñadas. Mitchell y Krumboltz, (1996) y Sharf (1996) consideran que la orientación y Educación para el Desarrollo de la Carrera debe dar la oportunidad a las chicas y a los chicos de tener experiencias con diversos entornos y familiarizarse con habilidades relacionadas con las matemáticas, pues es esta materia la que define la posibilidad de acceder a tareas no tradicionales para la mujer, de

modo que conozcan y favorezcan una autopercepción y autoeficacia positiva (Hackett, 1985) que facilite la elección de la carrera no tradicional. La teoría de la autoeficacia sugiere que aunque las adolescentes sepan tomar decisiones, ellas pueden tener falta de autoconfianza en la toma de decisiones (Lent, Brown y Hackett, 1994; Hackett, 1985; Matsui y Orglatco, 1992) consideran que tanto a los chicos como las chicas, es necesario fomentar su autoconfianza en la toma de decisiones.

2.5. Posibilidades que oferta el sistema educativo actual para una Orientación Sociolaboral desde la perspectiva de género

La LOGSE reconoce que la orientación educativa es un recurso necesario dentro del sistema educativo para favorecer la calidad y mejora de la enseñanza:

“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorezcan la calidad y mejora de la enseñanza, en especial: a)...b)...c)...e) la orientación educativa y profesional”.

Del mismo modo, considera a la Orientación Profesional dentro de la Orientación Educativa y que esta debe ser articulada como una actuación global, preventiva, cooperativa, continua e integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo el centro escolar el marco de referencia de toda intervención.

Desde esta perspectiva, la Orientación Vocacional –o Profesional, tal como la define la LOGSE– propuesta desde el marco actual de nuestro sistema educativo responde al modelo inglés más que al americano (Álvarez Hernández, 1999). En primer lugar porque reduce la acción de la orientación profesional a la educación secundaria y no atiende a la educa-

ción primaria, así queda recogido en el libro de Orientación y Tutoría para la Educación Primaria y en el de Educación Secundaria. Además, en la enseñanza secundaria la orientación profesional queda reducida a la toma de decisiones “La Orientación Vocacional se contempla, [...] como un marco de ayuda y opción para que los estudiantes realicen tomas de decisión realistas, eficaces y autónomas” (MEC, 1992:114). Con este fin desarrollan aspectos relacionados con el conocimiento de sí mismo, el de las oportunidades académicas y profesionales, así como estrategias que favorezcan la planificación de un proyecto de vida que facilite tomar decisiones autónomas y responsables.

Además, la Orientación Profesional queda integrada en la orientación educativa de acuerdo con los artículos 55 y 60 de la LOGSE, del Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989) y del Libro de Orientación Educativa y la Investigación Psicopedagógica (MEC, 1990); asimismo, el artículo 2 del Decreto 23/1995 que regula la Orientación Educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias, define que su finalidad es dar respuesta a las necesidades que presentan la comunidad educativa; en concreto el punto c, que se refiere a:

“la colaboración en la acción tutorial y orientación personal y profesional, asesorando a las comunidades educativas en estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos, el proceso de toma de decisiones entre las distintas opciones educativas y el tránsito a la vida adulta”. (Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 1995).

Consideramos que la primera condición, entender la orientación como intervención educativa es recogida por la LOGSE en la configuración del sistema educativo y, específicamente, del sistema de orientación. Sin embargo, la Ley presenta cierta indefinición en lo

que respecta a la orientación y desde ella, podemos incorporar innovaciones, en la medida que exista predisposición por parte de los(as) responsables del centro –equipo directivo, profesorado, tutores, orientadores, etc.– la posibilidad de generar acciones, puntuales primero, y continuadas en el tiempo, después, que conlleven el desarrollo de propuestas integradas en el *curriculum* de las materias.

Así, las acciones educativas tienen lugar en instituciones que se encuentran condicionadas social e históricamente. La Educación para el Desarrollo de la Carrera se concibe desde el seno de las instituciones educativas como una oportunidad para integrar a la escuela en la sociedad. No deja de ser una oportunidad, un intento de dar sentido y significado a los procesos de enseñanza aprendizaje a través de la vinculación entre el *curriculum* escolar y el trabajo –entendido éste en su sentido más amplio– que permite, a su vez, motivar al alumnado y poder realizar un proyecto de vida o un desarrollo de la carrera más óptimo. No obstante, los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no repercuten exclusivamente en el alumnado sino también en la escuela, en su organización, en el profesorado, en los *curricula* (Schools Council Británico, 1980). De esta forma junto a la integración de contenidos específicos de Educación para el Desarrollo de la Carrera se generaran otros relacionados con las formas de hacer y pensar de las escuelas y, en consecuencia, del profesorado.

La posibilidad de considerar el Desarrollo de la Carrera en el sistema educativo depende de sus características y, en concreto, de su concepción de la orientación. Con este motivo, a lo largo de este capítulo analizaremos las actuales condiciones del sistema educativo en relación con la posibilidad de difundir el desarrollo para la carrera, la necesidad de una actuación conjunta –colaborativa– por parte del profesorado y la exigencia de que el *curriculum* sea percibido como un puente entre la realidad social externa a las escuelas y

las prácticas sociales que se producen con motivo de su desarrollo. Madonar (1994) considera que desde una dimensión no sesgada en la orientación debemos abordar estos aspectos entre otros:

- El concepto de persona integral
- El tratamiento de la diversidad en positivo, y no sólo cognitiva, sino sexual, cultural, etc.
- El análisis de las experiencias e ideas previas del alumnado para la propuesta del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Atención específica a la optatividad
- Los valores, actitudes y normas, son elementos claves en la Orientación, al configurarse como contenidos que se imparten es necesario su programación
- La idea de transversalidad incorpora la necesidad de realizar un análisis del *currículum* para la igualdad de oportunidades, se convierte en un marco idóneo para una orientación no sesgada.

En fin, en la Reforma actual encontramos elementos que nos permiten atender la Orientación Sociolaboral desde una perspectiva de género siempre que se efectúe un análisis desde “la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación...” (art.2 de la LOGSE).

Madonar (1994) concibe a la Orientación Sociolaboral no sesgada no como un nuevo concepto de orientación, sino como una revisión de ésta, que debe ser entendida de ma-

nera procesual, ecológica, integrada en el *currículum* y que permite el desarrollo integral de la persona atendiendo a sus capacidades y posibilidades.

A. La comprensividad del Sistema Educativo

La propuesta defendida en *El Libro Blanco De La Reforma Del Sistema Educativo*, en diferentes partes del texto (en el prólogo, en los capítulos IV, VI, VII, VIII, IX y XV), especifican claramente la necesidad de relacionar “la vida escolar con la vida postescolar y más concretamente con el mundo laboral” (Rodríguez Diéguez, 1990:140).

A continuación, exponemos algunos de los cambios que se han dado en el sistema educativo y que, desde nuestra perspectiva, son de mayor trascendencia:

a) La obligatoriedad

La LOGSE, en su artículo 17, establece que la Educación Secundaria Obligatoria completa la enseñanza básica y comprende cuatro cursos académicos; de esta forma se amplía el periodo de estancia obligatoria del alumnado en dos años más, y la edad de escolarización comprende desde los 6 a los 16 años, participando de la tendencia mundial en la consolidación de un ciclo común general (UNESCO, 1992). Esta decisión ha sido favorecida por una serie de circunstancias: (i) la transformación de la familia en las últimas décadas ha cambiado las formas de organización de las poblaciones, lo que supone la creación de las ciudades y la despersonalización de sus habitantes; (ii) pasamos de una familia extensa a una familia nuclear; y (iii) la mujer se incorpora al trabajo que se realiza fuera de casa con lo que se dificulta el cuidado y la educación de la descendencia. Esta situación, como estudiaremos después, supone la dejación de estas funciones –la de establecer una cultura común para todo el grupo social– a otras instituciones y se articula como un medio para compensar las desigualdades de origen entre los ciudadanos, ya que la cultura de la que parti-

mos restringe los intereses, las expectativas y la capacidad para acceder a la cultura escolar. Gimeno (1992) entiende que esta situación fundamenta la necesidad de un *currículum* común para continuar en el Sist. Educativo o transitar a la vida activa (art.18 de la LOGSE).

Este *currículum* común debe basarse en el desarrollo integral del alumnado (Santamaría y Rojo, 1992), en el conocimiento de sí mismo, es decir, de sus capacidades y limitaciones, que atienda a las características de su personalidad, a sus intereses y a sus valores respecto con el entorno en el que viven. No obstante, es necesario que esta educación básica debe ser menos academicista y más próxima a la realidad, en concreto a lo laboral (Rodríguez Guerra, 1993).

En definitiva, se considera que todas las personas independientemente de su género, clase social, discapacidad o cultura de referencia, deben contar con la oportunidad de desarrollar capacidades diferentes y necesarias para desenvolverse en la vida adulta (art. 2 de la LOGSE). La propuesta se configura como una formación polivalente que debe preparar para la vida y para el trabajo. Se caracteriza por su finalidad terminal y propedeútica respecto a la continuidad en el sistema educativo formal (art. 18 de la LOGSE). Existen, en este sentido, tres aspectos que ayudan en el desarrollo personal: la autoafirmación, el autoconcepto y los valores. En este contexto, consideramos que la *interacción social* unido al *autoaprendizaje* y al contexto social cercano es la pieza clave para generar en el alumnado conocimiento funcional, (Whitaker, 1990; Fernández Enguita, 1991; Fernández Sierra, 1993).

b) *La diversidad*

La diversidad en la etapa de la Secundaria Obligatoria es un hecho real. En nuestro contexto, en apenas casi 50 años, la escuela pasa de estar ocupada casi en exclusividad, por

el hombre de raza blanca y estatus económico medio-alto, a encontrarnos en ella con mujeres y con alumnos(as) pertenecientes a otras razas y a otras culturas, con algún tipo de discapacidad y de diferente condición económica, como fruto de la escolarización obligatoria. El Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo (1989) asume que la finalidad de lo *comprendivo* debe fundamentarse en: (i) facilitar una formación polivalente al alumnado de un mismo centro y de un mismo *currículum* básico, (ii) retardar su separación en ramas diferentes de formación, y (iii) reducir las diferencias educativas por sexo. Sin embargo, los conocimientos que se pretenden enseñar no son neutros –es decir, no atienden a la especificidad de nuestro alumnado–, en ninguno de los términos ya expuestos Feito (1997) y, la posibilidad de transmitir conocimientos que no estén vinculados al entorno del alumnado es una tarea sin sentido. Entonces, ¿cómo no responder a la innegable diversidad?. La LOGSE parte de un *currículum* prescrito que se justifica desde la necesidad de establecer una propuesta común de partida para todos los ciudadanos, exigible en cualquier sistema homologado. El *currículum* prescrito, el *currículum* básico se establece en forma de objetivos mínimos, contenidos, y criterios de evaluación, para cada etapa educativa. No obstante, contamos con cierto margen de maniobra, de concreción que nos posibilita el consenso social sobre los componentes, desde esta perspectiva el MEC cree oportuno:

“el alcance y significación que tiene cada una de las áreas del Diseño Curricular Base en el ámbito profesional, estableciendo una mayor vinculación de la escuela con el mundo del trabajo y considerando a éste como objeto de enseñanza y aprendizaje y como recurso pedagógico de primer orden” (1989)

En este proceso de concreción, tan importante como la selección del contenido es la forma de decidir ese contenido, que favorece una expresión cultural, política, social y pedagógica diferenciadora. No es más que la presentación de un *curriculum abierto y flexible* que facilita el sentido de la selección curricular según la población a la que haga referencia (Padilla y Rodríguez, 1994).

No obstante, otro aspecto que contribuye a responder a la diversidad, de manera contundente, es la organización del centro y la planificación del aula. Cuando se realiza debemos prever estrategias didácticas que disminuyan la situación de riesgo, por eso será necesario proponer experiencias de aprendizaje diversas. Materiales didácticos no uniformes y, también, ser conscientes de los tipos de agrupamientos –individuales, pequeño grupo, o gran grupo–, de la necesidad de llevar a cabo una evaluación inicial y de prever actividades de evaluación a lo largo del proceso en las que se incorporen diferentes niveles de dificultad (Taba, 1990). Hargreaves (1998) nos recuerda que el problema de atención a la heterogeneidad de las clases no se limita exclusivamente al tipo de alumnado que logramos, sino sobre todo a las estrategias utilizadas en la enseñanza y a la organización del centro y del aula, por la que intenta responder a los intereses, motivaciones, capacidades, etc. del alumnado. La perspectiva sociológica sostiene que el *curriculum* optativo sólo actúa de forma negativa con el alumnado desaventajado cuando el centro aplica un modelo selectivo. Como consecuencia “es preciso que las instituciones escolares sean lugares donde se aprenda, mediante la práctica cotidiana, a analizar cómo surgen y por qué las discriminaciones, qué significado deben tener las diferencias colectiva y, por supuesto, las individuales” (Torres Santomé, 1991:85).

c) · La optatividad

La optatividad se conforma como una estrategia, entre otras posibles, de atención a la diversidad, por este motivo, la optatividad adquiere dos modalidades: la primera trata de las propuestas curriculares diferentes pero equiparables, es decir, que tienen el mismo valor de cambio en la sociedad y se refieren a decisiones acerca de optar por inglés o francés, por música o danza, por matemáticas I o matemáticas II; la segunda, se refiere a propuestas curriculares diferentes pero no equiparables, decisiones que tienen distinto valor de cambio en la sociedad, suponen cambios profundos en los contenidos básicos de dos o más áreas. Respecto a esta segunda modalidad, no podemos olvidar que es la alternativa para aquel alumnado que es incapaz de integrarse o al que somos incapaces de dar una respuesta ajustada a sus características. Hargreaves (1998) plantea que la falta de identificación de estos con la cultura escolar les lleva, a modo de reivindicación, a desarrollar contraculturas opuestas a la escolar.

En cualquier caso, es necesario que se defina en los Proyectos de Centro la relación que se establece entre el *currículum* común y el optativo. Este hecho –el de la posibilidad de optar–, a su vez, tiene dos finalidades: por un lado, profundizar en un ámbito de conocimiento específico y, por el otro, favorecer la autonomía personal en la toma de decisiones y en la autoorientación. Justo en aquel momento en el que se considera que el alumnado comienza a ser competente para considerar sus intereses, sus preferencias y sus expectativas, la segunda finalidad puede ser un arma de doble filo pues supone que los(as) estudiantes tienen que estar preparados, tienen que tener las habilidades suficientes para abordar situaciones de este tipo. En definitiva, conviene proponer actuaciones educativas que favorezcan la madurez vocacional del alumnado para intentar superar la clasificación de las personas generada por su origen social, pertenencia cultural o género.

La implicación del profesorado (sean o no tutores) en la orientación del alumnado, así como su formación en la opcionalidad y sus consecuencias, puede facilitar que este colectivo no se inhiba ante la elección realizada por el alumnado. En esta línea, es necesario tener en cuenta que los criterios de selección de los(as) alumnos(as), en mucho de los casos, no es reflejo tanto de los gustos personales como de los condicionamientos y expectativas sociales. La tradición del Centro –académica o profesional– e incluso los prejuicios clasificatorios del profesorado pueden contribuir a reproducir una situación no deseada. La perspectiva académica cuestiona hasta qué punto el *curriculum* optativo favorece la polivalencia frente a la especialización. Este hecho va a estar limitado por la *estructura y tradición académica del centro* ya que se generan asignaturas optativas vinculadas a las familias profesionales adscritas a esos institutos. El motivo básico es que cuentan con un número mayor de *profesorado disponible* en ese ámbito de conocimiento. Estos dos aspectos se agudizan aún más con la *titularidad de los centros educativos* –públicos o privados–.

En estos casos, se establece una orientación, de forma solapada, en la elección de optativas conducentes al bachillerato que el alumnado ha de cursar una vez hayan finalizado la Educación Secundaria Obligatoria. Esta situación supone una clasificación y una especialización prematura del alumnado, una alteración del carácter terminal de la etapa por una propuesta propedeútica y la existencia de centros con *curricula* diferenciados –académicos vs profesionales–, en oposición a la finalidad prevista para la opcionalidad, es decir, su promoción y su diversificación.

La selección supone que un número de alumnas(os) no puede continuar estudiando y que otros quedan privados de conocimientos válidos para su vida. De igual forma, la organización interna de la opcionalidad en los centros restringe su propósito. Lejos de establecerse una elección libre, lo habitual es que tengan algún tipo de restricción, bien porque

se establezcan ofertas en paquetes organizados por el profesorado, o porque se realice una agrupación en bloques horarios de modo que el alumnado sólo pueda acceder a uno de ellos. Ahora bien, bajo ningún concepto, la optatividad debe diferenciarse en función del género, con la finalidad de evitar elecciones estereotipadas (Guerrero, 1994).

d) El perfil del profesorado

La UNESCO (1990), en la Conferencia de Ministros de Educación de los Estados miembros, expone la multiplicidad de tareas que, respecto a su actividad profesional, tienen que realizar los(as) docentes: (i) puesta al día en el conocimiento científico de las materias, (ii) iniciarse en nuevas disciplinas, (iii) conocer y utilizar formas de organización alternativas, la interdisciplinariedad, (iv) estar al día en la información emitida por los medios de comunicación de masas y en las formas de comunicación utilizados, (v) formar al alumnado para la selección y utilización crítica de la información, (vi) introducirles en los problemas de trabajo y de la vida económica y en la necesidad de una formación continua a lo largo de nuestra vida adulta, (vii) colaborar con otros sistemas como la comunidad y la familia.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* recoge esta concepción del nuevo docente que responde a las necesidades de la sociedad actual. El perfil es definido como aquel profesional que orienta y facilita el aprendizaje, y que es capaz de analizar el contexto en que desarrolla su actividad, de planificar su actuación y de responder a una sociedad en constante cambio.

El profesor se convierte en un profesional reflexivo capaz de analizar las situaciones problemáticas o los “dilemas” (Schön, 1983), que se encuentre en su actividad diaria, en la realización de su práctica. En efecto, el docente tiene que “considerar un discurso relevante

en relación a otros posibles discursos relacionados, adoptar una posición, actuar sobre la base de su interpretación “preferida” y, entonces, reconsiderar su posición a la luz de las consecuencias de la acción” (Henderson, 1988).

B. Las perspectivas tradicionalista y empirista conceptual

Las escuelas responsables de la socialización y educación de las nuevas generaciones se interesan, antes y ahora, por comunicarles el aprecio por la cultura de la que él o ella proviene. Esta responsabilidad en la sociedad contemporánea es compartida, en un grado descendente con las familias y, en un grado ascendente, con los medios de comunicación.

Las acciones relacionadas con la socialización están cargadas de problemas, en concreto los que se refieren a la necesidad de buscar un consenso sobre qué queremos transmitir a estos nuevos adultos –o en proceso de formación– acerca de la cultura a la que pertenecen (Law, 1981; Taba, 1990; Fernández Enguita, 1997).

Ante esta situación, la teoría del *curriculum* trata de dar respuesta a la selección del *curriculum* a través de los siguientes interrogantes: ¿por qué debemos enseñar un contenido u otro?, ¿quién debe acceder a los diferentes tipos de conocimiento?, ¿cuáles son las reglas que deben guiar la enseñanza de lo establecido?, ¿cuál debe ser la interrelación de los diferentes componentes del *curriculum* para desarrollar una propuesta coherente? (Gimeno, 1992).

En fin, la teoría del *curriculum* no dejan de ser “metateorías sobre los códigos que lo estructuran y la forma de pensarlos” (Gimeno, 1988:28). Esta aproximación puede llevarse a cabo desde diferentes perspectivas: la *tradicionalista* que establece el énfasis sobre el diseño, el cambio (de conductas observables), y sobre el perfeccionamiento, la *empirista*

conceptual atiende a la deliberación como proceso de desarrollo y, la *reconceptualista* que da importancia a los valores y a la emancipación política.

La Reforma Educativa en España no se cuestiona de ninguna de las maneras el orden social y político establecido, sino que contribuye al sostenimiento del Sistema Educativo. Así, aunque desaparece como meta la transformación social –entendida en el sentido de los reconceptualistas– entendemos que el movimiento de Reforma Educativa que se ha desarrollado en nuestro estado en las dos últimas décadas responde a una integración de perspectivas. Por una parte, las de carácter tradicionalista ya que “los objetivos facilitan la selección de los contenidos y de las experiencias de aprendizaje, y proporciona criterios sobre qué es lo que debe enseñarse y cómo hacerlo” (Taba, 1990:261).

De hecho, en el título Primero de las Enseñanzas de Régimen General, en los capítulos primero –art. 8–, segundo –art. 19– y, tercero –art. 26– en los que se articulan las etapas de educación Infantil, Primaria y Secundaria, respectivamente, observamos que junto a aspectos de carácter organizativo se establecen los *objetivos* que definen las capacidades que cada etapa debe contribuir en el desarrollo del niño(a). Y, por otra parte, integra también la perspectiva empirista conceptual e incorpora en la propuesta “la deliberación como un aspecto del proceso de desarrollo, y aplica los recursos intelectuales de este campo conceptual para mejorar la calidad de la deliberación y para emplearla de modo más efectivo” (Pinar, 1983:239).

El título cuarto de la Calidad de la Enseñanza en los artículos 56 y 59 en los que se establecen las condiciones para favorecer la deliberación y la contextualización de los problemas de la escuela.

Esta síntesis de perspectivas –tradicionalista y empirista conceptual– lejos de ser una dificultad debe ser interpretada como un medio para que el *currículum* adquiriera sentido y sea significativo, haciendo posible que su contribución sea importante (Pinar, 1983).

Coincidimos con Gimeno (1988) en que estas teorías son organizadores de las concepciones acerca de la realidad, convirtiéndose en formas de abordar los problemas educativos como objeto social y de la práctica. Desde este punto de vista, el *currículum* es percibido como puente entre la realidad social externa a las escuelas y las prácticas sociales que se desencadenan con motivo de la implementación del *currículum*. De este modo los conceptualistas se preocupan, más que por explicar, por comprender los acontecimientos cotidianos en los centros y favorecer la consciencia de los agentes implicados. En todo este proceso la participación se configura como un aspecto esencial. Sin embargo, la LOGSE no atiende la dimensión procesual del *currículum*, es decir, no responde a los procesos implicados en su puesta en práctica y a qué es lo que sucede cuando estos se desarrollan. Stenhouse (1987:47) defiende que:

“Un currículum, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una comprensión del proceso de la educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje”.

Gimeno y Pérez Gómez (1983) considera el *currículum* como la solución de problemas, como un proyecto global integrado y flexible. Además, lo define como un enfoque integrador de contenidos y formas (Gimeno, 1988, 1992). De esta manera, pensamos que la

LOGSE, lejos de centrarse en acciones de transformación social, favorece la conformación del *estatus quo* pero desde la acción consciente de los agentes implicados.

Lawn y Barton (1988) consideran que existe un número de ideas clave que parecen influir en la mayoría de los autores, en el momento de decidir lo que es relevante para socializar a las nuevas generaciones y lo que es susceptible de transmitir:

- La persona es considerada como creadora y constructora de la realidad social, en este sentido enfatizan la reflexión personal
- La interacción social es el contexto en el que se generan, negocian e intercambian significados a cerca de las personas, sus relaciones y su entorno.
- La realidad social implica un proceso complejo que integra una interrelación de experiencias, valores, interpretación y decisiones políticas.

La selección de los contenidos, en el sentido de representación de la cultura social válida, y el proceso de selección de los contenidos y de los criterios establecidos son elementos de conflicto, ya que tras cualquier selección existe una concepción de la vida y del mundo y subyace una función de la educación, máxime cuando utilizamos este término – contenido– como todo lo que ocupa el tiempo escolar (Berstein, 1988).

La defensa de una concepción ampliada del *curriculum* fundamentada en una necesidad de socialización de la persona y no como un elemento de instrucción puramente académico. Gimeno (1992) expone que esta nueva conceptualización se justifica por los motivos siguientes:

- La sociedad moderna atribuye a la escuela la socialización de la infancia y de la juventud
- El objeto de la enseñanza es que imparta cultura, es decir, que prepare para el trabajo que forme a buenos ciudadanos y que cuide del bienestar del individuo y de su desarrollo personal
- La vigencia del conocimiento en las disciplinas lleva a que entendamos como contenido relevante los elementos más estables y aquellas capacidades que posibiliten mantenerse actualizado en el conocimiento de la materia
- La dispersión del conocimiento, por su crecimiento incontrolado, nos lleva a integrar contenidos que sirvan de nexo o de integración
- La necesidad de seguir formándonos implica incorporar hábitos que lo favorezcan.

Atendiendo a estos criterios, la función del *currículum* respecto a la selección del contenido “no es reflejar una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social, es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieran haber sido diferentes (y que puedan serlo aún)”. Sarup (1990)

En este sentido Feito (1997) afirma que “la escuela fracasa estrepitosamente en su función de transmitir conocimiento, hasta el punto de que pueda considerarse como la organización institucional de la pérdida de tiempo”. Sin embargo, el contenido debe articularse como contenido útil, funcional en la vida de los individuos, y que debe atender a los problemas del ser humano y de la sociedad (Roessler, 1989; Clarck, 1994; Álvarez y García, 1997).

Quizás en este fracaso de la finalidad de la educación –tal como la plantea Feito– no sólo intervienen los contenidos puesto que un buen contenido genera el desarrollo del pensamiento sino que son “las experiencias de aprendizaje, y no el contenido como tal, [los que] constituyen los medios para lograr todos los objetivos además de los del conocimiento y la comprensión” (Taba, 1990:350).

C. Una nueva dimensión profesional del profesorado: su papel en la innovación, en la organización y en su desarrollo profesional.

El centro educativo, como marco de referencia de la actividad profesional de los(as) docentes, es el contexto idóneo para la acción reflexiva en colaboración con otros(as) docentes. La educación para el desarrollo de la carrera no sesgada reclama este tipo de cultura para facilitar el desarrollo de sus presupuestos. De este modo, entendemos que en un proceso de colaboración existen intereses personales y opciones de valor que otorgan a los grupos humanos –componentes de un centro educativo– la capacidad de autogestionarse y llegar al consenso a través de un compromiso con la realidad y con la práctica diaria de los implicados y, de esta forma, hacer que lo que se denomina conocimiento y acción válida sea más claro. Es evidente que la atención a una escuela diversa requiere de la sensibilidad de sus componentes hacia “cada uno de los miembros” (Torres, 1996:63). En efecto, es el inicio de una “escuela de la inclusión”, que no se centra en lo académico sino en la mediación entre la escuela y la sociedad, cuya finalidad es formar miembros activos en nuestra sociedad (Sapon-Shevin, 1992). En este sentido, Stenhouse (1987) expone que la unidad básica de coordinación y apoyo es la escuela, y no cada uno de los profesores y profesoras que en ella desempeñan sus tareas. El motivo de esta configuración parte de la idea de que el *curriculum* se configura como elemento de contraste con el pensamiento y la práctica del profesorado, y con la de otros(as) profesores(as).

La colaboración del profesorado es necesaria en la medida en que los problemas que surgen en el marco de las escuelas afectan a las escuelas mismas y éstas como sistemas organizados, necesitan de la voluntad del conjunto de sus participantes; por este motivo, las actuaciones no deben ser aisladas sino que deben responder al conjunto del profesorado.

a) La innovación

Una innovación cuestiona competencias adquiridas y exige el desarrollo de otras nuevas; pero, además, demanda un análisis necesario que evidencie avances en la cuestión planteada. En definitiva, el análisis incide en el *currículum* propuesto como intención y en los mecanismos que lo hacen posible. Pero, como expone Gimeno (1988), es necesario contar con *curricula* que favorezcan procesos de indagación y reformulación. Y, es más, es imprescindible dar respuestas alternativas, no generales, que atiendan a situaciones particulares. Para Stenhouse (1987:188), “la fecundidad de la investigación educativa no está en generalizar tanto las leyes como en comprobarlas puntualmente en situaciones particulares”.

Esta necesidad de especificación, comprensión y clarificación del *currículum* supone implicarse en un proceso que ponga a prueba, verifique y se adapte a cada situación particular por el equipo del centro y, en concreto, por cada profesor(a). No debemos olvidar que, tras la disonancia entre lo que el profesorado es capaz de ofertar y lo que se le demanda, se pueden dar dos situaciones bien distintas: puede existir un no cuestionamiento, por el que se automatizan las actuaciones llevadas a cabo como las únicas viables o, por el contrario, se pueden generar nuevas propuestas, desarrollarlas y contrastar su utilidad.

No obstante, somos conscientes que la voluntariedad y la implicación en estas actuaciones son los condicionantes más importantes (Hernández, 1989). Y, además, que sólo

las innovaciones que se generen desde la práctica profesional de los(as) docentes, inciden, efectivamente, en los centros (Hernández, 1991).

b) La organización del centro

Cuando hablamos de organización escolar hacemos alusión a un conjunto de acontecimientos que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que tienen como finalidad que el alumnado pueda lograr los objetivos propuestos. Hoyle (1992) plantea que renovar el *curriculum* implica modificar la organización interna de la escuela y este cambio supone una innovación importante. No obstante, el desarrollo organizativo de las escuelas no sólo se articula como objeto de mejora, sino también como contexto relevante en dicho proceso (Nieto Cano, 1996).

Miles y Ekholm (1985) recogen que, cuando hablamos de organización escolar, nos referimos a la estructura departamental, a los procesos de toma de decisiones, a la responsabilidad de tareas, cultura y clima de trabajo, a las relaciones con otros agentes educativos, así como a las estrategias utilizadas en la adjudicación del profesorado al centro y en el desarrollo profesional de éstos referido a incentivos, formación, etc., o a las estrategias utilizadas en el apoyo al profesorado, ya sea evaluación, supervisión u otras, y a la utilización y distribución del tiempo. También, son consideradas las fuentes de financiación, las prioridades presupuestarias y la infraestructura disponible.

Las innovaciones ocasionadas por el proceso de investigación y colaboración del profesorado, en relación con áreas problemáticas o de mejora identificadas en los centros, estarán fundamentadas en el desarrollo de capacidades en la organización que les permitan ser autónomas en la resolución de conflictos que acontecen en la vida diaria de los centros.

Por este motivo, fundamentalmente, el profesorado se configura como agente de cambio en colaboración con otros agentes educativos como es el orientador o el asesor. El asesor, en este sentido, es una figura de apoyo y de análisis que aporta claridad respecto a los procesos seguidos, que dinamiza y facilita las acciones que se han puesto en marcha, y aporta la sistematización y los recursos metodológicos para hacerlos viable (Hernández, 1989). Al mismo tiempo, se convierte en formador de la comunidad educativa y tiene como objeto potenciar valores como la profesionalidad, la autonomía, la autorregulación de los individuos y de las instituciones, de modo que se favorezca la capacidad para la toma de decisiones y la creación de propuestas originales para cada caso (Escudero, 1992). Con este propósito, la presencia de estos agentes ha de estar limitada en el tiempo para que cumpla su sentido verdadero.

c) El desarrollo profesional

La reflexión del profesorado acerca de su práctica y de los procesos generados en su actividad docente debe generar la formación de estos profesionales y así, articular su desarrollo profesional. Esta concepción está íntimamente relacionada con la necesidad de colaboración y participación del profesorado en las actuaciones que se desencadenan desde los centros. Entendemos pues, que este desarrollo profesional no debe estar vinculado, como ha estado, al servicio de las políticas educativas.

Stenhouse (1984) “revolucionó” a través del movimiento del desarrollo del *currículum* el concepto de formación permanente del profesorado dominante. Así, frente a actuaciones individuales de formación, desvinculadas de los contextos en donde se genera la acción profesional, que se centran en el desarrollo de técnicas, en la que aparecen profesionales a los que se les adjudican distinto valor de cambio, —expertos en formación y lego— se

desarrolla un modelo alternativo de formación permanente y de desarrollo profesional del profesorado, justificado desde la autorreflexión (Rodríguez Romero, 1996). Aspecto esencial en el ámbito de la Orientación Sociolaboral no sesgado, en la que el reconocimiento y conciencia de la diversidad que supone la diferencia de género es esencial para el desarrollo pleno y satisfactorio de los(as) jóvenes. Este carácter se fundamenta en lo siguiente:

Los contenidos responden a necesidades y problemas de la actividad profesional de los participantes y son seleccionados por su relevancia para la mejora de la práctica de la enseñanza. Es común adoptar orientaciones basadas en la resolución de problemas para articular las estrategias formativas.

Prima la orientación hacia la reflexión, como nexo de unión entre el conocimiento de la teoría y el conocimiento de la práctica, y resulta clave el aprendizaje de procedimientos de descripción e interpretación del quehacer diario, ya sea desde la perspectiva de la acción en el aula, desde el análisis biográfico o autobiográfico, desde la caracterización del conocimiento práctico, desde el análisis de casos o desde la realización de diarios y de ensayos.

El foco de formación suele ser un grupo de profesores que comparten un contexto de trabajo o toda una escuela, de modo que los aspectos organizativos cobran especial protagonismo.

Los agentes que participan suelen estar implicados en acciones colaborativas en las que prima la colegialidad (Lieberman, 1986, 1988; Santana y Álvarez, 1996). Docentes trabajando con docentes es una opción que se potencia (Little, 1988).

El proceso de formación se suele realizar en el lugar de trabajo de los participantes, de forma que la escuela es un escenario privilegiado para el perfeccionamiento. La forma-

ción se considera una actividad intensa y continua que debe involucrarse en la propia dinámica de trabajo de la institución.

A partir del análisis realizado, observamos que el Desarrollo de la Carrera encuentra en la situación educativa actual buenas condiciones –el contexto de cambio, de reforma educativa– y, que facilita el desarrollo de la Orientación Sociolaboral desde una perspectiva radicalmente distinta a la realizada hasta el momento. Rodríguez Diéguez (1990:141) especifica que “podría decir que se dan por sentadas las bases para que la actual reforma educativa que ha de actuar de cara a relacionar la escuela con el mundo del trabajo, pueda optar por un planteamiento de integración curricular de la educación vocacional”.

CAPITULO III

Los programas interdisciplinarios: una estrategia factible para la educación de la carrera no sesgada

3.1. Introducción

Las acciones en orientación para el Desarrollo de la Carrera, dada su concepción evolutiva y de desarrollo, deben configurarse, en la medida de lo posible, como una intervención a través de programas, que quede especificada en *procesos* de actuación. Efectivamente, Fernández Sierra (1993) considera que el diseño de intervenciones educativas-orientadoras a través del desarrollo de programas es la alternativa a las limitaciones generadas por el diagnóstico, la información o el consejo. En nuestro contexto cultural, estas acciones van emparejadas al desarrollo personal y tienen cabida en el ámbito social pero, fundamentalmente, en el educativo. Los programas educativos tienen a capacitar al alumnado para pensar, analizar y decidir autónomamente sobre su futuro académico y, en consecuencia, socio-profesional.

Según Rodríguez Espinar (1993), un programa en orientación queda definido por la exigencia de llevar a cabo una “acción planificada” a partir de unas “necesidades identificadas” en un colectivo específico y que tiene que estar “orientada a unas metas” desde la realidad de un contexto organizativo concreto.

Humes y Hohenshil (1985) especifican cinco características que definen la estructura de los programas:

1. La naturaleza *sistémica*. Los componentes de la comunidad educativa deben hacerse partícipes del desarrollo de los programas de educación para la carrera; por este motivo, no debemos obviar las estrategias de difusión y sensibilización acerca de la importancia y de la necesidad de tratar la Orientación Sociolaboral para el desarrollo de nuestro alumnado.

2. La dimensión *secuencial*. Dado el carácter evolutivo que supone la madurez vocacional o la adquisición de ciertas habilidades, es necesario considerar los objetivos, las actividades y los métodos según el nivel de desarrollo del alumnado, es decir, basados en los estadios de desarrollo vocacional.
3. El carácter *experiencial*. Desde esta perspectiva, se entiende que los *currícula* deben ser cercanos y responder a las necesidades sociales, pero esta cercanía no debe restringirse exclusivamente a la selección de los contenidos sino, además, a las actividades y estrategias que se organicen para su desarrollo, estas han de realizarse, preferentemente, en contextos reales o atendiendo a las características del contexto.
4. La *integración* en los *currícula*. Los programas deben estar incluidos en los *currícula* del alumnado y no deben aparecer como elementos de carácter extraescolar.
5. La condición *comunitaria*. La participación de la comunidad es indispensable, ya tenga carácter restringido. (al centro educativo –familias o profesorado–) o una dimensión ampliada (al contexto social). Este hecho permite establecer canales de comunicación amplios que facilitan paulatinamente generar relaciones naturales y de carácter bidireccional.

A continuación presentamos un análisis de las características de los programas que atienden a la diversidad de género en orientación con la finalidad de conocer cómo se conforman y cuáles son los componentes de los programas de Orientación Sociolaboral y cómo se configuran.

3.2. Programas de educación para la carrera: algunos datos relevantes.

El análisis de los documentos publicados acerca de los programas desarrollados en Educación y Orientación de la Carrera se ocupa del período comprendido entre los años 1966 y 2000 (febrero); su finalidad es destacar datos relevantes y definatorios de los Programas de Orientación y de Educación para el Desarrollo de la Carrera que atienden a la diversidad de género. Con este propósito realizamos una consulta bibliográfica en las bases de datos de ERIC (Educational Resources Information Center) y de PSYCLIC (Psychological Information Center), a partir de los descriptores siguientes Career Education Program /gender /women /female, Career Guidance Program /gender /women /female, Career Development Program /gender /women /female. Asimismo, seleccionamos aquellos documentos que tienen como ámbito de intervención el contexto escolar.

En el análisis de los documentos nos interesamos por el número de publicaciones, por su procedencia, contenido y tiempo de publicación.

Los documentos identificados ascendió a un total de 27 (23 de ERIC y 4 PSYCLIC). Exceptuando tres documentos, pertenecientes a la Universidad de Ontario – Canada-, a la Universidad de la Trobe –Australia– y al Departamento Estatal de Orientación de Holanda, el resto de las publicaciones proceden de los Estados Unidos de Norte América. Del total –20– cinco han sido generadas desde diferentes universidades, el resto de las distintas instituciones públicas.

Respecto a la procedencia de los documentos destaca que la mayoría de estos trabajos –23– han sido publicados en abstracts internacionales y unos pocos –3– en actas, conferencias o reuniones científicas.

La atención a la dimensión *género* en los programas de Orientación Sociolaboral se caracteriza por estar ausente en las etapas de emergencia (1970-1971) y de consolidación (1972-1982) del enfoque del Desarrollo de la Carrera. Este hecho puede tener su justificación primero, en la consolidación del movimiento y, segundo, que la atención a la diversidad de género es un fenómeno que se identifica como problema que debe ser atendido desde la orientación educativa y sociolaboral en la década de los 80. Ahora bien, es justo desde esta década –80– cuando el movimiento de Educación y Orientación de la Carrera en Estados Unidos de Norte América se configura como un momento de estabilidad a la baja (Álvarez Pérez, 1996) motivado, fundamentalmente, por una reducción presupuestaria y, en consecuencia, un descenso en el número de programas.

A partir de los documentos identificados podemos distinguir dos grandes etapas respecto al número de trabajos publicados:

- a) La *Primera Etapa* integra los años comprendidos entre 1979 y 1989. Esta etapa la podemos definir como un período de tanteo, en ella se identifican publicaciones, generalmente, una por año cuando se dan. Son los inicios de una atención específica a la diversidad de género. Las *siete* publicaciones se distribuyen así.

ANO	Nº PUBLI- CACIONES	CONTENIDO
1979	4	Si el nivel de clasificación de habilidades mediaría el desarrollo de sus estereotipos ocupacionales
1981	7	Métodos/estrategias que se utilizaron en clase y en el centro educativo para reducir los estereotipos sexuales en los programas de educación ocupacional
1984	1	Proyecto para favorecer la permanencia del alumnado en ámbitos de formación considerados no tradicionales para su género
1985	1	Materiales y estrategias adaptadas del Modelo de California. Proyecto para la formación de carreras técnicas.
1986	1	Programas de información de la Carrera (tratan el soporte en video/papel). Provocaron cambios en actitudes hacia la idoneidad de la carrera para hombres y mujeres. Demandan más programas comprensivos.
1988	1	Programa de cooperación entre los estados miembros de la CEE. Preparación del profesorado en los nuevos roles para la transición, combatir el fracaso escolar, fortalecer el rol específico de la escuela en los procesos de orientación, promover la igualdad de género en la educación y fortalecer las relaciones entre la familia y la escuela. CEE Tutorizar la innovación en la E. Secundaria, identificar oportunidades para la cooperación, y establecer tareas que fortalezcan la asistencia técnica.
1989	1	Oficina para la equidad vocacional de género vocacional del Departamento de Educación de Virginia Programa para asesorar al profesorado y a los orientadores en la promoción de la igualdad de sexo.

TABLA 7. Frecuencia de las publicaciones en el periodo entre 1979-1989

Con relación al *contenido* comprobamos que en esta primera etapa la temática de las publicaciones se dirigen, prioritariamente, al diseño y desarrollo de programas que favorezcan la superación de estereotipos académicos y sociolaborales no tradicionales para su género, la formación de los educadores y orientadores y la creación de materiales curriculares que faciliten la implementación de estos programas. Asimismo, todos los documentos incorporan algún apartado de clarificación conceptual acerca del problema del género y de las consecuencias en la formación de nuestros(as) jóvenes.

- b) La *Segunda Etapa* integra los años comprendidos entre 1990 y 2000. Este periodo se caracteriza por un ascenso en la producción contabilizando entre 2 y 4 trabajos por año. Este aumento de publicaciones puede ser tomado como un indicador de la importancia que este problema tiene para nuestro sistema educativo y de la atención que se le presta para abordarlo, dadas las consecuencias que de él se derivan.

AÑO	Nº PUBLI- CACIONES	CONTENIDO
1990	2	Preparación del mundo escolar para la fuerza del trabajo, en el que se incluye la atención al género.
		El rol de género en el desarrollo de los valores para el trabajo con adolescentes
1991	2	Motivar y animar a las mujeres a incorporarse en ciencias y matemáticas.
		Programas de formación tradicional, no tradicional o de equilibrio de los géneros
1993	2	Proyectos de igualdad de sexo/programas vocacionales-técnicos Cambios persistentes en la fuerza del trabajo; procesos que favorecen las diferencias como actitudes tradicionales, efectos de los sesgos de género, cambio de estrategias y agentes; planificación para lo que es importante la normativa vigente, la valoración de necesidades, la identificación de áreas de impacto; en el desarrollo de la carrera orientadores de género, recursos, valoración de la carrera y papel de los coordinadores, administradores e instructores. Desarrollo de programas técnico vocacionales: roles de los asesores, desarrollo del <i>curriculum</i> , estrategias, materiales/ideas curriculares, actividades; recursos; planificación coordinada. 24 agencias 17 proyectos 148 artículos/libros 9 películas 112 vídeos 193 talleres, actividades para los talleres y ejemplos de estrategias validadas.
		Programas de información a los estudiantes sobre carreras no tradicionales Contenido ídem anterior Guía: 175 referencias 11 actividades de aprendizaje Actividades integradas en talleres para la igualdad de género 5 grupos de género desarrollados durante el taller
1994	2	Programas para favorecer un clima positivo para la mujer hacia la ingeniería Formación profesorado: Familiarización trabajo en laboratorios/oportunidades tutorizadas Modelos de rol femeninos e información de ingeniería Recomendaciones para los talleres
		Programa para el conocimiento de opciones de carrera no tradicionales, estereotipación del rol de género, habilidades para la toma de decisiones con niñas. Contenidos: autopercepción, asertividad, habilidades para la toma de decisiones. Estrategias: lectura y discusión, actividades de lápiz y papel, juego de roles e interacciones con los estudiantes, libros y vídeos, actividades y juegos, conferenciantes invitados,
1995	2	Un programa dirigido a la dirección del Centro para favorecer la diversidad de género en el centro. Aspectos que incorpora: Concepto de género, diversidad de género y clima escolar, coeducación en las clases, estrategias de aprendizaje, acceso y conocimiento de las ciencias, cambios en la fuerza del trabajo, desarrollo en las instituciones.
		Influencia en las aspiraciones de la carrera de alumnado con dotes en habilidades técnicas
1996	4	Métodos que identifican los prácticos como recursos que incrementan el acceso y el éxito de la mujer en los programas de transición de la escuela al trabajo.
		El programa consiste en diseñar, desarrollar, evaluar y diseminar un modelo de programa par ayudar a los educadores en los campos extracurriculares que afectará a los intereses cambios de la escuela elemental y secundaria para las niñas.
		Programas de desarrollo de la carrera para atender a la diversidad de género. Su núcleo se encuentra en la toma de decisiones basada en los intereses de carrera más que en el género. Aporta una guía de talleres para los educadores. Programa de formación de orientadores y educadores (PACE Summer Institute) para informar a los participantes acerca de carreras no tradicionales abierta a los estudiantes en carreras medias de tecnología y en carreras lucrativas.
1997	2	Programa Centrado en la preparación de la carrera y las experiencias de trabajo en la escuela de Arizona
		Programa Centrado en la consciencia de la carrera y exploración de actividades en la escuela de Arizona
1998	1	Incorpora la exploración de las opciones de carrera tradicionales y no tradicionales en los diferentes grupos de carrera y deben tener -todos los grupos- la oportunidad de ser autosuficiente en un modelo de carrera que seleccionen

TABLA 8. Publicaciones 1990-1998

La temática en estos años se articula en torno a dos contextos, el escolar y el social, e insisten en la necesidad de reconocer estrategias que faciliten la integración del

alumnado. En cada contexto identifican tres niveles familia, centro y aula y, a la vez, definen cómo se realiza el tránsito a la vida adulta. Hacen hincapié en la recreación de contenidos, estrategias, recursos y experiencias de aprendizaje que neutralicen los estereotipos profesionales en las adolescentes. Asimismo, consideran la formación de los profesionales –en menor medida de las familias– que desarrollen estos programas pero insisten en la formación desde el contexto y el programa de intervención. En este periodo aumentan los trabajos dedicados a la evaluación de los programas, para reconocer su efectividad.

En fin, podemos concluir que:

1. el movimiento de educación para la carrera en la última década ha disminuido su producción, sin embargo ésta ha aumentado en el tratamiento de la educación y Orientación Sociolaboral no estereotipada.
2. la perspectiva de integración de los programas de orientación y educación sociolaboral no estereotipada en el *curriculum* domina en el contexto escolar. Insisten en la integración interdisciplinar, aunque la dominante es la propuesta en paralelo.
3. la formación de los diferentes agentes educativos –familia, profesorado, orientadores, otros, etc.– es un pilar fundamental en el desarrollo de estos programas.
4. insisten en reconocer las necesidades del sistema en el que vamos a desarrollar el programa, para responder a las demandas de los colectivos e instituciones y en realizar una valoración de los procesos implementados para contribuir a su perfeccionamiento.

3.3. Componentes de los programas de Orientación Sociolaboral

En el apartado anterior destacamos la conveniencia de llevar a cabo una planificación sistemática para el desarrollo de la Orientación Sociolaboral, sin este elemento es imposible estudiar en qué medida las acciones desarrolladas contribuyen a clarificar y a comprender si las actividades puestas en marcha son idóneas o no para los fines propuestos (Herr y Cramer, 1996). En este momento, nos ocupamos de clarificar los contenidos que, presumiblemente, dan cuerpo a estas acciones.

A. Objetivos y contenidos

En la actualidad, en Educación y Orientación para la Carrera, parece existir un cierto acuerdo acerca de los objetivos que intentan conseguir, siempre que no profundicemos en las diferencias generadas desde los dos grandes modelos institucionales: el inglés y el americano. El primero se caracteriza por su carácter ampliado, en el que destaca la necesidad de que el sistema educativo se relacione con el contexto social y comunitario; además, se caracteriza por integrar las materias en los *currícula* y porque su cometido se dirige a habilidades relacionadas con el trabajo, además, del conocimiento personal, sociolaboral y académico; mientras que el segundo se distingue por su carácter restrictivo, es decir, por ajustarse al contexto escolar, por estar circunscrito a una etapa educativa (la Secundaria), por desarrollarse fuera del *curriculum* académico y porque su actuación se centra en las dimensiones personal, sociolaboral y académica.

En fin, las metas de la educación y orientación de la carrera quedan reducidas a la dimensión personal y a la sociolaboral y académica (Fernández Sierra, 1993).

EE.UU.	EUROPA
LONGITUD	
La acción educativa-orientadora se inicia en la educación infantil y se mantiene en las diferentes etapas educativas	Se desarrolla exclusivamente en la etapa de la educación secundaria, de los 13 a los 17 años
PROFUNDIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO	
Los programas de educación sociolaboral son integrados en las diferentes materias del <i>curriculum</i> . El <i>curriculum</i> oficial adquiere una dimensión sociolaboral.	Los programas de educación sociolaboral no forman parte del <i>curriculum</i> existente, sino que se constituyen por separado, como si de una nueva asignatura se tratase
EXTENSIÓN Y COMPONENTES BÁSICOS	
Formado por ocho elementos: 1. Autoconocimiento 2. Conocimiento educacional 3. Conocimiento de la carrera 4. Conocimiento del mercado económico 5. Toma de decisiones 6. Habilidad para iniciarse en el trabajo 7. Destrezas de empleo 8. Actitudes y apreciaciones del trabajo desde una perspectiva positiva	Formado por cuatro elementos: 1. Autoconocimiento 2. Conocimiento del entorno educativo, profesional y ocupacional 3. Toma de decisiones 4. Preparación para la transición
ABERTURA Y UTILIDAD	
Es más abierto y utilitario Está más relacionado con el contexto educativo y social Mayor implicación educativa y social	Más centrado en el contexto educativo No exige tanta implicación educativa y social

FIGURA 6. Elementos diferenciales del movimiento de la carrera en EE.UU. y Gran Bretaña (Watts y Herr, 1976); en Álvarez González (1995:292).

Desde nuestro punto de vista, merece destacarse la clasificación de objetivos – siete elementos–, realizada por Hoyt (1987), quien distingue aspectos tales como crear un estrecho vínculo de colaboración entre la educación y la empresa, establecer relaciones entre educación y trabajo, de modo que podamos realizar las elecciones más acordes para ambos, proveer al alumnado de habilidades generales para la búsqueda, la consecución y el mantenimiento del empleo, asesorar a las personas en el conocimiento, la exploración y la toma de decisiones respecto a la carrera, establecer las condiciones para que el trabajo llegue a formar una parte significativa de nuestro estilo de vida, reformar la educación incorporando contenidos sociolaborales para, finalmente, *incidir en la reducción de los prejuicios y estereotipos de distinta índole* favoreciendo así,

un desarrollo de la carrera más libre. Estos son los temas que, fundamentalmente, abarcan los diferentes Programas para el Desarrollo de la Carrera. No obstante, consideramos oportuno incidir en la finalidad educativa y de desarrollo de la ciudadanía y de la comunidad implícita al enfoque del desarrollo de la carrera frente a la nueva socialización. Hablamos, pues, de un enfoque emancipador.

A continuación, expondremos un análisis de los componentes básicos de los programas de orientación y educación para la carrera tal como los concebimos:

a) Conocimiento de sí mismo

El *autoconcepto* es el conocimiento que la persona tiene de sí mismo en relación con el entorno y con otros individuos, es lo que, generalmente, denominamos autoconocimiento (Super, 1974), mientras que la valoración afectiva de su imagen es lo que conocemos como autoestima. Super que considera el autoconcepto como todos los roles que desempeñamos a lo largo de nuestra vida, ya sea como estudiante, trabajadora, padre, hija o como compañero, etc., afirma que podemos tener diferente conocimiento y valoración según el *autoconcepto específico o sencillo* al que nos refiramos, de este modo, podemos considerarnos buen estudiante, pero mal hijo. No obstante, de la interacción de los diferentes roles obtenemos un *autoconcepto global o sistema de autoconcepto*. Junto a esta imagen del yo, Gottfredson (1981) aporta una nueva dimensión, el *yo social*, compuesto por elementos ajenos o fuera del control de la persona. Son los que la autora denomina *factores genéticos*, esto es, debido a rasgos hereditarios. Por otra parte, habla de prácticas culturales asociadas a las características genéticas, de gran repercusión social, entre las que incluye la clase social, la raza o el género.

Las teorías del desarrollo de la carrera dan mucha importancia a la conformación y al desarrollo del autoconcepto, así como a todos aquellos elementos asociados a él. Las actuaciones de la orientación para el desarrollo de la carrera no deben fundamentar-

se en destacar las dificultades y las carencias, sino en reconocer y fomentar las posibilidades y capacidades.

En éste área de actuación, el objetivo principal es que el alumnado tome consciencia de su situación actual y de que siempre puede evolucionar. En este sentido, es necesario que reconozcan elementos de carácter psicológico, como las características personales, que sean acordes con sus preferencias. No se trata sólo de conocer sus potencialidades sino, además, de mejorarlas. Por este motivo, es imprescindible que identifique sus capacidades y sus limitaciones, sus destrezas específicas, sus actitudes e intereses, sus valores –ser consciente de la prioridad que establece entre ellos– y las motivaciones, sus características de personalidad, su nivel de madurez personal y sociolaboral, su estilo de vida preferente o, incluso, la autoaceptación, entre otros muchos elementos. Por otra parte debe reconocer también componentes que suponen implicación personal, como la defensa de sus derechos individuales y colectivos, la responsabilidad con su vida personal y social, la búsqueda del equilibrio entre sus intereses personales y los intereses colectivos. Estos componentes debemos considerarlos e incorporarlos en los programas de orientación y educación sociolaboral pues inciden en la evolución personal y destacan la necesidad de atender a la madurez en la que la persona se encuentra (Super,1982; Hoyt, 1991; Rodríguez Moreno, 1995; Herr y Cramer, 1996 y Santana y Álvarez; 1996).

b) Conocimiento del entorno

En el apartado anterior cuando hablamos del autoconcepto comentamos que era el conocimiento que la persona tiene, no en el vacío, sino en relación con el entorno en el que los seres humanos nos desarrollamos. Este hecho supone la necesidad de recoger información articulándola en datos que den sentido al entorno que la rodea; por esta razón, entendemos que debemos partir de la realidad más cercana al alumnado, la esco-

lar y la de su comunidad, para llegar a la más alejada de su contexto como es la del trabajo, la de las ocupaciones o la de sus formas de organización. Por tanto, el conocimiento del contexto en cada uno de los ámbitos (el educativo, el comunitario y el profesional) se centra en ser consciente de las limitaciones a las que nos somete nuestro contexto de desarrollo y en reconocer los medios y recursos de información y de desarrollo de los que dispone el centro educativo u otras instituciones de carácter social y laboral. Asimismo, es necesario que el alumnado reconozca las condiciones económicas de su región y las posibilidades laborales con las que cuentan.

Entre otros aspectos, reconocemos que estas actividades nos permiten entender nuestro entorno y tienen como objetivos principales los siguientes:

- a) Realizar organigramas de los profesionales de la orientación a los que podríamos acudir en la escuela y en la comunidad para recibir apoyo orientador.
- b) Analizar trayectorias formativas para diferentes profesiones considerando los distintos niveles ocupacionales;
- c) Reconocer y analizar las características y condiciones de desarrollo de las diferentes ocupaciones para hombres como para mujeres: cualificación, valores, capacidades necesarias, condiciones de trabajo, estilos de vida que genera, etc.
- d) Desarrollar habilidades que nos permitan reconocer información válida que nos permita realizar un análisis a la cuestión de género para su desarrollo educativo y sociolaboral.

- e) Promover habilidades que faciliten la búsqueda de recursos para la formación y para el empleo como entrevistas, solicitudes por escrito, ofertas formativas en boletines oficiales, así como la elaboración del *curriculum vitae* o la realización de cartas de presentación.
- f) Utilizar recursos o materiales del entorno comunitario en el desarrollo de las clases.
- g) Tomar contacto con diferentes trabajos, en diferentes sectores ocupacionales, desempeñados por hombres y por mujeres a través de diversas estrategias: *in situ*, por medio de simulaciones, mediante informes acerca de las características de los trabajos, a través de la participación en actividades laborales de carácter individual o en colaboración con personas con características diferentes por su sexo, su condición social, su formación, su cultura de referencia, sus posibles discapacidades, etc.

Todos estos factores, sin duda, son susceptibles de tenerse en consideración para avanzar en el conocimiento del contexto educativo, comunitario y sociolaboral.

c) Proceso de toma de decisiones

Todas las personas, a lo largo de nuestra vida, estamos sometidos a constantes procesos de decisión que varían en importancia según la repercusión que tenga tanto en un momento concreto como a largo plazo. Sin lugar a dudas las decisiones que tomamos en nuestra juventud acerca de si continuamos formándonos o no, o qué tipo de formación vamos a realizar, van a condicionar nuestro proyecto sociolaboral y pueden definir, claramente, nuestro estilo de vida futuro.

Son los aspectos personales y ambientales los que limitarán la decisión final (Aguilar, 1996). La toma de decisiones tiene carácter sistemático (Krumboltz, 1994) y, como tal, puede ser definido y las personas podemos llegar a aprenderlo como ya se ha expuesto en el capítulo anterior. Lo relevante en las decisiones es asumir la responsabilidad de las consecuencias, pues una forma de sentirnos bien es valorar lo que realmente es importante para nosotros, reconocer hasta dónde pueden llegar nuestras posibilidades y qué probabilidades podemos tener, en esta empresa (Hoyt, 1975; Krumboltz, 1994).

Por tanto, uno de los objetivos prioritarios que debemos trabajar en los programas de Orientación Sociolaboral es el de facilitar el conocimiento de cómo tomar decisiones *autónomas y razonadamente*, es necesario, en efecto, reconocer que en la decisión hay un razonamiento, mientras que la elección está ligada a una preferencia— en relación a sus planes y a las oportunidades disponibles. Para esto, se precisa conocer las diferentes estrategias para la decisión, cómo descartar entre distintas alternativas cuando tenemos varias, qué hacer cuando la opción seleccionada no ha sido la idónea a nuestra situación, o en el caso de hombres y mujeres —más para ellas que para ellos—, ser conscientes del reto que supone optar por una profesión no acorde con la percepción social para nuestro género.

d) Preparación para el mundo del trabajo

En la sociedad actual cada vez es más difícil que las personas nos encontremos satisfechos con el trabajo que desempeñamos, esta situación está vinculada directamente con la caótica situación del mercado laboral pero, también, con nuestras competencias, hábitos y valores desarrollados respecto al trabajo. Esta situación nos resulta anecdótica pues todo nuestro proceso formativo —en sentido amplio— está vinculado a la generación de esfuerzo respecto a la resolución de una tarea específica.

En este sentido cualquier programa de desarrollo de la carrera se centra en tres cuestiones de gran relevancia:

1. Reforzar *hábitos que permitan afrontar la actividad laboral*, como el aseo, la puntualidad, la dedicación, la culminación del trabajo o la cooperación entre compañeros
2. Generar *motivos que justifiquen nuestra dedicación* como puede ser la satisfacción del trabajo bien hecho, la contribución social
3. Conocer *recursos que les faciliten navegar en el complejo mundo laboral*, empleo en alternancia, jornada laboral reducida, subempleo, puesta a punto a las exigencias del mercado laboral y búsqueda y conservación del empleo, etc.

Así, debemos atender con mayor dedicación aquellos elementos que comprendan los conceptos básicos de la economía y del trabajo: oferta y demanda, creación de riqueza, libre mercado, movilidad de empleo, flexibilidad de plantilla, responsabilidades y compromisos de trabajadores y empresarios, papel de los sindicatos y de las patronales en los sistemas de producción, etc. También debemos entender la necesidad de la formación permanente y de la actualización en el puesto de trabajo, reconocer el impacto de la tecnología en nuestro entorno natural y sociolaboral, así como su repercusión en los medios laborales y ocupacionales y, la posibilidad de acceder a la diversidad de ayudas económicas y formativas para favorecer el acceso al empleo, etc. En síntesis, los programas de desarrollo sociolaboral, además de hacer hincapié en el autoconcepto, en la autoestima o en la autopercepción de las mujeres, deben romper con los estereotipos de rol de género, ocupacionales o en ámbitos de conocimiento (matemáticas, cien-

cias y tecnología). Al mismo tiempo, reconducen el miedo hacia el éxito, favorecen el desarrollo de proyectos vitales y de familias realistas. Pero por encima de todo deben hacer hincapié en la consciencia de los asesores acerca de las diferencias en los proyectos sociolaborales entre las mujeres y los hombres (Bartholomew y Schnow, 1994).

B. Estrategias para el desarrollo de los programas

Las estrategias para la puesta en marcha de Programas para el Desarrollo de la Carrera pueden ser múltiples y variadas, no sólo por las condiciones en las que trabajemos sino, además, por los contextos —educativos, comunitarios o de las organizaciones— en los que se generen los programas. En este momento, nosotros nos ocupamos, exclusivamente, de los programas que se desarrollan en el contexto educativo. Esta nueva situación en la que la orientación se vincula directamente con la formación escolar es resultado del interés que la orientación para el desarrollo de la carrera deposita en la educación con el objeto de facilitar y acelerar la capacidad del alumnado en su madurez sociolaboral.

Varios autores identifican algunos motivos que justifican el esfuerzo actual para reestructurar la educación vocacional: (i)desarrollar contenidos académicos de los programas sociolaborales, (ii)mejorar la preparación de los(as) estudiantes para el empleo, (iii)generar trabajadores competitivos, (iv)desarrollar habilidades básicas para el puesto de trabajo, (v)aumentar el compromiso del alumnado, (vi)utilizar actividades de carácter pedagógico, (vii)incrementar el acceso a la educación académica y sociolaboral, (viii)animar al profesorado a colaborar (Rodríguez Diéguez, 1992; Stasz, Kaganoff, y Eden, 1994). Rodríguez Diéguez y Pereira (1995) reconocen como características fundamentales de la educación para la carrera la preparación para el trabajo y que la metodología óptima para su consecución es la infusión curricular, así como la colaboración

de la escuela con los sectores sociales. La finalidad es integrar experiencias que preparen mejor a todo el alumnado para el trabajo (Perkins Act of 1984).

Stasz, Kaganoff, y Eden, (1994) definen que las metas de un programa de esta característica debe ser una consecución hacia el logro de competencias académicas y ocupacionales. Bottoms y Sharpe (1996) especifican en el siguiente cuadro lo que debemos entender como un *curriculum* sociolaboral y académico integrado.

Un <i>curriculum</i> sociolaboral y académico integrado	
Si es	No es
Cambiar el nivel superior de matemáticas, ciencias, lenguaje, arte y estudios técnicos.	Bajar el nivel académico de los contenidos por nivel
Los estudiantes necesitan utilizar información, reglas, y hechos en tareas completamente rigurosas	Los estudiantes preguntan para tratar la información, reglas y hechos.
Los estudiantes están en todas las fases, desde la planificación hasta la evaluación.	Totalmente dirigido por los profesores
Los estudiantes hablan, piensan, planifican y hacen.	Los profesores explican.
Los profesores trabajan y planifican juntos y son corresponsables en el aprendizaje de los estudiantes	El profesorado trabaja sólo en su propia clase
Los proyectos tienen significado para el alumnado y para las clases.	Los estudiantes aprenden situaciones y procedimientos sin conocer las causas
La demostración forma parte de la valoración	Solamente utilizan pruebas de lápiz y papel
El trabajo es criticado por el profesorado, por los prácticos y por los estudiantes	El trabajo es criticado sólo por el profesorado
Los profesores, los estudiantes y los prácticos trabajan juntos para crear o adaptar experiencias de aprendizaje significativas.	El profesorado replica unidades desde otros recursos
La planificación y preparación para una trayectoria de la carrera y niveles de trabajo dentro de una familia profesional.	Los estudiantes preparados para el trabajo, incorporación a un nivel de trabajo y no hacer planes para después del primer empleo.
La apertura a un mundo de opciones, incluyendo la educación postsecundaria y el empleo.	Limitando la educación a la elección de la carrera.
El apoyo de la familia y de la comunidad contribuyen a aumentar las expectativas de todos los estudiantes.	Altas expectativas para la preparación hacia la universidad y bajas expectativas para el proyecto de carrera.
La graduación de los estudiantes con la planificación de la carrera y educativa, y con competencias para el desarrollo del trabajo.	Están en un nivel inferior y se preguntan acerca de sus actuaciones después de que acaben su formación.

FIGURA 7. Concepción del *curriculum* sociolaboral y académico integrado; Bottoms, G. y Sharpe, D. (1996:31).

Esta acción queda integrada, pues, en procesos de enseñanza-aprendizaje, en concreto los que se desarrollan desde el contexto escolar. En este sentido, Sierra expone que “el planteamiento informativo, formativo y educativo que hagamos sobre orientación profesional no puede desconectarse de los planteamientos informativos, instructivos y educativos de los centros, de las aulas o de cualquier otro ámbito de actuación” (1993:104).

Entendemos por *infusión curricular* en educación para el desarrollo de la carrera “cualquier esfuerzo de un profesor, escuela o sistema escolar por organizar la instrucción específica relacionada con el desarrollo vocacional, como formando parte de un *curriculum* de asignaturas ya existentes” Rodríguez Moreno (1995:98).

Además, esta autora considera que la infusión curricular no debe quedar limitada a la integración de los contenidos de Orientación Sociolaboral en el *curriculum*, sino que las experiencias de la vida cotidiana del alumnado y la relación que estas vivencias tienen con el mundo del trabajo y con su participación en la vida social como ciudadano y trabajador deben formar parte de la propuesta curricular definida.

Las estrategias que utilicemos en los programas de desarrollo de la carrera pueden ser múltiples dependiendo de los recursos con los que contemos. No obstante, en la educación sociolaboral, generalmente, se habla de tres tipos integración en paralelo, disciplinar e interdisciplinar (Law, 1981; Rodríguez Moreno, 1988; Fernández Sierra, 1993).

En este sentido, no es casualidad que la Orientación Sociolaboral se incline por *la integración* como la estrategia idónea para difundir sus principios, pues, este sistema tiene como finalidad atender a los siguientes aspectos (Torres Santomé, 1994):

- a) Trata contenidos relevantes culturalmente para el alumnado con el objeto de facilitar su interés. Dewey (1982:170) se cuestiona que “nadie ha explicado aún por qué los niños están tan llenos de preguntas fuera de la escuela y su sorprendente ausencia de curiosidad sobre las materias de las lecciones escolares”.
- b) Facilita que los temas fronterizos a las disciplinas que generalmente, están cargadas de valor social (educación sexual, conflictos bélicos, mercado labo-

ral, economía, ecología, discriminación, etc.) y que no se tratan, exclusivamente, en ellas puedan tener respuesta.

- c) Favorece la creación de hábitos intelectuales para incorporar diferentes perspectivas, de modo que permite comprender mejor la situación.
- d) Aflora los intereses, valores e ideologías inherentes a cualquier realidad social y cultural
- e) Da sentido a constructos organizativos como equipos educativos o claustros de profesores, impulsando la colaboración entre profesionales.
- f) Prepara al alumnado para hacer frente a problemas emergentes como la flexibilidad, la adaptabilidad o la movilidad, cultural y social. La persona valora lo aprendido.
- g) Impulsa la educación de personas creativas e innovadoras como consecuencia de la exposición al análisis de problemas reales.

Ahora bien, los programas de educación sociolaboral para la transición de la escuela al trabajo –no tiene que incluirlos todos– van a contar con tres grandes dimensiones: aprendizaje basado en el trabajo, aprendizaje basado en la escuela, la relación entre actividades (Stasz, Kaganoff, y Eden, 1994).

INDICADORES DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO, DE LA RELACIÓN DE ACTIVIDADES Y DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA ESCUELA	
Aprendizaje Basado en el Trabajo	Relación de Actividades
Los estudiantes invierten el tiempo en formación y empleo	Las relaciones de la escuela con el trabajo: negocios, organizaciones no gubernamentales y públicas, escuelas técnicas y profesionales, de la comunidad para desarrollar y valorar las oportunidades de los estudiantes en la transición de la escuela al trabajo.
Los estudiantes invierten 10 horas a la semana a la selección de ocupaciones	Estrategias para que los estudiantes cuenten con tutores y tutores de formación en el centro de trabajo
Los estudiantes invierten 4 horas al día en clases académicas y otras cuatro en roles de aprendizaje	
Los estudiantes obtienen un salario y créditos en el centro como parte de su programa	Cambios en la escuela, en el modo en que los estudiantes realizan la trayectoria sociolaboral.
Los estudiantes obtienen 25 horas de créditos escolares por los dos primeros años de trabajo	Autocontrol, autodirección para todos los alumnos.
Los estudiantes obtienen un certificado de competencias para el desempeño de un trabajo.	
Aprendizaje basado en la escuela	
La escuela adopta una estructura de trabajo curricular basada en las habilidades técnicas, académicas y personales incorporadas en el desarrollo de los aprendizajes.	
La escuela provee opciones individuales para la formación	
El currículum es organizado alrededor de seis modelos de carrera como marketing y dirección de negocios, tecnología, creatividad y artes aplicadas.	
El profesorado estructura las actividades de las clases para integrar las habilidades académicas con las habilidades requeridas para el éxito en el empleo.	
El aprendizaje está más contextualizado	
Las materias académicas llegan a ser más aplicadas	
Los profesores y los asesores facilitan información a las familias y estudiantes acerca de las carreras y de las oportunidades para la transición de la escuela al trabajo, y les ayudan a realizar decisiones basadas en el conocimiento de sí mismos, del currículum y de los intereses y aptitudes de los estudiantes.	
Los estudiantes se relacionan con los profesores, las familias y los asesores para explorar la carrera, los cambios de información y crear planes para su futura educación y ocupación.	
La carrera ofrece instrumentos para la valoración y la información en el mercado de trabajo y de las ocupaciones a través de la informática.	
Los estudiantes eligen un modelo de carrera y establecen un plan para el empleo	
El profesorado desde sus relaciones con los empresarios, trabajadores técnicos, y otros de los sectores públicos y privados facilitan recursos y favorecen experiencias en las clases	
El profesorado enseña en colaboración con los especialistas de las industrias	
Los estudiantes priorizan la selección de los modelos de carrera.	
Los tutores en los centros de trabajo ayudan a los estudiantes a comprender las relaciones entre lo que ellos aprenden en la escuela y en el contexto de trabajo	
El profesorado amplía y profundiza su conocimiento de varias profesiones para contextualizar el aprendizaje de las actividades y los objetivos obtenidos por sus estudiantes.	
Los profesores participan en el verano en trabajos remunerados para la puesta al día	
Los profesores aprenden de otros profesionales	
Los profesores participan en las oportunidades de desarrollo profesional con profesionales en otras ocupaciones	
Los profesores utilizan formas diferentes para valorar el conocimiento y habilidades de los estudiantes para ayudarlos a encontrar modelos en las diferentes ocupaciones	
El profesorado utiliza proyectos basados en el desarrollo de trabajos	
Los estudiantes colaboran en proyectos con múltiples tareas y finalidades	

FIGURA 8. Indicadores del aprendizaje basado en el trabajo, de la relación de actividades y del aprendizaje basado en la escuela; Pisapia, J. y Riggins, E. (1997).

En esta línea observamos la existencia de una *nueva concepción de la educación sociolaboral* que se caracteriza por: (i) enfatizar las habilidades básicas—cálculo numérico, lecto-escritura, capacidad de escucha y expresión, etc. en los programas de educación sociolaboral (Scans, 1991), (ii) enfatizar las habilidades de orden superior—análisis, síntesis, reflexión, etc. en los programas de educación sociolaboral (Scans, 1991),

(iii) reelaborar la propuesta de modo que los *curricula* sean más relevantes y aplicados, (iv) incorporar el aprendizaje basado en el empleo más allá de los campos habituales en la escuela, (v) integrar la educación académica y sociolaboral. Varios autores especifican que la aproximación más inclusiva es la última, puesto que las otras continúan reproduciendo la separación entre contenidos académicos y sociolaborales (Finally, Norton Grubb, 1996; Pisapia y Riggins, 1997). En este sentido, Bottoms y Sharf (1996) consideran que la integración de los *curricula* sociolaboral y académico puede llegar a ser una estrategia válida. A continuación anotamos algunos aspectos que debemos tener en consideración para desarrollar un verdadero *curriculum* sociolaboral y académico integrado.

- a) Incidir en el *curriculum* incorporando más habilidades básicas dentro de la trayectoria sociolaboral.
- b) Ampliar el *curriculum* para incluir habilidades de orden superior
- c) Cambiar el *curriculum* tradicional por un *curriculum* aplicado en aspectos importantes para el empleo desde las diferentes materias o habilidades trabajadas habitualmente.
- d) Universalizar las propuestas de integración de las habilidades académicas y sociolaborales a todos los(as) estudiantes.

Desde el contexto educativo y concretamente desde nuestro marco de referencia, consideramos que una propuesta válida puede ser la incorporación del *aprendizaje basado en la escuela* y, de forma tangencial, en *el conjunto de actividades*.

a) *El aprendizaje basado en la escuela* ha sido testigo de diferentes fases, nosotros vamos a considerar la última fase, la de programa, por ser integradora de las otras dos, la curricular y la de instrucción (Pisapia y Riggins, 1997). Los programas son reestructurados con la finalidad de integrar la educación vocacional y la académica no como “un curso específico” sino que atiende “al programa como un todo” (Grubb, Davis, Lum, Plihal y Morgaine, 1991). En esta línea el MEC (1992:113), en el libro de orientación y de tutoría para la Educación Secundaria, se sustenta en favorecer una mayor madurez sociolaboral desde la adquisición de habilidades para la toma de decisión.

“La configuración de una etapa comprensiva a la vez que diversificada, así como con carácter terminal como preparatorio hace imprescindible un sistema eficaz de orientación, integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje y que propicie el desarrollo personal de los alumnos y les capacite para tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional”.

b) En la dimensión de *la relación de actividades* es muy amplia, sin embargo, nosotros sólo vamos a considerar aquellos aspectos relacionados con el asesoramiento de la carrera, en concreto con las actitudes para el desarrollo de la carrera.

C. Metodología

La integración de los contenidos sociolaborales en los académicos puede realizarse de diferentes formas. El esquema propuesto por el *Schools Council* Británico (1980) para la planificación del *curriculum* integrado con algunas adaptaciones puede ser una opción válida, en las páginas siguientes concretamos y analizamos por fases cómo el esquema de Boottoms y Sharpe (1996) nos permite realizar la integración interdisciplinar.

<p>1. La primera pregunta y probablemente la más importante es:</p> <p>¿POR QUÉ? ¿Por qué se quiere integrar?</p>	<p>¿Qué nos lleva a considerar la integración? ¿Qué resultados se prevén para la escuela? ¿Qué resultados se perciben para otros miembros del personal, y para ti mismo?</p>
---	--

La primera etapa del *curriculum* adaptado nos exige que definamos la *finalidad de la integración*. Su propósito tiene carácter educativo y de desarrollo de la ciudadanía y de la comunidad frente a la mera socialización. De este modo, su objeto es emancipador, pues no trata de formar sólo para la conformidad, sino también para el progreso y el perfeccionamiento de la sociedad.

La segunda etapa se propone concretar aspectos relacionados con las personas que intervienen en el proceso.

<p>2. Cuestiones acerca de las PERSONAS:</p> <p>¿Quién hace la integración?</p> <p>¿Qué estudiantes?</p> <p>¿Qué profesorado?</p> <p>¿Cuál es el <i>status</i> de los involucrados?</p> <p>¿Cuáles son sus afiliaciones departamentales? ¿Es su compromiso para la integración un compromiso departamental?</p> <p>¿Cuáles son las actitudes de los involucrados y de los potencialmente implicados?</p> <p>¿Cuántos docentes? ¿Cuántos estudiantes?</p>	<p>¿Es el alumnado? ¿O son los profesores? (¿Estáis seguros?)</p> <p>¿Sólo los más jóvenes? ¿Los menos capaces? ¿Por qué?</p> <p>¿El experimentado? ¿Sin experiencia? ¿Voluntarios?</p> <p>¿Cuál es el <i>status</i> a título individual y el <i>status</i> de los departamentos de los que proceden?</p> <p>¿Es un compromiso extra-departamental? ¿Conservarán sus roles dentro del departamento? ¿Cuáles son las implicaciones si lo hacen así o no?</p> <p>¿Entusiasmo? ¿Tolerancia? ¿Apatía? ¿Oposición?</p> <p>¿Cómo estarán organizados? ¿Cómo se seleccionarán? ¿Con qué horario?</p>
--	---

Requisito indispensable en el trabajo colegiado que demanda una acción interdisciplinar, de la índole que sea, es la clarificación de los participantes y de las funciones y compromisos que van a contraer en el proceso de la acción.

El tercer paso nos invita a introducirnos en los contenidos y en las materias que van a ser objeto de integración.

<p>3. Reflexiones acerca de los CONTENIDOS Y MATERIAS:</p> <p>¿Qué se quiere integrar?</p> <p>¿Cuál es la naturaleza de las disciplinas a integrar?</p> <p>¿En qué medida podemos integrar los contenidos especificados en el programa de Orientación Sociolaboral en las diferentes materias?</p> <p>¿Satisface el <i>currículum</i> integrado los criterios de otros? ¿Cómo es la relación con los departamentos existentes?</p>	<p>¿Es la integración multidisciplinar, interdisciplinar, extradisciplinar, temática...?</p> <p>¿Incluye la historia, geografía, lengua...?</p> <p>¿Serán enseñadas además estas disciplinas fuera del marco de la integración? Si es así, ¿Cómo diferirá su contenido? De lo contrario, ¿Quién decide lo que se incluye en la integración? ¿Sobre qué base?</p> <p>¿Qué contenidos de los trabajados desde esta(s) materia(s) pueden estar relacionados con la orientación para el desarrollo de la carrera?</p> <p>De los contenidos seleccionados ¿cuáles responden o nos permite desarrollar los contenidos de Orientación Sociolaboral?</p> <p>¿En qué medida estos contenidos pueden ser motivadores para el alumnado? (no debemos olvidarnos de su etapa de madurez)</p> <p>¿Estos contenidos pueden ser integrados en una única unidad o en varias? ¿podemos mantener el orden establecido o debemos modificarlo para dar mayor coherencia? ¿debemos reelaborar las unidades a partir del centro de interés sociolaboral seleccionado?</p> <p>¿Se aceptará la dirección del departamento de historia, geografía, etc., para preparar la evaluación del trabajo, por ejemplo?</p>
--	--

Los programas de Orientación son producto de un conjunto de necesidades sentidas, desde una estructura conceptual definida, desde las que se formulan unas metas y objetivos, se diseña el programa y la evaluación.

Además, las personas responsables ya sea de manera individual o en equipo deben definir:

Qué modalidad de integración interdisciplinar va a utilizar

Pring (1976) establece que hay cuatro formas de integrar el currículo: (i) la interrelación correlacionando las diversas disciplinas, (ii) la integración a través de temas, tópicos o ideas, (iii) la integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria, (iv) la integración desde los temas o investigaciones que decide el alumnado. Desde nuestro punto de vista y respecto a la materia de estudio que aquí nos convoca, esto es la

Orientación Sociolaboral no sesgada, consideramos que *la integración como cuestión de la vida práctica y diaria* (Grubb, Davis, Lum, Plihal y Morgaine, 1991) puede dar una respuesta más ajustada, ya que nuestro ámbito no se localiza fácilmente en una sola disciplina sino que son varias, en algunas de sus parcelas temáticas, las que se ocupan de estos asuntos Torres Santomé (1994) define estas características para hablar de interdisciplinariedad. Por tanto, el *currículum* es presentado al alumnado en forma de problemas sociales con la finalidad de favorecer su comprensión y dar relevancia a los aspectos sociolaborales (Grubb, Davis, Lum, Plihal y Morgaine, 1991).

Qué aspecto de la vida diaria va a tratar

En este momento es necesario realizar un gran esfuerzo de selección y análisis de aquellos temas, que relacionados con la vida diaria, nos permitan desarrollar la propuesta de orientación definida en un principio. Hemos de procurar, además, definir las características de nuestras alumnas y alumnos (edad, cultura, referentes ambientales, nivel educativo, etc.).

De este modo, podemos definir qué vamos a integrar, qué relación guarda estos contenidos con las disciplinas y qué criterios seguiremos para hacer efectiva esta integración. Por último, reconoceremos las limitaciones establecidas desde los diferentes departamentos.

En cuanto a la infusión de los contenidos nos pueden ayudar tanto la técnica de la elaboración de matrices como la de los esquemas conceptuales:

- a) *La elaboración de matrices o rejillas de integración.* Estos instrumentos consisten en cuadros de doble entrada en los que se establece una correspondencia entre los contenidos de Orientación Sociolaboral y los contenidos seleccionados de las diferentes materias. Tales matrices dibujan las interrela-

ciones que nos permiten, con posterioridad, guiarnos en la selección de los recursos y en la elaboración de las actividades (Rodríguez Moreno, 1994; Santana y Álvarez, 1996).

- b) Los *esquemas conceptuales*, nos permiten dar coherencia y significado a los contenidos seleccionados –la relación establecida entre los contenidos de las disciplinas y los de la Orientación Sociolaboral–, de modo que los procesos de enseñanza-aprendizaje que definamos permitan avanzar en el conocimiento de forma favorable. En ellos veremos reflejados los contenidos que debemos trabajar en función de los objetivos establecidos, los recursos y las actividades que debemos utilizar.

No podemos concluir el análisis de este esquema conceptual sin explicitar los recursos y las actividades que utilizamos para la consecución de la finalidad expuesta. En este momento, tenemos que buscar o *elaborar recursos* que sean acordes con las propuestas definidas, ya que es necesario especificar, sea *en una ficha o en una guía curricular del profesor(a)*, las orientaciones didácticas que debemos seguir para desarrollar la propuesta, así como concretar los procedimientos que debemos tener en cuenta, las condiciones en las que debemos desarrollarla e indicadores y los recursos que nos permita valorar su desarrollo, etc.

A continuación, una vez hemos conocido qué es lo que podemos trabajar, analizamos y especificamos qué condiciones organizativas son necesarias para un efectivo desarrollo del programa. En este caso, nos referimos tanto a aspectos relacionados con la organización del centro como del aula. No podemos olvidar que la estructura organizativa de los centros puede abortar cualquier iniciativa de estas características (Santos Guerra, 1994).

<p>4. Preguntas sobre el MARCO ORGANIZATIVO:</p> <p>¿Qué modalidad de COMUNICACIÓN?</p> <p>¿Cuáles son los límites que aceptan los departamentos?</p> <p>¿Cuáles son las implicaciones para los horarios?</p> <p>¿Cómo serán agrupados los alumnos y alumnas?</p> <p>¿Cómo estará organizada la enseñanza?</p> <p>¿Cómo se tomarán las decisiones?</p> <p>¿Cómo se harán efectivas?</p>	<p>¿Se involucran en la discusión sólo algunos miembros del personal docente? ¿Si es así, ¿quiénes? ¿Cómo se mantiene informado el resto del staff? ¿En general, qué clase de comunicación se desarrolla dentro de la institución escolar?</p> <p>¿Existe alguna evidencia de cooperación?</p> <p>Si el horario es cerrado ¿Cómo encaja esto con las necesidades de los demás? ¿Cuándo es necesario hacerlo?</p> <p>¿Grupos de duración anual? ¿Grupos nuevos cada medio curso? ¿Agrupados por nivel de capacidades? ¿Mezclados en cuanto al nivel de habilidades? ¿Cuál es la labor del departamento de educación espacial y orientación?</p> <p>¿Con un profesor o profesora en cada aula? ¿Existirá enseñanza en equipo?</p> <p>¿Por un pequeño grupo del profesorado, el de más antigüedad? ¿Reuniéndose los directores de los departamentos? ¿Por la totalidad del persona?</p> <p>¿Mediante una declaración de principios de los directores de departamento?</p>
---	--

El esquema conceptual –definido como técnica en la tercera etapa– debe ser completado con los recursos y las actividades que utilizamos para la consecución de la finalidad propuesta en el esquema. En este momento, de forma paralela a la definición de los contenidos y a la organización, debemos conocer los recursos materiales con los que contamos [espaciales, temporales o tecnológicos (reprografía, retroproyectors, ordenadores, etc.))] y los recursos didácticos.

Si no disponemos de materiales que se ajusten a nuestras necesidades, debemos elaborarlos; estos recursos deben complementarse con una ficha o guía curricular del profesor(a), en la que se especifiquen las orientaciones didácticas que debemos seguir para desarrollar la propuesta, así como los procedimientos que debemos tener en cuenta, las condiciones en las que debemos desarrollarla, los indicadores y los recursos que nos permitan valorar su desarrollo (Rodríguez Moreno, 1994; Santana y Álvarez, 1996).

<p>5. Cuestiones relacionadas con los RECURSOS:</p> <p>¿Cuánto TIEMPO se dedicará al proyecto curricular integrado?</p> <p>¿Cuáles son las implicaciones para el uso del ESPACIO?</p> <p>¿Qué recursos están disponibles?</p> <p>¿De qué recursos adicionales se precisará?</p> <p>¿Se dispondrá de espacio y tiempo para la PLANIFICACIÓN?</p>	<p>¿De dónde se sacará este tiempo?</p> <p>¿Es aceptable para esas preocupaciones?</p> <p>¿Quién toma estas decisiones?</p> <p>¿Y con qué criterios?</p> <p>¿Existirán aulas por especialidad?</p> <p>¿Habrá un aula de recursos?</p> <p>¿Facilidades de reprografía?</p> <p>¿Especialistas de medios de comunicación?</p> <p>¿Cómo los obtendremos? ¿Mediante compra? ¿Alquilados? ¿del almacén? ¿de material de desecho?</p> <p>Estos estarán disponibles:</p> <p>¿Inicialmente?</p> <p>¿A lo largo de todo el programa?</p>
---	--

FIGURA 9. Propuesta de la planificación del *currículum* integrado por el Schools Council Británico (1980). Adaptado de Torres Santomé, J. (1994:186)

En síntesis, esta estrategia puede facilitar la vinculación del desarrollo profesional del profesorado a la incorporación de propuestas de cambio, en las formas de hacer y de pensar de los centros educativos e incidir en la utilidad social de su *currículum*, con la finalidad de responder a la necesidad que el alumnado tiene de comprender la sociedad en la que vive y de dotarles de destrezas que les permitan ser personas autónomas, críticas, democráticas y solidarias en la comunidad.

D. Evaluación

La evaluación de los programas de Orientación Sociolaboral tiene como finalidad por una parte, mejorar la oferta del programa y, por otra, favorecer su adaptación continua a las condiciones cambiantes en que se desarrolla la orientación. Diversos autores consideran que frente a la tradicional concepción de la *valoración del producto*, en la que necesitamos contar con datos contrastados acerca del desarrollo que ha alcanzado el o la estudiante en las metas y objetivos definidos en el programa de Orientación Sociolaboral, nos encontramos con la *valoración del proceso*, que se fundamenta en comprobar de qué manera las estrategias los instrumentos, las técnicas o las actividades

contribuyen a la consecución de los aspectos propuestos (Bishop y Trembley, 1987; Sanz Oro, 1990; Fernández Sierra, 1993; Stufflebeam y Shinkfield, 1995). O, por la necesidad de la comunidad educativa y de sus profesionales de ser conscientes de sus actuaciones y así, poder incorporar modificaciones en las propuestas (Fernández Sierra, 1993).

Desde la concepción de programa propuesta por Rodríguez Espinar (1993) que compartimos entendemos que el modelo de evaluación de programas de Stufflebeam y Shinkfield (1995) es el que mejor se adapta a las necesidades de los programas de Orientación Sociolaboral en la medida en que está orientado el proceso hacia la toma de decisiones para el desarrollo del programa, es decir, al perfeccionamiento de los agentes participantes, a la reflexión informada del estado de la cuestión y a favorecer una comprensión más amplia de los fenómenos que se tratan. Stufflebeam y Shinkfield (1995:183) define la evaluación como:

“el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”

Sanz Oro (1990) atribuye al orientador alta responsabilidad en el proceso de evaluación y Stufflebeam y Shinkfield (1995) distingue en su modelo, comúnmente conocido como CIPP –Contexto, Entrada, Proceso y Producto–, diferentes tipos de evaluación que hacen viable una visión global de las condiciones y de los logros de los programas de Orientación Sociolaboral. A continuación presentamos una tabla en la que relacionamos, los tipos de evaluación con las etapas de planificación e implementación para un programa de Orientación Sociolaboral y la contribución de cada uno de ellos

para la toma de decisiones y la responsabilización –como los denomina Stufflebeam y Shinkfield (1995)–:

	CONTEXTO	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO		
	Desarrollo de la trazada de un programa	Especificación de las metas y objetivos de un programa	Selección de alternativas para el proceso de desarrollo de los programas	Selección de alternativas para el proceso de desarrollo de los programas	Identificación de los procedimientos de evaluación en el desarrollo de los programas	Desarrollo de los procedimientos de evaluación
TOMA DE DECISIONES (ORIENTACIÓN FORMATIVA)	Guía para la elección de objetivos y asignación de prioridades	Guía para la elección de la estrategia del programa Entrada de datos para la designación del plan de procedimientos	Guía para la aplicación	Guía para la finalización, continuación, modificación o entrega		
RESPONSABILIZACIÓN (ORIENTACIÓN SUMATIVA)	Relación de objetivos y bases para su elección junto con una relación de necesidades, oportunidades y problemas	Relación de la planificación y las estrategias escogidas y las razones de esa elección entre otras alternativas	Relación del proceso real	Relación de los logros y de las decisiones recicladadas		

FIGURA 10. Relación entre tipos de evaluación, etapas de planificación de un programa de orientación en la toma de decisiones y responsabilización. Adaptado de Stufflebeam (1995).

En las líneas siguientes nos detenemos en la conceptualización de las modalidades de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995):

Evaluación del Contexto. Interviene en lo que él denomina “decisiones de estructura” o, lo que es lo mismo, a la caracterización del marco en el que se desarrolla el programa. No es más que el diagnóstico de los problemas que pueden contribuir al desarrollo del objeto, desde esta perspectiva consideramos aspectos relacionados con la historia de los programas de orientación, las recomendaciones aportadas por otros programas, las necesidades detectadas por otros colegas, políticas gubernamentales y legislación vigente al respecto (Kuhl, 1998). De este modo quedan propuestas las metas del programa.

Evaluación de la Entrada. En esta otra dimensión, la evaluación se fundamenta en las “decisiones de planificación”, se trata de ayudar a prescribir un programa por medio del cual se realicen los cambios necesarios. En este caso el objeto de evaluación

hace alusión a los elementos del contexto cercano en el que se desarrolla el programa como características del centro educativo, definición de los recursos humanos y materiales ya sean del centro escolar o de la comunidad. Stufflebeam (1995) la entiende como las condiciones que configuran la forma de nuestra propuesta.

Evaluación del proceso. Nos aporta información acerca de cómo funciona el programa y sus elementos, en qué medida las personas que lo llevan a cabo cumplen con las funciones asignadas o cómo las necesidades que se detectan implican un replanteamiento del programa. Preferentemente, es concebida, como una guía para la realización del proceso. No obstante la NOICC aporta que su utilidad se extiende a comunicar los avances y nos permite supervisar el progreso de los estudiantes.

Evaluación del producto. Profundiza en las consecuencias del programa, en su rentabilidad, en los resultados de aprendizaje del alumnado, es decir en los cambios respecto a la finalidad y objetivos establecidos en un principio. Además, debemos conocer si se han dado efectos colaterales no previstos en un primer momento. Esta dimensión nos facilita indicadores acerca del contenido que configuran los programas.

En educación sociolaboral no podemos realizar una evaluación de resultados en sentido estricto, es decir, no podemos comprobar su eficacia pues no conocemos con certeza los comportamientos que tienen como resultado final la madurez sociolaboral, ni en qué momento –inmediatamente después al desarrollo del programa o alejado de esta situación–. Sin embargo, se ha llegado a un acuerdo acerca de los comportamientos que pueden ser predictores de la madurez sociolaboral. Álvarez Rojo (1991) expone algunas preguntas en esta línea referidas al incremento del conocimiento que los estudiantes tienen sobre el mundo académico, profesional o sobre ellos mismos, al aumento en la utilización de los servicios institucionales de información o del uso de las fuentes de

información, al interés por el programa o por otros aspectos relacionados con él o al cambio de percepción respecto al ámbito sociolaboral.

Para concluir, nos gustaría resaltar que el reconocimiento del trabajo en Orientación Sociolaboral de la sociedad en general, o de otros profesionales de la educación en particular, pasa inexcusablemente por la necesidad de incorporar la evaluación sistemática al desarrollo de los programas.

CAPÍTULO IV

Diseño de la investigación

4.1. Introducción

La formación, entendida como la capacitación para el desempeño profesional, es una pieza clave en el acceso al puesto laboral. Por esta razón consideramos de sumo interés profundizar en los procesos de socialización –referidos a la Orientación Sociolaboral– que generamos desde las escuelas y que favorecen una distribución desigual de hombres y de mujeres por ámbitos de conocimiento. Además, en el contexto español actual, los estudios dedicados a la influencia del género en la elección académica y profesional no son frecuentes, pese a que la gran mayoría de los(as) profesionales que trabajan en este ámbito consideran que es un aspecto que debemos tratar; Brown, Brooks *et al* (1996:148) reconocen que, en un futuro, debemos seguir trabajando en cómo se desarrolla la Orientación Sociolaboral en colectivos subrepresentados por razón de sexo o de raza.

Junto a estos motivos existen otras razones que justifican la necesidad de aproximarnos a este campo de estudio, entre las que encontramos las siguientes:

- a) Debido a que los estereotipos de género se fraguan a lo largo de la vida de la persona (a medida que se desarrollan los intereses sociolaborales para la elección profesional), proponemos desarrollar un enfoque no puntual, sino secuencial, que pueda incorporar elementos críticos que favorezcan el desarrollo personal y sociolaboral del alumnado.
- b) Observamos la necesidad de profundizar en cómo la Orientación Sociolaboral puede contribuir a superar esta situación. No desde estrategias paralelas o

- complementarias a la formación aportadas por el *currículum* oficial, sino a partir del *currículum* formativo del alumnado.
- c) Las carencias formativas del profesorado en el ámbito de la Orientación Sociolaboral no estereotipada, nos lleva a desarrollar propuestas formativas a través de la colaboración entre los miembros del equipo educativo, participando así no sólo del mismo proyecto, sino también de las mismas funciones: docentes, educativas y orientadoras.
 - d) La importancia de la familia como agente socializador no puede ser desconsiderada en nuestra propuesta de trabajo, sin embargo, sabemos que son muchas las dificultades para que estas participen en dinámicas de esta índole. Por ello consideramos imprescindible desarrollar posibles sugerencias de participación de las familias en el proyecto previsto.
 - e) En la actualidad, los hombres y las mujeres participan en el mismo porcentaje en el sistema educativo (incluso observamos la tendencia de una participación superior de mujeres). Sin embargo, la distribución que se da de unos y otras en los distintos campos formativos (sociolingüístico, técnico y científico) es dispar.

Así, la Orientación Sociolaboral en nuestro contexto social y educativo ha quedado reducida al diagnóstico de capacidades y actitudes para el desempeño de una ocupación. Ha estado centrada en teorías de Rasgos y Factores, en momentos críticos de cambio para la persona y, exclusivamente, en la información. Ha sido dirigida a una población homogénea en la que variables tales como el sexo, la cultura o la etnia no han sido consideradas.

Por otro lado, las funciones o tareas que implica el sostenimiento de nuestra sociedad en general o de nuestro entorno más cercano el hogar, no han estado distribuidas –aunque así lo parezca– de forma aleatoria según los intereses personales, los gustos, las preferencias o las habilidades. Tras las citadas funciones subyace un proceso de socialización por sexos que, junto a las condiciones socioeconómicas y culturales que nos ha tocado vivir, han podido determinar la distribución de mujeres y de hombres en el mundo del trabajo, ya sea éste remunerado o no.

En las últimas décadas se establecieron estrategias educativo-orientadoras para responder a la desigualdad de oportunidades o a la desigualdad de acceso que supuso la compensación de las diferencias; sin embargo, estas iniciativas fueron improductivas debido a su misma finalidad que consistía en adoptar patrones culturales dominantes. A partir de aquí se insiste en el respeto a lo diverso y, como consecuencia, se reconoce la necesidad de incorporar en la orientación estrategias específicas para los diferentes colectivos, entre los que se encuentran las mujeres y hombres, que favorezcan el desarrollo integral de la persona y la plena satisfacción. Desde esta perspectiva, los modelos de Educación y Orientación para el Desarrollo de la Carrera y los ecológicos son los que promueven estrategias de mejora de la situación.

Ahora bien, nosotros no hemos optado por un solo modelo de investigación sino que, por el contrario, hemos utilizado diferentes modelos que trataremos de clarificar en el siguiente apartado.

4.2. Bases metodológicas de la investigación

Nuestro diseño de investigación no es sencillo por diferentes motivos, uno de ellos son las características propias del problema que hemos abordado, pues es un tema complejo que se genera y tiene consecuencias en lo social, lo educativo y lo laboral. El

otro motivo, son las condiciones fijadas por el enfoque que hemos propuesto, la Educación Sociolaboral.

De este modo, hemos decidido utilizar diferentes diseños de investigación con el objeto de hacer hincapié en su compatibilidad con las condiciones fijadas desde el enfoque de Educación Sociolaboral. Entendemos que este enfoque nos permite atender mejor a la mejora del problema planteado –cómo el género limita o no el desarrollo sociolaboral de las personas–.

En este sentido, hemos de reconocer que para nosotros ha sido más importante la adecuación de estos modelos de actuación a las características del problema, que los supuestos que diferencian a cada uno de estos modelos. Es decir, el diseño de investigación está basado en la confluencia de dos grandes metodologías. Una, la metodología de Evaluación de Programas, propuesta por Stufflebeam (1971) y conocida como modelo CIPP y, otra, la metodología de investigación denominada Investigación-Acción.

La confluencia de estas dos grandes metodologías viene marcada, a nuestro juicio, por la naturaleza del problema al que nos enfrentamos sin que, por otra parte, no hayamos encontrado, entre sus supuestos básicos, algo que las hagan incompatibles. Podemos afirmar que es posible una propuesta basada en el modelo de Desarrollo para la Carrera con la colaboración de la metodología de Evaluación de Programas y de Investigación-Acción y, también creemos, que nuestra propuesta es un ejemplo de esta posibilidad, pero sin que ello suponga en ningún caso la negación a otras alternativas. En este sentido, consideramos que se dan tres elementos, la metodología de Evaluación de Programas, en concreto el modelo CIPP, nos permite tener una estructura adecuada para la valoración del programa, la metodología de Investigación-Acción nos permite llevar a cabo la recogida de información necesaria y el modelo de Educación para el Desarrollo de la Carrera nos aporta los criterios para valorar el programa.

METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	
Metodología para la investigación (recogida de información)	Metodología de Investigación-Acción
Criterios para la evaluación	Educación para el Desarrollo de la Carrera

FIGURA 11. Bases Metodológicas de la investigación

Con los matices que puedan ser necesarios realizar podemos decir que en el diseño de la investigación hemos seguido una orientación más pragmática que doctrinal. Por decirlo de un modo sencillo, todos los modelos han formado parte de nuestra caja de herramientas y hemos hecho uso de unos o de otros, dependiendo de la naturaleza del problema o subproblemas con los que en cada momento nos enfrentábamos.

En nuestro trabajo podemos identificar tres grandes fases: (i)reconocer de qué condiciones partimos, tanto las referidas al contexto en el que íbamos a trabajar como a las necesidades de las personas respecto al problema. Este primer paso, tuvo como objeto tomar decisiones acerca de la definición de la(s) meta(s) del programa y de sus objetivos, a la vez que favorecíamos el compromiso de los agentes implicados en la participación de posibles actuaciones. (ii)A continuación diseñamos el programa y lo desarrollamos y, por último, (iii)llevamos a cabo su evaluación.

Ahora bien, como nuestro propósito era actuar sobre un caso concreto para favorecer el cambio social, el cambio personal y la construcción de conocimiento profesional utilizamos un diseño de investigación de Evaluación Diagnóstica que tenía como finalidad definir las condiciones de partida y las necesidades existentes en ese contexto. También nos servimos de un diseño de Evaluación de Programas, su propósito se fundamenta en la valoración del proceso y del resultado del programa desarrollado y, además, de un diseño de Investigación-Acción, desde este modelo de investigación atendimos a aquellos aspectos relacionados con la implicación del colectivo afectado, la for-

mación profesional vinculada a los problemas que el profesorado tiene que atender, la organización de la escuela, la gestión de los recursos, la calidad de la enseñanza, junto a otros aspectos. Por decirlo de alguna manera este diseño nos permitió encontrar un marco de referencia para la participación y colaboración del profesorado en un centro educativo.

Pero, este diseño de investigación, no fue el único que utilizamos. Además, nosotros hicimos uso de un diseño de investigación de Evaluación Diagnóstica (en la que recogemos la valoración de necesidades) y, también, un diseño de Evaluación de Programas.

Evaluación Diagnóstica

El conocimiento y el análisis de la realidad que nos circunda nos permite identificar puntos críticos o problemas que dificultan el desarrollo de los acontecimientos, Pérez Juste (1990) reconoce que estudiar los problemas es una condición previa a su intervención. Colás y Rebollo (1993:117) expone que la evaluación se articula como elemento definitorio y mediador del proceso; Desde este enfoque, tenemos la posibilidad de realizar una Evaluación Diagnóstica de la situación según la entiende Pérez Juste (1990:18):

“La evaluación así entendida podría adjetivarse de diagnóstica en aquellos casos en que se orienta a avanzar pronósticos y a tomar decisiones al inicio de determinados procesos educativos, como el comienzo de un nuevo programa o la asignación de uno entre varios disponibles, o bien detectar las causas que subyacen a un problema o dificultad de manifestación reiterada, lo que muchas veces implica trascender la variable en que se localiza para abarcar otras hipotetizadas, desde la teoría y la experiencia, como relacionadas con ella”.

También, nos permite avanzar e indagar acerca de su aplicación y de sus consecuencias respecto al problema inicial. Por este motivo, la aproximación a nuestro tema

de investigación no tiene carácter final sino de proceso. El objetivo en la implementación de la investigación se centra en conocer, en comprender de forma más profunda nuestra situación para intervenir sobre ella de manera sistemática y para atender a todo el alumnado que esté implicado en la situación.

Pérez Juste (1990:19) afirma que “toda la información acumulada ayuda a comprender la situación, a identificar el problema y a avanzar hipótesis de solución” y Sanz (1990) entiende que la participación de los agentes –profesorado, alumnado y familias– favorece la validez de los resultados y su compromiso.

Ahora bien, definir cuál es el estado de la cuestión, a veces no es suficiente y queremos identificar las necesidades primarias y secundarias –entendemos por necesidad el desfase entre lo que es y lo que debería ser (Kaufman, 1982; Sanz, 1990)– que delimitan el problema; a continuación, se identifican y priorizan las necesidades y se toman decisiones que nos facilitan definir las metas del programa –evaluación del contexto– y pautas para ayudar a definir las propuestas –evaluación de entrada– (Stufflebean y Shinkfield, 1995). Asimismo, este proceso lleva a los implicados a sentirse partícipes directamente en su desarrollo y a hacer suyo el programa.

“El grupo implicado en el programa –nosotros lo denominamos propuesta o proyecto–, que participa de unas necesidades comunes, estudia su situación (problemática e intereses), recogen datos para clarificar la posición inicial y plantean determinadas estrategias de acción. Las interpretaciones llevan nuevamente a un nuevo problema y así sucesivamente.” (Colás y Rebollo, 1993:13)

Además, haber realizado un estudio de las condiciones en las que se han generado los problemas nos permite justificar la necesidad de la propuesta definida ante determinadas audiencias como la inspección, el Consejo Escolar, el claustro de profesores, etc.

En concreto hemos optado por el modelo desarrollado por Stufflebeam (1971) denominado CIPP, a saber, contexto, entrada, proceso y producto. Este modelo identifica las condiciones de partida y la evaluación de necesidades desde lo que él denomina condiciones del contexto y de entrada.

Las condiciones del contexto tienen como orientación primera identificar las potencialidades e irregularidades de un programa; a su vez, se propone una guía para su perfeccionamiento (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). En concreto, atiende a las características del entorno, identificar metas y objetivos, así como los obstáculos que dificulten el logro de las metas.

La finalidad última de las condiciones de entrada es apoyar para generar estrategias alternativas que respondan a las necesidades y condiciones del medio, obteniendo el máximo rendimiento de los recursos disponibles. Es decir, diseñar el programa y definir los recursos para su desarrollo.

En esta línea se propone identificar los problemas, las necesidades, los entornos en los que se generan, las dificultades y los elementos a favor con los que nos podemos encontrar para llevar a buen fin los objetivos propuestos.

En fin, cualquier acción sistemática en orientación debe recurrir a la valoración de las necesidades para mejorar el diseño y el desarrollo de los programas de orientación en general y de los de Orientación Sociolaboral no sesgada en particular

Evaluación de Programas

En la actualidad no se cuestiona la importancia y necesidad de la evaluación de los programas para la mejora de las acciones en Orientación Sociolaboral no sesgada, entre otros aspectos, Sanz (1990) considera que estas acciones quedan justificadas por diversos motivos como dar respuesta a las necesidades del colectivo al que va dirigido el programa, mejorar las características y las estrategias que utilizamos para desarrollar

el programa, obtener evidencias que nos permitan dotarnos a los agentes de la comunidad –profesorado, asesores, alumnado, familias, representantes de la administración, responsables políticos, inspección, etc.– de criterios para la toma de decisiones acerca del progreso de los programas.

No obstante, la evaluación de los programas, como cualquier otra acción educativa no está exenta de dificultades, nosotros destacamos aquellas relacionadas con la organización cómo identificar el momento en el que tenemos que realizar la evaluación, con la implicación de los agentes que participan en el programa, cómo hacer posible la colaboración del profesorado y la difusión de los resultados de manera que sea comprensible para la comunidad socioeducativa. Otras dificultades hacen referencia al diseño del programa, a su débil impacto y a una selección de medidas poco elaborada (Oetting, 1982): en concreto, en el diseño del programa los objetivos son formulados en resultados de conductas no medibles, la falta de relación entre los objetivos de los programas de Orientación Sociolaboral no estereotipada y los objetivos definidos en los Proyectos de los Centros educativos, el compromiso de equilibrar las necesidades individuales y las del grupo, todo no es válido para todas las personas, los criterios que se proponen para valorar la eficacia del programa sean criterios inmediatos y que no dependan de las acciones desarrolladas a más largo plazo y además, no existe unanimidad para definir criterios que nos permitan medir los logros de la orientación.

Compartimos el concepto de evaluación propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1995:183) que dice así:

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y proponer la comprensión de los problemas implicados”

Desde esta orientación, y siguiendo el esquema propuesto como referente de nuestro trabajo, podemos observar que nuestra indagación va dirigida a una variedad de objetivos: la obtención de evidencias referidas al análisis del contexto, de las condiciones de entrada del proyecto y del proceso seguido en su desarrollo y, de los resultados alcanzados. Estos elementos se corresponden con los propuestos por Stufflebeam (1971) en el modelo de evaluación CIPP. Es un modelo que nos ha sido útil porque nos ha permitido tomar decisiones –la toma de decisiones es el fundamento de su actuación– para el perfeccionamiento del programa.

En este sentido, la evaluación del programa ha sido realizada en dos grandes momentos; al principio nos propusimos obtener una imagen de las condiciones previas y del análisis de necesidades; este periodo corresponde con la evaluación del contexto y de entrada propuestas por el modelo CIPP y que ya hemos tratado en el apartado anterior. Después, en el desarrollo de la investigación que se propuso como guía para la realización y al final que tiene como propósito conocer su impacto y tomar decisiones para el cambio

En líneas generales, debemos tener en cuenta como criterios fundamentales el valor –en qué medida ha respondido a las necesidades valoradas– y el mérito –su calidad– (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

Por evaluación del proceso el autor entiende el seguimiento sistemático de la realización de un programa, con el fin de modificar el programa, las condiciones necesarias e identificar si las personas responsables de su desarrollo son capaces de implementarlo y de desempeñar sus funciones. Por este motivo es necesario identificar las diferencias entre el programa diseñado y desarrollado, así como los errores producidos en el diseño y en su implementación. La evaluación del producto refleja la posibilidad

de valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa (Stufflebeam y Shinkfield, 1995), de modo que podamos tomar decisiones para mantener o mejorar el programa.

La evaluación es entendida como un proceso continuo que se realiza al comienzo del programa –valoración de necesidades–, en su desarrollo y al final (Aubrey, 1982; Sanz, 1990).

Desde esta perspectiva, se hace necesario no sólo conocer si el proceso desarrollado nos ha permitido llevar a buen fin nuestra propuesta de actuación, sino también saber cuáles han sido los avances y retrocesos en la problemática de estudio, en definitiva: dónde estamos y hacia donde queremos dirigirnos. Entiende Trump (1975:17) que la investigación se configura como “[...] un proceso dinámico que produce cambios en el programa”. En definitiva, nos permite evidenciar si los resultados obtenidos nos permiten defender las estrategias y las propuestas que hemos generado, así como ayudarnos en su mejora. Este ha sido uno de los aspectos fundamentales por el que hemos decidido utilizar este diseño de evaluación. Entendemos que en orientación, la evaluación debe estar inserta en todo el proceso, Leibowitz, Farren y Kaye (1986) lo denominan la evaluación como núcleo del programa. En consonancia con este pensamiento, Sanz (1990:64) considera que la evaluación “puede verse como el núcleo central de nuestro programa que interactúa con todos los demás componentes fundamentales de éste”.

Este esquema coincide totalmente con nuestro propósito: partiendo de una situación problemática, diseñaremos y desarrollaremos una propuesta que nos permitirá llevar a cabo un proceso de asesoramiento y obtener conclusiones referidas a la mejora de la estrategia y al contenido en sí mismo.

Investigación-Acción

La configuración de nuestra propuesta, también queda definida como un diseño de Investigación-Acción porque, al igual que Susman y Evered (1978) entendemos que

“la acción humana se caracteriza, en su opinión por su aspecto de acontecimiento. Es función de los valores, las creencias, las finalidades y la racionalidad de los que obran; también se caracteriza por la situación concreta y compleja en la cual se desarrolla”. En Goyette y Lessard-Herbert, (1988:77)

La realidad es que los métodos y criterios de la ciencia positivista no han podido responder a la complejidad de la realidad social y humana. Por este motivo, Susman y Evered (1978) (en Goyette y Lessard-Herbert, 1988:77) consideran que la Investigación-Acción se define en contraposición con la ciencia positivista y enfrentan los siguientes elementos:

- la comprensión de una situación y la elaboración de “principios de acción” a la explicación por el modelo de la ley general;
- la realización de la acción –solución de un problema– en la que el investigador, con el cliente, se convierte en coproductor de cambio y de conocimiento, a la producción, en que el investigador es el único experto y manipulador en un mundo concebido como esencialmente pasivo;
- la conjetura de las vías lineales de la deducción a las de la inducción;
- el compromiso humanista del investigador es el alejamiento y la neutralidad;
- la acción a la contemplación.

Asimismo, Cohen y Manion (1990:282) entienden que este método de investigación se caracteriza por una serie de rasgos definidos:

1. Se centra en la comprensión de un problema concreto.

2. Los descubrimientos se aplican a corto plazo.
3. Se establece la interrelación entre los miembros de un grupo.
4. Poseen la capacidad de flexibilidad y adaptabilidad a las demandas generadas desde el proceso.
5. Tiene carácter empírico (plantea objetivos, muestra no representativa, no controla las variables y sus hallazgos no son generalizables).

La propuesta de investigación que presentamos se caracteriza por intentar responder a un enfoque de Investigación-Acción colaborativa, Grell y Wéry (1981:124) la caracterizan como “una obra colectiva entre los diferentes miembros sociales y el investigador; no se efectúa para ellos o por ellos, sino con ellos”.

No se trata de obtener resultados “sobre” sino “con”. En el enfoque de Investigación-Acción la participación, según Goyette y Lessard-Herbert (1988:115), se articula como la base sobre la que se podrán establecer dinámicas de mejora y cambio a partir de la resolución de una situación problemática. Asimismo, permite definir cómo estos cambios pueden ser desarrollados en los sistemas en funcionamiento y, a la vez, entender de qué modo repercuten en la mejora del funcionamiento profesional. Susman y Evered (1978:77), proponen que es “una Ciencia que no tan sólo permite, sino que ayuda a los miembros de diversas organizaciones a desarrollar competencias, habilidades. Se trata de una ciencia de ayuda, habilitadora”.

Tras lo expuesto hasta el momento, podemos afirmar que su funcionalidad está dirigida a la transformación y evolución de los acontecimientos sociales –esta acción social siempre se observa como más compleja y difusa–, en nuestro caso acontecimientos educativos; asume de este modo, un papel crítico frente a lo tradicional, ya sea la investigación de carácter transformador o adaptador (Grell y Wéry, 1981). En esta mis-

ma línea de mejora, Mercier-Tremblay y Milstein (1978:78) consideran que el objetivo básico es ensanchar la conciencia colectiva para hacer posible el cambio social.

Chein *et al* (1948:47), definen cinco etapas en el proceso de Investigación-Acción:

- i) Diagnóstico.
- ii) Planificación de la acción.
- iii) Realización de la acción.
- iv) Evaluación de las consecuencias de la acción.
- v) Identificación de los aprendizajes realizados.

4.3. Planteamiento del problema y subproblemas de investigación

Una investigación parte, por lo general, de un problema o de una situación problemática dada. En el apartado anterior –en el que exponíamos las razones que justifican este estudio– ya vislumbrábamos hacia dónde podría ir la situación problemática. La realidad es que el grupo de trabajo parte de las razones expuestas y, tras un diagnóstico de necesidades, se atreve a definir seis aspectos del problema o subproblemas:

1. Estamos inmersos en sistemas de socialización que favorecen las diferencias de género, de cultura, de etnia, etc. Sin embargo, tras esta diversidad de demanda se da un modelo dominante: el masculino, el de occidente y el de raza blanca.
2. La enseñanza que recibe el alumnado adolece de falta de diseños y desarrollos no sesgados que permitan la transición hacia la vida adulta del modo menos traumático

3. El profesorado carece de formación pertinente y de condiciones para implementar una propuesta de Orientación Sociolaboral no estereotipada desde su área de conocimiento
4. El centro no reconoce en sus proyectos, hasta el momento, la Orientación Sociolaboral –tampoco la estereotipación de género– con carácter procesual desarrollada desde los *currícula* de aula. Las actuaciones se circunscriben a establecer mecanismos de información sobre orientación académica –optativas y posibles itinerarios una vez acabada la E.S.O.–
5. Los materiales curriculares –LT– que son utilizados en las diferentes asignaturas integran perspectivas sexistas y no incorporan una dimensión sociolaboral.
6. La familia no tiene una participación reconocida –institucionalmente– en la vida del centro y carece de estrategias que le permitan orientar a sus hijos e hijas hacia un proyecto personal libre de sesgos.

Estos nos lleva a una definición de la cuestión casi definitiva, que puede plantearse del modo siguiente:

¿En qué medida la elaboración de una propuesta de Orientación Sociolaboral no sesgada e integrada interdisciplinamente en el *currículum*, facilita que el alumnado incorpore recursos en la configuración de un proyecto sociolaboral no estereotipado?

CUADRO 1. Formulación del problema.

Esta formulación no quedó exenta de dificultades: fue objeto de un amplio debate y de múltiples procesos de elaboración a lo largo de casi toda la evolución del trabajo, ante la necesidad de que la pregunta respondiera a las exigencias propuestas por

Buendía *et al* (1997): esto es, la exigencia de un carácter descriptivo, asociativo y de intervención en el proceso.

Desde el estado actual del campo de estudio expuesto en el marco teórico, tenemos especial interés en indagar qué aspectos del *currículum* pueden contribuir al desarrollo de programas de la Orientación Sociolaboral no estereotipada, que favorezca la realización de proyectos y, en concreto, de elecciones académicas y profesionales no sesgadas. Para dar respuesta a esta necesidad, pusimos en marcha y valoramos una experiencia de Educación para la Carrera, en la 2ª etapa de un centro de secundaria obligatoria. En esta experiencia, se consideraron aquellos aspectos que podrían facilitar la superación de estereotipos profesionales.

4.4. Objetivos de la investigación

Las propuestas definidas en el apartado anterior no dejan de ser indicadores con potencialidad para la mejora de este problema, por lo que proponemos estudiar los objetivos y subobjetivos que presentamos a continuación:

OBJETIVOS	
1.	Identificar los estereotipos sociolaborales de género para actuar por medio de una propuesta de Orientación Sociolaboral
2.	Implementar una estrategia basada en la infusión curricular para el desarrollo de programas para la Orientación Sociolaboral no estereotipada
3.	Promover la formación del profesorado desde una perspectiva de colaboración y proceso en la implementación de programas para la Orientación Sociolaboral no estereotipada
4.	Generar la participación de las madres y padres, mediante la formación-información, para crear una conciencia de necesidad y colaboración con los programas propuestos desde el centro como comunidad educativa
5.	Evaluar el proceso y los resultados para valorar las posibilidades de las estrategias utilizadas en el desarrollo de programas para la Orientación Sociolaboral –diseño, desarrollo y evaluación–

CUADRO 2. Metodología de la investigación.

En el cuadro siguiente definimos los subobjetivos de investigación para cada objetivo; éstos nos guiarán en nuestro propósito.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN					
	IDENTIFICAR LOS ESTEREOTIPOS SOCIOLABORALES DESDE LA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL	IMPLEMENTAR UNA ESTRATEGIA BASADA EN LA INFUSIÓN CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL	PROMOVER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA DE COLABORACIÓN Y PROCESO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL	GENERAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES DESDE LA FORMACIÓN-INFORMACIÓN PARA CREAR UNA CONCIENCIA DE NECESIDAD Y COLABORACIÓN CON LOS PROGRAMAS PROPUESTOS DESDE EL CENTRO COMO COMUNIDAD EDUCATIVA	EVALUAR EL PROCESO Y LOS RESULTADOS PARA EXPONER LA POTENCIALIDAD, LA VIRTUALIDAD DE LA ESTRATEGIA UTILIZADA EN EL DESARROLLO DE PROGRAMAS PARA LA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL
SUBOBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	Analizar los proyectos (educativo, curricular, plan general anual de centro, acción de la tutoría) desarrollados en el centro, y concretar cómo queda definida la orientación vocacional a lo largo de la escolaridad.	Desarrollar una propuesta de orientación sociolaboral no estereotipada, a trabajar desde todas las materias participantes.	Formar al profesorado para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que consideren la variable género como un aspecto que condiciona la consecución de los objetivos propuestos en sus currícula.	Conocer la ayuda que la familia dispensa a sus hijas/os en la toma de decisiones profesionales y si ésta contribuye al desarrollo de estereotipos profesionales	Conocer si el trabajo desarrollado en colaboración con otros compañeros y a lo largo del año académico ha sido fructífero para desarrollar dinámicas de orientación sociolaboral no estereotipada.
	Realizar un análisis de los diseños curriculares de aula (correspondiente a las materias que participarán en la experiencia) desde dos niveles: uno referido a aspectos relacionados con la orientación sociolaboral y otro, que haga alusión a elementos relacionados con el género.	Integrar los conceptos referidos a la orientación para el desarrollo de la carrera no estereotipada, a través de una unidad didáctica interdisciplinar.	Formar al profesorado en propuestas de orientación sociolaboral no estereotipada.	Desarrollar dinámicas informativas que permitan a la familia conocer qué proyectos tiene el centro en orientación sociolaboral y la posibilidad que tienen de participar en los mismos.	Comprobar hasta que punto, el trabajo colaborativo se articula como un medio eficaz que ha permitido al profesorado formarse para el desarrollo de la experiencia.
	Conocer en qué medida el profesorado, alumnado y la familia desarrollan estereotipos profesionales y es consciente de esta situación.	Considerar no sólo contenidos, sino también los demás componentes de las unidades didácticas, que se configuran como elementos complementarios para la consecución del objetivo propuesto.	Desarrollar habilidades para el trabajo en equipo y para la colaboración.	Detectar el nivel de información que la familia posee acerca de aspectos referidos a la orientación académica-laboral, así como las consecuencias que para sus hijos e hijas tiene una elección estereotipada.	Exponer, si el modelo de orientación sociolaboral se articula como un modelo potente para el desarrollo sociolaboral no estereotipado del alumnado y factible para el profesorado y el centro.
	Observar qué aspectos de las dinámicas habituales del centro inciden en la estereotipación profesional		Adquirir habilidades que permitan al profesorado discernir en la selección y en la elaboración de los materiales didácticos.		Describir en qué medida, la infusión curricular ha permitido incorporar aspectos referidos a la orientación para el desarrollo de la carrera no estereotipada en los currícula de las materias y qué dificultades se han encontrado.
	Estudiar las estrategias y condiciones de las acciones que de Orientación para el desarrollo de la carrera, se realiza en el centro en este momento		Desarrollar habilidades para el análisis del material didáctico respecto a sesgos de género-orientación sociolaboral y establecer propuestas alternativas a estas situaciones, o la utilización de las mismas desde una perspectiva crítica.		Analizar hasta qué punto, las prácticas educativas-orientadoras respecto a los estereotipos sociolaborales, han desencadenado la revisión y modificación de los proyectos del centro (educativo, curricular, plan general anual de centro, plan de acción de la tutoría).
	Proponer medidas, acciones complementarias y/o alternativas a las existentes en el centro que promuevan: · El desarrollo de dinámicas orientadoras a lo largo de la escolaridad de la persona. · La implementación de propuestas, ya sea orientadoras como educativas, que permitan al alumnado la adquisición de una mayor conciencia, de la existencia y de las consecuencias que los estereotipos sociolaborales tienen para nuestro desarrollo personal y profesional.				Comprobar si la propuesta de unidades didácticas que incorporen a su diseño y desarrollo estereotipos sociolaborales, ha posibilitado la concienciación del alumnado y una toma de decisión consecuente con su situación personal.
					Definir los cambios que el proceso formativo ha generado en el profesorado, no sólo en la modificación de los diseños curriculares de aula, sino también en la modificación de la puesta en práctica de los mismos

FIGURA 12. Relación entre objetivos y subobjetivos de la investigación.

4.5. Hipótesis prácticas

Respecto al problema planteado hemos propuesto una serie de hipótesis guía que nos pueden acercar a una clarificación de la situación, ya que nos iluminan acerca de *cómo, por qué, y para qué* debemos actuar en el sentido expuesto. Es decir, con ellas no queremos conocer si los objetivos se han conseguido o no, sino si el trabajar sobre estas dimensiones nos ha permitido avanzar en la resolución del problema. Estas hipótesis fueron fruto de las ideas generadas en el proceso de planificación acerca de cómo poder abordar nuestro problema. Las hipótesis elaboradas fueron las siguientes:

1. La posibilidad de que el profesorado participe en un equipo de trabajo desde el centro, en el que se forme para una Orientación Sociolaboral no estereotipada entre los géneros y sobre el desarrollo de una Orientación Sociolaboral no estereotipada (infusión curricular), favorecerá la elaboración de diseños y el desarrollo de los currícula integrados que contribuirán a un asesoramiento sociolaboral no estereotipado.
2. La selección y la elaboración de los materiales curriculares centrados en la eliminación de sesgos de género y estereotipos sociolaborales, podrían proporcionar al alumnado hechos, situaciones y análisis que contradigan la información y los modelos estereotipados y, a la vez, nos permitirían desarrollar mayores niveles de conciencia respecto a las consecuencias de su toma de decisión sociolaboral y académica.
3. La consecución en el centro de dinámicas que motiven la participación de la familia en el proyecto de Orientación Vocacional no estereotipada de sus hijas e hijos, podría permitir al alumnado la posibilidad de contar con el apoyo

de su familia para realizar procesos de toma de decisiones con un mayor respaldo, con más información y, por tanto, ser más consciente de sus relaciones.

4. La utilización del entorno comunitario y escolar en el desarrollo de propuestas de Orientación Sociolaboral no estereotipada podría generar la motivación, la comprensión, la utilidad y la transferencia de estos contenidos en el alumnado.

4.6. Categorías de análisis y preguntas de evaluación

Con la finalidad de abordar el problema general planteado, fue necesario explicar de forma individual la problemática específica referida a cada uno de los participantes implicados. Es decir, se formularon subproblemas de investigación y preguntas de evaluación distintas para cada uno de los(as) sujetos de investigación: (i)el profesorado, (ii)el alumnado, (iii)la familia, (iv)la asesora.

A continuación presentamos varios esquemas en los que quedan reflejadas las categorías y las preguntas de evaluación en las distintas fases para los participantes:
Preguntas de evaluación y fases de investigación por participantes.

- a) Preguntas de evaluación y fases de investigación por participantes.
- b) Categorías, preguntas de evaluación y fases de investigación para el profesorado.
- c) Categorías, preguntas de evaluación y fases de investigación para el alumnado.
- d) Categorías, preguntas de evaluación y fases de investigación para la familia.
- e) Categorías, preguntas de evaluación y fases de investigación para la asesora externa.

a) Preguntas de evaluación y fases de investigación por participantes

Atendiendo a estos grandes subproblemas se formularon las siguientes categorías y preguntas de evaluación o investigación:

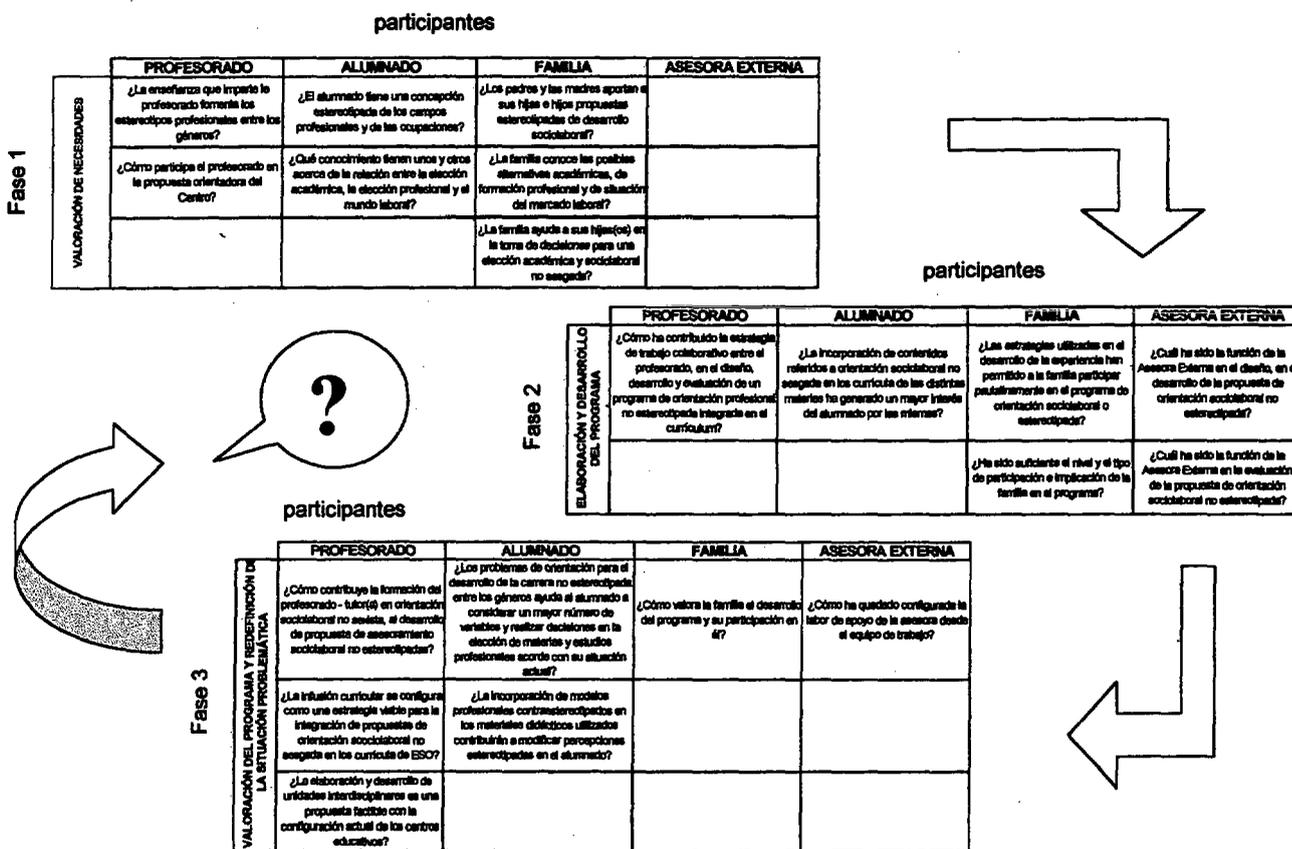


FIGURA 13. Relación entre las fases de investigación, los subproblemas definidos y los agentes participantes.

b) Categorías y preguntas de evaluación para el profesorado

PROPUESTAS DE TRABAJO (Proceso de trabajo llevado a cabo por el equipo de profesores y profesoras)	ESTRATEGIAS (Potencialidad de las estrategias utilizadas para la configuración de la propuesta)	FORMACIÓN DEL PROFESORADO (La formación del profesorado ha estado acorde con las competencias necesarias para el desarrollo de propuestas de unidades didácticas interdisciplinares de Orientación Sociolaboral no estereotipada)	INNOVACIÓN (Qué aspectos de la experiencia se han incorporado como novedades para la mejora del problema planteado)	CURRÍCULUM (En qué aspectos ha sido indispensable intervenir para el desarrollo de la propuesta)	COMPETENCIAS (Percepción que el profesorado tiene de su contribución al programa desarrollado)	RELACIONES (Influencia de las relaciones interpersonales para el desarrollo de la investigación)	MEDIOS (Consideración de los medios para poder desarrollar un proyecto profesional no estereotipado)
¿Se han planteado de forma correcta los objetivos propuestos?	¿Qué papel han jugado las distintas fases del modelo colaborativo en el diseño, desarrollo y evaluación?	¿Cuáles son las carencias formativas del profesorado en orientación y en Orientación Vocacional no estereotipada?	¿Qué respuesta oferta el centro respecto a la Orientación Sociolaboral no estereotipada?	¿Del análisis de los currículos que consideración y características las concuerdan a los contenidos referidos a la Orientación Sociolaboral y a los estereotipos profesionales?	¿El profesorado entiende que ha proporcionado un conocimiento suficiente sobre el mundo sociolaboral?	¿Cómo eran las formas de relación del profesorado en el centro previo al desarrollo de la investigación?	¿El material didáctico utilizado hasta el momento permite realizar una Orientación Sociolaboral no estereotipada?
¿El equipo de trabajo (profesores/as) han clarificado y se han comprometido en las estrategias de trabajo a desarrollar?	¿Qué dificultades se han encontrado para desarrollar las propuestas de infusión curricular de aspectos de Orientación Sociolaboral no estereotipada de las distintas materias que han participado en el diseño de la unidad interdisciplinar?	¿Considera el profesorado que la estrategia de formación desarrollada ha sido la adecuada?	¿Qué aspectos del centro han mejorado con la propuesta desarrollada?	¿Cuáles son las formas de organización e interacción en el aula?	¿El profesorado considera que ha ayudado al alumnado en el proceso de toma de decisiones, al facilitarles estrategias para el desarrollo de habilidades que le han permitido acceder a una información más completa y menos sesgada de la realidad sociolaboral?	¿La dinámica de relación entre el profesorado, durante el trabajo, ha incidido en las formas de interacción entre ellos y, en las distintas propuestas para el alumnado?	¿Los códigos de comunicación que se utilizan en los distintos recursos, fuentes o potenciales propuestas de Orientación Sociolaboral no estereotipada?
	¿La infusión curricular se articula como una estrategia potente para el desarrollo de currículos de Orientación Sociolaboral no sesgada?	¿Qué aspectos incorpora el profesorado en la planificación y desarrollo de sus programas, con el objetivo de realizar una propuesta profesional no estereotipada?	¿El proceso de trabajo seguido ha permitido al profesorado identificar la propuesta como perteneciente al centro?	El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, considera sistemas de relación y comunicación no sesgados?	¿El profesorado percibe que ha desarrollado habilidades, en este período para afrontar de forma autónoma el desarrollo de otras unidades didácticas?	¿La reflexión acerca de las características de las relaciones entre los distintos agentes educativos ha incidido en las formas de relación entre el profesorado y el alumnado, el profesorado, el profesorado, el profesorado y profesoras de la orientación?	¿Qué medios didácticos ha seleccionado o elaborado el profesorado para impactar el desarrollo de estereotipos profesionales entre el alumnado en el desarrollo de las distintas de clases?
	¿Con qué dificultades se ha encontrado el profesorado en el momento de abordar el desarrollo de la unidad interdisciplinar desde una perspectiva de Educación Sociolaboral no sesgada?	¿El proceso de formación ha permitido la concreción del profesorado en la necesidad de desarrollar propuestas que favorezcan el desarrollo sociolaboral no estereotipado de los chicos y las chicas?	¿La dinámica desarrollada ha permitido al profesorado modificar, mejorar sus propuestas educativas en la planificación del Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Proyecto Curricular de aula y aula, Plan de Acción Tutorial?	¿Qué tipo de contenidos se han incorporado en el currículo?	¿Propone el profesorado la elaboración de material didáctico que permita desarrollar actividades en este ámbito?	¿El trabajo y la coordinación del equipo se ha dado a lo largo del proyecto?	¿Qué criterios han seguido para el análisis de los recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje?
	¿Qué adaptaciones se han tenido que dar para posibilitar la integración de los currículos de Orientación Sociolaboral no estereotipada, en los currículos de las materias?		¿Cómo contribuyen al desarrollo del proyecto el uso de materiales didácticos alternativos, en los que se consideran sesgos de género y propuestas de orientación profesional?	¿De qué forma se ha visto modificada la organización de los contenidos?	El profesorado entiende que ha contribuido a desarrollar una dimensión amplia de la conceptualización de su materia?	¿La forma de relacionarse durante el trabajo entre el profesorado ha incidido en la participación e implicación en el proyecto de Orientación Sociolaboral no estereotipada?	¿Los recursos didácticos elaborados son útiles para el desarrollo de propuestas de asesoramiento sociolaboral no sesgado?
	¿El desarrollo de la unidad interdisciplinar nos ha permitido integrar más fácilmente el currículo de Orientación Sociolaboral?			¿En la nueva conformación de los currículos se escribieron propuestas de funcionalidad y relación con la sociedad?			¿Los materiales utilizados han facilitado el desarrollo de los currículos?
	¿Las actividades seleccionadas han permitido al alumnado acercarse a la problemática sociolaboral?			¿Cómo afecta la organización de las dinámicas de clase para una relación igualitaria?			
	¿El alumnado ha podido captar la implicación que las distintas variables tienen en la configuración de los estereotipos de género?						
	¿Considera el alumnado que la unidad interdisciplinar respecto al contexto en el que se desenvuelve, a su realidad circundante y por ello la unidad se convierte en más funcional, permitiéndole entender mejor las connotaciones de las distintas materias?						

CUADRO 3. Categorías y preguntas de evaluación para el profesorado.

c) Categorías y preguntas de evaluación para el alumnado

CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN PARA EL ALUMNADO	DESARROLLO PERSONAL (Elementos del ámbito profesional que inciden fuertemente en su vida académica y que limiten su prospectiva personal y profesional)	ELECCIÓN PROFESIONAL -ACADÉMICA (Aspectos que desde el programa propuesto inciden en la información, desarrollo, análisis actual en este ámbito... que faciliten o dificulten dichas propuestas)	FUNCIONALIDAD DEL CONOCIMIENTO (Qué consecuencias conlleva incorporar contenidos funcionales respecto al desarrollo del programa y a la motivación del alumnado)	RECURSOS DIDÁCTICOS (Cómo los recursos didácticos inciden en esta propuesta)	PARTICIPACIÓN EN LA EXPERIENCIA (Valoración que el alumnado realiza de la experiencia propuesta)
	¿La trayectoria académica y el apoyo de las personas cercanas limita de alguna manera las decisiones realizadas para este año académico?	¿Qué perspectivas tiene el alumnado a cerca de su formación?	¿Qué interés muestra el alumnado por los contenidos referidos a la información sociolaboral?	¿Los materiales didácticos ofrecen una propuesta sociolaboral no sesgada al alumnado?	¿Cuál ha sido la utilidad atribuida por el alumnado a las actividades propuestas desde esta experiencia?
	¿Se observa diferenciación en el carácter preferencial o el modo ideal de comportamiento entre las alumnas y los alumnos?	¿El alumnado tiene desarrollado estereotipos profesionales? ¿A que condición es atribuida?	¿Qué criterios se han establecido para seleccionar estos contenidos y no otros, al incorporarlos en las distintas materias?	¿Las características implícitas del material didáctico utilizado condicionarán las formas de organización del trabajo en el aula?	¿En qué medida esta propuesta ha favorecido formas de aprendizaje distintas a las habituales?
	¿Qué estilos atributivos configuran nuestro alumnado?	¿El alumnado en esta etapa considera necesario e importante tomar decisiones para la elección académica y profesional?	La propuesta de Orientación Sociolaboral no estereotipada desarrollada a partir de esta experiencia ¿ha contribuido a establecer vías de comunicación entre el mundo escolar del alumnado y su mundo personal? ¿se ha dado una mayor posibilidad para esta?	¿El desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje considera sistemas de relación y comunicación no sesgados?	
	¿Las actividades que se desarrollan en clase favorece una mayor motivación para los chicos o para las chicas?	¿La propuesta desarrollada por el profesorado del centro le ha permitido realizar una elección académica-profesional más consciente y menos estereotipada?	¿Hace consciente al alumnado de los ámbitos profesionales de mayor demanda en nuestro contexto social?	¿La incorporación en los materiales didácticos de un código lingüístico en equidad, permite a unas y a otros ampliar su estructura de interpretación de la realidad?	
	¿Propicia elementos que permiten cuestionar los prejuicios mantenidos en la sociedad?	¿Este programa ha permitido clarificar al alumno(a) sus intereses y posibilidades académicas y profesionales?	¿Permite un acercamiento real del alumnado a un abanico más amplio de profesiones al hacer una intencionalidad explícita en los estereotipos profesionales?	¿Las propuestas de ejemplificaciones contraestereotipadas actúan como elemento crítico en la reconceptualización por parte del alumnado de las propuestas profesionales existentes para chicas y chicos?	
	¿La reflexión del alumnado sobre las atribuciones que este hace de los valores, comportamientos, y actitudes sobre las asignaturas a cursar, favorece la relatividad de la importancia dada a las mismas?	¿El alumnado ha podido establecer la relación existente entre elección académica y trayectoria sociolaboral?	¿Esta propuesta propicia un mayor conocimiento de las dimensiones ocupacionales de las distintas sociolaboral?		
	¿Cómo valora el alumnado el poder participar en programas de Orientación Sociolaboral no estereotipado para el desarrollo de la carrera en su formación personal?	¿Ha tomado consciencia el alumnado de las limitaciones y posibilidades que implica la elección de cada área profesional, atendiendo a las posibilidades que para su desarrollo profesional tiene como hombre o mujer?	¿Proporciona una mayor competencia y consciencia de las exigencias y limitaciones en la trayectoria a seguir para ser profesionales en un ámbito laboral?		
	¿El alumnado valora la necesidad de conocer la(s) trayectoria(s) a seguir para conseguir su objetivo primero?	¿Qué decisión ha tomado el alumno(a) sobre la elección académica y sobre el ámbito profesional? ¿Qué aspectos respaldan la elección académica-profesional realizada?	¿Se ha considerado el interés sociolaboral del alumnado acerca de una opción concreta?		
	¿Esta propuesta ha permitido al alumnado incorporar elementos de análisis a lo largo de la educación secundaria para una elección académica y profesional no sesgada?				

CUADRO 4. Categorías y preguntas de evaluación para el alumnado.

d) Categorías y preguntas de evaluación para la familia

CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN PARA LA FAMILIA	NECESIDAD DEL PROYECTO (Qué aspectos se han considerado para que se entienda que es necesario realizar este tipo de intervenciones)	IMPORTANCIA DEL PROYECTO (En qué medida el proyecto desarrollado es valorado por la familia para el desarrollo de sus Hijas(os))	PARTICIPACIÓN (En qué medida y bajo qué condiciones se ha dado una participación de los padres y de las madres)	COLABORACIÓN (La familia es solícita a participar en proyectos de este tipo)	CONDICIONANTES DE LA ELECCIÓN PROFESIONAL (Cómo la familia influye en la trayectoria académica y profesional de sus Hijos(es))	ELECCIÓN PROFESIONAL (Conocimiento que tiene la familia sobre las alternativas realizadas por sus Hijas(os))
	¿La familia considera necesario la realización de proyectos de Orientación Sociolaboral no estereotipada para sus hijos(as)?	¿Cómo ha valorado la familia que en el centro se pudiera desarrollar un programa para la Orientación Sociolaboral no estereotipada en la elección profesional?	¿En qué momentos y qué características ha tenido la participación de la familia a lo largo del proceso?	¿Presenta la familia disponibilidad para cooperar en el desarrollo del programa?	¿La familia ha tratado con sus hijos(as) las consecuencias de una elección de estudios tradicional en su posterior desarrollo profesional?	¿Conoce la familia la elección realizada por sus hijos(as) al finalizar la 1ª etapa de la educación secundaria obligatoria?
	¿Qué estereotipos profesionales presenta la ayuda que recibe el hijo(a), de su madre y de su padre?	¿Que valoración han hecho los padres y las madres de las estrategias y de las actividades que se han llevado a cabo para el desarrollo del programa?	¿Qué nivel de participación ha tenido la familia a lo largo del proceso?	¿Qué limitaciones se presentan para que se dé de forma efectiva dicho apoyo familiar?	¿Que aspectos consideran los padres y las madres que han influido en el tipo de elección de materias optativas a cursar por sus hijos(as)?	¿Conoce la familia las consecuencias de una elección profesional para el desarrollo personal y sociolaboral?
	¿Cuál es el nivel de información que la familia tiene de las posibilidades existentes en la actualidad en formación académica y profesional?				¿Qué grado de aceptación otorga la familia a la elección de estudios de sus hijos(as)?	
	¿Cómo hemos accedido a estas necesidades?					
	¿La familia cree necesario el desarrollo de programas de Orientación Sociolaboral no estereotipada?					

CUADRO 5. Categorías y preguntas de evaluación para la familia.

e) Categorías y preguntas de evaluación para la asesora externa

CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DE EVALUACIÓN PARA LA ASESORA	MÉTODO DE TRABAJO (Proceso de trabajo llevado a cabo por el grupo de investigación)	FORMACIÓN (Capacidad de la asesora para favorecer la formación de los participantes)	ASESORAMIENTO (Apoyo realizado para la implementación de la experiencia)	CLIMA DEL GRUPO (Tipo de relaciones entre los componentes)
	¿La estrategia de trabajo ha permitido al equipo avanzar en la mejora del problema planteado inicialmente?	¿La asesora ha facilitado los medios y encontrado los espacios pertinentes para avanzar en la resolución de las problemáticas detectadas en la implementación de nuestra propuesta de actuación?	¿La asesora ha facilitado la colaboración y participación de los miembros del equipo en el desarrollo de la propuesta?	¿La asesora ha favorecido un clima de cordialidad que permitiera el trabajo del equipo?
	¿Qué dificultades observa el profesorado para la continuidad de esta forma de tratar la problemática con la que se encuentra en su trabajo diario?	La formación aportada al profesorado referida tanto a la estrategia de trabajo como a la problemática en él ¿ha sido adecuada?	¿La asesora ha actuado como agente mediadora favoreciendo la expresión e intercambio de opiniones en un clima productivo?	¿Cómo ha contribuido la relación entre la asesora y el profesorado a las características del equipo?
			¿Al profesorado le ha sido útil las aportaciones realizadas por la asesora en los distintos momentos del proceso?	

CUADRO 6. Categorías y preguntas de evaluación para la asesora

4.7. Sujetos de la investigación

La colaboración –también la podemos definir como la participación activa y conjunta– se articula como el fundamento del proceso de investigación. Y es este mismo proceso de investigación el que debe favorecer la colaboración entre los componentes del equipo de trabajo. De Miguel (1989) afirma que la colaboración en la Investigación-Acción no es gratuita, sino que por su naturaleza se configura como un supuesto fundamental de la misma. El asesoramiento o el apoyo generado por otros profesionales –en nuestro caso la asesora-investigadora–, será clave para compatibilizar e integrar las diferencias que emergen de la toma de decisiones que se dan en el proceso de investigación; por ello, los contextos en los que se desarrollan, las tareas desempeñadas y la comunicación son pilares fundamentales que favorecerán el desarrollo de la investigación y, en consecuencia, la solidez del grupo de trabajo (Arencibia y Guarro, 1999).

Escudero (1992) considera que existen dos estilos de asesores los directivos – quienes definen la actuación y el proceso a seguir– y los no directivos –que son los que orientan la actuación de modo democrático y que favorecen la madurez del equipo de trabajo-investigación, y a quienes podríamos denominar facilitadores democráticos–.

La investigación que nosotros(as) hemos llevado a cabo se caracteriza por la participación y la colaboración de los diferentes agentes educativos implicados, que en nuestro caso se corresponden con parte del profesorado del equipo educativo, del alumnado, de las familias y con la asesora externa. Su representatividad respecto al total queda reflejada en la distribución que describimos:

	ALUMNADO		PROFESORADO		FAMILIA		RESPONSABLE ASESORAMIENTO	
	a	o	A	o	a	o	a	o
3º ESO								
Evaluación Diagnóstica	60	48	10	3	33	64	1	-
TOTAL 3º ESO	108		13		97		1	
Desarrollo y valoración del programa	14	13	3	2	-	-	1 (favorece el desarrollo y la coordinación del programa)	-
TOTAL 3º ESO	27		5				1	

TABLA 9. Participantes en la investigación

La mayor parte de nuestra investigación fue realizada por el profesorado con el apoyo de la asesora para el alumnado. El profesorado, hasta el momento, había reconocido el problema de la estereotipación profesional, pero no había sido capaz de abordarlo ni de forma individual ni como equipo. Por esta razón, vieron la posibilidad de contar con la ayuda de un profesional que les clarificara y facilitara poder abordar las tareas encomendadas. La asesora pudo reconocer que existían posiciones encontradas: unos esperaban un método que respondiera miméticamente a las condiciones en las que ellos(as) estaban. Sin embargo, otros, por suerte, sabían que ese “método” no existía y

que el equipo sería el responsable de generar las estrategias atendiendo a las condiciones en las que se hallaban. Desde esta otra perspectiva, el asesoramiento tendría el reto de facilitar el consenso y la comunicación y, además, generar puntos de vista que favorecieran:

- La reflexión de los hechos.
- La observación fue utilizada en el análisis de necesidades o en la resolución de problemas con dos finalidades: estudiar los resultados y deducir las posibles implicaciones y consecuencias que éstas tienen en la situación problemática estudiada.
- Generar y considerar una amplia oferta de soluciones, de instrumentos, de técnicas o de estrategias para la toma de decisiones, que nos permitan adecuar los medios de los que disponemos a las demandas de la investigación.

Tanto la asesora como el profesorado eran conscientes de que serían partícipes de un proceso de investigación. Asimismo, fue crucial en todo el proceso el clima de confianza –logrado por la disponibilidad de los participantes– generado en el equipo, esto facilitó el trabajo. También fue importante la asistencia habitual de la asesora al centro, que permitió al alumnado verla como una profesora más, convertida en su confidente.

4.8. Selección de los instrumentos de recogida de información

Una vez definido el diseño y conociendo el ámbito o los ámbitos de actuación al que iría dirigido, el siguiente paso consistirá en definir la metodología que utilizaremos.

En este proceso, desempeñan un papel fundamental las técnicas o los instrumentos que utilizemos para su valoración.

Con el objeto de no malgastar esfuerzos en la recogida de información innecesaria, o que las estrategias utilizadas no sean válidas y fiables, es por lo que se hace necesario incidir en la selección de estrategias para la recogida de información acordes con el diseño y el objeto de nuestra investigación.

Sostenemos que la o las metodologías apropiadas en su elucidación van a venir definidas por la naturaleza de los datos que hemos de recoger y de las circunstancias en las que se desarrollen. Por ello, en un mismo proceso podríamos utilizar métodos cualitativos y cuantitativos, el decidimos por unos u otros, puede quedar justificado por los preceptos propuestos por Álvarez (1991:59):

- “- El ámbito (o ámbitos) del programa que se desee evaluar.*
- El conjunto de preguntas a las que se quiera dar respuesta.*
- Los grupos sociales de los que se necesitará obtener los datos de la evaluación”.*

El proceso de selección de los instrumentos no es tarea fácil, debido al carácter flexible del proceso de Investigación-Acción. Mercier y Melstein (1978:90) mantienen que:

“los investigadores [equipos de trabajo] no tienen que ofrecer un método completo y uniforme de evaluación, sino más bien un modelo, una experiencia y un conjunto de herramientas para utilizar a la hora de responder a las necesidades y a las características, a veces idénticas, a veces particulares, de los programas (de intervención).”

Por estos motivos, realizamos un estudio de aquellos instrumentos de análisis y valoración, ya fueran cualitativos o cuantitativos, que habían sido utilizados en otras investigaciones. Para ello fue necesario *definir los criterios* que nos permitirían diferen-

ciar los estudios que podrían aportarnos claridad en nuestro propósito. Además, debimos considerar que fueran recursos *poco complejos* que nos permitieran compaginar nuestro trabajo habitual con la investigación; y por último, fue necesario utilizar *diversidad* de instrumentos, como única forma de poder llegar a comprender un fenómeno complejo (Cohen y Manion, 1990). Nuestro fin consistió en comprobar en qué medida estos podrían ser útiles para nuestro trabajo.

Las investigaciones han centrado su interés sobre una Orientación Sociolaboral no discriminatoria; su propósito finalmente ha consistido en establecer indicadores que clarifiquen los modelos explicativos de actuación respecto a la toma de decisión profesional y académica; para ello, se han basado en estudios de corte *experimental* (Bartolomé, 1992). Así, se han fundamentado en la necesidad de conocer qué ocurre en nuestro entorno para poder predecir y controlar; se han apoyado en la cuantificación de hechos y han aportado análisis cuantitativos.

Estos estudios se caracterizan porque centran sus análisis en las condiciones “desfavorables” que soportan las niñas-adolescentes que participan en el sistema educativo. Estas condiciones son expuestas como posibles causas explicativas de la desigual distribución de las jóvenes y de los jóvenes entre las distintas profesiones (Horner, 1972; Seligman, 1975; Weiner *et al.*, 1978; Gitelson *et al.*, 1982; López, 1995).

Por el contrario, el objeto principal de las investigaciones que han inclinado su atención hacia la comprensión de los fenómenos educativos y la mejora de la práctica en Orientación Sociolaboral no sesgada, no se fundamentará en la generación de conocimiento que nutra a la teoría, sino que permitirá la comprensión de las situaciones y la toma de decisiones para el cambio. En este contexto, nos encontramos con dos niveles de estudio: los que apoyan su análisis en la comprensión de las condiciones desfavorables para las chicas en el sistema educativo (Alberdi, 1981; Shilling, 1991; Wilson,

1991) y, las que fundamentan sus indagaciones en la revalorización de las cualidades femeninas en pos de un desarrollo integral de la persona (Salas, 1994; Askew, 1991; Urruzola, 1991). Estas comparten metodología de corte cualitativo, centrándose en los significados (interpretación de los datos desde un carácter cíclico e interactivo) e intereses de las acciones que realizan los distintos agentes en las instituciones educativas desde la autorreflexión de la práctica educativa-orientadora.

A. Instrumentos para la valoración de datos cuantitativos

En lo que respecta a *instrumentos para la valoración de datos cuantitativos*, consideramos distintas herramientas:

a) Cuestionario de Valores, Atribuciones y Percepciones

Los *Cuestionarios utilizados en el estudio de la elección de una carrera típicamente femenina o masculina* (López, 1995) se basaban en el estudio de las variables psicosociales que habían demostrado influir en la elección profesional; nos propusimos retomar aquellos elementos significativos de estas variables psicosociales (en la explicación de los estereotipos profesionales).

b) Cuestionario de Estereotipos Sexuales de las profesiones

A nuestro juicio, las *Pruebas que se centraban en definir la naturaleza de los estereotipos sexuales de las profesiones* para desarrollar una base de datos normativa (Scholberg y Goodman, 1972; Shinar, 1975) eran demasiado extensas y estaban descontextualizadas para nuestro propósito, es decir, conocer qué estereotipos profesionales mantienen las personas –profesorado, alumnado y familia– que participan en nuestra investigación. Por este motivo, decidimos elaborar un listado de profesiones propio. Confeccionamos un registro a partir de la propuesta de clasificación de profesiones desarrollada por la Comunidad Económica Europea, que en el contexto español se con-

creta en la clasificación realizada por el Instituto Nacional de Empleo. Nos asesoramos acerca de la propuesta formativa que realizó la Consejería de Educación para la Comunidad Autónoma de Canarias a partir de la establecida por la administración central, para lo que se tuvo en cuenta la realidad económica-social-educativa de nuestro archipiélago. Una vez realizado dicho listado, encontramos muchas dificultades para establecer criterios válidos nos permitieran la selección de una muestra de estas profesiones –representativa respecto a la feminización, masculinización o neutralidad de las profesiones–. Principalmente, por la amplitud de actividades profesionales, por la dificultad que supone categorizarlas por niveles de formación y por la dificultad añadida del aumento de multitud de nuevas profesiones con las que estamos poco familiarizados. Por ello, optamos por elaborar la lista de profesiones, a partir de un grupo de trabajo/discusión. El procedimiento que seguimos para la elaboración del listado de profesiones fue el siguiente.

El grupo de trabajo estaba formado por 15 personas estudiantes de 3º de Magisterio de distintas especialidades, desconocidas entre sí. Durante una sesión de 4 horas, consensuaron un listado de profesiones, sin propuesta previa y a partir de las siguientes cuestiones:

- a) *¿Qué profesiones consideran ustedes que son femeninas, masculinas, o neutras –con este término nos referimos a profesiones androginas–?*
- b) Valora ¿cuál ha sido el motivo de considerarla femenina, masculina o neutra?

Así preveíamos que los posibles motivos podrían ser: la proporción de hombres y de mujeres que desempeñan esa profesión, las características de personalidad adecua-

das para esa profesión, la capacidad física que se necesita para su desempeño. Ahora bien, consideramos la posibilidad de que el alumnado pudiera incorporar otros motivos que justificasen la categorización realizada.

Es necesario destacar que en el proceso de construcción del registro recogimos las siguientes apreciaciones:

- Las profesiones masculinas fueron las primeras en aflorar y les fue sencillo asignarles el motivo de la clasificación; no sucedió igual con las femeninas y neutras.
- Las profesiones a las que se referían eran las tradicionales, y sólo remarcaban otras “no comunes” cuando hacían alusión a las profesiones neutras, que coincidían con profesiones relativamente nuevas.
- Los motivos a los que hacían referencia en el desempeño de profesiones masculinas eran la capacidad física y la tradición de los sexos en su realización. En el desempeño de profesiones femeninas eran las características de personalidad y la tradición de los sexos en su realización.

Las profesiones que eran incluidas en la categoría de profesiones neutras, se caracterizaron porque los motivos de adscripción estaban siempre referidos con la novedad de la profesión o la necesidad de una cualificación específica para desempeñarla.

Otros aspectos que resultaron relevantes fueron los siguientes: entendían que todas las profesiones pueden ser desempeñadas por hombres y mujeres, los avances tecnológicos habían favorecido la posibilidad de incorporación de las mujeres a algunas profesiones porque, en cierta medida, se ha minimizado la necesidad de la fuerza bruta.

Se ha dado un cambio social referido a la modificación de las estructuras económicas y a las formas de vida en la sociedad occidental.

c) Cuestionario de Autoevaluación

Una vez hubiéramos realizado el programa y, en un intento de conocer la percepción del alumnado, decidimos elaborar un cuestionario en donde ésta quedara reflejada, de modo que realmente pudiera haber una evaluación de la experiencia.

Los *Cuestionarios de Autoevaluación al alumnado* se centran fundamentalmente en conocer la percepción que el alumnado tiene acerca de la unidad interdisciplinar diseñada y en cómo ha sido desarrollada. Colás y Rebollo (1993:127), consideran que esta técnica “consiste en un listado de cuestiones o preguntas intencionalmente organizadas, redactadas por el investigador con el objeto de recoger de forma sistemática y ordenada un conjunto de informaciones precisas acerca de las variables objeto de investigación”.

Nosotros, por nuestra parte, nos hemos centrado en recoger datos acerca de la participación e implicación, de la preferencia por el tema trabajado, del nivel de realización de las tareas, de las estrategias de desarrollo de la materia, de la percepción del aprendizaje y de la dificultad y de la ayuda en el desarrollo de la unidad.

A partir de esta guía elaboramos las preguntas que se han de integrar en el cuestionario. Cohen y Manion (1990:106) nos recuerdan que para la efectividad de la elaboración será necesario atender de forma correcta a los elementos siguientes:

1. Las respuestas deben responder a la información.
2. El lenguaje y la redacción debe posibilitar una única interpretación de la pregunta.
3. Decidir el tipo de respuesta que vamos a proponer: cerrada, abierta, dicotómica, múltiple, etc.
4. Establecer el orden de las preguntas atendiendo a algún criterio.

Construimos 20 cuestiones que hacían referencia a la *participación e implicación* (preguntas 1,2,3 y 4), a la *relación del alumnado* (pregunta 7), a la *preferencia por el tema trabajado* (preguntas 14 y 15), al *nivel de realización de las tareas* (preguntas 5 y 6), a la *estrategia del desarrollo de la materia* (preguntas 10, 11 y 13), a la *percepción del aprendizaje* (preguntas 8, 9 y 12), y a la *dificultad y ayuda en el desarrollo de la unidad* (preguntas 16, 17, 18, 19 y 20) (ver modelo de cuestionario en el APENDICE B7).

Éste fue pasado a la totalidad del grupo con el que se trabajó, siendo un total de 27 personas,—alumnado— en la semana siguiente a la finalización de la unidad.

B. Instrumentos para la valoración de datos cualitativos

En la revisión de los *instrumentos para la valoración de datos cualitativos*, nos detuvimos en el estudio de herramientas utilizadas en otras investigaciones (Santos, 1997; Mc Cornick, 1990; Torres, 1995; Espín *et al*, 1996; Haring y Beyard-Tyler, 1997) significativas para clarificar los interrogantes que habíamos definido en nuestro trabajo, tales como la entrevista semiestructurada y libre, la observación no participante, los distintos instrumentos para el análisis de los materiales didácticos, los grupos de discusión y las fuentes documentales (el diario del profesorado, el diario de las sesiones de trabajo, los diseños curriculares, etc.).

Pasamos a describir las condiciones consideradas en cada uno de los instrumentos:

a) Las entrevistas

Las *entrevistas* desarrolladas se han centrado en conocer qué consideración tiene la Orientación Sociolaboral desde una perspectiva de género para el profesorado y para el centro en donde desarrolla su trabajo.

Por ello, se realizaron *entrevistas semiestructuradas*, que nos daban la posibilidad de conversar de forma distendida con el profesorado y se adaptaron a sus características sin perder de vista el objetivo de esta estrategia.

Optamos, asimismo, por hacer preguntas abiertas y claras, de carácter historiográfico, descriptivo, valorativas y de apreciación. Éstas eran presentadas al profesorado en un continuo de menor a mayor compromiso. Las preguntas estaban organizadas y ordenadas en distintas dimensiones: datos personales, centro, alumnado, profesorado, y estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las cuatro primeras dimensiones tratan de conocer la implicación y la percepción del profesorado acerca de los distintos agentes educativos y del centro como organización en la Orientación Vocacional y el género; la última, por otra parte, indaga sobre la estrategia utilizada por cada profesor(a) para el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza.

La estructuración interna de cada dimensión queda organizada del siguiente modo:

Estructura de las entrevistas

A. Datos personales

Son preguntas de carácter historiográfico; nos permiten obtener información del profesorado. A través de ellas podemos definir el papel del profesor(a) en la organización y en la toma de decisiones de la organización desarrollada en el centro. Además, nos facilita romper el hielo, puesto que favorecen una relación de confianza entre el profesorado y la asesora.

B. Centro

Desde esta dimensión nos proponemos que el profesorado defina su percepción sobre la actuación que el Centro tiene respecto al género y a la Orientación Sociolaboral. También es necesario considerar en qué medida se establecen dinámicas que posibilitan o entorpecen el tratamiento desde esta perspectiva. Consideramos que el Centro es el referente organizativo que permite al profesorado iniciar, consolidar y apoyar actuaciones con este fin.

C. Alumnado

En esta dimensión hacemos hincapié en las formas que el alumnado tiene de relacionarse en el aula y en el Centro, ya sea con sus iguales o con adultos(as). Entendemos que los contextos de socialización –la escuela es uno de ellos– favorecen y refuerzan concepciones discriminatorias acerca de la función social atribuida a chicas y a chicos.

D. Profesorado

Si entendemos que la escuela es un contexto de socialización, que limita o favorece en el alumnado un desarrollo personal de mayor o menor integridad, el profesorado se convierte, en este proceso, en el agente educativo por excelencia, teniendo la responsabilidad de actuar para favorecer dicho propósito. Aquí nos centraremos en indagar cómo se configura la actuación del profesorado.

E. Estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde esta dimensión nuestro objetivo se centrará en conocer cómo el profesorado considera o enfoca su propuesta de enseñanza desde la perspectiva de género y de la Orientación Sociolaboral. En definitiva, desde aquí pretendemos conocer cuál es el nivel de compromiso que el profesorado tiene respecto a este enfoque, en la medida que lo incorpora a sus propuestas y a su práctica de la enseñanza.

CUADRO 7. Estructura de la entrevista

b) Las observaciones

Las *observaciones* que realizaremos se caracterizan por ser de tipo no estructurada, más comúnmente conocida como “no sistemática”, ya que es considerada como una de las formas óptimas para la recogida de información cualitativa. Sin embargo, defender la virtualidad de su no estructuración no implica desconsiderar su planificación, ya que ésta supone tomar decisiones a lo largo del proceso observacional. Siguiendo a Everstein y Green (1976), consideramos la siguiente propuesta de planificación:

Planificación de la observación

A. ¿Qué pregunta o problema observamos?

¿En qué medida el profesorado integra aspectos referidos a género y Orientación Sociolaboral en el desarrollo de sus clases?

B. ¿Qué grupo o grupos van a ser observados?

Todos los grupos de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria.

C. ¿Qué aspectos del grupo van a ser observados?

C.1. Organización del grupo clase

- *A partir de las actividades: individual, por pares, pequeños grupos, gran grupo.*
- *A partir de la heterogeneidad vs homogeneidad en función de los siguientes criterios: edad, capacidad, nivel de madurez, género, tipo de actividad, contenido*

C.2. Selección de los contenidos

- *Referencia al género.*
- *Orientación Sociolaboral.*
- *Orientación Sociolaboral no estereotipada.*

C.3. Tipos de actividades

- *Trabajo cooperativo.*
- *Trabajo competitivo.*
- *Actividades relacionadas con aspectos de la vida cotidiana.*
- *Actividades relacionadas con aspectos del mundo científico formalizado.*

C.4. Lenguaje

- *Masc. genérico vs fem. genérico.*
- *Sobreespecificación.*
- *Doble norma estándar.*
- *Estereotipos de rol social, rol familiar, rol político, rol profesional, estereotipos de personalidad.*

C.5. Ejemplos

- *Masc. genérico vs fem. genérico.*
- *Sobreespecificación.*
- *Doble norma estándar.*
- *Estereotipos de rol social, rol familiar, rol político, rol profesional, estereotipos de personalidad.*

C.6. Imágenes

- *Masc. genérico vs fem. genérico.*
- *Sobreespecificación.*
- *Doble norma estándar.*
- *Estereotipos: rol social, rol familiar, rol político, rol profesional, personalidad.*

C.7. Establecimiento de un trato diferencial entre alumnas y alumnos

C.8. Favorece la participación de hombres y mujeres

D. ¿Qué instrumento(s) utilizamos?

Registro escrito, relato narrativo.

E. ¿Cómo va a realizarse la observación?

*Esta será realizada en el aula en el que corresponda impartir dicha materia.
Referida al desarrollo de un concepto de una unidad.
Se realizarán tres observaciones de una misma unidad.*

F. ¿Cuál será el foco u objetivo en el que se centra la observación?

Este atiende al grupo clase en relación al proceso llevado a cabo para el desarrollo de una unidad.

G. ¿Procedimiento de análisis?

Análisis cualitativo y análisis de matrices, ya sean descriptivas o de representación gráfica.

CUADRO 8. Planificación de la observación.

Informe final de la observación

Para la realización del informe de las observaciones, nos hemos basado en la propuesta realizada por Area y Guarro (1987), que entienden que el informe de la observación deberá adoptar una estructura que sea inteligible, ya por su estructura como por su contenido. Para ello, sería interesante que consideráramos los siguientes apartados:

A. Contexto de la observación

Hacemos referencia tanto a los datos de identificación referidos a la situación que fuéramos a observar, como a otros aspectos referidos a la contextualización de la actividad en relación a sí misma, o respecto a una actividad más general.

B. Relatos narrativos

Incorporamos la narración de las observaciones realizadas, expuestas de forma cronológica, así como el análisis de unas observaciones respecto a otras y respecto a sí mismas en relación a los eventos que en ella suceden.

C. Guión de observación

La observación se caracteriza por ser una técnica descriptiva, lo cual, como todos sabemos, supone incorporar un amplio margen de subjetividad a la realidad, el que incorpora el(la) observador(a). Por ello, es necesario considerar el uso alternativo de otras estrategias, como la entrevista, y no desechar la posibilidad de recabar información irremplazable acerca de la realidad misma de la implementación del diseño previsto por el profesorado y de otros consecuentes de esta actuación. El guión compartido por los observadores facilitará superar esta situación. El guión de observación se caracteriza por ser una serie de aspectos de los que hay que tomar nota.

CUADRO 9. Informe final de la observación.

La propuesta del guión o de la planificación de la observación que utilizamos está inspirada en guiones de observación de carácter general desarrollado por Spradley (1980), en otros centrados en la observación de aula (Walker y Adelman, 1979) y en la síntesis realizada por Feliciano (1991), inspirada en guiones desarrollados por Area y Guarro (1987).

c) El estudio de los libros de texto

El estudio de los libros de texto se centra en el proceso de análisis de la información –diagnóstico– denominada por Parcerisa (1994) “*evaluación inicial*”, que corresponde a la fase preactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y nos da información sobre las limitaciones que desde este medio didáctico se vierten en el proceso educativo. En fin, nos preguntamos acerca de qué materiales son los más adecuados y cómo planificar u orientar su uso en el aula. Con este motivo, utilizamos el análisis de contenido pues nos permitirá realizar una indagación amplia y profunda para la comprensión de

los fenómenos que nos propusimos estudiar. Nuestro análisis de contenido se centra fundamentalmente en reconocer los valores y actitudes que, de forma explícita e implícita, se reflejan en los libros de texto; hacemos referencia a prejuicios, a estereotipos culturales, a los conflictos sociales y a la valoración de diferencias sociales acerca de la discriminación de los géneros tanto en el proyecto profesional como en el proyecto de vida.

La mayoría de los estudios realizados sobre la representatividad de propuestas para la atención al género en los materiales curriculares se ha centrado en el análisis de los libros de texto, pues se configuran como propuestas curriculares preelaboradas utilizadas por la mayoría del profesorado. Existe una gran tradición en este sentido en el contexto anglosajón, no así en el nuestro, que ha empezado a tomar relevancia en la década de los ochenta y a producir información sistematizada en los noventa. Los(as) distintos(as) autores(as) se han centrado en unas ocasiones en el análisis del código lingüístico exclusivamente (Blom, Waite & Zimet, 1970; Frasher & Walker, 1972; Saario, Jackelin & Tittle, 1973; Potter, 1977). Otros(as) han estudiado las ilustraciones (Weitzman & Rizzo, 1974; Powell & García, 1985). Por último, también se ha trabajado ambos aspectos de los libros de texto (1971; DeCrow, 1972; Graebner, 1972; Marten & Martlin 1976; Kepner & Kochn, 1977; and Rupley, García & Longnion, 1981)

En el contexto español existen aproximaciones formalizadas referidas al análisis del material curricular desde una óptica de género, algunas caracterizadas por compilar en el instrumento de análisis aspectos referidos al texto y a la imagen (Garreta y Careaga, 1987; Marco, 1992; Zaitegi y Urruzola, 1993; Espín, Moreno *et al*, 1996; Álvarez y Miranda, 1997).

Percerisa (1996) expone la necesidad de que el profesorado se haga consciente de las posibles discriminaciones sociales que se atribuyen a través de las funciones de-

sempañadas en los textos o en las ilustraciones, así como a la representatividad de mujeres y de hombres.

d) Los grupos de discusión

El fundamento de los grupos de discusión se centra en la necesidad de desarrollar un discurso consensuado a partir de la diversidad de discursos de las personas que componen el grupo de discusión. Esta manifestación será objeto de análisis e interpretación. “Provocar autoconfesiones en los participantes”, éste es el objeto de un grupo de discusión según Krueger (1991:28).

Ibáñez (1986) considera que el grupo de discusión es una técnica de investigación social con una gran virtualidad puesto que nos permite introducirnos en el mundo de los deseos y las creencias, así como conocer los motivos que aducen las personas para tener un tipo de comportamiento determinado. También nos permite controlar el proceso de elaboración del discurso generado en el grupo, todo esto desde un diseño abierto, puesto que la persona que dinamiza al grupo hace la presentación del asunto y será el grupo quien defina de qué se va a hablar y en qué orden. Un aspecto estimable es la representatividad de las personas que compongan el grupo; es necesario que los individuos tengan percepciones relevantes respecto al tema estudiado. La interpretación y el análisis se realiza a medida que se va desarrollando la discusión. Cuando utilizamos esta técnica de investigación, es necesario que consideremos tres fases:

- El *diseño del estudio*. Quien realice la investigación tendrá que considerar cuáles son los objetivos del estudio y quiénes serán sus destinatarios.
- La *dirección del grupo*. En este momento es necesario considerar la necesidad de elaborar el planteamiento de la situación y las preguntas que orienten, en caso de que sea necesario, el desarrollo de la discusión, considerar y

pensar las técnicas de moderación que vamos a utilizar y, por último, llevar a cabo la selección de los participantes.

- El *análisis y la redacción de los resultados*. Implica la realización de la descripción de lo dicho y acontecido, considerando aspectos referidos a la consistencia interna, es decir, a los cambios de opinión. Es necesario definir la trayectoria, hacer hincapié en respuestas que hagan referencia a su situación personal sobre otras que describan experiencias menos cercanas, detectar las ideas básicas expuestas y relacionar el discurso mantenido por el grupo con los objetivos establecidos previamente por el estudio. Las aportaciones que nosotros realizaremos se centrarán en informes analíticos que contribuyan a los hallazgos y tendencias básicas y que incorporen alguna selección de comentarios que nos sirvan como ejemplo.

Respecto a la organización es importante considerar el número de integrantes del grupo (entre 5 y 10 personas) y que todos los tipos de participantes estén reflejados, o lo que Álvarez Rojo (1991) denomina “una representación de carácter estructural”, en definitiva, necesitamos un grupo heterogéneo. En nuestro caso, al incorporar “clases excluyentes” respecto al sexo, necesitamos conseguir una “heterogeneidad inclusiva”; con este objeto incorporamos el mismo número de chicos que de chicas en el grupo de discusión del alumnado. En el caso del profesorado, acogimos a todos(as) los participantes en la experiencia. En la situación del alumnado, el equipo de investigación consideró qué personas podrían ser representativas de la diversidad existente en el aula. La solicitud de participación en el grupo de discusión fue realizada por una profesora ajena a la experiencia para evitar así una relación de sumisión o de superioridad, ya que queríamos favorecer una relación de simetría.

e) Las fuentes documentales

Consideramos que estas fuentes son de gran utilidad para los investigadores puesto que es la expresión escrita y sistematizada de las formas de entender y concebir tanto las prácticas sociales como las educativas.

Las fuentes documentales las podemos categorizar en varios instrumentos:

- instrumentos de *carácter personal* como el diario del profesorado o el diario de las sesiones;
- *documentos oficiales* que, en nuestro caso, se concreta en los documentos del centro y en los diseños curriculares.

En este caso como en el anterior es necesario incorporar tres momentos o fases a tener en cuenta (Krippendorff,1980) para la realización de un análisis de contenido adecuado:

- a) Selección de los documentos que van a ser analizados, así como de los objetivos y de las categorías de análisis desde las que lleven a cabo el estudio.
- b) Organización de la información dando una propuesta a modo de enfoque
- c) Interpretación de los datos en relación a los objetivos propuestos.

Como es lógico, los diferentes instrumentos –ya fueran elaborados por el equipo de investigación o ya fueran seleccionados de la bibliografía existente– intentarán responder a las diferentes categorías y a las diferentes preguntas de evaluación definidas para cada etapa. Asimismo, los recursos han sido definidos según la necesidad del pro-

ceso investigados. A continuación, nos proponemos describir, de forma sintética, a través de qué instrumento(s) hemos indagado cada categoría de análisis (de las propuestas) para los distintos agentes educativos; con este motivo hemos recurrido a una Matriz de Instrumentos de Evaluación. Álvarez Rojo (1991) la considera uno de los recursos más útiles para este propósito. La *Matriz de Instrumentos de Evaluación* consiste en un cuadro de doble entrada: en las filas situaremos los instrumentos de evaluación, mientras que en las columnas pondremos las categorías de análisis. Los puntos de encuentro entre unos y otros quedarían reflejados con un sombreado en la matriz.

En nuestro proceso de investigación se han elaborado las siguientes matrices de instrumentos de evaluación:

PROFESORADO

	Questionario General Del Alumnado (A)	Voluntad (B)	Questionario Alumnos Abandonados Y Perceptivos Clases (C)	Questionario Alumnos Abandonados Y Perceptivos Clases (D)	Questionario De Alumnos Profesores (E)	Questionario General Del Profesorado (A)	Questionario De Profesores Profesores (B)	Questionario General De La Familia Clases (A)Clases (B)	Questionario De Autoevaluación del alumnado	Observaciones no participativas	Métodos De Análisis De Los Libros de Texto	Estrategias	Grupos De Discusión Del Profesorado	Análisis Documentales Clases	Grupos De Discusión Del Alumnado	Diario de Reflexión	Diarios De Observaciones
PROPUESTAS DE TRABAJO																	
ESTRATEGIAS																	
FORMACIÓN PROFESORADO																	
INNOVACIÓN																	
CURRÍCULUM																	
COMPETENCIAS PROFESIONALES																	
RELACIONES																	
MÉTODOS																	

CUADRO 10. Matriz de instrumentos de evaluación utilizados para el profesorado.

ALUMNADO

	Questionario General Del Alumnado (A)	Voluntad (B)	Questionario Alumnos Abandonados Y Perceptivos Clases (C)	Questionario Alumnos Abandonados Y Perceptivos Clases (D)	Questionario De Alumnos Profesores (E)	Questionario General Del Profesorado (A)	Questionario De Profesores Profesores (B)	Questionario General De La Familia Clases (A)Clases (B)	Questionario De Autoevaluación del alumnado	Observaciones no participativas	Métodos De Análisis De Los Libros de Texto	Estrategias	Grupos De Discusión Del Profesorado	Análisis Documentales Clases	Grupos De Discusión Del Alumnado	Diario de Reflexión	Diarios De Observaciones
DESARROLLO PERSONAL																	
ELECCIÓN PROFESIONAL-ACADÉMICA																	
FUNCIONALIDAD DEL CONOCIMIENTO																	
LOS RECURSOS DIDÁCTICOS																	
PARTICIPACIÓN EN LA EXPERIENCIA																	

CUADRO 11. Matriz de instrumentos de evaluación utilizados para el alumnado.

FAMILIA

	Cuestionario General Del Alumno (A)	Veritas (B)	Cuestionario Alumno Atribuciones Y Percepciones Chicas (C)	Cuestionario Alumno Atribuciones Y Percepciones Chicas (D)	Cuestionario De Alumnos Profesionales (E)	Cuestionario General Del Profesorado (A)	Cuestionario De Profesores Profesionales (B)	Cuestionario General De La Familia Chicas (A)	Cuestionario de Autoevaluación del alumno	Observaciones no participantes	Métodos De Análisis De Los Libros de Texto	Entrevista	Grupos De Discusión Del Profesorado	Análisis Documentos Centro	Grupos De Discusión Del Alumno	Diario de Sesiones	Diario De Observaciones
NECESIDAD DEL PROYECTO																	
CONOCIMIENTO DEL PROYECTO																	
IMPORTANCIA DEL PROYECTO																	
PARTICIPACIÓN																	
COLABORACIÓN																	
CONDICIONANTES DE LA ELECCIÓN PROFESIONAL																	
ELECCIÓN PROFESIONAL																	

CUADRO 12. Matriz de instrumentos de evaluación utilizados para la familia.

ASESORA EXTERNA

	Cuestionario General Del Alumno (A)	Veritas (B)	Cuestionario Alumno Atribuciones Y Percepciones Chicas (C)	Cuestionario Alumno Atribuciones Y Percepciones Chicas (D)	Cuestionario De Alumnos Profesionales (E)	Cuestionario General Del Profesorado (A)	Cuestionario De Profesores Profesionales (B)	Cuestionario General De La Familia Chicas (A)	Cuestionario de Autoevaluación del alumno	Observaciones no participantes	Métodos De Análisis De Los Libros de Texto	Entrevista	Grupos De Discusión Del Profesorado	Análisis Documentos Centro	Grupos De Discusión Del Alumno	Diario de Sesiones	Diario De Observaciones
MÉTODO DE TRABAJO																	
FORMACIÓN																	
ASESORAMIENTO																	
CLIMA DEL GRUPO																	

CUADRO 13. Matriz de instrumentos de evaluación utilizados para la asesora externa

C. Instrumentos, agentes y fases de investigación

Como ha podido observar, el equipo de investigación seleccionó tanto instrumentos cualitativos, como instrumentos cuantitativos. No obstante, entendemos que, si bien la Investigación Acción está relacionada con la comprensión de los fenómenos,

será necesario dirigirnos hacia el mundo de los significados, de los valores, de las actitudes, de las creencias, etc. No debemos, sin embargo, rechazar otros instrumentos que en momentos concretos de la espiral –generalmente los relacionados con la Evaluación Diagnóstica– nos permiten la descripción y el análisis de la situación de partida. “La Investigación-Acción no excluye por ello la utilización de otros métodos de investigación, cuyo método científico clásico con control de variables en un momento del proceso de investigación como, por ejemplo, para definir o analizar la situación problemática, evaluar la pertinencia de las soluciones propuestas o experimentadas” (Amegan *et al.*, 1981:148).

Nuestra situación se caracteriza porque compartimos que existen problemas, así nos proponemos como objetivo fundamental su comprensión para la mejora de la situación y, en esta línea, debemos ser receptivos para utilizar cualquier recurso o generar nuevos instrumentos que se adapten a nuestras necesidades. Lo importante es identificar qué estamos buscando y, a partir de ahí, seleccionar la técnica que nos permita obtener esta información, en definitiva, respetar la coherencia entre la naturaleza del problema y los métodos, los instrumentos y el análisis que utilizemos.

El equipo de investigación en el desarrollo de su trabajo utilizó una gran variedad y amplitud de instrumentos para la recogida de datos. Este hecho es fruto de su interés por reconocer qué pensaban todas las personas implicadas en el problema acerca de dos aspectos: uno, referido a las necesidades que tenían en relación a la Orientación Sociolaboral no sesgada y, otro, respecto al valor que tiene el producto y el proceso seguido para satisfacer, en mayor o menor medida, las necesidades puestas de manifiesto. En este sentido, consideramos que la validez de los métodos, instrumentos y técnicas utilizadas han sido avaladas por la capacidad que han tenido para acercarnos a la clarificación de la situación problemática.

A continuación presentamos en formato de cuadro –14 y 15– los distintos instrumentos que seleccionamos para obtener información, tanto en el período de Evaluación Diagnóstica como en la valoración del proceso y de los logros alcanzados respecto al programa:

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	
ALUMNADO	I. CUANTITATIVOS
	CUESTIONARIO GENERAL DE ALUMNADO(A) CUESTIONARIO ALUMNADO VALORES (B) CUESTIONARIO ALUMNADO ATRIBUCIONES Y PERCEPCIONES(CHICOS) (C) CUESTIONARIO ALUMNADO ATRIBUCIONES Y PERCEPCIONES (CHICAS) (D) CUESTIONARIO ALUMNADO PROFESIONES (E)
	I. CUANTITATIVOS
	CUESTIONARIO GENERAL PROFESORADO (A) CUESTIONARIO PROFESORADO PROFESIONES (B)
	I. CUALITATIVOS
PROFESORADO	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE
	I. CUANTITATIVOS
FAMILIA	CUESTIONARIO FAMILIA (CHICAS) (A) CUESTIONARIO FAMILIA (CHICOS) (B)
	I. CUANTITATIVOS
LIBRO TEXTO	ANÁLISIS DEL CONTENIDO (FRECUENCIA) ANÁLISIS DE LA IMÁGEN (FRECUENCIA)
	I. CUALITATIVOS
	ANÁLISIS DEL CONTENIDO (SIGNIFICADO) ANÁLISIS DE LA IMAGEN (SIGNIFICADO)
	I. CUALITATIVOS
	ANÁLISIS DE CONTENIDO

CUADRO 14. Instrumentos utilizados en la Evaluación Diagnóstica.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DEL PROCESO Y LOGROS DE LA PROPUESTA DESARROLLADA	
ALUMNADO	I. CUANTITATIVOS
	CUESTIONARIO DE OPINIÓN AL ALUMNADO
	I. CUALITATIVOS
	GRUPO DE DISCUSIÓN CUADERNO DE TRABAJO DE CLASE OBSERVACIONES DE AULA
PROFESORADO	I. CUALITATIVOS
	GRUPO DE DISCUSIÓN OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE DIARIO DE SESIONES OBSERVACIONES DE AULA
	CUALITATIVO
	OBSERVACIÓN SESIONES DE TRABAJO COLABORATIVO
ASESORA	

CUADRO 15. Instrumentos utilizados en la evaluación del proceso y los logros de la propuesta desarrollada.

Todas estas pruebas de evaluación quedan recogidas en el apéndice B, nos centraremos, a continuación, en describir la intención con que utilizamos cada uno de estos útiles de evaluación:

1. Con el *Cuestionario General del Alumnado (A)* nos propusimos conocer su perfil sociodemográfico. Cómo se había caracterizado su experiencia educativa y sus expectativas, e intentamos profundizar en la presencia y en la necesidad de trabajar la Orientación Sociolaboral en el centro. En definitiva, pretendíamos indagar acerca de sus preferencias profesionales y académicas, y en aquellos posibles elementos que podrían estar influyendo en ellas.
2. Por medio del *Cuestionario de Alumnado Valores (B)* nos planteamos conocer si las personas de nuestro estudio exponían como preferente perfiles de

valores relacionados con uno u otro género, así como los valores que han motivado al alumnado a realizar determinada opción académica y profesional.

3. A través del *Cuestionario Alumnado Atribuciones y Percepciones Chicos (C)* quisimos observar el tipo de atribución que los alumnos tenían de su rendimiento académico y cómo definían su autoestima. Es decir, se trata de saber si realmente en el grupo con el que trabajábamos se daban procesos atribucionales y percepciones académicas y profesionales centradas en las diferencias de género.
4. A partir del *Cuestionario Alumnado Atribuciones y Percepciones Chicas (D)* nuestra finalidad es la misma que la del cuestionario anterior pero, esta vez, referida a los chicos del Centro.
5. Con este otro *Cuestionario de Alumnado Profesiones (E)* intentamos reconocer cuál era el estereotipo profesional que el alumnado realizaba de cada profesión y a qué criterios le permiten categorizarlos como femeninos, masculinos o neutros.
6. El *Cuestionario General del Profesorado (A)* buscaba definir su perfil sociodemográfico y profundizar en la presencia y necesidad de trabajar la Orientación Sociolaboral en el centro; también indagamos el tipo de atribución que el profesorado hace respecto al desarrollo del alumnado en diferentes ámbitos, así como los criterios que consideran en la organización de sus clases, haciendo especial hincapié en si el profesorado de la investigación establecía o no, en el desarrollo de su práctica educativa, diferencias de género entre el alumnado.

7. Con el *Cuestionario del Profesorado Profesionales (B)* nos esforzamos en estudiar el estereotipo profesional que el profesorado realizaba de cada profesión y los criterios que les permite asignarlos como femeninos, masculinos o neutros.
8. A partir del *Cuestionario General de la Familia Chicas (A)* nos planteamos conocer su perfil sociodemográfico e intentamos profundizar en el conocimiento que la familia tiene acerca de la presencia y necesidad de trabajar la Orientación Sociolaboral en el centro, el tipo de atribución que el profesorado hace en relación al desarrollo del alumnado en diferentes ámbitos, así como al tipo de atribución que la familia realiza respecto al desarrollo del alumnado en diferentes ámbitos. En definitiva, cómo la familia aborda la orientación académica y profesional de sus hijas y su actitud respecto a posibles proyectos.
9. Con este otro *Cuestionario General de la Familia Chicos (B)* nuestro objetivo era el mismo, pero en este caso referido a los chicos del centro.
10. Desde los *Cuestionarios de Autoevaluación al Alumnado* intentamos conocer las dificultades que los(as) estudiantes han percibido en el desarrollo de la unidad didáctica interdisciplinar, si participar en esta unidad les ha permitido desencadenar el aprendizaje y la preferencia, la implicación y la participación en el tema trabajado.
11. Las *Observaciones* nos permitirían en un primer momento reconocer cuáles eran las formas de organización en el aula, el tipo de relación entre el alumnado y el profesorado en relación al género en el proceso. En un segundo momento, nos permitirían analizar cómo el profesorado desarrollaba en el aula la unidad didáctica interdisciplinar diseñada y las condiciones en las que

el proceso estaba teniendo lugar. En este momento, también atendimos a la organización del aula, al tipo de relación del alumnado, del profesorado, etc. Las observaciones corresponden a las diferentes materias –Lengua Extranjera (inglés), Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Itinerarios de la Naturaleza y Expresión Plástica y Visual- y es realizada por la asesora del equipo de trabajo.

12. A través de las *Matrices de Análisis de los Libros de Texto*, se nos permitiría obtener una visión global del tratamiento que le es dado a la Orientación Sociolaboral y al género desde los libros de texto utilizados en 3º de ESO –sólo el del profesorado que participa en la investigación- en el desarrollo de las clases.
13. Con las *Entrevistas* nos propusimos profundizar en la percepción del profesorado –que forma parte del equipo de trabajo– acerca de la actuación que el centro tiene respecto al género y a la Orientación Sociolaboral, y en qué medida se establecen dinámicas que posibilitan o entorpecen el tratamiento desde una perspectiva no estereotipada. En definitiva, pretendíamos conocer cuál es el nivel de compromiso que el profesorado tiene respecto a este enfoque, en la medida que lo incorpora a sus propuestas y a su práctica de la enseñanza.
14. Las sesiones establecidas para los *Grupos de Discusión del Profesorado* pretendían que el profesorado que conforma el equipo de trabajo argumentara, analizara y propusiera aquellos elementos referidos al proceso de diseño y desarrollo del programa, desde una valoración múltiple: su funcionalidad para la práctica, la estrategia utilizada y el papel que han jugado los distintos componentes del equipo.

15. Con los *Grupos de Discusión del Alumnado* el propósito se centraba, por un lado, en que el alumnado debatiera, razonara y concluyera cómo la unidad interdisciplinar le ha permitido hacerse con un marco de referencia amplio respecto a la Orientación Sociolaboral integrando aspectos educativos y laborales, y por otro, valorar si la experiencia desarrollada se diferencia de las formas de trabajo habituales en el aula.
16. El *Diario de Sesiones* nos permitía constatar por escrito los acuerdos tomados por el equipo de trabajo y dejar constancia escrita del proceso que habíamos desarrollado, pero también nos propusimos anotar situaciones referidas al proceso de trabajo: el nivel de implicación, la actitud de trabajo en el grupo, cómo fluían las relaciones, quién facilitaba situaciones, etc.

Las pruebas específicas creadas para nuestro trabajo fueron sometidas a múltiples revisiones con el objetivo de que fueran útiles al propósito con el que habían sido elaboradas. El proceso de validación que siguieron cada una de ellas fue el siguiente:

1. Sobre el Cuestionario General del Alumnado (A), el Cuestionario de Alumnado Valores (B), el Cuestionario Alumnado Atribuciones y Percepciones Chicos (C), el Cuestionario Alumnado Atribuciones y Percepciones Chicas (D) y el Cuestionario de Alumnado Profesiones (E):
 - a) Especialistas en metodología de la investigación procedieron a su valoración.

- b) Expertos en el ámbito de orientación y género analizaron la estructura y los contenidos propuestos, aportando observaciones y estableciendo propuestas de mejora.
 - c) Desarrollamos una prueba piloto con una muestra de 10 alumnas(os) de 2º Ciclo de ESO del Centro en el que se hizo el estudio. Esta fue seleccionada al azar y participaron igual número de chicas que de chicos, en edades comprendidas entre 14 y 16 años. Nos proponíamos comprobar el nivel de adecuación de los cuestionarios a las características del alumnado. Nos referimos a la estructura, la claridad de los ítems, el vocabulario utilizado, etc.
2. Con respecto al Cuestionario General del Profesorado (A) y el Cuestionario de Profesorado Profesionales (B), llevaron a cabo el siguiente procedimiento:
- a) Expertos en metodología de la investigación procedieron a su valoración.
 - b) Especialistas en el ámbito de orientación y género analizaron la estructura y contenido propuesta, aportando observaciones y estableciendo propuestas de mejora.
 - c) Aplicamos la prueba a una muestra de 3 profesores y 3 profesoras del Centro en el que desarrollamos la investigación y que en años anteriores habían impartido clase en el nivel en que la centraríamos. Nos proponíamos localizar y modificar aspectos que pudieran desvirtuarla. Nos interesamos porque fuera fácil de comprender y que no llevara a confusión.

3. Para el Cuestionario General de la Familia Chicas (A) y el Cuestionario General De la Familia Chicos (B):

- a) Expertos en metodología de la investigación procedieron a su valoración.
- b) Especialistas en el ámbito de orientación y género analizaron la estructura y contenido propuesta, aportando observaciones y estableciendo propuestas de mejora.
- c) En este caso también aplicamos una prueba a un grupo de 4 madres y 4 padres, que tuvieran hijos e hijas escolarizadas en estas edades. Ésta fue seleccionada al azar y pertenecían a asociaciones de vecinos u otras organizaciones comunitarias de la zona con hijos(as) en ese Centro. Nuestro propósito era comprobar la dificultad de las familias en la cumplimentación de la prueba y establecer las modificaciones pertinentes. Nos preocupamos de que no llevara a confusión.

4. El *Cuestionario de Autoevaluación* del alumnado siguió el siguiente proceso:

- a) Especialistas en contenido –de educación y Orientación Sociolaboral y género– analizaron el contenido y su estructura, la terminología y la organización establecida. La finalidad era aportar observaciones y establecer propuestas de mejora.
- b) Aplicamos la prueba a una muestra de 5 alumnas y de 5 alumnos de 3º de la ESO, seleccionada al azar y que formaba parte del mismo curso que el alumnado con el que desarrollamos nuestra investigación, con la finalidad de localizar y modificar aspectos que pudieran desvirtuarlo.

4.9. Aplicación de los instrumentos, tratamiento de los datos y de la información

Los datos recogidos a lo largo del proceso responden a las necesidades que paulatinamente íbamos demandando desde nuestra propuesta de trabajo. La información era recogida en distintos momentos del proceso con diferentes objetivos; así, los instrumentos utilizados variaban atendiendo a la diversidad de información recabada en la valoración del desarrollo del programa.

La recogida y análisis de los datos nos ha permitido en los distintos momentos del proceso avanzar en la resolución de las fases propuestas en nuestro diseño de investigación. Asimismo, los ámbitos de indagación y las formas de realizarlo han variado según la naturaleza de las necesidades detectadas.

A. La aplicación de los instrumentos

En un primer momento, nos aproximamos a la *Evaluación Diagnóstica* o la valoración de necesidades de la situación en la que íbamos a participar. Con este objeto entendimos que era necesario conocer cuál era la situación de partida de los siguientes aspectos:

- Los estereotipos sociolaborales de los distintos agentes educativos y los indicadores que pudieran estar influyendo en su configuración. Para tal fin, utilizamos los *cuestionarios* de carácter general del *alumnado*, tales como el cuestionario de valores, de atribuciones, de percepciones y de profesiones. También nos servimos de los cuestionarios del profesorado de carácter general (el de las profesiones) y del cuestionario general de la familia.
- Los materiales didácticos utilizados por el profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje –los libros de texto referidos a las asignaturas imparti-

das–, desde una perspectiva de Orientación Sociolaboral no estereotipada. Para ello, utilizamos la matriz de análisis de los libros de texto, con el objeto de obtener una visión global del tratamiento que le se da a la Orientación Sociolaboral y al género.

- Las formas de organización –espaciales o temporales– en el aula, el tipo de relación entre el alumnado y el profesorado atendiendo a la medida en que se dan los aspectos coeducativos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las observaciones no participantes, tres por cada materia, nos ayudarán a recabar este tipo de información.
- La percepción que el profesorado participante en el programa tiene acerca de la Orientación Sociolaboral del género, y cómo se articula en nuestro centro; a tal efecto utilizamos entrevistas semiestructuradas.
- Los documentos definidos por el centro y cómo configuran las propuestas desarrolladas en él, ya sean desde el nivel de centro o desde el aula. Para este fin procedimos al *análisis de contenido*, considerando aquellos aspectos que hicieran referencia a la Orientación Sociolaboral y a cuestiones de género.

Con el objeto de valorar la propuesta de Orientación Sociolaboral no estereotipada –nos referimos al proceso y a los logros alcanzados–, integrada en el *currículum* a través de una unidad interdisciplinar, consideramos pertinente realizar un *cuestionario de autoevaluación al alumnado* al finalizar la experiencia; en definitiva, queríamos conocer cuál era la percepción del alumnado acerca del desarrollo de la unidad, de su implicación y de su participación. Para profundizar en esta línea, pusimos en marcha *grupos de discusión*, una vez acabado el proceso.

De los instrumentos que utilizamos, dos nos han permitido obtener una visión global del proceso desarrollado: el diario de las sesiones, a través del que pudimos observar la diversidad de situaciones por las que ha pasado el equipo de trabajo en la elaboración de la propuesta, (esta información queda contrastada y complementada con las observaciones de aula –tres para cada materia– y la aportada por el profesorado a través del grupo de discusión del profesorado –un grupo– realizado al final de la puesta en marcha); y el diario de observaciones que, junto al grupo de discusión del profesorado, menciona directamente cómo es percibida la relación y el trabajo en colaboración del equipo.

B. El análisis de los datos

Los datos obtenidos respecto a los participantes, a saber, al alumnado, al profesorado, a la familia, a la asesora externa y a la estrategia de desarrollo de la propuesta de Orientación Sociolaboral no sesgada, fueron analizados del siguiente modo:

a) Análisis estadísticos

Atendiendo a los objetivos planteados en esta investigación, y dado el carácter exploratorio del estudio que hemos realizado, consideramos que los análisis estadísticos deberían estar basados en frecuencias y porcentajes. Entendimos que llevar a cabo otros análisis más complejos no tendría sentido, dado el tamaño de la muestra y su escasa capacidad de representación respecto al resto de la población; asimismo, influyó en esta decisión la finalidad que estos análisis tenían para nuestro estudio –hacernos una imagen de la realidad de la que partíamos– o, como en el caso del *Cuestionario de autoevaluación del alumnado*, conocer la valoración que ellas y ellos hacían de la experiencia desarrollada.

Este tipo de análisis se realizó con todos los cuestionarios que utilizamos en el desarrollo de la investigación excepto en el cuestionario de Autoevaluación del alumnado.

b) Análisis de contenido

Este fue realizado en aquellos instrumentos considerados como cualitativos. Sólo en el caso del análisis de los libros de texto se realiza una inferencia cuantitativa y cualitativa. Su objeto se centraba fundamentalmente en el análisis de la comunicación independientemente de su índole oral, escrita o visual.

La estrategia de análisis seguida para cada herramienta ha consistido en los siguientes elementos:

I. Entrevistas

Las *entrevistas* desarrolladas se centran en conocer qué consideración tiene la Orientación Sociolaboral desde una perspectiva de género para el profesorado y para el centro en donde ellos desarrollan su trabajo.

Para llevar a cabo el *análisis de la entrevista*, hemos seguido la estrategia desarrollada por González González (1989) denominada "análisis de matrices". Ésta nos permite distintos niveles de profundización de la información recogida, y así conseguir una mayor abstracción.

En la Fase Inicial agrupamos la información a partir de un conjunto de códigos que describen el contenido de la entrevista. Estos a su vez fueron categorizados de la siguiente forma:

1. *Profesorado*. Integra a las siguientes subcategorías: datos personales, papel del profesorado respecto al género, papel del profesorado respecto a la

orientación para el desarrollo sociolaboral, implicación del profesorado en la dinámica del centro, consciencia e implicación en temas de género y Orientación Sociolaboral no estereotipada para el desarrollo de la carrera, concepto de su trabajo y capacidad del profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el cuadro 18 se explicitan las categorías y subcategorías extraídas y los códigos de identificación correspondientes.

PROFESORADO						
DATOS PERSONALES	PAPEL PROFESORADO RESPECTO AL GÉNERO	PAPEL PROFESORADO RESPECTO A LA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA	IMPLICACIÓN PROFESORADO EN LA DINÁMICA DEL CENTRO	CONSCIENCIA E IMPLICACIÓN EN TEMAS DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA	CONCEPTO DE SU TRABAJO	CAPACIDAD PROFESORADO PROCESO E/A
DPER: DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES.	PROPIE: HACE REFERENCIA AL PAPEL DEL PROFESORADO RESPECTO AL GÉNERO	PROPODC: HACE REFERENCIA AL PAPEL DEL PROFESORADO RESPECTO A LA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA.	CBE: CÓMO ES CONSIDERADO EL GÉNERO EN EL CENTRO. CVO: CÓMO SON CONSIDERADOS LOS ASPECTOS DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL EN EL CENTRO. CDO: CONSIDERACIÓN DE LA COORDINACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS EQUIPOS EN EL CENTRO (EDUCATIVO, DOCENTE...)	PROPIE: HACE REFERENCIA A LA IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA DINÁMICA DEL CENTRO EN RELACIÓN AL GÉNERO Y LA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA. PROFCOM: CONSCIENCIA E IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN ESTOS TEMAS	PROPTRA: CONCEPTO QUE EL PROFESORADO TIENE ACERCA DE SU TRABAJO.	PROFCA: CAPACIDAD DEL PROFESORADO PARA EL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CUADRO 16. Subcategorías para el profesorado en la entrevista del profesorado.

2. *Alumnado*. Constituye las siguientes subcategorías: características personales, conocimiento del alumnado de la materia, funciones del alumnado en clase, relación del alumnado y programas para el desarrollo del alumnado (ver cuadro 16).

ALUMNADO				
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	CONOCIMIENTO ALUMNADO DE LA MATERIA	FUNCIÓNES DEL ALUMNADO EN LA CLASE	RELACIÓN DEL ALUMNADO	PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DEL ALUMNADO
ALPER: HACE ALUSIÓN AL ASPECTO PERSONAL DEL ALUMNADO.	ALMAT: HACE REFERENCIA AL CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO DE LA MATERIA QUE IMPARTE EL PROFESORADO.	ALROL: FUNCIONES O ROLES QUE SON DESEMPEÑADOS POR EL ALUMNADO EN SU RELACIÓN CON EL GRUPO-CLASE.	ALPRO: PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DEL ALUMNADO.	ALRE: CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN DEL ALUMNADO.

CUADRO 17. Subcategorías para el alumnado en la entrevista del profesorado.

3. *Familia*. Abarca a las siguientes subcategorías: participación de la familia y concepto de género. (cuadro 17)

FAMILIA	
PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA	CONCEPTO DE GÉNERO
FAMPAF: PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA FORMACIÓN DEL GÉNERO Y LA TRAYECTORIA SOCIOLABORAL DE SUS HIJAS E HIJOS.	FAMRE: SITUACIÓN DE LA FAMILIA RESPECTO AL GÉNERO.

CUADRO 18. Subcategorías para la familia en la entrevista del profesorado.

4. *Centro Educativo*. Incluye a las siguientes subcategorías: consideración dada al género, consideración dada a aspectos de Orientación Sociolaboral no estereotipada para el desarrollo de la carrera, coordinación de distintos equipos de centro y estrategias de organización del centro. (cuadro 18)

CENTRO EDUCATIVO			
CONSIDERACIÓN DADA AL GÉNERO	CONSIDERACIÓN DADA A ASPECTOS DE ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA	COORDINACIÓN DE DISTINTOS EQUIPOS DE CENTRO	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO
OGE: CÓMO ES CONSIDERADO EL GÉNERO EN EL CENTRO.	CYO: CÓMO SON CONSIDERADOS LOS ASPECTOS DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL EN EL CENTRO.	COO: CONSIDERACIÓN DE LA COORDINACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS EQUIPOS EN EL CENTRO (EDUCATIVO, DOCENTE...)	ESTRCEN: ESTRATEGIAS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO. CONTETCE: CONTENIDOS DE LAS REUNIONES CREADAS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO.

CUADRO 19. Subcategorías para el Centro educativo en la entrevista del profesorado.

5. *Materia*. Contiene las siguientes subcategorías: objetivos, contenidos, actividades, organización estrategias, materiales adaptaciones curriculares y evaluación. (cuadro 19)

MATERIA						
OBJETIVO	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORIENTACIONES	MATERIALES	ADAPTACIONES CURRICULARES	EVALUACIÓN
<p>OBJ: ASPECTOS REFERIDOS A LOS OBJETIVOS DE LA PROGRAMACIÓN PREVISTOS POR EL PROFESORADO.</p> <p>OBJE: ASPECTOS REFERIDOS A LOS OBJETIVOS PREVISTOS POR EL PROFESORADO QUE TRATAN EL TEMA DEL GÉNERO EN LA PROGRAMACIÓN.</p> <p>OBJEVO: ASPECTOS REFERIDOS A LOS OBJETIVOS PREVISTOS POR EL PROFESORADO QUE TRATAN EL TEMA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA PROGRAMACIÓN.</p> <p>OBJADCO: COORDINACIÓN DE OBJETIVOS CON OTRAS ÁREAS.</p> <p>OBJPROC: PROCESO QUE SIGUE EL PROFESORADO PARA LA SELECCIÓN DE OBJETIVOS.</p>	<p>CONTORG: ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN EL DESARROLLO DE LA MATERIA.</p> <p>CONTVO: CONTENIDOS QUE HACEN REFERENCIA A LA VOCACIÓN.</p> <p>CONTGE: CONTENIDOS QUE HACEN REFERENCIA AL GÉNERO.</p> <p>CONTDIS: CONTENIDOS QUE HACEN REFERENCIA A LA DISCIPLINA.</p>	<p>ACT: SELECCIÓN E IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES.</p> <p>ACTIP: TIPO DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL AULA.</p>	<p>ESTING: DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS (SOCIO-LABORALES Y DE GÉNERO) INTEGRADOS EN EL CURRÍCULO.</p> <p>ESTPAC: DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS (SOCIO-LABORALES Y DE GÉNERO) DE FORMA PARALELA AL CURRÍCULO.</p> <p>ORGE: ORGANIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR EN EL AULA.</p> <p>MOTVET: ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO.</p> <p>AGRUP: AGRUPAMIENTOS DEL ALUMNADO.</p> <p>CLIMARE: CLIMA DE RELACIÓN DE LA CLASE.</p>	<p>SMATSE: SELECCIÓN DE LOS MATERIALES ATENDIENDO AL GÉNERO.</p> <p>SMATVO: SELECCIÓN DE LOS MATERIALES ATENDIENDO A LA ORIENTACIÓN SOCIO-LABORALES.</p> <p>SMATCR: CRITERIOS QUE SE HAN SEGUIDO PARA LA SELECCIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.</p> <p>CMAT: CREACIÓN DE MATERIALES.</p>	<p>ADPAT: ADAPTACIONES CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS.</p> <p>PROGADAPT: INCORPORACIÓN O NO DE LAS ADAPTACIONES EN LOS PROGRAMAS.</p> <p>TIPADAPT: TIPO DE ADAPTACIÓN REALIZADA (GÉNERO, SOCIO-LABORALES, DISCIPLINA, ACTIVIDADES...)</p>	<p>EVALEST: ESTRATEGIAS QUE DESARROLLA EL PROFESORADO PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.</p>

CUADRO 20. Subcategorías para la materia en la entrevista del profesorado.

II. Observaciones

Para el análisis de los datos obtenidos a partir de la observación realizada en el aula hemos seleccionado un “Análisis de Matrices” (González González, 1990) La estrategia utilizada por esta autora consiste en desarrollar distintos niveles de abstracción con el objeto de realizar un análisis sistemático, profundo y complejo de la realidad estudiada.

Las fases establecidas para este proceso son las siguientes:

En este primer período, de fase inicial, el objetivo se centra en sistematizar la información obtenida a través de descriptores representados por códigos. Ante la necesidad de realizar una mayor sistematización, pasamos a la *Fase de categorización*, que es un nivel de análisis superior en la que los códigos, los descriptores antes concretados, van a quedar clasificados en categorías. Estas categorías emanan del guión elaborado para la observación de la clase.

Las categorías que en nuestro caso hemos definido quedan configuradas de la siguiente forma:

1. *Centro*. Este aspecto incorpora aquellos elementos que se refieran al entorno y a otros que definen al centro en su relación con el aula. Compuesta por las siguientes subcategorías: Identificación del centro y contextualización del aula.

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<p>CALLE: ASPECTOS REFERIDOS A LA IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO, NOMBRE, TIPO, TAMAÑO, LOCALIZACIÓN, DENOMINACIÓN. PRO: NÚMERO DE PROFESORADO DEP: NÚMERO Y TAMAÑO DE LOS DEPARTAMENTOS HP: HISTORIA RECIENTE DEL CENTRO ABOC: ORGANIZACIONES DE FAMILIA Y/O PROFESORADO</p>	<p>LOCAL: LOCALIZACIÓN DE LA CLASE DENTRO DEL EDIFICIO ESCOLAR, TIPO DE AULA (AUDIOVISUAL, TALLER DE AUDICIÓN, LABORATORIO, GIMNASIO...), DETECTOR DEL AULA. MATER: LOCALIZACIÓN DE LOS MATEIALES Y EQUIPOS. SERV: SITUACIÓN LAVABOS Y SALIDAS DE EMERGENCIA.</p>

CUADRO 21. Subcategorías para el Centro en las observaciones de clase.

2. *Organización Clase*. Este factor incorpora aquellos aspectos que se refieren a la configuración del espacio en el aula respecto a recursos materiales, alumnado y distribución del tiempo en el desarrollo de la clase. Comprende las siguientes subcategorías: Contexto físico, distribución alumnado, organización temporal.

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<p>ESTRUCALUM: CUÁL ES LA ESTRUCTURA DE AGRUPAMIENTO FÍSICO DEL ALUMNADO DIRIT: CONSIDERAR ¿QUÉ ALUMNOS(A)S ESTÁN SITUADOS(OS) AL FINAL DE LA CLASE, O EN LAS ESQUINAS? ¿EN QUÉ MEDIDA ESTAS PERSONAS MUESTRAN UNA CONDUCTA DISTINTA A LA DE SUS COMPAÑEROS(A)S? MOVESPECIFICAR: EL TIPO DE MOVILIDAD DENTRO DEL GRUPO DE ALUMNADO, ENTRE LOS(A)S MISMOS(A)S, ASÍ COMO LOS CAMBIOS QUE OCURRAN. TERPRO: EN QUÉ MEDIDA CIERTOS ALUMNOS(A)S POSEEN UN TERRITORIO PROPIO DENTRO DE LA CLASE (UNA TAQUILLA, UN PERCHERO, EL INTERIOR DE UN PUPITRE...)</p>	<p>CARACALUM: ¿CUÁNTOS SON, QUÉ EDAD TIENEN, CUÁL ES EL SEXO DE LOS COMPONENTES DEL GRUPO O CURSO? ORGA: ¿CÓMO SE ORGANIZA EL GRUPO CLASE PARA EL DESARROLLO DE LAS TAREAS? CARACAGRUP: ¿CÓMO SE AGRUPAN, ANÓTESE QUÉ PERSONAS LLEGAN JUNTAS Y SE SIENTAN SEPARADAS O JUNTAS GRUPOS HOMOGÉNEOS/HETEROGÉNEOS ESTABILIDAD DE LAS AGRUPACIONES ¿QUIÉN DEFINE (O ES LIBRE) EL AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO?</p>	<p>DUTAR: REFERIRNOS AL TIEMPO DE DURACIÓN DE CADA UNA DE LAS TAREAS.</p>

CUADRO 22. Subcategorías para la organización de las clases en las observaciones de clase.

3. **Medios.** Este factor incorpora aquellos aspectos que se refieren a la configuración de los medios de enseñanza en el desarrollo de la clase. Engloba las siguientes subcategorías: tipo, acceso a recursos, utilización del profesorado, utilización del alumnado.

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<p>MEDSP: ¿QUÉ LIBROS, APARATOS, EQUIPAMIENTO HAY? LOCALIZACIÓN, DISPONIBILIDAD DE ESTOS MATERIALES.</p> <p>USO: USO EXCLUSIVO/ALTERNATIVO DE MEDIOS.</p> <p>MUTIL: TIPO Y DESCRIPCIÓN DE LOS MEDIOS UTILIZADOS.</p> <p>AGRUP: ¿QUÉ TIPO DE AGRUPAMIENTO SE SUELE UTILIZAR EN EL USO DE MEDIOS?</p>	<p>ACREC: ¿EN QUÉ MEDIDA EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO TIENEN IGUAL ACCESO A LOS RECURSOS?</p>	<p>UTIPRO: ¿CUÁNDO LOS MEDIOS SON UTILIZADOS POR EL PROFESORADO?</p> <ul style="list-style-type: none"> · PARA QUÉ TIPO DE APRENDIZAJES/TAREAS. · CÓMO QUEDAN DEFINIDAS LAS TAREAS. · EN QUÉ MOMENTOS DE LA ENSEÑANZA. · QUIÉN DECIDE EL USO DE MEDIOS. <p>AYPRO: ¿QUÉ TIPO DE AYUDAS OFRECE EL PROFESOR DURANTE EL USO DE MEDIOS?</p>	<p>UTIALUM: ¿CUÁNDO LOS MEDIOS SON UTILIZADOS POR EL ALUMNADO?</p> <p>¿EL ACCESO ES DIRECTO O MEDADO POR EL PROFESOR(A)?</p> <p>¿EN QUÉ TIPO DE TAREAS?</p> <p>¿QUÉ NIVEL DE AUTONOMÍA MUESTRA EL ALUMNADO EN SU USO?</p> <p>TAPERA: ¿EXISTEN DIFERENCIAS EN EL MODO EN QUE LAS TAREAS SON PERCIBIDAS POR LOS DISTINTOS GRUPOS DE ALUMNADO(S)?</p> <p>CAPRO: ¿EL MATERIAL QUE ESTÁ SIENDO UTILIZADO, ESPECIFICA UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS, O POSIBILITA LA AUTODIRECCIÓN POR EL ALUMNADO?</p> <p>DIRPRO: ¿LAS PREGUNTAS QUE EL ALUMNADO REALIZA AL PROFESORADO, A QUÉ HACE REFERENCIA: DIFICULTADES PARA ENTENDER EL MATERIAL, O SOBRE LA TAREA REALIZADA?</p>

CUADRO 23. Subcategorías para los medios didácticos en las observaciones de clase.

4. **Profesorado.** Este factor incorpora aquellos aspectos que se refieren a la actuación del profesorado en el desarrollo de la clase. Contiene las siguientes subcategorías: Relación profesor-alumno, contenidos, estrategia, evaluación.

PROFESORADO			
RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<p>LENGSEX: USO DE UN LENGUAJE NO SEXISTA.</p> <p>ADAPTELENG: ADAPTA EL LENGUAJE Y APTITUD DE PERSONA A PERSONA; DE ALUMNO A ALUMNA.</p> <p>COMPLENG: COMPLEJIDAD DEL VOCABULARIO Y GRAMÁTICA EMPLEADA POR EL PROFESORADO.</p> <p>EGMPRENS: ¿ESTÁ SIENDO PERCIBIDO EL MENSAJE, QUE EFECTOS APARENTEMENTE ESTÁ INTENTANDO CONSEGUIR?(TONO DE VOZ, SONORIDAD, ASÍ COMO LO QUE DICE) REALIZA PAUSAS ENTRE ORACIONES, MODULA EL TONO DE VOZ.</p> <p>UTGRES: ¿CUÁLES SON LAS PRIMERAS POSTURAS, GESTOS DEL PROFESOR(A)? ¿A QUIÉN SE DIRIGEN? ¿ESTOS SON DIFERENTES SEGUN SEAN CHICOS O CHICAS?</p> <p>GFINAL: ¿EL PROFESOR(A) MUESTRA POSTURAS Y GESTOS QUE INDICAN A LA CLASE QUE ELLA/EL ESTÁ ESPERANDO UN CAMBIO DE ACTIVIDAD?</p> <p>YAMODS: ¿COMO EL PROFESORADO UTILIZA EL SILENCIO PARA COMUNICAR?</p> <p>BDENPRO: ¿QUIÉNES ATENDEN A LAS DEMANDAS DEL PROFESORADO (GÉNERO/OTROS)? ¿QUIÉNES LEVANTAN SIEMPRE LA MANO ANTE UNA DEMANDA DEL PROFESORADO? ¿DE CUALQUER TIPO, ESPECIFICAR?</p> <p>QUIÉNES NO LA LEVANTAN NUNCA?</p> <p>COMMUT: ¿LA SITUACIÓN PARECE SER DE COMUNICACIÓN MUTUA ENTRE EL ALUMNADO Y EL PROFESOR(A), O NO? VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN.</p> <p>COMDIS: ¿EL PROFESORADO SE COMUNICA DE FORMA DISTINTA, SEGUN SE DIRIJA A UN ALUMNO O ALUMNA?(TONO DE VOZ, VOCABULARIO, AFECTIVIDAD...)</p>	<p>TIPOS: ESPECIFICAR SI EN LA CLASE SE DESARROLLAN CONTENIDOS (EN ESTE CASO DELIMITAR TEMAS), CONCEPTUALES, HABILIDADES INTELECTUALES, ACTITUDES, TÉCNICAS DE TRABAJO...</p>	<p>PARTA: ¿CUÁL ES SU GRADO DE PARTICIPACIÓN EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO?</p> <p>AMLEC: ¿QUÉ OCURRE ANTES DE QUE SE INICIE PROPIAMENTE LA LECCIÓN?</p> <p>PADETRA: ¿CUÁL ES SU PAPEL EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO?</p> <p>RENOCOME: ¿QUÉ HACE EL PROFESOR(A) CUANDO UN(A) ALUMNO(A) PREGUNTA ALGO QUE INDICA QUE NO HA ENTENDIDO LA LECCIÓN?</p> <p>¿CAMBIA EL(A) PROFESOR(A) SU LENGUAJE? ¿CÓMO?</p> <p>¿UTILIZA ANALOGÍAS?</p> <p>¿CÓMO SE DA CUENTA EL(A) PROFESOR(A) QUE LA RESPUESTA DEL ALUMNADO ES INCORRECTA?</p>	<p>CLACRE: ¿QUÉ ASPECTOS SON CONSIDERADOS PRIORITARIAMENTE EN LA EVALUACIÓN? ¿ESTOS, QUEDAN EXPLICITADOS POR EL PROFESORADO?</p> <p>PRROTE: ¿CUÁLES SON LOS PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO?</p> <p>CONFRE: ¿LA EVALUACIÓN QUE SE LLEVA A CABO TIENE CARÁCTER CONTINUO O POR EL CONTRARIO, ES FINAL?</p> <p>QUEVY: ¿QUÉN LLEVA A CABO LA EVALUACIÓN? ¿CUÁL ES NIVEL DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN?</p>

CUADRO 24. Subcategorías para el profesorado en las observaciones de clase.

5. *Alumnado*. Este factor incorpora aquellos aspectos que se refieren a la actuación del alumnado en el desarrollo de la clase. Comprende las siguientes subcategorías: relación alumno-alumno, relación alumno-profesor, desarrollo de la clase, evaluación, disciplina.

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO RELAC. ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<p>DIFCUALI: ¿EL ALUMNADO SE COMUNICA DE FORMA DIFERENTE SEGÚN SE DIRIJA A UN COMPAÑERO O A UNA COMPAÑERA(TONO DE VOZ, VOCABULARIO, AFECTIVIDAD...) RESPAL: ¿EXISTE RESPETO MUTUO ENTRE EL ALUMNADO? Y, ENTRE EL PROFESORADO?</p>	<p>DEMPRO: ¿QUÉ DEMANDAN DEL PROFESORADO? ¿QUÉ TIPO DE MATERIALES CLARIFICACIÓN DE LOS CONCEPTOS TRABAJADOS EN LA CLASE AYUDA EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD REFUERZO DE LA ACTIVIDAD REALIZADA PARTICIPACIÓN EN EL TRANSCURSO DEL DESARROLLO DE LA EXPLICACIÓN RESR: ¿CUAL ES LA RESPUESTA DE LOS(AS) OTROS(AS) ALUMNADO(S) ANTE LA SEÑAL DE INCORRECCIÓN DEL PROFESOR(A)?</p>	<p>INT: ¿CUAL ES EL NIVEL DE INTERRUPCIONES EN EL DESARROLLO DE LAS TAREAS? ¿CUALES SON LOS MOTIVOS QUE LA OCASIONAN? ¿QUÉ TIPO DE OCASIONAN (CASUALS-INDISTINTAMENTE)? PARLECTA: ¿CUAL ES EL GRADO DE PARTICIPACIÓN EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO? ¿VARIA EN FUNCIÓN DEL SEXO? TRABR: ¿ESPECIFICAR COMO SE DIVIDEN EL TRABAJO EL ALUMNADO DENTRO DE LOS GRUPOS?, ¿QUE ROLES TIENEN? ¿SE DA COOPERACIÓN, DISCUSIÓN, QUIÉN LO LIDERA?.</p>	<p>IMPARTALI: ¿CUAL ES EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN?</p>	<p>RECON: ¿CÓMO AFRONTA EL GRUPO LA APARICIÓN DE CONFLICTOS? ¿QUÉ ESTRATEGIAS SON UTILIZADAS A MODO DE RESOLUCIÓN? ¿ESTAS SON DISTINTAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO?</p>

CUADRO 25. Subcategorías para el alumnado en las observaciones de clase.

III. Análisis de libros de texto

Nuestro objetivo en el proceso de análisis se centrará en los siguientes aspectos:

- Reconocer sesgos y estereotipos sexistas.
- Elaborar un instrumento que se refiera a la recogida de esta información.
- Desarrollar habilidades en el profesorado para el análisis de los L.T. a partir de este instrumento o de otros.

Desde una perspectiva coeducativa existen múltiples instrumentos para el análisis de los libros de texto, aunque no muchos que nos permiten realizar un análisis de estereotipos sociolaborales y sesgos sexistas (Eklund, 1988; Eichler, 1991; Potter, Rosser, 1992; Zaitegi y Urruzola, 1993; Molina y Zurriarrain, 1994; Romero, 1994;

Madonar, 1994; Ferrer, 1994; Berroeta, 1994; Guerrero, 1994; Alcalá, 1994; Espín *et al.*, 1996;).

En un primer momento el grupo de trabajo definió las dimensiones que se pretendían analizar, inspirándose en otros estudios realizados en la misma línea. A partir de dichas dimensiones configuramos una organización propia. Vimos la necesidad de incorporar otros aspectos referidos más directamente a estereotipos y ámbito del trabajo, pues nuestro objetivo no se centraba exclusivamente en aspectos de género sino en la interacción del género respecto al proyecto sociolaboral de las(os) jóvenes.

El análisis de los libros de texto lo realizaremos desde una doble perspectiva las imágenes y el texto, según los elementos que se describen a continuación:

a) Análisis del código icónico

1. *Tipo de dibujo*: alude a la funcionalidad del dibujo respecto al discurso.

1.1. *Dibujos aislados*: son aquellos que hacen referencia a la unidad del libro en el que se encuentra; carecen de valor en el discurso y actuarán como motivador. Podemos afirmar que es una ilustración sin más.

1.2. *Dibujos relacionados por la idea de un texto*: hacen una referencia explicativa al texto; sin él, no se podría entender el aspecto que se quiere comunicar.

1.3. *Historietas*: son aquellos dibujos que hacen alusión a un relato ilustrado en el que pueden reflejarse una o múltiples persona.

A partir de cada imagen e independientemente del tipo que sea va a ser analizada en función de los siguientes aspectos:

2. *Nº de personas*: hace referencia a la cantidad de hombres y mujeres que aparecen en cada ilustración. El objeto está en conocer la predominancia o no de los géneros.

3. *Protagonismo*: qué personajes, ya sean masculinos o femeninos, representan la acción. El objeto es conocer si existe preponderancia de un género sobre otro. Para señalar los aspectos que definen este protagonismo hemos utilizado criterios de la comunicación visual tales como el plano, el tamaño de la figura o la postura:

3.1. El Plano en el que aparece la figura: hace referencia a la representatividad del personaje. Un segundo plano indica un menor protagonismo respecto a un primer plano.

3.2. El tamaño de la figura, muchas veces, se utiliza para aumentar a un personaje o un hecho frente a otros y así darle mayor relevancia a esa persona o acción.

3.3. La postura, relacionada con el lenguaje corporal, a partir de indicadores de protección, de violencia, de quietud, de actividad, de comprensión, etc. Así podremos corroborar si se da o no actividad y qué tipo de actividad es propia del género femenino y masculino.

4. *Estereotipo de rol de género*: el estereotipo de género es una derivación del estereotipo de rol social. Tajfel (1981) define estereotipo social como las imágenes mentales simplificadas de personas o grupos que comparten un número considerable de personas. Existe, entre ellas, consenso social respecto a esta situación. De aquí deducimos que el estereotipo de género es aquella –o aquellas– imagen mental referida a la posición que un colectivo o persona ocupa en la estructura social por ser mujer u hombre.

5. *Estereotipo de personalidad*: hace referencia a las características de personalidad con las que normalmente se asocia al género masculino (violencia, competitividad, actividad, protección, inteligencia, creatividad, etc.) y al femenino (ternura, delicadeza, solidaridad, diálogo, sumisión, falta de iniciativa). Buscábamos conocer si se transmitían estos estereotipos y cuáles eran.

6. *Estereotipos de rol social*: alude a las funciones sociales que son atribuidas a hombres y mujeres en función de su sexo. Generalmente, a las mujeres le son atribuidas funciones referidas al cuidado y a la crianza de la descendencia, mientras que a los hombres le son asignadas funciones relacionadas con la contribución económica para el mantenimiento de esa descendencia.

7. *Estereotipo de rol político*: atiende al cometido político asignado a unas y a otros en función de su sexo. Mientras que a la mujer se le asignan funciones de administración de recursos, a los hombres le son establecidas actuaciones de gestión y decisión sobre los recursos.

8. *Estereotipo de rol familiar*: referido a la asignación de funciones dadas a hombres y mujeres en el ámbito de lo privado, en el hogar. Así, ellos aparecen con una imagen de autoridad mientras que ellas siempre están asociadas a actividades de mantenimiento del hogar.

9. *Estereotipo de rol profesional*: hace referencia a la distribución de actividades profesionales en función del género. Por ello, se entiende que los chicos desarrollan un mejor desempeño de profesiones científico-tecnológicas y las chicas en profesiones de carácter socio-lingüístico-humanístico.

9.1. Sector: hacemos referencia al sector productivo-económico en el que se integra la actividad (primario, secundario y terciario)

9.2. Actividad: nos referimos a la definición de la tarea que desempeña.

9.3. Sexo: aludimos al de género de la persona que está desempeñando esa actividad.

9.4. Tipo de trabajo: consideramos en este aspecto la contribución económica del trabajo desempeñado. Incorporamos dos subcategorías: trabajo remunerado (por el que se recibe una contraprestación económica) y trabajo no remunerado (no existe contra-

prestación económica, aunque se pueden dar otras contraprestaciones de forma implícita: afectivas, de reconocimiento social, etc.)

9.5. *Características de trabajo*: hacemos referencia a la dimensión intelectual (aquél en el que el(a) profesional tiene la posibilidad de tomar decisiones y de crear a partir de su criterio. Generalmente no tiene contacto directo con el desarrollo de las propuestas, sino a través de otros(as) profesionales).vs manual (aquel trabajo en el que apenas toman decisiones y sus actuaciones son prescritas por otras personas de mayor rango) en su realización.

9.6. *Nivel de responsabilidad*: hace referencia a la competencia en el desempeño profesional.

9.6.1. *Mando*: cuando la persona está obligada a gestionar recursos ya sean materiales o humanos. En él se consideran distintos niveles y, a mayor amplitud del campo, se da una cota más extensa para una toma de decisiones de forma autónoma.

9.6.2. *Subordinado(a)*: son tareas o acciones desarrolladas por profesionales bajo la supervisión de otras(os).

9.7. *Contribución*: alude a cómo la tarea desempeñada por las(os) profesionales va a favorecer la participación en distintas parcelas: económica, política, social.

9.8. *Relación laboral*: nos referimos a si la actividad desempeñada está sujeta a un contrato en el que se fijan condiciones respecto a horarios, salario, tipo de trabajo, etc. o si, por el contrario, el(a) profesional es su propio empleador(a).

9.9. *Tipo de empresa*: queremos hacer hincapié en si la relación laboral se establece en un mercado de trabajo público en donde las condiciones de acceso y promoción están perfectamente definidas o si por el contrario, se dan en un contexto privado en donde el empleador puede, respetando la ley vigente, establecer sus propios requisitos para favorecer el desarrollo de su empresa, restringiendo o facilitando el acceso a ella.

MATERIA:		LIBRO:										UNIDAD:						
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS:						SEXO MASCULINO:				SEXO FEMENINO:						
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO			Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO			ESTEREOTIPO PERSONAL		ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR			
	ANILADO	RELAC. TEXTO	HISTORICIZA			PLANO	TALLADO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEFOR.	A. PRE CUIDADO	MANDO	GESTION	ALMOGAR	A. AUTORIDAD		
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA		
ROLES PROFESIONALES																		
ACTIVIDAD	SECTOR		SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN		RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
	MAS	FEM	Ocupacion	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANUAL	MANDO	SUBORD	SOC	CUL	ROL	ECON	AUTONOMA	ASALARIADO	PUBLICA	PRIVADA

CUADRO 26. Matriz de análisis del código icónico para los libros de texto.

b) Análisis del código lingüístico

1. *Ginocentrismo*: hace referencia a la visión femenina que se tiene en la conceptualización-expresión lingüística de los aconteceres cotidianos.

1.1. *Femenino genérico*: cuando utilizamos el género femenino para referirnos a mujeres y a hombres. Registramos el femenino genérico en los determinantes (utilizar “las jóvenes” por los y las jóvenes), en los adjetivos (“adolescentes idiotas”, incorporando a los y las adolescentes idiotas), en los verbos (“salgan todas al recreo”, incorporando a todos los alumnos y a todas las alumnas) y en las profesiones (“enfermeras”, por enfermeras y enfermeros).

1.2. *Orden de prelación*: se refiere al uso constante de un género antes que el otro. Así nos referimos a la madre y al padre (en este caso desconocemos que se dé orden de prelación).

2. *Androcentrismo*: hace referencia a la visión masculina que se tiene en la conceptualización-expresión lingüística de los aconteceres cotidianos.

2.1. *Masculino genérico*: cuando utilizamos el género masculino para referirnos a hombres y a mujeres. Registramos el masculino genérico en los nombres (“los abuelos”, abuelo y abuela), en los determinantes (“los adolescentes”, incorporando a las adolescentes y a los adolescentes), en los adjetivos (“adolescentes desorientados”, incorporando a adolescentes desorientadas y desorientados), en los verbos (“saquen todos el libro de texto”, refiriéndose a un grupo de chicas) y en las profesiones (“arquitectos” por arquitectas y arquitectos).

2.2. *Orden de Praelación*: hace alusión a la utilización constante de un género antes que el otro. En la escritura niño(a) o en referencia a la dependencia de orden moral de un género respecto a otro (el marido y su esposa).

3. **Sobreespecificación:** nos referimos a aquellos conceptos que identifican una situación para un sólo género.

3.1. **Omisión:** cuando un concepto no es personalizado lleva a que sea atribuido a un solo género (que por defecto es el masculino). Por ejemplo, no es lo mismo decir “el médico no viene hoy” que “D. José, el médico, no viene hoy”.

3.2. **Exclusión:** se establece cuando un concepto es atribuido a un sólo género, por lo que el otro queda excluido (ama de casa).

3.3. **Por ocultación:** cuando un concepto se refiere a un sólo sexo pudiendo ser aplicable a ambos (“enfermera”, “auxiliar”...).

4. **Doble Norma/Estándar:** se refiere a la estructura gramatical tanto en la expresión escrita como oral en relación el desarrollo de actividades, al establecimiento de juicios distintos acerca de las mismas actuaciones según sean desempeñadas por mujeres u hombres.

4.1. **Pasividad/Actividad:** un género siempre es nombrado en activo y el otro en pasivo. “Todos en la guerra tenemos nuestras funciones, ellos hacen las batallas y ellas se ocupan de la enfermería y la administración”.

4.2. **Adjetivos estereotipados:** planteamos que unas cualidades son propias de un género cuando los dos pueden ser partícipes (madre proteccionista/padre proteccionista)

4.3. **Imágenes mentales estereotipadas:** atribuyen a uno u otro sexo visiones sesgadas y socialmente aceptadas. Por ejemplo: Don Juan, Maruja...

4.4. **Degradación semántica:** cuando el significado de la palabra tiene un sentido peyorativo al cambiar de género. Por ejemplo: hombre público, mujer pública.

5. **Roles profesionales:** hace referencia a la distribución de actividades profesionales en función del género. Así, se entiende que los chicos desarrollan un mejor de-

sempañ de profesiones científico-tecnológicas y las chicas en profesiones de carácter sociolingüístico.

5.1. *Sector*: hacemos referencia al sector productivo-económico en el que se integra la actividad (primario, secundario y terciario)

5.2. *Actividad*: nos referimos a la definición de la tarea que desempeña.

5.3. *Sexo*: de qué sexo es la persona que está desempeñando esa actividad.

5.4. *Tipo de trabajo*: consideramos en este aspecto la contribución económica del trabajo desempeñado. Incorporamos dos subcategorías: trabajo remunerado (por el que se recibe una contraprestación económica) y trabajo no remunerado (no existe contraprestación económica, aunque se pueden dar otras contraprestaciones de forma implícita: afectivas, de reconocimiento social, etc.).

5.5. *División del trabajo*: Hacemos referencia a la dimensión intelectual vs manual en su realización.

- Trabajo *intelectual*: entendemos a aquél en el que el(a) profesional tiene la posibilidad de tomar decisiones y de crear a partir de su criterio. Generalmente no tiene contacto directo con el desarrollo de las propuestas sino a través de otros(as) profesionales.
- Trabajo *manual*: son aquellos trabajos en donde la toma de decisiones es a pequeña escala o casi nula y sus actuaciones son prescritas por otras personas con un rango mayor.

5.6. *Nivel de responsabilidad*: hace referencia a la competencia en el desempeño profesional.

- *Mando*: cuando la persona está obligada a gestionar recursos ya sean materiales o humanos. En él se consideran distintos niveles y, a mayor amplitud

del campo se da una cota más amplia para la toma de decisiones de forma más autónoma.

- *Subordinado(a)*: son tareas o acciones desarrolladas por profesionales bajo la supervisión de otras(os).

5.7. *Contribución*: alude a cómo la tarea desempeñada por las(os) profesionales va a favorecer/participar de distintas parcelas: económica, política, social.

5.8. *Relación laboral*: nos referimos a si la actividad desempeñada está sujeta a un contrato en el que se fijan condiciones respecto a horarios, salario, tipo de trabajo, etc. o si, por el contrario, el(a) profesional se configura como su propio(a) empleador(a).

5.9. *Tipo de empresa*: queremos hacer hincapié en si la relación laboral se establece en un mercado de trabajo público en donde las condiciones de acceso y promoción están perfectamente definidas o si, por el contrario, se dan en un contexto privado en donde el empleador puede, respetando la ley vigente establecer sus propios requisitos para favorecer el desarrollo de su empresa, restringiendo o facilitando el acceso a ella.

En el análisis del texto en sí mismo, hemos considerado no sólo la forma “significante” sino también el fondo, “significado”.

MATERIA:		LIBRO:				UNIDAD:											
ANÁLISIS DE TEXTO		PERSONAS:		SEXO MASCULINO:		SEXO FEMENINO:											
FEMENINO GENÉRICO	NOMBRE	DETERMINANTES	ADJETIVOS	VERBOS	PROFESIONES												
MASCULINO GENÉRICO	NOMBRE	DETERMINANTES	ADJETIVOS	VERBOS	PROFESIONES.												
ORDEN DE PRELACIÓN	MUJER/HOMBRE	HOMBRE/MUJER		MORAL													
OMISIÓN		EXCLUSIÓN			OCULTACIÓN												
PASIVIDAD	ACTIVIDAD	ADJET. ESTEREOTIPADO	IMÁGENES MENTALES ESTEREOTIPADAS		DEGRADACIÓN SEMÁNTICA												
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		DIVISIÓN DEL TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD			CONTRIBUCIÓN		RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA		
		M	F	OCUP.	EMPLEO	INTELLECTUAL	MANUAL	MANDO	SUBORDINADO	SOC.	CUL	POL	ECO.	AUTO.	ASALA.	PUBLICA	PRIVADA

CUADRO 27. Matriz de análisis del código lingüístico para los libros de texto

c) *Cómo hemos recogido la información*

A partir de las plantillas (tabla de registro) definimos el proceso que hemos realizado para el análisis de los LT. Éste ha consistido en un estudio alterno de las unidades del libro de texto, según las dimensiones *ilustración* y *texto*. De esta forma abarcamos un análisis total. No se ha establecido ningún criterio para determinar qué unidades iban a ser analizadas según una u otra dimensión, es decir, el estudio se ha realizado de forma aleatoria.

Cada profesor(a), a partir de la tabla de registro para el análisis, realizaba de forma individual el estudio del libro referido a su materia. Se establecieron reuniones para concretar y clarificar posibles dificultades o dudas en el momento de llevar a cabo la tarea. Estas reuniones han tenido un doble objetivo: en un primer momento, para comprobar la validez de la tabla de registro para nuestro propósito (fue en este espacio cuando se incorporaron algunos indicadores referidos fundamentalmente a las limitaciones respecto al género masculino); y, en un segundo momento, a lo largo de todo el proceso, para clasificar posibles cuestiones que confundían a la persona que realizaba el análisis. Por último, a partir del análisis realizado se concretó un espacio para establecer conclusiones respecto a los siguientes elementos:

- Estereotipos o sesgos sexistas detectados en los libros de texto respecto a la materia que hemos analizado (lenguaje, ciencias naturales, inglés...)
- Aspectos que puedan ser generalizables independientemente de la materia analizada.
- Analizar la potencialidad y limitaciones de la tabla de análisis configurada así como del proceso seguido.

d) Análisis descriptivo de la información extraída

- El análisis de la información extraída ha sido realizado primero por unidades didácticas de las diferentes materias, después hemos sacado conclusiones por materias y, por último, hemos hecho una abstracción de todos los libros analizados y hemos sacado conclusiones; para realizar este análisis hemos seguido las categorías definidas para el análisis de los libros de texto.

IV. Grupos de discusión alumnado

La intención con la que hemos llevado a cabo este grupo de discusión es la de lograr organizar la información que nos permita saber cuál es la valoración que el alumnado realiza de la implementación y del contenido de la unidad interdisciplinar “Las relaciones sociolaborales de mujeres y hombres: ¡Factor determinante!”, diseñada por el equipo de trabajo y que configura nuestro programa de intervención; ésta ha desarrollado en el 3º trimestre del curso académico 97-98. En concreto, nos han interesado los siguientes aspectos:

- Qué ha supuesto la experiencia de trabajo del cuadernillo respecto a la estrategia utilizada anteriormente por el profesorado.
- El interés y la utilidad del tema.
- La incorporación de los conceptos fundamentales trabajados en esta unidad en los discursos personales del alumnado.

La discusión del alumnado comprende las siguientes categorías: contenidos, actividades, evaluación, interés, temporalización y proyecto personal.

CATEGORÍAS					
UNIDAD DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR					
CONTENIDO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	INTERÉS	TEMPORALIZACIÓN	PROYECTO PERSONAL
RC: RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LAS DIFERENTES MATERIAS CON EL TEMA. IM: INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS MATERIAS. C: CONTENIDOS (CANTIDAD, NOVEDAD...)	CA: CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD: AMENIDAD O NO DE LA ACTIVIDAD ETC...	E: EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.	IT: INTERÉS POR EL TEMA UT: UTILIDAD DEL TEMA	T.: TIEMPO DE DURACIÓN DEL CUADERNO DE TRABAJO.	PPE/PPES: PROYECTO PERSONAL EDUCATIVO, MATERIAS OPTATIVAS SELECCIONADAS, ESTUDIOS QUE PIENSAN CURSAR. MJ: MOTIVOS QUE JUSTIFICAN LA ELECCIÓN. CS: VARIABLES QUE CONSIDERAN EN SU ELECCIÓN SOCIAL. CE: VARIABLES QUE CONSIDERAN EN SU ELECCIÓN EDUCATIVA CML: VARIABLES REFERIDAS AL MERCADO LABORAL CPER: VARIABLES PERSONALES RF: RESPONSABILIDAD FAMILIAR RTM: RESPONSABILIDAD EN LAS TAREAS DEL HOGAR CG: CONSCIENCIA DE GÉNERO

CUADRO 28. Categorías para el grupo de discusión del alumnado.

El grupo de discusión se llevó a cabo el 3 de junio de 1998 en tiempo de clase (inglés), en horario de mañana. Fue en un aula situada en la primera planta que está reservada en el centro para la visita a las familias y que se caracteriza por medir unos 6m², tener un amplio ventanal, un ropero empotrado y una mesa en el centro con unas diez sillas alrededor.

El alumnado que participó en el grupo de discusión fue preseleccionado en una reunión de trabajo del profesorado; así, seleccionamos la misma cantidad de chicos que de chicas, con iguales niveles de rendimiento en el aula (bajo, medio y alto). Para poner en marcha la discusión se siguió el guión establecido.

Sin embargo, debido a la fluidez de la participación del alumnado y al ver que las preguntas se iban respondiendo por la inercia del dialogo, sólo formulamos estas preguntas ¿qué les ha parecido el desarrollo del cuadernillo? y ¿cuál es tu plan personal?. Con el fin de comenzar la conversación se partió de una pregunta general para después continuar con otras específicas.

La discusión fue grabada en casete para, a continuación, proseguir con la audición y transcripción. También tomamos nota de respuestas gestuales, que pudieran ser significativas, a nuestro entender, en el transcurso de la discusión.

V. Grupo de discusión del profesorado

El propósito de este grupo de discusión es obtener información que nos ayude a conocer la valoración que el profesorado realiza de esta experiencia de trabajo conjunta a lo largo de los cursos académicos 96-97 y 97-98, en concreto acerca de los siguientes elementos:

1. Utilidad y viabilidad de la estrategia de trabajo desarrollada
2. Elaboración de una unidad interdisciplinar desde una estrategia de Infusión Curricular, haciendo hincapié en contenidos de Orientación Sociolaboral no sesgados.

Comprende las siguientes categorías: proceso de trabajo, unidad didáctica interdisciplinar, Orientación Sociolaboral no sesgada, innovación y difusión.

CATEGORÍAS			
PROCESO DE TRABAJO	UNIDAD DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR	ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL NO SESGADA	INNOVACIÓN Y DIFUSIÓN
F: PROCESO FORMATIVO HB: HABILIDAD PARA EL TRABAJO AUTÓNOMO ASE: ASESORAMIENTO EXTERNO. TC: TRABAJO COLABORATIVO IRECF: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	M: MÉTODO SEGUIDO EN EL PROCESO DE INFUSIÓN CURRICULAR. DU: DISEÑO DE LA UNIDAD UT: UTILIDAD DE LA PROPUESTA TRABAJADA. INFCRCAR: INFUSIÓN CURRICULAR UD: CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MOTVALUM: MOTIVACIÓN ALUMNADO TRABAJO DEL CUADERNO CONSEM: CONSECUENCIAS PARA LA PROPUESTA DEL SEMINARIO E: CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MOSOC: MODELO DE ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL DIFOP: DIFICULTAD PARA LA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL NO SESGADA	MAT: MATERIAL CREADO CUD: CAMBIOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO HABITUAL I: INNOVACIÓN RESPECTO A LO QUE SE HACÍA HABITUALMENTE EN CLASE. EXPNOV: EXPERIENCIA NOVEDOSA PM: POSIBILIDAD MULTIPLICADORA

CUADRO 29. Categorías para el grupo de discusión del profesorado.

El grupo de discusión se desarrolló en el espacio y tiempo acordado (4 de junio de 1998 a las 15:30 horas). Participó todo el profesorado que desarrolló la experiencia: de inglés, de lengua castellana y literatura española, de expresión plástica y visual, de ciencias sociales y de itinerarios de la naturaleza.

Para el desarrollo de la discusión se siguieron las preguntas propuestas en el guión. Con el objeto de dar comienzo a la conversación se partió de una pregunta general que diera cabida a una expresión fluida y de personalización de la experiencia vivida; a continuación, pasamos a desarrollar preguntas más específicas.

La discusión fue grabada en casete para, después, pasar a su audición, transcripción y a anotar afirmaciones comunes entre los participantes, así como elementos clarificadores.

VI. Fuentes documentales

1. Diario de sesiones

El diario de las sesiones recogido por el grupo de trabajo, en el que se han tomado notas de campo, que posteriormente pasaban a ser organizadas a partir de las categorías establecidas en un principio, fue elaborado por el grupo de trabajo (profesorado y asesora). Las categorías fueron: información del contexto, preparación de la sesión, desarrollo de la sesión y funciones de los participantes.

2. Diario del profesorado

El diario elaborado por el profesorado a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica interdisciplinar, estaba organizado a partir de las siguientes categorías: previsión de trabajo, cumplimiento de lo previsto, organización, diseño de la sesión de la clase, desarrollo de la sesión de clase y valoración de la sesión de clase. Estas fueron propuestas por el equipo de trabajo como la mejor forma para poder recabar la experiencia llevada a cabo cada día. Las categorías fueron: previsión del trabajo, cumplimiento de la previsión, organización, diseño, desarrollo y valoración de la sesión de clase

3. Documentos del centro

En los diseños de aula nuestro objetivo se centró en detectar cómo, desde las distintas asignaturas, se consideraba el género y la Orientación Sociolaboral no estereotipada para el desarrollo de la carrera. Para eso se analizaron los objetivos, contenidos, las actividades y la evaluación establecida. Pero también, nos detuvimos en las estrategias organizativas para su desarrollo.

En lo que respecta a los documentos de centro de carácter más general, nuestra pretensión consistió en indagar si eran considerados estos ámbitos de intervención educativa y con qué profundidad habían sido tratados. Con este fin configuraron las categorías siguientes: objetivos referidos al género, objetivos referidos a la Orientación para el

Desarrollo de la Carrera y objetivos referidos a la Orientación para el Desarrollo de la Carrera no estereotipada. Las categorías fueron objetivos referidos al género, objetivos que atiendan a la Orientación para el Desarrollo de la Carrera y objetivos que aluden a la Orientación para el Desarrollo de la Carrera no estereotipada.

CAPÍTULO V

fases del desarrollo de la investigación

5.1. Introducción

Ryan (1974) ha identificado seis etapas necesarias para generar un sistema de aproximación al Desarrollo de la Carrera y, Wiggins (1985) defiende que estos pasos son válidos para definir los Programas de Orientación para la Carrera. La única diferencia es que éste último incorpora la difusión de los resultados. En este sentido, Kurpius, Burello y Rozeki (1990) han propuesto un modelo de planificación para las organizaciones de servicios humanos que, en esencia, responde a esta misma estructura. En síntesis, identificamos los pasos siguientes:

1. *Establecimiento de una estructura conceptual*: determinar la racionalidad, definir los conceptos fundamentales, especificar la asunción básica en la que el programa se fundamenta.
2. *Obtención de información*: recoger, evaluar y almacenar datos sobre la comunidad, etiquetar recursos y facilitar la observación de la población. Determinar cualquier otra información necesaria.
3. *Valoración de las necesidades*: comparar el programa ideal construido desde la racionalidad, y la asunción de conceptos definidos en el primer paso, con la situación existente en el campo en el que los programas van a ser instalados. La necesidad va a quedar especificada por la discrepancia entre lo que es y lo que debe ser. Se valora la percepción de los padres, empleadores, directores, empleados, profesorado, estudiantes u otros consumidores o administradores, y de la comunidad representativa desde la que reconocemos las prioridades del programa. El colectivo depende del lugar en el que estemos realizando el programa.

4. *Formulación de la dirección del plan.* Son las metas específicas del programa y el desarrollo de los objetivos para los estudiantes, empleadores, o clientes. Su acción se fundamenta en los procesos que se refieren a la consecución de las metas del programa, y a especificar los recursos que necesitan ser considerados en el plan.
5. *Desarrollo del Programa.* Consiste en desarrollar el programa para la acción. Asimismo, será necesario proveer la formación permanente para el equipo de trabajo, ordenar materiales o recursos necesarios, ofrecer experiencias o procesos para reconocer cómo podemos alcanzar las metas del programa.
6. *Sistemas de Evaluación.* El monitor debe dirigirse tanto a las acciones realizadas como a los cambios generados en el conocimiento, en las habilidades y, también, en las actitudes de los participantes. Debe determinar si el programa está de acuerdo con las metas y si los elementos individuales son efectivos.

En esta misma línea, Herr y Crammer (1996) presenta un modelo de planificación para el Desarrollo de la Carrera como síntesis de algunos de ellos; asimismo, afirma que “un modelo de aproximación, es fundamentalmente un modelo de proceso para la toma de decisiones” (309).

En el esquema que a continuación presentamos, hemos preferido respetar cada uno de sus componentes en el análisis, pero reorganizando las etapas que se describen de la siguiente forma: etapa 1 (*desarrollo de la filosofía del programa*), en nuestro trabajo coincide con el apartado 5.2. –fase de análisis de necesidades–; etapa 2 (*diseño del programa*), en la que identificamos las subfases de establecimiento de metas y objeti-

vos, la de selección de los procesos que permitan el desarrollo de las metas y objetivos; en esta investigación corresponde al punto 5.3. –fase de diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de acción del proceso–. Por último, el desarrollo del diseño de evaluación y la etapa 3 (*eventos cruciales*) que atiende al apartado 5.4 –resultados del proceso–. Veamos a continuación las características de cada una de estas etapas.

ETAPAS EN LA PLANIFICACIÓN Y EN LA IMPLEMENTACIÓN PARA UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN DE LA CARRERA				
ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 5
1 Desarrollo de la filosofía de un programa	2 Especificación de las metas del programa	4 Selección alternativa para el proceso de programas	5 Descripción de los procedimientos de evaluación	6 Identificación de los eventos cruciales que deben ocurrir en la implementación del programa
Revisión de la investigación y de las teorías pertinentes para la Orientación y para el Desarrollo de la Carrera	3 Especificación de los objetivos que tienen que ser logrados por el comportamiento individual	Relatar el proceso con el que se va a desarrollar el programa para la consecución de las metas del problema o especificar los objetivos del comportamiento	Valorar las metas del programa a través de una valoración de resultados	Cuándo se dará la formación en servicio a la dirección
Identificar y revisar la legislación o normativa de los servicios de la carrera, las consecuencias de las expectativas, y los destinatarios en la comunidad.		Identificar los recursos necesarios para desarrollar los procesos de los diferentes programas	Valorar los elementos del programa contribuyen efectivamente a la consecución de las metas del programa a través de una evaluación formativa y sumativa.	Cuándo la información sobre el programa debe ser preparada y enviada a los usuarios
Recoger datos comprensivos referidos a las creencias de los estudiantes, empleados, o adultos y a otros como los padres, empleadores, profesorado, administradores, en general a los representantes de la comunidad en la que se han fundamentado las prioridades del programa.		Identificar el personal que ha contribuido en la realización de las diferentes alternativas descritas en los programas (profesorado, asesores, especialistas en recursos humanos, administradores, representantes de la comunidad, padres, empleadores)	Identificar los datos de la evaluación de modo que aseguremos de quién obtendremos la información y por quién será recogida	Cuándo deben ser ordenados los materiales y los recursos para llevar a cabo los programas
Recogida de datos en el programa actual –metas recursos–			Obtener los datos	Los programas cuándo se introducirán
Identificar en qué momento del Desarrollo de la Carrera está actualmente el colectivo con el que trabajamos			Decidir la forma en que los datos serán analizados y quién será el responsable	
Establecer las discrepancias entre la situación actual del programa y lo que debe ser			Identificar personas o grupos a quienes los datos de la evaluación serán provistos y en que forma	
Especificar la visión del programa				
Describir las bases teóricas o filosóficas del programa				
Detallar las condiciones establecidas				
Definición de conceptos				

FIGURA 14. Etapas en la planificación y en el desarrollo de programas de orientación para la carrera.

La *primera Etapa* se fundamenta en la configuración de la estructura conceptual de referencia en la que el programa va a ser desarrollado. Supone alcanzar, por parte del equipo de trabajo, un referente común que permita a todos compartir los mismos presupuestos y ser partícipes de las mismas normas o condiciones básicas de trabajo. Con esta finalidad, es necesario integrar, entre otros aspectos, la obtención de información sobre las características del campo en el que el programa de Educación para la Carrera va a actuar y los recursos necesarios para la acción. Esta planificación también incluye el análisis de las necesidades a través de distintos instrumentos, como son los cuestionarios o entrevistas –estructuradas o semiestructuradas– para reconocer cuáles son las creencias existentes respecto al desarrollo del programa. Al final de este periodo los participantes deben tener claras las cuestiones siguientes: ¿Por qué incidimos en la importancia de la Orientación de la Carrera?, ¿por qué ocuparnos de los sistemas de Desarrollo de la Carrera?, ¿cuáles son las discrepancias entre lo que existe ahora y lo que al alumnado, la familia o al profesorado les gustaría ser capaces de tener?

El elemento clave e ineludible en esta etapa, una vez sea definida la estructura conceptual común de referencia, es la *valoración de necesidades*, un recurso para concretar el desfase entre la situación actual y la deseada. Cook (1989) dice que “la valoración de necesidades es el primer paso en la planificación del programa y es esencial para la deliberación de los servicios y una eficiente localización de los recursos”. Es evidente que la necesidad puede ser fruto, como el caso antes expuesto, del vacío entre lo que la persona desea y de lo que dispone, o producto de la comparación con un modelo (estándar). En este sentido, podemos destacar que la valoración de necesidades es una técnica que se basa en la identificación de necesidades y en el reconocimiento de los recursos y estrategias que debemos llevar a cabo para reducir las discrepancias.

El servicio personal de asesoramiento de la Universidad de Michigan Clearinghouse sugiere cuatro fases por las que se establece la valoración de necesidades en Herr y Crammer (1996).

FASES PARA LA VALORACIÓN DE NECESIDADES			
FASE I: La valoración de necesidades en el diseño y en la planificación	FASE II: Realizando la valoración de necesidades	FASE III: Utilizando los resultados de la valoración de necesidades <small>Una primera revisión de la información apropiada de los instructores y de la evaluación de la propiedad de la información puede ser aconsejable. La identificación temprana de posibles fuentes para el uso consecutivo de los resultados provee un uso más eficiente de los recursos.</small>	FASE IV: Revisión de la meta-valoración
1. Realizar las actividades preliminares:	3. Obtener, organizar, y sintetizar las necesidades valoradas en los datos	6. Seleccionar prioridades	9. Determinar el impacto de los cambios del proceso
Llegar a un acuerdo en la valoración de necesidades	Categorizar todos los datos que son recogidos (programas, clientes, recursos, grupos, etc.)	Asignar prioridades para cada campo de necesidad	Decidir qué indicadores son aceptados como evidencia del desarrollo
Identificar prioridades externas o factores que limitan	Recoger y sintetizar los datos (los existentes y los nuevos) en cada categoría	Asignar prioridades en la base de acciones críticas a lo largo del tiempo (en consideración con los recursos válidos en la actualidad, los límites de la acción de la autoridad, y demás)	Recoger los datos para determinar la situación actual del desarrollo
Determinar el alcance de la valoración	4. Analizar e interpretar los datos para derivar el significado	7. Programar el plan	Identificar las relaciones entre el desarrollo observado y el cambio del programa
Establecer la valoración de necesidades en la escuela	Utilizar los análisis estadísticos y aritmético	Identificar nuevos elementos del programa o modificarlos	Relatar el desarrollo observado para las necesidades del documento original
Revisar los compromisos acordados y obtener los compromisos	Identificar los elementos específicos de carácter cualitativo.	Establecer los objetivos de desarrollo	
2. Elaborar los planes específicos y diseño de las necesidades de valoración	5. Dirigir el análisis de las relaciones aparentes	Asignar recursos considerando la prioridad y el coste relativo de los mismos	
Especificar los procesos y el producto para alcanzar la meta (ej. Metas referidas a la intervención sobre sí mismo, referidas a las consecuencias de los estudiantes o empleados como un resultado de la intervención de proceso)	Determinar los factores para cada necesidad documentada de acuerdo con la norma y la categoría	Asignar tareas individuales, de equipos y de grupos, con tiempos limitados y temas para cumplimentar	
Desarrollar un informe de los objetivos del programa con claridad, precisión, fiabilidad, propiedad, relevancia y lógica	Designar las necesidades referidas a los factores que pueden ser dirigidos inmediatamente, después o a lo largo de periodos de tiempo amplios, y no a todos.	Suministrar la coordinación de los recursos	
Definir campos referentes para todos los objetivos		8. Desarrollar el programa y proveer recursos para el cambio del programa de acuerdo a las necesidades documentadas y a las prioridades asignadas	
Discutir y acordar respecto al tipo de datos que deben ser recogidos (desarrollo, descripción, opinión, actitudes, percepción)		Identificar medidas y principios de los datos recogidos para cada objetivo	
Determinar los recursos de los datos			
Establecer la muestra para la obtención de los datos (grupo, tamaño, métodos/estrategias)			
Seleccionar, modificar, y desarrollar métodos e instrumentos para la recogida de los datos (cuantitativos o cualitativos)			
Diseño de análisis de las variables que existen.			

FIGURA 15. Propuesta de fases para valoración de necesidades. Universidad de Michigan (1982).

Resulta obvio que en el proceso descrito el equipo de trabajo no sólo debe definir las necesidades sobre las que tiene que elaborar el programa si no, también, adquirir autonomía y formación en el modo en qué debemos identificarlas, pues lo francamente difícil es identificar las necesidades, consideradas importantes por el equipo.

Básicamente, los programas de Orientación para el Desarrollo de la Carrera –y, generalmente, las necesidades de la Orientación y Educación sociolaboral– enfatizarán uno de estos tres aspectos o los tres:

1. En estimular el desarrollo. El alumnado es asistido en la anticipación y en la exploración de oportunidades y en cómo ellos relatan sus capacidades personales, sus preferencias y sus circunstancias. En suma, este aspecto intenta facilitar el Desarrollo de la Carrera, y proveer herramientas a los estudiantes en su planificación de la carrera, para estimular la exploración y los campos seleccionados.
2. En la introducción a un campo. Es un intento del programa de la carrera para asistir a las personas a trasladar sus preferencias o elecciones dentro de una acción, consolidando estas elecciones, como avanzando dentro de los campos que son seleccionados.
3. En una aproximación al tratamiento, en este caso, los individuos pueden anticipar y explorar pero, también, son utilizados como reconstrucción de sus actitudes, conocimiento, y habilidades que a menudo facilita su ajuste del trabajo

La *segunda Etapa* o, diseño del programa, se fundamenta en el *establecimiento de las metas y de los objetivos del programa*. En esta fase, es necesario definir de qué estará constituido el programa. Los elementos que puede integrar son múltiples. No

obstante, la valoración de las necesidades, el análisis de los recursos, y la deliberación de los objetivos del grupo pueden ayudarnos a reducir el número de posibilidades que constituyen las metas importantes en un programa concreto.

Las metas del programa reflejan la filosofía, la teoría, y la asunción implícita al programa. Por este motivo, principalmente, las finalidades deben ser definidas antes de especificar los objetivos del Programa para el Desarrollo de la Carrera. Sin embargo, Herr y Crammer (1996:313) distingue, en los Programas de Orientación de la Carrera, tres componentes que, en líneas generales, pueden configurarse como metas en dicha orientación: la madurez de la carrera, la adaptabilidad de la carrera y, por último, la flexibilidad personal. Reconoce, de igual forma, que necesitamos comprender qué entendemos por madurez de la carrera, cuáles son las consecuencias de la madurez de la carrera, cómo podemos adquirirla o mejorarla y qué oportunidades son adecuadas para ayudar en tales esfuerzos. En cualquiera de estas finalidades, es importante valorar los siguientes presupuestos: i) la preparación personal para la toma de decisiones o para participar en formas particulares de Desarrollo de la Carrera, ii) los instrumentos de diagnóstico útiles para definir el tratamiento, iii) la valoración de la efectividad de las estrategias que ayudan a conseguir la madurez (Westbrook y Cunningham, 1970). Entendemos que el punto de partida de los sujetos es diferente pero, también, son diferentes el contexto y los recursos con los que contamos. Así, a partir de la definición de la finalidad nosotros seremos capaces de perfilar una serie de aspectos que pueden contribuir a su consecución. No obstante, estas acciones se pueden caracterizar por su individualización, es decir, dependiendo de la etapa evolutiva en la que esté la persona debemos favorecer unas acciones y no otras. Pero, además, se identifica por su personalización, entendida como la capacidad de los sujetos para crear propuestas originales que definan estilos de vida independientes.

Si las metas son los logros finales a los que aspiramos a través del programa y que están definidas como “conductas generales” que no se pueden medir directamente, los *objetivos del programa* son comportamientos de mayor especificidad que deducimos de las metas y que, además, son observables y se pueden medir. Para su definición, es necesario realizar juicios de valor acerca de lo que las personas deben ser capaces de lograr y, por este motivo, es necesario una descripción en términos de comportamiento. Este hecho requiere un amplio rango de comportamientos de modo que las metas del programa den respuesta a las diferencias individuales que puedan ser reconocidas. Estos objetivos se caracterizan porque de alguna manera se pueden valorar su nivel de logro, al contrario que con las finalidades. De hecho, La National Career Counseling Development Guidelines, en el apartado referido a las finalidades del programa, establece competencias (metas) e indicadores (objetivos). Estos indicadores se refieren a actitudes específicas, conocimientos, y habilidades de los estudiantes para alcanzar las metas del programa. Para poder valorar el cambio en los comportamientos y comprobar que existen realmente, debemos establecer actividades para su comprobación. Herr (1996) recoge un ejemplo de la relación entre metas y objetivos definido por la National Career Counseling and Development Guidelines (NOICC).

En síntesis, en esta subfase las acciones están encaminadas a *especificar las metas del programa y los objetivos del comportamiento que deberán conseguir los usuarios*. Esta formulación se nutre de los puntos anteriores, a saber; la estructura conceptual y la valoración de necesidades que hacen referencia a un ámbito concreto, a unos sujetos y en un contexto determinado. Los objetivos definen un campo de actuación que sirve de guía tanto a orientadores como a orientados en el campo deficitario o de promoción que debe ser trabajado. Por último, es necesario especificar no sólo las

actividades o tareas que nos permiten adquirir esos objetivos sino, también, los criterios e indicadores que reflejan su adquisición.

En este momento, las actuaciones están centradas en identificar qué *procesos pueden facilitar la identificación de las metas*. Para establecer qué elementos pueden facilitar la identificación de metas, es necesario reconocer qué comportamiento queremos, qué aspectos pueden facilitar estos comportamientos (asesoramiento individual, acción en grupos, estudio de trabajo, clarificación de valores, modificación de conducta, simulaciones, etc.), qué técnicas nos van a dar una mejor respuesta y valorar el tiempo disponible, los recursos requeridos, las competencias del personal, el coste del proceso y otros muchos que nos permitan realizar una acción más acorde a la propuesta definida. En esta fase debemos destacar la necesidad de establecer una comunicación fluida a lo largo de todo el proceso, pero en este caso dirigida a reconocer qué actividades o procesos son idóneos para este colectivo en situaciones concretas durante el desarrollo del programa (Sanz Oro, 1990).

En ésta otra etapa, *nuestra finalidad se fundamenta en definir evidencias que nos permitan concretar en qué medida el proceso seguido en el diseño, desarrollo y evaluación del programa puede mejorarse y, si los objetivos y las metas han sido alcanzadas*. Gysbers y Henderson definen de forma sencilla, la evaluación, como la acción de “proveer datos para hacer decisiones sobre la estructura y el impacto del programa y el desarrollo personal-profesional” (1988:263). Si a esto añadimos la dimensión educativa de Stufflebeam y Webster, quienes sostienen que “un estudio de evaluación educativa es aquel que es diseñado y llevado a cabo para ayudar a alguna audiencia a juzgar y mejorar el valor de algún objeto educativo” (1980:6), deducimos, que una buena planificación, aunque no como único requisito, nos permitirá afrontar con mayores garantías nuestra acción.

En estos momentos tenemos que valorar quién va a responsabilizarse de la evaluación (el profesorado, el orientador, otros profesionales, agentes externos, etc.), cómo es nuestro muestreo (tamaño, representatividad de los componentes, a quién recurrimos para obtener información), en qué tiempos y espacios vamos a proceder (continuamente, justo cuando se acaba la acción, después de transcurrido un tiempo), y con qué tareas, estrategias o recursos, vamos a constatar que las metas y objetivos del programa se consiguen. Algunas posibilidades, entre otras, pueden ser la clasificación de estudiantes por parte del profesorado, familia u orientadores, el juicio de expertos respecto a la consecución de las metas, un estudio de cómo los estudiantes realizan un plan para la toma de decisiones, una autopercepción adecuada después de estar expuesto a la orientación de la carrera, un análisis de escalas de actitud de sí mismo o respecto a la exploración de la carrera o del trabajo, la valoración del profesorado respecto a los cambios de comportamiento mientras realiza la orientación del programa, un estudio de cómo el alumnado percibe que su comportamiento ha sido modificado como producto del programa, la observación de los estudiantes de las habilidades en el juego de roles o en la situación actual. Asimismo, conviene atender a los cambios en la atención a la escuela: puntualidad, interés u otros indicadores de carácter cuantitativo, puntuaciones recogidas de instrumentos estandarizados como valoración del Desarrollo de la Carrera, inventario de madurez de la carrera, escala de decisión de la carrera, inventario de Desarrollo de la Carrera, preparación para la planificación vocacional, examen de la carrera adulta, situación vocacional. Múltiples son, pues, las técnicas que podemos utilizar. Herr (1996:337) expone un listado de técnicas que facilitan el Desarrollo de la Carrera.

Y, la última etapa, la de los eventos, hace referencia a la *estructura temporal para desarrollar el programa planificado*. Es la distribución de los grandes eventos que configuran el programa, como por ejemplo, el momento en el que se lleva a cabo la re-

cogida de datos, elaboración y análisis de la información, la propuesta de objetivos, el desarrollo del programa, los momentos de recogida de la información para la valoración, etc. En cualquier caso, por definición, los grandes eventos de una planificación sistemática no son otra cosa que guías orientadoras para nuestra acción y, como tal, podemos modificarlas o cambiar su orden como demanda la coherencia del programa en sí y las circunstancias en las que se desarrolla.

Sin más dilación, pasamos a exponer nuestra experiencia.

5.2. Fase de análisis de necesidades

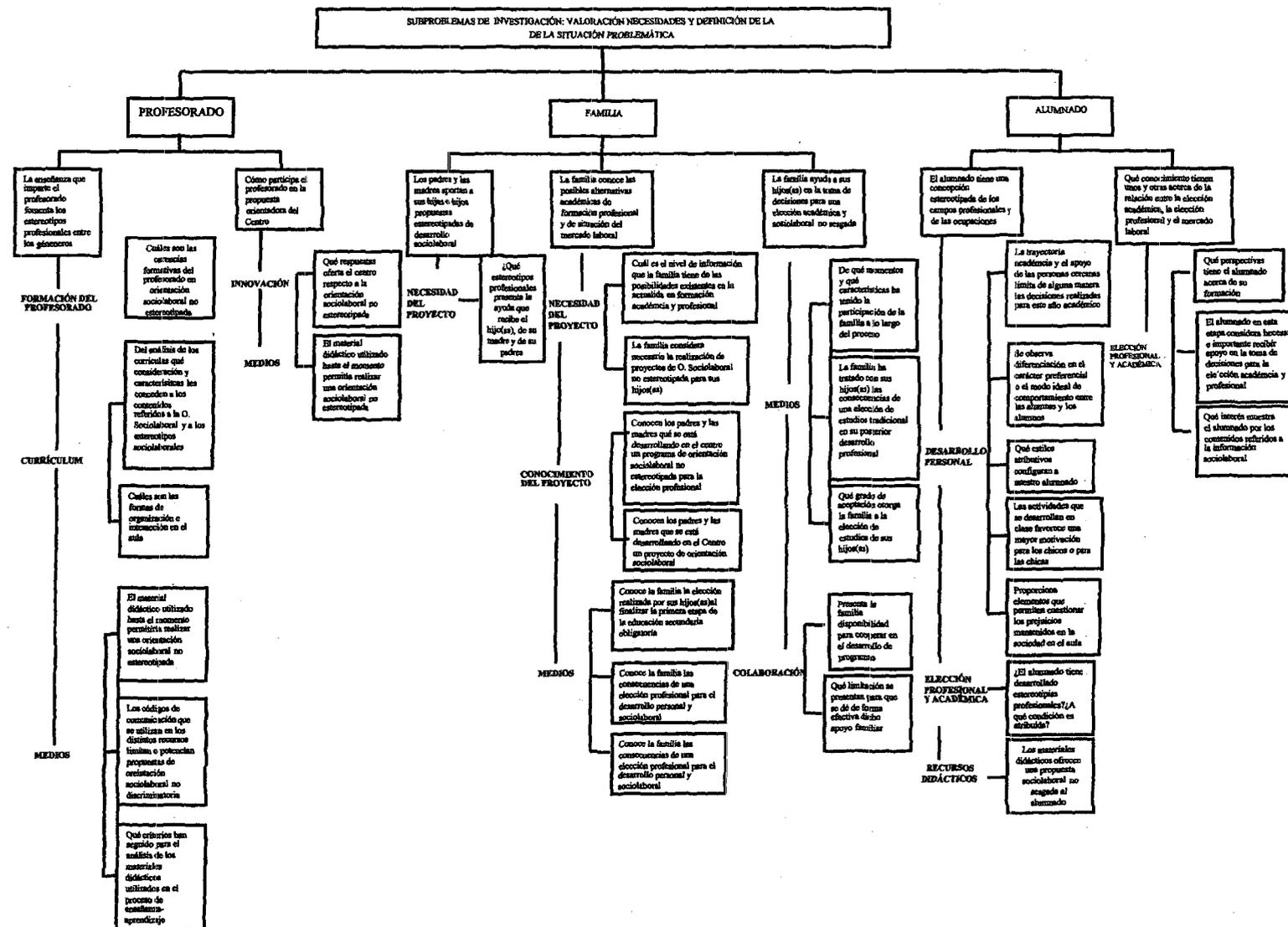


FIGURA 18. Valoración de necesidades y definición de la situación problemática.

Nuestra finalidad, en este momento, consistía en obtener evidencias a cerca de la realidad y generar criterios comunes y consensuados sobre la situación problema de estudio para, de este modo, facilitar la decisión orientadora respecto a los procesos de intervención y, en consecuencia hacia la mejora de la situación estudiada con la implicación de los que componen el equipo de trabajo. El análisis de necesidades se convierte en el fundamento que nos permite la mejora concebida como un proceso sistemático que favorezca el desarrollo de las personas, de los procesos, de los profesionales y de las instituciones que en el participan; o como expone Sanz (1990) es lo que define el qué, el por qué, el para qué. Incorporar el análisis de necesidades supone concebir el proceso de Orientación Sociolaboral como continuo, incidir en aspectos de prevención y desarrollo e, incluso, concebir al agente de la orientación como un elemento activo (García,1990).

En las páginas siguientes identificamos variables de estudio para los materiales curriculares utilizados habitualmente en el Centro, para los documentos que definen la vida del Centro y, también, para el profesorado, el alumnado y la familia, que nos permiten hacernos una imagen más o menos certera de nuestra situación.

A. Construcción de la relación y análisis de las condiciones previas

Las relaciones entre personas, sociedades, etc., normalmente, no surgen sin una justificación, pocas son producto de la casualidad; lo habitual es que las relaciones se den porque existan intereses o preocupaciones comunes e intencionalidad de participar en ellas. En todo proceso de investigación conjunta es necesario conocer si los afectados muestran interés y si tienen la intención o la voluntad de resolver su preocupación, esto es un hecho importante para crear la participación (Taba, 1974). Esta misma autora afirma que, para provocar la mejora, es necesario identificarse con el propósito y establecer las condiciones para llevarlo a su fin. Otros autores como Area y Yanes (1990),

Santana y Álvarez (1996) o, Arencibia y Guarro (1999) hablan de toma de contacto o de construcción de la relación.

En fin, en este periodo lo fundamental es crear las condiciones mínimas que nos permitan iniciar el trabajo, para lo que será necesario buscar la comunicación entre la asesora y el equipo de investigación, lograr el compromiso y distribución de las funciones. Nuestra relación se inició así: nosotros contábamos con evidencias sobre enormes carencias en la Orientación Sociolaboral no sesgada en las distintas titulaciones universitarias y ciclos formativos existentes en nuestra comunidad autónoma en el curso académico 96-97. Esta primera fase consistió, fundamentalmente, en *tomar contacto con diversos agentes educativos implicados e interesados en resolver tales carencias*.

La información que aportábamos era importante aunque no nueva, pues en nuestro contexto socioeducativo existen grupos estables de trabajo cuyo centro de interés era la coeducación. Su intención era proporcionar procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitaran la participación de los chicos y de las chicas en nuestro entorno social –destacaban entre otros las relaciones afectivas entre hombres y mujeres, así como la formación como estrategia para su desarrollo sociolaboral y personal–, con la finalidad de favorecer su desarrollo personal, sin que el género obstaculizara dicho proceso. Los grupos estables, a través de las coordinadoras de los CEPs, habían hecho una valoración de su trayectoria hasta este momento; en ella destacaban que tenían dificultad para trasladar los presupuestos “teóricos”, entendiendo por tales los principios de actuación y la filosofía del desarrollo de una propuesta coeducativa, a la acción diaria en sus clases. Ahora sabían qué era lo que tenían que hacer, pero no comprendían cómo podían hacerlo, carecían de estrategias o de modelos de actuación. Además esta situación se agravaba –según el profesorado– porque ellos imparten docencia en Educación Secundaria y entienden que en Educación Primaria es más sencillo, los contenidos son

menos disciplinares y es mucho más fácil la globalización de las propuestas curriculares (Anexo II. Diario de Sesiones, 18.09.1997).

Nosotros, haciéndonos eco de esta situación, nos pusimos en contacto con ellos a través de las coordinadoras de CEP –los grupos de trabajo estables desde los CEP–; Nos propusimos hacerles partícipes de nuestro interés por profundizar en aquellos procesos capaces de desencadenar propuestas de Orientación Sociolaboral no estereotipadas en los centros educativos y en la posibilidad de establecer colaboración con el profesorado de Secundaria Obligatoria que estuviera interesado en trabajar estos temas. Kemmis y McTaggart (1988:69) entienden que la formación o participación del grupo demandan la necesidad de negociación respecto al tema de interés central; éste puede ser un interés compartido o puede generar un nuevo interés. A las distintas coordinadoras les resultó atractiva la propuesta, ya que integraba diversos aspectos relacionados con la atención a las diferencias de género producidas desde el sistema educativo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La ESO ha sido excluida sistemáticamente de experiencias de esta índole. Al mismo tiempo, las responsables de los CEPs entendían que era necesario comunicar nuestra propuesta a las coordinadoras de los grupos estables para someterla a su consideración.

Las coordinadoras de los CEPs las convocaron a una reunión, a la que asistieron las responsables de los cuatro grupos estables existentes en aquel momento. A todas les resultó de máximo interés, fundamentalmente por tratar el ámbito de la Orientación Sociolaboral. Consideraron la necesidad de trasladar al resto de los compañeros del grupo esta oferta, e indagar el nivel de implicación que podrían tener para su consecución.

Quince días más tarde, nos volvimos a ver y analizamos la disponibilidad de los distintos grupos estables. Todos estaban dispuestos a participar pero no todos gozaban de la misma situación. Existía diversidad de realidades que variaban, según los casos,

desde aspectos referidos a la estabilidad del profesorado (readscripciones a los centros, cambio de equipos de dirección, etc.) hasta la imposibilidad material de compatibilizar la propuesta definida con otros programas que ya venían desarrollándose. Después de un largo análisis de las posibles ventajas y de los inconvenientes, entendimos que existían dos centros que podrían cumplir con los requisitos para el desarrollo del trabajo: el IES *José Zerpa* de Vecindario y el IES de San Mateo. Las condiciones idóneas y la situación del Centro nos hicieron optar por el primero de ellos.

La siguiente actuación estuvo encaminada a conocer al equipo directivo y a la responsable del departamento de orientación del Centro elegido. Expusimos nuestro interés –el del equipo estable– en el estudio de cómo superar una Orientación Sociolaboral no sesgada para las chicas y para los chicos. La orientadora del Centro, a quien nos dirigimos en primer término, manifestó la imposibilidad de participar en la experiencia por diversos motivos. Asimismo, entendíamos que era necesario seguir definiendo nuestro espacio de trabajo conjunto: una Orientación Sociolaboral, de un proyecto no estereotipado, a través de una estrategia de trabajo colaborativo y procesual para la mejora del problema. Concretado en la realidad del IES *José Zerpa*, nuestro discurso se basó en presentar algunas evidencias que mostraran cómo la orientación que recibía el alumnado tenía carácter puntual, se circunscribía a su continuidad en el sistema educativo y no consideraba el género como un elemento esencial en su desarrollo personal y profesional.

Gracias a este primer acercamiento observamos, también, que partíamos con una situación de ventaja en tanto que el grupo estable parecía haber desarrollado mínimamente habilidades de trabajo en equipo: existía un secretario y una coordinadora, y se distribuían las tareas para el mantenimiento y desarrollo de los trabajos generados. De igual forma, existía en el grupo una representación de casi todas las áreas de conoci-

miento lo que nos llevó a empatizar y a establecer, sin demasiada dificultad pautas de actuación.

Llegados hasta aquí, nos quedaba comprobar que las condiciones de partida, ciertamente, fueran aceptables. Y llegamos a las siguientes conclusiones:

<p>El Centro contaba con espacios y recursos.</p> <p>El equipo directivo consideraba y apoyaba al grupo de trabajo en su actuación. Existía un buen clima entre ambos equipos.</p> <p>La orientadora del Centro, sin embargo, no pudo asumir, junto al resto del equipo, la tarea.</p> <p>El equipo contaba con recursos para el trabajo: existía una coordinadora y una secretaria.</p> <p>En algún caso, el profesorado había realizado experiencias de Orientación Sociolaboral de forma no sistematizada.</p>

CUADRO 30. Condiciones de partida.

En la segunda reunión de trabajo, tras un largo y clarificador debate, el equipo acordó que la experiencia que íbamos a realizar quedaría enmarcada en un grupo de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. Compartimos la necesidad de que esta situación se considerara en la previsión de organización del centro para el curso académico siguiente (1997-98), pues era necesario que el profesorado formara parte del mismo equipo educativo. También decidimos otros aspectos esenciales que facilitaran el trabajo y permitieran la mejora de la situación detectada como problema.

<p style="text-align: center;">COMPROMISOS DEL GRUPO DE TRABAJO</p> <p>Establecer espacios y tiempos para el trabajo conjunto.</p> <p>Llevar a cabo una serie de estrategias de formación a lo largo de la fase de comprensión del problema.</p> <p>Representar cuál es la situación de partida (de género y de Orientación Sociolaboral), de modo que, a partir de estos indicadores, podamos establecer actuaciones concretas para 3º de la ESO que nos permitan acercarnos a la clarificación del problema.</p>

CUADRO 31. Compromisos del grupo de trabajo.

B. Análisis de Necesidades

En la fase anterior, el equipo de trabajo había concluido que era necesario conocer y poder llegar a representar cuál era la situación de partida de nuestro marco de actuación. En este periodo de reflexión, quedó mínimamente claro que, en una Orienta-

ción Sociolaboral no sesgada, no sólo estaban implicados el alumnado y el profesorado sino, también, la familia.

En este sentido, nuestra atención se centraría, en un primer momento, en *conocer cuáles son las necesidades que esta comunidad educativa reconoce para poder llevar a cabo una Orientación Sociolaboral no estereotipada* y, en segundo lugar, se trataba de *establecer ciertas prioridades en las necesidades detectadas*. En definitiva, nos proponemos detectar y exponer los elementos que intervienen en la orientación y las múltiples relaciones que se articulan en el desfase entre lo que es y lo que debe ser. No es más que un intento de “acotar y analizar aquello sobre lo que se va a intervenir” para formular decisiones para la mejora. (Álvarez Rojo, 1994:117).

Concretamos ideas acerca de la importancia que, para la Orientación Sociolaboral, tienen la socialización, los valores, las actitudes personales, la falta de propuestas de orientación en los sistemas escolares y el desconocimiento, tanto de profesores(as) como de padres y madres, respecto a la diversidad de género y al tipo de dinámicas orientadoras establecidas hasta el momento.

Sin embargo, tras este valioso debate, llegamos a la conclusión de que era necesario sistematizar un patrón de comportamiento –no debemos confiar una orientación de esta índole sólo a la buena voluntad del profesorado y a la intuición de las familias– en el que constara de dónde íbamos a obtener las evidencias y cómo las conseguiríamos. Lázaro Martínez (1990) habla, a partir de un análisis de las definiciones de evaluación que esta conlleva, de recoger y sistematizar información, de valorar la información y tomar decisiones, con carácter procesual y que atienda al hecho educativo en su conjunto.

Sistematización de la etapa

A partir de aquí realizamos una tormenta de ideas en la que, desordenadamente y de forma reiterada en algunos casos, obtuvimos la siguiente propuesta:

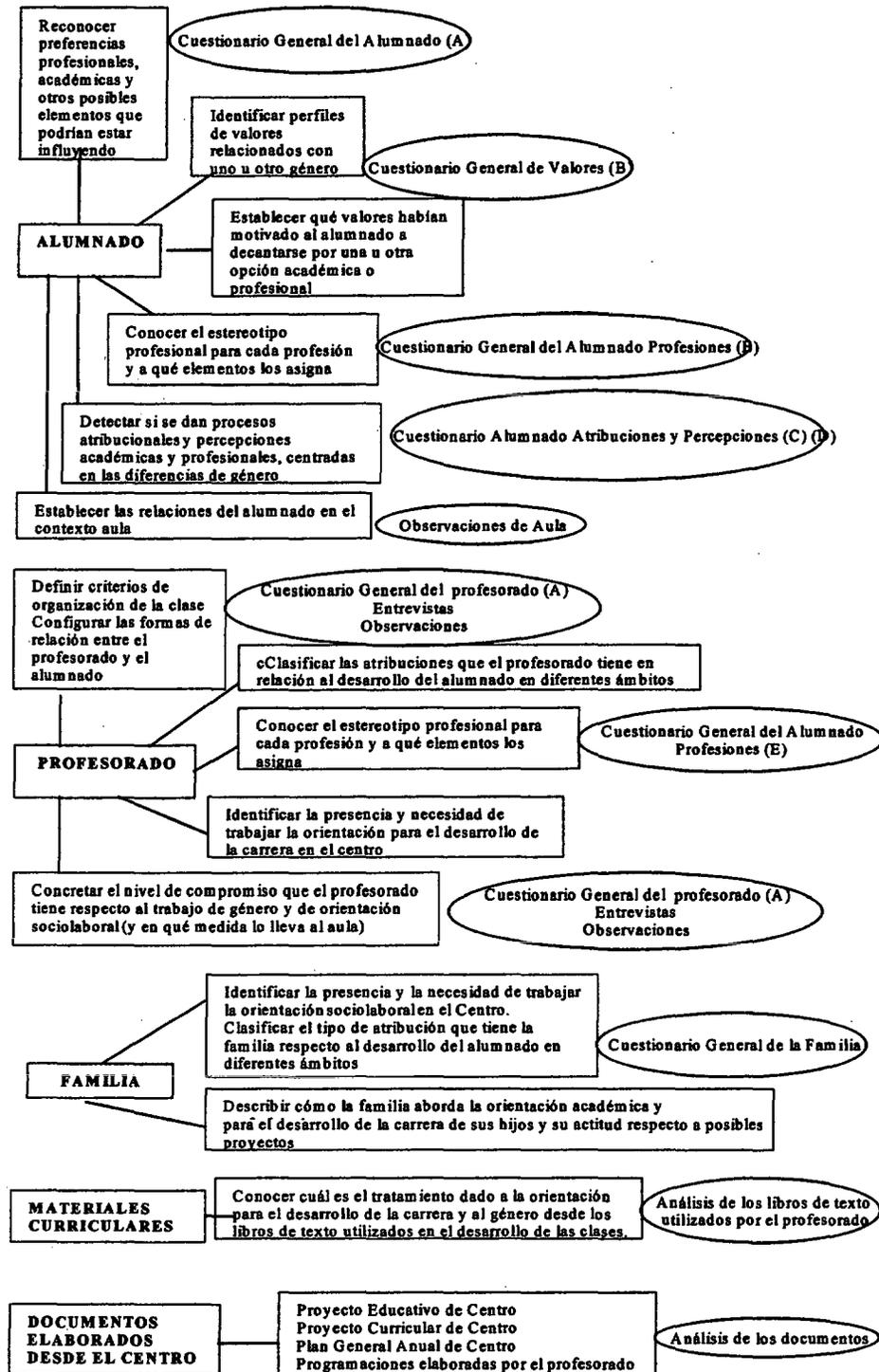


FIGURA 17. Relación de instrumentos y fuentes de información para la evaluación

El gran reto, entonces, es cómo hacer posible que los instrumentos respondan a los indicadores propuestos. El hecho es que el profesorado manifiesta cierta inquietud porque no tiene puntos de referencia en tareas de estas características. Por ello, es necesario iniciar un proceso formativo continuo para el equipo de trabajo e integrar la propuesta de formación a partir de las carencias –tanto de contenidos como de procedimientos– expuestas por el profesorado.

La elaboración de los distintos instrumentos que aparecen reflejados en el cuadro fue acompañada de una propuesta previa de formación acerca de la construcción social de género, de los diversos estereotipos (ocupacionales, de aspecto físico, de rasgos, de rol, etc.), así como de una serie de conceptos que tienen que ver con la Orientación Sociolaboral: madurez vocacional, perfiles sociolaborales, estereotipos profesionales, etc. (Anexo II. Diario de Sesiones, 08.09.1997).

Para la configuración de nuestros instrumentos consultamos múltiples investigaciones, que coincidieran, de alguna forma, con los presupuestos iniciales. Destacamos, en orden cronológico, los trabajos de Bloom, Waite y Zimet (1970); Frasher y Walker (1972); Scholssberg y Goodman (1972); Sario, Jackelin y Tittle (1973); Shinar (1975); Potter (1977); Rupley, García y Longnion (1981); Haring y Beyard-Tyler (1984); Powell y García (1985); Mc Cornick (1990); Urruzola (1993); López (1995); Torres (1995); Espín *et al* (1996^a); Espín *et al.* (1996^b); Santos (1997) y Álvarez y Miranda (1997).

A partir de aquí, el equipo de trabajo elaboró distintos instrumentos que le iban a permitir el acceso a hechos que ilustran la problemática existente y que quedan recogidos en los siguientes documentos:

- (i) Anexo I: Guía del profesorado y Guía del alumnado;
- (ii) Anexo II: Cuestionarios, entrevistas, documentos del centro, análisis de los libros de texto, observaciones, grupo de discusión y diario de sesiones!

El trabajo, además de indagar y organizar la realidad en la que actuamos, ha permitido al profesorado adquirir habilidades que les posibilitan afrontar, en otras circunstancias, un proceso de evaluación diagnóstica. En este propósito, el profesorado considera que haber podido contar con el apoyo de una asesora externa y el papel adoptado por ésta ha resultado crucial para la organización, la reelaboración, la gestión y la contrastación: “quizás su [...] colaboración nos ha permitido ir más allá y, lo que es más importante, haber aprendido a ir más allá” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

Las necesidades y carencias que proyecta nuestro contexto de intervención fueron recogidas a través de los instrumentos antes mencionados. Nos propusimos a través de los cuestionarios no sólo recopilar la percepción de la comunidad educativa (familia, profesorado y alumnado), sino, además, indagar en los significados dados por el profesorado –entrevistas–, y en contrastarlos con la realidad –observaciones y análisis de los libros de texto y de los documentos del centro–.

Hemos considerado oportuno definir el perfil del alumnado, también, analizamos la percepción que el profesorado tiene sobre la Orientación Sociolaboral no estereotipada, pretendemos profundizar en su formación, y en las competencias profesionales que posee, en las características del *currículum*, de los medios y de la innovación, así como en el enfoque parcial del trabajo y de las estrategias desarrolladas hasta este momento. Y, por último, estudiaremos la impresión captada por la familia. Con este fin estudiamos las dimensiones siguientes, para los tres agentes consultados: (i) las características de-

mográficas referenciales, (ii) los estereotipos asociados a las tareas, (iii) la configuración de la Orientación Sociolaboral hasta este momento. Además, creímos necesario conocer la relación entre el alumnado y el profesorado a cerca de (iv) las estereotipias de género respecto a las profesiones; así como del alumnado con la familia sobre (v) los valores implicados en las elecciones –académicas y de profesión; (vi) la norma social percibida, y la coincidencia que el profesorado y la familia percibían en relación a (vii) la sensibilidad del Centro en el tratamiento de una Orientación Sociolaboral no estereotipada. Por último, consideramos de interés en el alumnado indagar en (viii) el estilo de atribución, (ix) los valores que definen su forma de vida –valores comunales o valores instrumentales–, y (x) las conductas de rol relacionadas con la ocupación de su tiempo.

C. El análisis de los aspectos tratados en el alumnado, en el profesorado y en la familia

a) Características demográficas referenciales

Nuestro alumnado, compuesto por un 44.1% de chicas y un 55.9% de chicos, ha asistido, casi en su totalidad, a colegios mixtos a lo largo de su escolaridad –ellos en un 95.8% y ellas en un 98.3%–.

La edad de los padres y de las madres oscila entre 45 y 55 años para ellos y entre 35 y 45 años para ellas.

Observamos como, en ambos casos, es la madre la que mayoritariamente responde al cuestionario (35.3% en las chicas y 45% en los chicos). También podemos comprobar cómo, en el caso de los chicos, el porcentaje de participación es mayor en cualquiera de las alternativas.

	AS	OS
MADRE	35.3%	45%
PADRE	6.3%	10%
PADRE Y MADRE	8.3%	13.3%
TUTORIA	-	-
NO CONTESTA	50.1%	31.7%

TABLA 10. Quién cumplimenta el cuestionario.

Los resultados que arroja el cuestionario sobre rasgos demográficos reflejan cierta simetría en la distribución de padres y madres por niveles educativos, con independencia del sexo del alumnado: nos encontramos con el hecho de que las madres siempre se encuentran en situación de desventaja respecto a los padres. Sin embargo, podemos observar cómo, en el caso de los chicos, hay mayor representatividad (casi un 10%) de padres y madres con estudios primarios o sin estudios. En relación con la variable de estudios universitarios, las chicas cuentan con un 6.7% de padres con estudios superiores frente al 4.2% que tienen los chicos. Por su parte, mientras las madres de las chicas poseen, en un 1.7%, formación superior, las de los chicos no tienen representación.

En los estudios secundarios son los padres y las madres de los chicos quienes tienen una mayor representatividad (22.9% de padres y 16.6% de madres), frente al 8.8% y 5% respectivamente en el caso de los chicos.

	PADRE		MADRE	
	AS	OS	AS	OS
SIN ESTUDIOS O CON ESTUDIOS PRIMARIOS	85%	73%	93.3%	83.3%
ESTUDIOS SECUNDARIOS	8.3%	22.9%	5%	16.6%
UNIVERSITARIOS	6.7%	4.2%	1.7%	-
NO CONTESTA	-	-	-	-

TABLA 11. Nivel de estudios de la familia.

Destacamos que las tres cuartas partes de las familias o no tienen formación o sólo han realizado estudios primarios; en este sentido, los padres presentan resultados superiores a los de las madres. Respecto a los estudios secundarios, los padres están representados por un 25% más que las madres (31.12% frente al 21.6%) y, en contraposición a esta situación y respecto a los estudios universitarios, son ellos quiénes sextuplican a su cónyuge (10.9% frente al 1.7%).

Otro aspecto de interés en nuestro estudio, la situación sociolaboral de los padres y de las madres de nuestro alumnado, queda representado del modo siguiente:

	MADRE		PADRE	
	AS	OS	AS	OS
EN ACTIVO	63.3%	68.8%	83%	85.4%
EN PARO	16.7%	14.6%	5%	2.1%
JUBILADO/A	1.7%	2.1%	5%	6.3%
NO SABE NO CONTESTA	18.3%	14.6%	6.73%	6.3%

TABLA 12. Situación sociolaboral de la madre y del padre.

Como podemos comprobar, no se observan diferencias importantes entre los géneros. Deducimos que la tasa de desempleo laboral está alrededor del 15% para las madres y del 3.5% para los padres, y que las diferentes tasas de actividad entre padres y madres es de un 20% para las alumnas y de un 16.6% para los alumnos. Cabe destacar que el alumnado tiene mayor confusión –no sabe, no contesta– cuando tiene que responder por la situación de la madre.

En el caso del profesorado el cuestionario fue pasado a trece personas –77% profesoras y 23% profesores de Educación Secundaria Obligatoria– con experiencia docente dispar. Así, nos encontramos con diferentes trayectorias profesionales: el 66.6% del profesorado tiene experiencia docente en otros ámbitos distintos al de secundaria,

con cuatro o más años de experiencia docente en estos niveles, mientras que el 33.3% restante carece de experiencia.

De las profesoras, sólo el 30% ha tenido experiencia en las dos modalidades, en Educación Primaria y en Secundaria. Conviene destacar que el 10% de ellas cuenta con más de diez años de experiencia. Asimismo, el (80%) son consideradas *profesoras principiantes* (Marcelo, 1991) en tanto que no cuentan con cinco años de experiencia. Sólo el 10% cumple este requisito de *profesora experta*. Con los profesores ocurre la situación inversa: el 66.6% tiene experiencia docente en diferentes niveles educativos, mientras que sólo el 33.3% carece de ella.

EXPERIENCIA DOCENTE				
AÑOS	EDUC. SECUNDARIA		EN EDUCACIÓN	
	AS	OS	AS	OS
0	-	1	7	1
1	3	-	-	-
2	3	-	-	-
3	2	-	1	-
4	-	1	-	1
5	1	-	1	-
6	-	1	-	-
7	-	-	-	-
8	-	-	-	1
9	1	-	-	-
+ 10	-	-	1	-

TABLA 13. Experiencia docente.

La distribución del profesorado entre los diferentes niveles educativos queda de la siguiente forma: el 20% de las profesoras imparte clase en 3º de la ESO en las materias de Educación Plástica y Visual y en Ciencias Naturales, mientras que en 4º de la E.S.O., el 40% imparte docencia en Educación Física, el 20% en Expresión Plástica y Visual, y un 10% en Lengua Extranjera, en Lengua Castellana y Literatura y en Matemáticas respectivamente. Además, el profesorado que imparte docencia en 3º de la ESO

está representado en la misma proporción (33.3%) para las asignaturas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Música.

	3º ESO		4º ESO	
	AS	OS	AS	OS
EDUCACIÓN FÍSICA	-	-	4	-
LENGUA EXTRANJERA	-	-	1	-
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	1	-	2	-
CIENCIAS NATURALES	1	-	-	-
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	-	1	-	-
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	-	1	1	-
MATEMÁTICAS	-	1	1	-
MÚSICA	-	1	-	-
TECNOLOGÍA	-	-	-	-

TABLA 14. Distribución del profesorado en los niveles de la segunda etapa de la educación secundaria.

b) Los estereotipos asociados a las tareas

Además de conocer cuál era la predisposición del alumnado en la distribución de las tareas en el entorno público, nos interesamos por su distribución en el entorno privado.

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
MADRE	71.7%	77.1%	25%	16.7%	1.7%	-	-	2.1%	1.6%	6.2%
PADRE	11.7%	25%	25%	25%	41.7%	29.2%	11.7%	8.3%	9.9%	12.5%
HIJOS	5%	16.7%	10%	39.6%	31.7%	33.3%	21.7%	4.2%	31.6%	22.9%
HIJAS	36.7%	18.8%	33.3%	35.4%	18.3%	8.3%	1.7%	14.6%	10%	22.9%
ABUELA/O	15%	22.9%	5%	10.4%	5%	4.2%	16.7%	27.1%	58.3%	35.4%
ASISTENTE/AE	-	12.5%	1.7%	4.2%	-	-	15%	27.1%	70.8%	56.2%
OTRAS	1.7%	4.2%	-	2.1%	1.7%	-	13.3%	27.1%	83.3%	66.6%

TABLA 15. Tareas del hogar en la familia del alumnado.

En lo que se refiere a la responsabilidad de los distintos miembros de la familia respecto a las tareas del hogar, observamos una cierta empatía de género: los hijos ven una gran responsabilidad en sus padres y las hijas en sus madres. Todos(as), no obstan-

te, entienden que la responsabilidad mayor está en manos de las madres. Las alumnas perciben que son ellas quienes, junto con sus madres, asumen mayor responsabilidad (70%, si sumamos los parámetros *mucho* y *bastante*), y los chicos con un 36.12%. Mientras que en el caso de los chicos son ellos con un 56.3% y sus hermanas con un 54.2%, los que contribuyen con esta tarea y en un tercer puesto los padres con un 50%. Para las chicas, sin embargo, sus hermanos no contribuyen o lo hacen muy poco en un 22.9%.

El cuadro siguiente trata de demostrar en qué medida, en el caso del profesorado, se dan estereotipos de género asociados a las tareas:

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
MADRE	80%	33.3%	-	-	-	-	-	-	20%	66.7%
PADRE	10%	-	10%	-	20%	33.3%	20%	-	40%	66.7%
HIJOS	10%	-	-	-	10%	33.3%	10%	-	70%	66.7%
HIJAS	10%	-	10%	-	-	-	10%	-	8%	100%
ABUELO	-	-	-	-	-	-	-	-	100%	100%
ASISTENTE/A	-	33.3%	10%	-	10%	-	-	-	80%	66.7%
OTRAS	-	-	10%	-	10%	-	-	-	80%	100%

TABLA 16. Tareas del hogar en la familia del profesorado.

Los profesores entienden que la madre y la asistente se ocupan mucho de las tareas de la casa (un 33.3% respectivamente), mientras que el padre (33.3%) y los hijos (33.3%) poco. Las profesoras, por su parte, coinciden, en un 80%, en que la madre dedica mucho tiempo a las tareas del hogar y, en un 40%, en que el padre dedica poco o nada de tiempo. Las profesoras, en un 10%, piensan que las asistentes u otras personas se ocupan poco o bastante de las tareas del hogar.

Respecto a los hijos, las profesoras exponen que el 20% se responsabilizan poco o nada, mientras que las hijas mucho o bastante. Un 10% entiende que las hijas no hacen nada y otro 10% que se responsabilizan mucho.

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
MADRE	2.14%	50%	6.3%	15%	-	-	1.7%	-	89.86%	35%
PADRE	4.2%	11.7%	16.7%	21.7%	18.8%	21.7%	8.3%	4.2%	52%	40.7%
HIJO/S	6.3%	5%	18.8%	8.3%	22.9%	16.7%	16.7%	2.1%	35.3%	67.9%
HIJA/S	2.1%	21.7%	12.5%	25%	10.4%	16.7%	1.7%	4.2%	73.3%	32.4%
ABUELA/O	6.3%	5%	-	3.3%	4.2%	1.7%	13.3%	10.4%	76.2%	79.6%

TABLA 17. Tareas del hogar en la familia de los padres y de las madres.

En este aspecto, la responsabilidad en las tareas del hogar, la familia percibe que la responsabilidad recae mayoritariamente en la madre, sin embargo, ellos entienden que los padres tienen más responsabilidad 33.4%, mientras que las chicas atribuyen al padre el 20.9%.

Es necesario destacar cómo ellas perciben una mayor responsabilidad por parte de los chicos 46.7% mientras que las chicas sólo se responsabilizan en un 14.6%. En el caso de los chicos la percepción es inversa, ellos perciben que las chicas se responsabilizan en un 25.1% mientras que ellos en un 13.3%.

c) La configuración de la Orientación Sociolaboral hasta este momento

Otro de los aspectos por los que nos interesamos fue conocer cuál había sido la percepción que el alumnado había tenido hasta entonces acerca de sus necesidades y de la Orientación Sociolaboral recibida.

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
PROFESORADO	21.7%	16.7%	38.3%	37.5%	26.7%	20.8%	5.3%	14.6%	8%	10.4%
TUTOR/A	18.3%	20.8%	35%	31.3%	21.7%	16.7%	13.3%	25%	11.7%	6.2%
ORIENTADOR/A	18.3%	18.8%	26.7%	12.5%	8.3%	12.5%	18.3%	35.4%	28.4%	20.8%
MADRE	46.7%	45.8%	33.3%	27.1%	13.3%	22.9%	3.3%	4.2%	3.4%	-
PADRE	40%	54.2%	31.7%	22.9%	13.3%	12.5%	5%	8.3%	10%	2.1%
OTRAS	26.7%	16.7%	15%	10.4%	1.7%	12.5%	18.3%	16.7%	38.3%	56.3%

TABLA 18. Percepción del alumnado acerca de la información sobre opciones académicas y profesionales.

Los datos reflejan que las personas que más información le aportan al alumnado son su madre y su padre, aunque existen diferencias dependiendo de si es chico o chica. Así, las chicas perciben en un 80% que es su madre quien les informa, mientras que para un 71.7% de ellas es su padre el que lo hace. En el caso de los chicos ocurre lo contrario: para un 72.9%, es la madre la que les informa y para un 77.1% son los padres. Además, el profesorado, el tutor(a) y el orientador(a), en un porcentaje similar, aportan bastante información. El alumnado considera necesario recibir ayuda, tanto de la familia como del profesorado, en los procesos de orientación. Los(as) profesores(as) reconocen, por su parte, que tienen más información sobre opciones profesionales que sobre opciones académicas.

	MUY SATISFACTORIA		BASTANTE SATISFACTORIA		POCO SATISFACTORIA		NADA SATISFACTORIA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
ACADÉMICAS	21.7%	29.2%	35%	27.1%	36.7%	29.2%	1.7%	2.1%	4.9%	12.4%
PROFESIONALES	23.3%	22.9%	38.3%	45.8%	25%	22.9%	3.3%	-	10.1%	1.4%

TABLA 19. Nivel de información académica y profesional.

Y además, en líneas generales, los(as) alumnos(as) tienen intención de continuar sus estudios una vez hayan finalizado su educación secundaria obligatoria.

	AS	OS
SI	88.3%	83.3%
NO		
PERDIDOS	11.7%	16.7%

TABLA 20. Intención continuidad estudios.

Las chicas (en un 88.3%) y los chicos (en un 83.3%) comparten, al igual que sus familias, el propósito de continuar sus estudios.

	AS	OS
QUE SIGAS ESTUDIANDO	95%	91.7%
QUE TE INCORPORES AL MERCADO LABORAL	1.7%	4.2%
NO ME HAN HECHO NINGUNA SUGERENCIA ESPECÍFICA	1.7%	4.2%

TABLA 21. Consejo de la familia en la continuidad de estudios a sus hijos(as).

La familia anima en esta empresa tanto a sus hijos (en un 91.7%) como a sus hijas (en un 95%). Sin embargo, a ellos (4.2%) y a ellas (1.7%) les han aconsejado que se incorporen al mundo laboral.

La familia, en cualquier caso, ha aconsejado en igual proporción el acceso a Bachillerato o a la Formación Profesional.

	AS	OS
BACHILLERATO/ BUP	55%	66.7%
FORMACIÓN PROFESIONAL	21.7%	27.1%
NO CONTESTA	23.3%	4.2%

TABLA 22. Consejo de la familia en el tipo de estudios.

Sin embargo, existe una mayor relación entre las expectativas de la familia y las expectativas del alumnado en el caso de bachiller que en el de FP. Así, el 50% del alumnado de FP no responde al consejo familiar, mientras que en Bachillerato es sólo el 2.7%.

	AS		OS	
	1ª opción	2ª opción	1ª opción	2ª opción
ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS	11,7%	21,7%	16,7%	22,9%
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS	-	6,7%	2,1%	8,3%
ADMINISTRACIÓN Y LEGISLACIÓN	16,7%	11,7%	16,7%	6,3%
AGRICULTURA Y GANADERÍA	3,3%	10%	-	6,3%
ARTES GRÁFICAS	3,3%	5%	4,2%	2,1%
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	10%	3,3%	6,3%	14,6%
SANIDAD	16,7%	13,3%	8,3%	10,4%
QUÍMICA	-	8,3%	-	10,4%
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	1,7%	5%	-	10,4%
COMERCIO Y MARKETING	5%	5%	-	10,4%
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	3,3%	5%	2,1%	4,2%
ELECTRICIDAD Y ELECTRONICA	1,7%	5%	6,3%	16,7%
FABRICACIÓN MECÁNICA	3,3%	5%	2,1%	10,4%
HOSTELERÍA Y TURISMO	3,3%	10%	8,3%	6,3%
IMAGEN PERSONAL	3,3%	5%	-	4,2%
INFORMÁTICA	10%	18,3%	16,7%	31,3%
MADERA Y MUEBLE	-	6,7%	-	6,3%
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	-	6,7%	4,2%	16,7%
SERVICIOS SOCIO-CULTURALES Y A LA COMUNIDAD	3,3%	6,7%	-	4,2%
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	3,3%	6,7%	-	2,1%
EDUCACIÓN	11,7%	20%	-	4,2%
HISTORIA Y FILOSOFÍA	-	8,3%	-	4,2%
LINGÜÍSTICA E IDIOMAS	10%	18,3%	-	10,4%

TABLA 23. Intención del alumnado hacia la familia profesional.

Asimismo, cuando le preguntamos al alumnado hacia qué ámbito profesional dirigirían sus estudios, las chicas eligen, en primera opción, Sanidad y Administración y Legislación (16.7%), Actividad Físico Deportiva y Educación (11.7%) e Informática, Lingüística e Idiomas (10%). Todas estas actividades se corresponden con ocupaciones realizadas tradicionalmente por el género femenino, a excepción de la Actividad Físico Deportiva. En segunda opción, la alternativa con más seguidoras es la Actividad Físico Deportiva (21.7%) seguida de Educación (20%), Lingüística (18.3%) e Informática (18.3%).

Los chicos, en primera opción, seleccionan la Actividad Físico Deportiva, Administración y Legislación e Informática (16.7%). En segunda, encontramos Informática (31.3%), Actividad Físico Deportiva (22.9%), Electricidad y Electrónica (16.7%) y Mantenimiento de Vehículos (16.7%). Es necesario considerar que, mientras que las actividades elegidas en segunda opción se caracterizan por haber sido desempeñadas tradicionalmente por hombres, las seleccionadas en primera opción –Administración y Legislación, Sanitaria, Hostelería y Turismo– han sido normalmente desempeñadas por mujeres. Por último, conviene destacar que el 50% de las actividades seleccionadas en primera opción son preferidas, nuevamente, en segunda.

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
CONOCER QUE ESTUDIOS PUEDES REALIZAR CUANDO ACABES LA ESO	60%	62.5%	38.3%	31.3%	1.7%	4.2%	-	-	-	2%
CONOCERTE MEJOR (TUS INTERESES Y NECESIDADES)	41.7%	27.1%	45%	56.3%	8.3%	10.4%	-	2.1%	5%	4.1%
QUE CARACTERÍSTICAS TIENEN LAS PROFESIONES	33.3%	43.8%	48.3%	39.6%	15%	10.4%	1.7%	4.2%	1.7%	2%
OBSERVAR COMO LOS PROFESIONALES DESARROLLAN SU ACTIVIDAD EN SU PUESTO DE TRABAJO	45%	35.4%	28.3%	41.7%	20%	12.5%	3.3%	8.3%	3.4%	2.1%
CONOCER LA RELACIÓN QUE TIENE LO QUE APRENDEMOS EN LA ESCUELA PARA NUESTRA VIDA	48.3%	39.6%	40%	43.8%	8.3%	10.4%	1.7%	2.1%	1.7%	4.1%
CÓMO REALIZAR TU PLANIFICACIÓN PARA DESEMPEÑAR UNA PROFESIÓN	50%	45.8%	33.3%	35.4%	11.7%	16.7%	-	-	5%	2.1%
ESTRATEGIAS PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO	48.3%	52.1%	25%	20.8%	23.3%	14.6%	-	10.4%	3.4%	2.1%

TABLA 24. Contenido de Orientación Sociolaboral que te gustaría conocer.

Tanto chicos como chicas le dan mucha o bastante importancia a los contenidos expuestos. Destacan la relevancia de conocer los estudios que pueden realizar cuando acaben la E.S.O. Sus preferencias, con relación a las formas de obtener esta información, es la siguiente:

	AS	OS
CURSOS	17.3%	3.3%
CHARLAS	30%	36.7%
ACTIVIDADES A LO LARGO DEL AÑO ESCOLAR	32.3%	27.5%
ACTIVIDADES EN LA TUTORÍA	20.7%	32.4%

TABLA 25. Estrategias para desarrollar la orientación.

El alumnado, asimismo, reclama la posibilidad de recibir Orientación Sociolaboral a lo largo de todo el año académico (38.3% las chicas y 31.3% los chicos). También entienden que las charlas –los chicos (41.7%) más que las chicas (35%)– y las tutorías (35.4% y 26.7%, respectivamente) podrían ser una estrategia viable. Sin embargo, la opción que menos seguidores tiene son los cursos (8.35% y 23.3%).

No todos los participantes en nuestra investigación mantienen la misma idea acerca de a quién debemos atribuir la función orientadora. En nuestro caso la opinión del profesorado queda reflejada en el siguiente cuadro:

		MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
		AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
EL PROFESORADO	ACADÉMICA	4	1	3	1	1	1	-	-	2	7
	PROFESIONAL	3	-	4	1	1	2	-	-	2	7
EL PROFESOR/A-TUTOR/A	ACADÉMICA	6	-	2	1	1	2	-	-	1	7
	PROFESIONAL	6	1	2	2	1	-	-	-	1	7
EL ORIENTADOR/A	ACADÉMICA	8	2	1	1	1	-	-	-	-	7
	PROFESIONAL	8	2	1	1	1	-	-	-	-	7
LA FAMILIA	ACADÉMICA	5	1	2	1	2	1	-	-	9	3
	PROFESIONAL	5	1	2	1	2	1	-	-	9	3
OTRAS/OS	ACADÉMICA	1	1	1	-	-	-	-	-	8	2
	PROFESIONAL	1	1	2	-	-	-	-	-	7	2

TABLA 26. Quién realiza la orientación académica y profesional.

Tanto las profesoras (en un 70%) como los profesores (en un 66.6%) considera que es mucha o bastante la responsabilidad del profesorado para llevar a cabo *la orientación académica*. Tan sólo un 10% de las profesoras y un 33.3% de los profesores plantean que su responsabilidad es poca. Respecto a la *orientación profesional* el 66.7% de los profesores y el 10% de las profesoras expone que su responsabilidad es poca, mientras que el 33.3% de los profesores y el 70% de las profesoras considera que es bastante o mucha. El 66.7% de los profesores perciben que la responsabilidad de los tutores es poca en la *orientación académica*, mientras que las profesoras consideran un 80% que esa orientación es tarea suya. Las profesoras mantienen igual percepción con *la orientación profesional*, mientras que los profesores consideran en un 66.6% que es bastante su responsabilidad en este asunto. El 100% de los profesores entiende que, tanto la *orientación académica* como la *orientación profesional*, es responsabilidad del orientador(a), mientras que sólo un 10% entiende que el orientador(a) tiene poca responsabilidad.

Las profesoras (en un 70%) y los profesores (en un 66.6%) creen que la familia tiene mucha o bastante responsabilidad en la *orientación académica y profesional*, mientras que el 33.3% de los profesores y el 20% de las profesoras consideran que su responsabilidad es poca. Asimismo, tanto los profesores (33.3%) como las profesoras (20%) juzgan que la *orientación académica y profesional* pueden ser responsabilidad de otros.

Otro aspecto significativo por lo que de implicación tiene, dentro de la configuración de la Orientación Sociolaboral, es reconocer la importancia que para el profesorado tiene el que sus hijos(as) reciban asesoramiento. Se buscaba descubrir si el profesorado quería para sus hijos(as) esa orientación y si estaban dispuestos a mantener esa actitud con su alumnado.

IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL			
PROFESORES		PROFESORAS	
AS	OS	AS	OS
-	-	7	7
NSNC			
3	3	3	3

TABLA 27. Importancia que el profesorado da a la Orientación Sociolaboral para sus hijos(as).

El 70% de las profesoras –ocurre que los participantes varones no tienen descendencia– entiende que es importante que su hijo(a) reciba Orientación Sociolaboral para el Desarrollo de la Carrera.

La familia percibe que los chicos tienen una mayor formación que las chicas tanto en opciones académicas (con un 33.4% ellos y un 29.2% ellas) como en opciones profesionales (con un 30% ellos y con un 20.8% ellas).

	MUY SATISFACTORIA		BASTANTE SATISFACTORIA		POCO SATISFACTORIA		NADA SATISFACTORIA		NSNC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
ACADEMICAS	10.4%	11.7%	18.8%	21.75%	20.8%	20%	2.1%	1.7%	47.9%	44.85%
PROFESIONALES	10.4%	11.7	10.4%	18.3%	16.7%	21.7%	8.3%	5%	54.2%	43.3%

TABLA 28. Percepción de la familia de la información en opción académica y laboral de sus hijos(as).

No obstante, la familia entiende muy y bastante necesario que sus hijas (77.1%) en mayor proporción que sus hijos (63.4%) reciban ayuda o asesoramiento para la elección de estudios y profesiones.

MUY NECESARIO		BASTANTE NECESARIO		POCO NECESARIO		NADA NECESARIO		NS/NC	
AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
50%	41.7%	27.1%	21.7%	18.8%	3.3%	4.2%	1.7%	-	31.6%

TABLA 29. Valoración de la familia de la necesidad de apoyo para sus hijos(as).

En este sentido, ellos piensan que proporcionalmente sus hijos han recibido más ayuda que sus hijas. Y esta función ha sido atribuida fundamentalmente al padre y a la madre junto a los tutores(as), al orientador(a) y al profesorado. Observamos cómo en el caso de los chicos adquieren más representatividad la ayuda del padre y de la madre, mientras que para las chicas es primero la madre y después el padre.

	MUCHA		BASTANTE		POCA		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
PROFESORADO	6.3%	8.3%	6.7%	26.7%	20.8%	11.7%	4.25%	8.3%	28.15%	45%
TUTORIA	6.3%	8.3%	25%	35%	12.5%	13.3%	-	5.5%	56.2%	37.9%
ORIENTADORA	4.2%	10%	22.9%	18.3%	12.5%	5%	2.1%	16.7%	58.3%	50%
MADRE	33.3%	20%	10.4%	26.7%	2.1%	10%	4.2%	5%	50%	38.3%
PADRE	25%	21.7%	14.6%	28.3%	2.1%	8.3%	4.2%	1.7%	54.1%	40%
OTRAS	4.2%	6.7%	6.3%	15%	4.2%	1.7%	6.3%	8.3%	79%	68.3%

TABLA 30. Percepción de la familia de la ayuda que sus hijos(as) han recibido en la obtención de información.

Sin embargo, respecto al nivel de información con el que cuenta la familia, las madres y los padres de los chicos (45%) entienden que tienen poca o ninguna información; por el contrario, las familias de las chicas consideran que la mitad posee información mientras que la otra mitad cree que tiene poca o ninguna.

MUCHA INFORMACIÓN		BASTANTE INFORMACIÓN		POCA INFORMACIÓN		NINGUNA INFORMACIÓN		NS/NC	
AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
8.3%	5%	14.6%	10%	22.9%	33.3%	4.2%	11.7%	50%	40%

TABLA 31. Nivel de información de la familia en opciones académicas y profesionales.

Esta situación, unida a que la familia percibe que el nivel de información sobre opciones académicas y profesionales es poco satisfactoria, nos permitiría entender el interés familiar por la formación en orientación académica y profesional.

	AS	OS
LA FAMILIA	1.7%	12.5%
EL CENTRO ESCOLAR	6.7%	6.3%
LOS DOS	3.3%	31.3%

TABLA 32. Responsabilidad de la orientación.

En lo que se refiere a la responsabilidad de la orientación, la familia entiende en 6.7% que el Centro escolar es el responsable, sólo un 1.7% considera que ellos son los responsables, y un 3.3% entienden ser responsables en estas tareas.

	AS		OS	
	1ª opción	2ª opción	1ª opción	2ª opción
ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS	6.3%	6.3%	8.3%	8.3%
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS	-	-	3.3%	1.7%
ADMINISTRACIÓN Y LEGISLACIÓN	10.4%	10.4%	11.7%	3.3%
AGRICULTURA Y GANADERÍA	-	-	1.7%	1.7%
ARTES GRÁFICAS	-	-	1.7%	1.7%
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	4.2%	4.2%	1.7%	1.7%
SANIDAD	4.2%	4.2%	8.3%	6.7%
QUÍMICA	-	-	1.7%	1.7%
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	4.2%	4.2%	1.7%	1.7%
COMERCIO Y MARKETING	-	-	1.7%	5%
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	-	2.1%	-	1.7%
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	-	2.1%	1.7%	1.7%
FABRICACIÓN MECÁNICA	-	-	-	1.7%
HOSTELERÍA Y TURISMO	-	4.2%	1.7%	8.3%
IMAGEN PERSONAL	2.1%	-	1.7%	1.7%
INFORMÁTICA	6.3%	8.3%	3.3%	13.3%
MADERA Y MUEBLE	-	-	-	1.7%
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	2.1%	6.3%	-	6.7%
SERVICIOS SOCIO-CULTURALES Y A LA COMUNIDAD	-	-	1.7%	1.7%
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	-	-	-	1.7%
EDUCACIÓN	2.1%	2.1%	8.3%	5%
HISTORIA Y FILOSOFÍA	-	-	-	3.3%
LINGÜÍSTICA E IDIOMAS	4.2%	-	10%	10%

TABLA 33. Intención de la familia acerca de la familia profesional.

Por otro lado, cuando preguntamos a la familia acerca del consejo en la intención profesional, observamos que el asesoramiento para los chicos o para las chicas es diferente. Mientras que con los chicos la intención abarca, en mayor o menor proporción, a todas las actividades, a las chicas las excluyen de las Actividades Marítimo Pesqueras, de la Agricultura y de la Ganadería, de Artes Gráficas, de Química, de Comercio, de Marketing, de Fabricación Mecánica, de Textil, de Confección y Piel, de Servicios a la Comunidad y de Historia y Filosofía. Además, observamos que la familia concentra la actividad de sus hijos e hijas en Administración y Gestión, en Actividades Físico Deportivas e Informática. Así mismo, en menor proporción, son atribuidas otras

actividades como Sanidad, Mantenimiento y Servicios a la Producción, Lingüística e Idiomas. Los chicos concentran su interés por las Actividades Físico Deportivas, en Sanidad, en Informática, y como segunda opción la familia los identifican con Lingüística y Educación.

D. El análisis de los aspectos tratados en el alumnado y en el profesorado

a) Estereotipias de género respecto a las profesiones

	FEMENINA		MASCULINA		NEUTRA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
AGRICULTURA	1.7%	2.1%	1.7%	16.7%	93.3%	77.1%	3.3%	4.1%
PESCA	-	-	56.7%	35.4%	38.3%	60.4%	5%	8.2%
EDUCACIÓN	1.7%	4.2%	-	-	90%	91.7%	8.3%	4.1%
PERIODISMO	3.3%	-	-	-	91.7%	93.8%	5%	6.2%
LIMPIEZA DE INMUEBLES	30%	45.8%	1.7%	-	61.7%	52.1%	6.6%	2.2%
MEDICINA	1.7%	-	-	4.2%	93.3%	91.7%	3.3%	4.1%
ATELTA	-	-	8.3%	2.1%	88.3%	93.8%	3.4%	4.1%
ELECTRICIDAD	-	-	50%	50%	45%	45.8%	5%	4.2%
ATENCIÓN EN COMERCIOS	6.7%	8.3%	3.3%	4.2%	85%	83.3%	5%	4.2%
CANTANTE	-	-	-	-	95%	95.8%	5%	4.2%
DIRECCIÓN Y GESTIÓN	-	-	3.3%	6.3%	76.7%	81.3%	20%	12.4%
AUXILIAR DE VUELO	15%	14.6%	11.7%	14.6%	65%	66.7%	8.3%	4.1%
CONSERVACIÓN Y EMPAQUE	8.3%	18.8%	3.3%	4.2%	80%	72.9%	8.4%	4.1%
MINERÍA	5%	2.1%	61.7%	60.4%	25%	33.3%	8.3%	4.2%
TRADUCCIÓN E INTERPRETA	1.7%	10.4%	3.3%	-	85%	85.4%	10%	4.2%
FONTANERÍA	3.3%	4.2%	46.7%	41.7%	41.7%	52.1%	8.3%	2%
ENFERMERÍA	10%	20.8%	-	2.1%	81.7%	75%	8.3%	2.1%
RECEPCIÓN EN HOTEL	3.3%	8.3%	1.7%	-	86.7%	89.6%	8.3%	2.1%
CONDUCCIÓN DE TRANSPOR	1.7%	4.2%	28.3%	37.5%	61.7%	56.3%	8.3%	2%
TRABAJO SOCIAL	-	4.2%	-	8.3%	83.3%	75%	16.7%	12.5%
PUBLICIDAD	3.3%	2.1%	-	2.1%	86.7%	87.5%	10%	8.3%
ALBAÑILERÍA	1.7%	6.3%	55%	56.3%	33.3%	35.4%	10%	2%
PELUQUERÍA	11.7%	18.8%	1.7%	2.1%	76.7%	72.9%	9.9%	6.2%
CIENCIAS BIOLÓGICAS	-	2.1%	1.7%	2.1%	86.7%	85.4%	11.6%	10.4%
FISIOTERAPIA	-	4.2%	-	6.3%	86.7%	79.2%	13.3%	10.3%
SERVICIO DE BARES	1.7%	-	16.7%	27.1%	71.7%	68.8%	9.9%	4.1%
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA	3.3%	2.1%	21.7%	20.8%	61.7%	66.7%	13.3%	10.4%
ARCHIVOS	3.3%	8.3%	3.3%	2.1%	80%	75%	13.4%	14.6%
ROLÍSTICA	1.7%	-	8.3%	18.8%	78.3%	72.9%	11.7%	8.3%
GUÍA TURÍSTICO	3.3%	16.7%	-	2.1%	86.7%	75%	10%	6.2%

TABLA 34. Estereotipia profesional del alumnado.

En lo que respecta a la estereotipia profesional, las chicas (en un 93.3%) consideran que la Agricultura es una profesión neutra; sólo un 1.7% entiende que es femenina o masculina. Por su parte, el 77.1% de los chicos cree que es neutra y el 16.7% que

es masculina. El 56.7% de las chicas percibe que la Pesca es masculina y el 38.3% que es una Actividad Profesional neutra, mientras que tan sólo el 35.4% de los chicos opina que es masculina y el 60.4% que es neutra. Podemos considerar que esta actividad no es entendida por ninguno de los dos como femenina.

El alumnado considera neutra la Educación, pero no estas otras actividades: Pesca, Limpieza de Inmuebles, Electricidad, Minería, Fontanería, Conducción de Transporte, Albañilería, Servicio de Bares, Ingeniería y Arquitectura. Sin embargo, no son atribuidas al género femenino –o lo son en muy poca proporción–, sino que se identifican generalmente con el género masculino.

El resto de ocupaciones son entendidas como neutras. No obstante, consideramos que las actividades de Pesca, Atletismo, Canción, Dirección y Gestión no son reconocidas, en ningún momento, como femeninas y sí como masculinas, a excepción de la de cantante que se entiende puramente neutra. En Educación y Periodismo ocurre justo lo contrario.

Los siguientes resultados corresponden a los estereotipos de género que el profesorado mantiene respecto a las elecciones académicas y profesionales.

	FEMENINA		MASCULINA		NEUTRA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
AGRICULTURA	10%	-	10%	-	10%	100%	70%	-
PESCA	10%	33.3%	10%	-	80%	66.7%	-	-
EDUCACIÓN	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
PERIODISMO	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
LIMPIEZA DE INMUEBLES	10%	-	10%	-	80%	100%	-	-
MEDICINA	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
ATLETA	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
ELECTRICIDAD	10%	33.3%	-	-	80%	66.7%	10%	-
ATENCIÓN EN COMERCIOS	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
CANTANTE	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
DIRECCIÓN Y GESTIÓN	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
AUXILIAR DE VUELO	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
CONSERVACIÓN Y EMPAQUETADO DE PRODUCTOS ALIMENTICIOS	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
MINERÍA	30%	33.3%	-	-	60%	66.7%	10%	-
TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
FONTANERÍA	33.3%	10%	-	-	66.7%	80%	-	10%
ENFERMERÍA	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
RECEPCIÓN EN HOTEL	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
CONDUCCIÓN DE TRANSPORTES	10%	33.3%	-	-	80%	66.7%	10%	-
TRABAJO SOCIAL	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
PUBLICIDAD	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
ALBANILERÍA	10%	33.3%	-	-	70%	66.7%	20%	-
PELUQUERÍA	10%	33.3%	10%	-	80%	66.7%	-	-
CIENCIAS BIOLÓGICAS	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
FISIOTERAPIA	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
SERVICIO DE BARES	10%	-	-	-	80%	100%	10%	-
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
ARCHIVOS	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
POLÍTICA	-	-	-	-	90%	100%	10%	-
GUÍA TURÍSTICO	-	-	-	-	90%	100%	10%	-

TABLA 35. Estereotipia profesional del profesorado.

Si atendemos a ellos, podríamos afirmar que nuestro profesorado considera que las distintas ocupaciones no son prototípicas de un sexo excluyendo al otro; al contrario, consideran –ellas en un 90% y ellos en un 100%– que las profesiones aquí expuestas podrían ser desempeñadas tanto por mujeres como por hombres. Sin embargo, en las distintas observaciones realizadas en las aulas pudimos detectar indicadores que contra-

dicen esta afirmación. Y, cuando indagamos en las estereotipias de género, respecto a las profesiones y a la elección académica comprobamos que los profesores muestran

		MUCHA		BASTANTE		POCA		NADA		NS/NC	
		AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	ALUMNOS	10%	33.3%	-	-	-	-	20%	-	70%	66.7%
	ALUMNAS	20%	33.3%	-	-	-	-	10%	-	70%	66.7%
CIENCIAS SOCIALES Y LENGUAJE	ALUMNAS	20%	-	-	-	-	33.3%	10%	-	70%	66.7%
	ALUMNOS	10%	-	-	-	-	33.3%	20%	-	70%	66.7%

TABLA 36. Preferencia de los ámbitos profesionales del profesorado para sus hijos(as).

poca preferencia (33.3%) hacia el ámbito de Ciencias Sociales y Lingüística para sus hijos e hijas. Sin embargo expresan su preferencia, en la misma proporción, por el ámbito de Ciencias y Tecnología. Por su parte, las profesoras prefieren los ámbitos Científico Tecnológico y de Ciencias Sociales y Lenguaje en igual medida. El profesorado manifiesta una tendencia a radicalizar la percepción cuando se trata del ámbito profesional al que tienden sus alumnos(as).

b) Los valores implicados en las elecciones académicas y de profesión

Las razones que llevaron al alumnado a elegir materias para ese año académico no difieren, en exceso, con las razones aportadas para la elección de la profesión.

	MUY IMPORTANTE		BASTANTE IMPORTANTE		POCO IMPORTANTE		NADA IMPORTANTE		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
TENGO FACILIDAD PARA ELLAS	28,3%	41,7%	43,3%	41,7%	18,7%	6,3%	1,7%	2,1%	10%	8,2%
LE GUSTAN A MI PADRE	8,3%	20,8%	23,3%	20,8%	23,3%	27,1%	33,3%	20,8%	11,8%	10,5%
ME PERMITEN ACCEDER A PROFESIONES CON UN BUEN SUELDO	33,3%	41,7%	40%	31,3%	11,7%	12,5%	5%	2,1%	10%	12,4%
SON MÁS SENCILLAS PARA LAS PERSONAS DE MI SEXO	8,3%	8,3%	8,3%	18,7%	36,7%	27,1%	35%	33,3%	11,7%	14,6%
ME PERMITEN ACCEDER A DETERMINADO TIPO DE ESTUDIOS	43,3%	45,8%	35%	18,8%	10%	22,8%	-	2,1%	11,7%	10,4%
LE GUSTAN A MI MADRE	11,7%	43,8%	21,7%	29,2%	21,7%	22,8%	35%	22,9%	8,9%	20,7%
ERAN LAS ÚNICAS QUE EXISTÍAN EN EL CENTRO	15%	8,3%	11,7%	14,6%	25,7%	27,1%	40%	41,7%	7,6%	8,3%
ME PERMITEN ACCEDER A PROFESIONES DE ACUERDO CON MI CLASE SOCIAL. SITUACIÓN	15%	22,9%	20%	31,3%	33,3%	18,8%	23,3%	18,7%	8,4%	10,3%
SON MATERIAS QUE SUELEN CURSAR PERSONAS DE MI MISMO SEXO	6,7%	14,6%	8,3%	10,4%	31,7%	35,4%	41,7%	31,3%	11,6%	8,3%
MI FAMILIA ME PUEDE AYUDAR SI TENGO PROBLEMAS	33,3%	39,6%	25%	33,3%	16,7%	12,5%	16,7%	6,3%	8,3%	8,3%
ME GUSTAN A MI	81,7%	68,7%	13,3%	22,9%	-	2,1%	-	-	5%	8,3%
POSTERIORMENTE ME PERMITEN ACCEDER A ESTUDIOS CON BUENAS POSIBILIDADES DE TRABAJO	60%	58,3%	26,7%	27,1%	6,7%	4,2%	-	2,1%	6,8%	10,3%
OTROS	11,7%	4,2%	1,7%	12,5%	-	2,1%	21,7%	18,7%	64,9%	64,5%

TABLA 37. Valores implicados en la elección de estudios del alumnado.

	MUY IMPORTANTE		IMPORTANTE		POCO IMPORTANTE		NADA IMPORTANTE		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
PROPORCIONA BUENAS RELACIONES PERSONALES	51,7%	45,8%	30%	31,3%	8,3%	16,7%	5%	-	5%	6,2%
OFRECE BUENAS OPORTUNIDADES DE EMPLEO	51,7%	58,3%	21,7%	29,2%	13,3%	4,2%	6,7%	2,1%	6,6%	6,2%
SIRVE PARA AYUDAR A OTRAS PERSONAS	63,3%	54,2%	25%	37,5%	-	-	3,3%	2,1%	8,4%	6,2%
ME GUSTA	46,7%	43,8%	33,3%	35,4%	8,3%	6,3%	1,7%	6,3%	10%	8,2%
ME PERMITE INTERESARME POR LA INVESTIGACIÓN	80%	72,9%	13,3%	18,8%	-	2,1%	-	-	6,7%	6,2%
MIS PADRES ME PUEDEN AYUDAR	23,3%	33,3%	35%	35,4%	20%	22,9%	11,7%	2,1%	10%	6,3%
TENGO FACILIDAD PARA ESA PROFESIÓN	35%	43,8%	23,3%	27,1%	25%	16,7%	8,3%	6,3%	8,4%	6,1%
PROPORCIONA CULTURA	41,7%	35,4%	30%	43,8%	16,7%	12,5%	3,3%	4,2%	8,3%	4,1%
LE GUSTA A MI PADRE Y A MI MADRE	31,7%	37,5%	26,7%	31,3%	28,3%	16,7%	6,7%	10,4%	6,6%	4,1%
SIRVE PARA GANAR DINERO	16,7%	37,5%	25%	20,8%	23,3%	25%	25%	6,3%	10%	10,4%
SON PROFESIONES QUE SUELEN CURSAR PERSONAS DE MI MISMO SEXO	45%	56,3%	33,3%	14,6%	5%	14,6%	10%	6,3%	6,7%	8,2%
ME PERMITE REALIZARME COMO PERSONA	16,7%	18,8%	8,3%	20,8%	26,7%	25%	40%	29,2%	8,3%	6,2%
OTRAS	56,7%	18,8%	26,7%	-	6,7%	-	5%	-	4,9%	81,2%

TABLA 38. Valores implicados en la elección de profesiones del alumnado.

El alumnado, independientemente del género, otorga un gran valor –los chicos un 89.6% y las chicas un 95%, si sumamos los parámetros *muy importante y bastante importante*– a que le guste la asignatura para proceder a su elección. El segundo motivo que aducen es la posibilidad de alcanzar estudios que le permitan obtener buenas posibilidades de trabajo (86.7%, las chicas, y 83.4%, los chicos) y, en tercer lugar, encontramos la posibilidad de acceder a profesiones con buen sueldo (73.3% y 73%, respectivamente). No podemos olvidar tampoco la posibilidad de acceder a determinados tipos de estudios (78.3% y 64%). Sin embargo, dan poca importancia en la elección de materias a que sean desempeñadas por personas de su sexo (73.4% y 66.7%) y a que sea sencilla para su sexo (71.7% y 60.4%).

En la elección de la profesión, para ambos géneros es de máxima importancia el factor que le permite interesarse por la investigación (91.7% y 93.3%) y el que sirve para ayudar a otras personas (91,7%, y 88.3%). Las dos alternativas más valoradas, en los chicos, son el gusto por esa actividad (91.7%) y el que proporcione cultura (71.7%). En el caso de las chicas, el gusto (80%) y la cultura (71.7%) son altamente valoradas, pero también lo son, en proporción similar, el que sirva para ayudar a otras personas (78.3%) y que ofrezca buenas oportunidades de empleo (73.4%).

	MUCHA		BASTANTE		POCA		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
HIJAS										
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	6.3%	10%	37.5%	30%	-	10%	-	-	56.2%	50%
CIENCIAS SOCIALES Y LENGUAJE	8.3%	10%	10.4%	30%	22.9%	11.7%	-	3.3%	58.4%	45%
HIJOS										
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	14.6%	13.3%	12.5%	23.3%	10.4%	16.7%	-	1.7%	62.5%	45%
CIENCIAS SOCIALES Y LENGUAJE	4.2%	28.3%	20.8%	21.7%	6.3%	13.3%	-	-	68.7%	36.7%

TABLA 39. Percepción de la familia respecto a la facilidad para realizar estudios en los diferentes ámbitos profesionales para sus hijas e hijos.

Las familias perciben en un 40% que los chicos tienen la misma facilidad para realizar estudios Científico-Tecnológicos que Sociolingüísticos. Sin embargo, en el caso de las chicas un 43.8% consideran que tienen facilidad para realizar estudios Científico Tecnológicos, mientras que sólo un 18.7% las perciben con facilidad en el seguimiento de estudios sociolingüísticos.

En el caso de las chicas, las familias no muestran especial preferencia por un ámbito o por otro, y se inclinan hacia el de Ciencias Sociales y Lenguaje 25% frente al 27.1% con el de ciencias y tecnología. Mientras que en el caso de los chicos la diferencia es mucho mayor y se decantan por el ámbito de ciencias sociales y lenguaje en un 50% y, en menor medida, por el de tecnología con un 36.6%.

Los padres y las madres no muestran diferencias en las razones que han motivado en el consejo profesional de la familia a sus hijos e hijas.

	MUY IMPORTANTE		IMPORTANTE		POCO IMPORTANTE		NADA IMPORTANTE		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
PROPORCIONA BUENAS RELACIONES PERSONALES	10.4%	26.7%	22.9%	15%	2.1%	3.3%	2.1%	1.7%	62.5%	53.3%
PERMITE OBTENER UN TRABAJO IMPORTANTE Y PRESTIGIOSO	18.8%	16.7%	16.7%	25%	4.2%	6.7%	-	-	60.3%	51.6%
OFRECE BUENAS OPORTUNIDADES DE EMPLEO	22.9%	25%	12.5%	25%	2.1%	1.7%	-	-	62.5%	48.3%
SIRVE PARA AYUDAR A OTRAS PERSONAS	12.5%	13.3%	22.9%	31.7%	2.1%	8.3%	-	-	62.5%	46.7%
ME GUSTA	25%	28.3%	12.5%	20%	-	8.3%	-	-	62.5%	43.4%
POSIBILITA EL INTERÉS POR LA INVESTIGACIÓN	8.3%	6.7%	22.9%	23.3%	8.3%	15%	-	5%	60.5%	55%
PUEDO AYUDARLO	8.3%	11.7%	20.8%	16.7%	4.2%	13.3%	4.2%	8.3%	62.5%	50%
TIENE FACILIDAD PARA ESA PROFESIÓN	27.1%	21.7%	10.4%	20%	2.1%	10%	-	-	60.4%	48.3%
PROPORCIONA CULTURA	6.3%	25%	16.7%	6.7%	10.4%	8.3%	-	1.7%	66.6%	58.3%
LE GUSTA A MI HIJO	33.3%	35%	10.4%	18.3%	2.1%	1.7%	-	-	54.2%	45%
SIRVE PARA GANAR DINERO	20.8%	11.7%	12.5%	26.7%	4.2%	13.3%	-	-	62.5%	48.3%
SON PROFESIONES QUE SUELEN CURSAR PERSONAS DE SU SEXO	4.2%	10%	8.3%	6.7%	12.5%	15%	12.5%	18.3%	63%	50%
LE PERMITE REALIZARSE COMO PERSONA	16.7%	23.3%	20.8%	26.7%	-	5%	-	-	45.8%	45%
OTRAS	2.1%	5%	4.2%	5%	-	3.3%	4.2%	11.7%	69.5%	75%

TABLA 40. Importancia que la familia da a las razones para el consejo.

No obstante, podríamos resaltar que la razón que hace referencia a la atribución de género es la menos valorada en ambos casos frente a otras razones como el gusto – tanto del hijo(a) como de la familia– por la actividad profesional, el que ofrezca buenas oportunidades de empleo, ofrece buena retribución económica o la facilidad que se tenga para esa actividad.

Asimismo y en líneas generales podríamos decir que la percepción de la familia acerca de la dificultad que tienen sus hijos para estudiar unas u otras asignaturas es similar.

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
EDUCACIÓN FÍSICA	-	5%	-	10%	10.4%	11.7%	35.4%	38.3%	54.2%	35%
LENGUA EXTRANJERA	2.1%	5%	8.3%	11.7%	25%	28.3%	10.4%	20%	54.2%	35%
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	-	40%	2.1%	11.7%	22.9%	15%	20.8%	40%	54.2%	-
CIENCIAS NATURALES	4.2%	5%	12.5%	10%	16.7%	11.7%	12.5%	38.3%	54.1%	35%
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	4.2%	8.3%	10.4%	11.7%	16.7%	35%	14.6%	11.7%	54.1%	33.3%
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	2.1%	-	14.6%	20%	22.9%	21.7%	6.3%	8.3%	54.1%	50%
MATEMÁTICAS	4.2%	8.3%	10.4%	11.7%	14.6%	35%	16.7%	11.7%	54.1%	33.3%
MÚSICA	-	6.7%	4.2%	20%	12.5%	21.7%	2.2%	18.3%	81.1%	33.3%
TECNOLOGÍA	-	1.7%	2.1%	5%	18.8%	13.3%	27.1%	40%	52%	40%

TABLA 41. Percepción de la familia en la dificultad de las asignaturas.

Digna de mención es la percepción que tienen respecto a la asignatura de tecnología y música. En el caso de Tecnología los chicos (53.3%) presentan menor dificultad que las chicas (45.9%), mientras que con la materia de música la dificultad es mayor para los chicos (36.7%) que para las chicas (4.2%). El resto de los valores son muy similares, sólo debe considerar la Lengua Extranjera, que aparece con bastante y mucha dificultad tanto para las chicas (10.4%) como para los chicos (16.7%).

c) Elementos alusivos a la norma social

Nuestro alumnado no muestra diferencias en la importancia otorgada a la influencia de la madre y del padre en la elección de estudios.

	MUY IMPORTANTE		BASTANTE IMPORTANTE		POCO IMPORTANTE		NADA IMPORTANTE		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
TU MADRE	53,3%	66,7%	36,7%	22,9%	6,7%	8,3%	1,7%	-	1,6%	2,1%
TU PADRE	41,7%	54,2%	33,3%	27,1%	10%	8,3%	3,3%	6,3%	11,7%	4,1%
TUS HERMANOS/AS	28,3%	31,3%	26,7%	27,1%	16,7%	22,9%	16,7%	16,7%	11,6%	2%
TU PROFESORADO	13,3%	18,8%	36,7%	33,3%	30%	29,2%	13,3%	12,5%	6,7%	6,2%
COMPAÑEROS/AS DE CLASE	15%	18,8%	13,3%	22,9%	43,3%	31,3%	16,7%	25%	11,7%	2%
TU MEJOR AMIGO/A	18,3%	29,2%	38,3%	22,9%	23,3%	37,5%	10%	8,3%	10,1%	2,1%
TUS AMIGOS/AS	20%	20,8%	13,3%	20,8%	41,7%	31,3%	20%	25%	5%	2,1%

TABLA 42. Influencia de la madre y del padre en la elección de estudios.

	MUY IMPORTANTE		BASTANTE IMPORTANTE		POCO IMPORTANTE		NADA IMPORTANTE		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
TU MADRE	51,7%	60,4%	36,7%	22,9%	10%	12,5%	-	-	1,6%	4,2%
TU PADRE	41,7%	47,9%	36,7%	29,2%	11,7%	10,4%	-	8,3%	9,9%	12,5%
TUS HERMANOS/AS	28,3%	37,5%	23,3%	20,8%	25%	14,6%	15%	18,8%	8,4%	8,3%
TU PROFESORADO	21,7%	16,7%	40%	27,1%	23,3%	20,8%	11,7%	22,9%	3,3%	12,5%
COMPAÑEROS/AS DE CLASE	11,7%	25%	20%	12,5%	48,3%	22,9%	11,7%	33,3%	8,3%	6,3%
TU MEJOR AMIGO/A	20%	27,1%	33,3%	20,8%	38,3%	27,1%	3,3%	20,8%	5,1%	4,2%

TABLA 43. Influencia de la madre y del padre en la elección de la profesión.

Los chicos y las chicas dan casi la misma importancia a la madre (más de un 83%) que al padre (más de 74.3%), en el momento de tomar decisiones acerca de la elección de estudios y de la profesión. En la elección de estudios tanto para unas como para otros siguen, en orden de importancia, los hermanos (más de 55%), el profesorado (más de 50%) y sus mejores amigos (más de 33.3%). Sin embargo, respecto a la elec-

ción de la profesión, en relación a los hermanos y al profesorado se invierten las proporciones: ellas dan más importancia al profesorado (66.7%) que a los hermanos (51.6%), mientras que ellos valoran más a sus hermanos (58.3%), que al profesorado (43.8%).

	TOTALMENTE DE ACUERDO		BASTANTE DE ACUERDO		POCO DE ACUERDO		NADA DE ACUERDO		NS/NC	
	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS
TU PADRE	-	2,1%	5%	4,2%	8,3%	16,7%	80%	70,8%	6,7%	6,2%
TU MADRE	3,3%	-	1,7%	2,1%	15%	25%	75%	70,8%	5%	2,1%
TUS HERMANOS/AS	8,6%	6,3%	1,7%	2,1%	20%	18,8%	58,3%	62,4%	11,4%	10,4%
TUS PROFESORES/AS	5%	2,1%	11,7%	6,3%	10%	29,2%	46,7%	45,8%	26,6%	16,6%
TUS COMPAÑEROS/AS DE CLASE	3,3%	8,3%	13,3%	8,3%	13,3%	22,9%	55%	56,3%	15,1%	4,2%
TU MEJOR AMIGO/A	3,3%	4,2%	6,7%	6,3%	18,3%	16,7%	58,3%	68,8%	13,4%	4%
TUS AMIGOS/AS	5%	4,2%	5%	20,8%	25%	14,6%	55%	56,3%	10%	4,1%

TABLA 44. Percepción del alumnado respecto al acuerdo en la elección de optativas.

El alumnado manifiesta que, por regla general, las personas de su entorno –padres, madres, hermanos(as), profesoras(es), compañeros(as), mejor amigo(a), amigo(a)– no están de acuerdo con su elección de optativas. No obstante, las chicas perciben mayor aceptación por parte de sus madres y del profesorado, mientras que para los chicos, las figuras que aceptan más su elección son sus padres y sus amigos(as).

		MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
		AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO	EDUC.FÍSICA	41,7%	62,5%	3,3%	25%	8,7%	8,3%	8,3%	2,1%	40%	2,1%
	LENGUA EXTRANJERA	31,7%	20,8%	41,7%	31,3%	21,7%	43,8%	3,3%	2,1%	1,6%	2%
	EDUC.PLÁSTICA Y VISUAL	26,7%	29,2%	40%	41,7%	26,7%	22,9%	6,7%	2,1%	-	4,1%
	CIENCIAS NATURALES	28,3%	31,3%	30%	37,5%	28,3%	27,1%	10%	2,1%	3,4%	-
	MATEMÁTICAS	23,3%	22,9%	23,3%	29,2%	25%	25%	6,7%	10,4%	2%	12,5%
	TECNOLOGÍA	36,7%	-	38,3%	-	20%	-	1,7%	-	3,3%	100%
	MÚSICA	21,7%	22,9%	3,3%	43,8%	33,3%	29,2%	6,7%	4,2%	35%	-
ÁMBITO SOCIO LINGÜÍSTICO	CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	30%	25%	36,7%	33,3%	18,3%	35,4%	10%	2,1%	5%	4,2%
	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	8,3%	41,7%	30%	20,8%	28,3%	22,9%	5%	2,1%	28,4%	12,5%

TABLA 45. Percepción del alumnado por las asignaturas en años anteriores.

En relación con el interés mostrado por las asignaturas cursadas en años anteriores, los chicos propenden a las asignaturas de Educación Física y Tecnología, mientras que las chicas valoran más las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura.

que ellas están más interesadas por las asignaturas de Inglés y Lengua Castellana y Literatura.

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
EDUC.FÍSICA	-	-	6,7%	2,1%	25%	14,6%	65%	72,9%	3,3%	10,4%
LENGUA EXTRANJERA	11,7%	8,3%	20%	33,3%	50%	33,3%	16,7%	20,8%	1,6%	4,3%
EDUC.PLÁSTICA Y VISUAL	-	2,1%	10%	4,2%	35%	27,1%	53,3%	58,3%	1,7%	8,3%
CIENCIAS NATURALES	8,3%	4,2%	21,7%	14,6%	51,7%	47,9%	16,7%	25%	1,6%	8,3%
CIENCIAS SOCIALES GEOGRAFÍA E HISTORIA	20%	-	13,3%	14,6%	43,3%	50%	21,7%	29,2%	1,7%	6,2%
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	8,3%	16,7%	10%	25%	53,3%	39,6%	26,7%	16,7%	1,7%	2%
MATEMÁTICAS	21,7%	16,7%	16,7%	25%	41,7%	29,2%	20%	27,1%	-	2%
MÚSICA	1,7%	4,2%	-	4,2%	11,7%	22,9%	70%	56,3%	10,7%	12,4%
TECNOLOGÍA	-	2,1%	5%	6,3%	36,7%	33,3%	43,3%	47,9%	15%	10,4%

TABLA 46. Dificultad del alumnado en el aprendizaje de materias.

Respecto a la *dificultad* mostrada en las asignaturas cursadas en años anteriores, observamos que las chicas encuentran más problemas que los chicos para el desarrollo de las materias de CCSS y de Educación Física. Por su parte, ellos tienen más dificultad en Lengua Castellana y Literatura y en Música.

En el resto de las materias (Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Matemáticas, Inglés y Tecnología) no observamos diferencias significativas en el grado de dificultad entre ellos y ellas.

Tanto las madres como los padres esperan que sus hijas e hijos continúen sus estudios una vez hayan acabado la E.S.O.

	MUY SATISFACTORIA		BASTANTE SATISFACTORIA		POCO SATISFACTORIA		NADA SATISFACTORIA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
ACADÉMICAS	10,4%	11,7%	18,8%	21,7%	20,8%	20%	2,1%	1,7%	47,9%	44,9%
PROFESIONALES	10,4%	11,7%	10,4%	18,3%	16,7%	21,7%	8,3%	5%	54,2%	43,3%

TABLA 47. Percepción de la familia de la información sobre opciones académicas.

La familia percibe que los chicos tienen una mayor información que las chicas tanto en opciones académicas, (33.4%) los chicos y (29.2%) las chicas; como en opciones profesionales, (30%) de los chicos y (20.8%) de las chicas.

	AS	OS
QUE SIGA ESTUDIANDO	47.9%	60%
QUE SE INCORPORE AL MERCADO LABORAL	2.1%	1.7%
NO LE HE HECHO NINGUNA SUGERENCIA ESPECÍFICA	2.1%	3.3%
NO HE TRATADO EL TEMA CON ELLA	2.1%	1.7%
NO SABE / NO CONTESTA	45.8%	33.3%

TABLA 48. Consejo de la familia en la continuidad de estudios.

	AS	OS
BACHILLERATO	37.5%	40%
FORMACIÓN PROFESIONAL	10.4%	13.3%
NO SABE / NO CONTESTA	52.1%	46.7%

TABLA 49. Tipo de estudios recomendados por la familia.

La familia recomienda de forma mayoritaria, tanto a chicas como a chicos, estudios con carácter propedéutico –bachillerato-, mientras que los estudios de formación profesional en ambos casos, también, son recomendados en mucha menor proporción.

d) Norma social percibida

La familia no sabe qué optativas ha seleccionado sus hijas (de los chicos en un 15% y de las chicas en un 14.6%). La familia de los chicos en un 18.3% piensa que la elección ha sido indistinta, mientras que la de las chicas no se definen. Las familias tanto de unos como de otras, considera que el ámbito sociolingüístico ha sido seleccionado por 16.7% y el ámbito Científico Tecnológico por un 18.8%.

	AS	OS
CIENTÍFICO-TECNOLÓGICOS	18.8%	18.8%
SOCIOLINGÜÍSTICO	16.7%	16.7%
INDISTINTAMENTE	-	18.3%
NO SABE	14.6%	15%

TABLA 50. Conocimiento de la familia acerca del ámbito seleccionado por sus hijos(as).

En el caso de las chicas, no se observan diferencias respecto al grado de acuerdo entre el padre y la madre referido a la optatividad de sus hijas; pero no ocurre lo mismo en el caso de los hijos, en el que la madre se muestra conforme con la optatividad de su hijo con un 63.3%, mientras que el padre refleja tan sólo el 36.6%.

	TOTALMENTE DE ACUERDO		BASTANTE DE ACUERDO		POCO DE ACUERDO		NADA DE ACUERDO		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
PADRE	29.2%	28.3%	6.3%	8.3%	2.1%	1.7%	2.1%	1.7%	60.3%	60%
MADRE	33.3%	50%	6.3%	13.3%	2.1%	1.7%	6.3%	-	52%	35%

TABLA 51. Acuerdo del padre y de la madre respecto a la optatividad de sus hijos(as).

E. El análisis de los aspectos tratados en el profesorado y en la familia

a) *La sensibilidad del Centro en el tratamiento de una Orientación Sociolaboral no estereotipada*

Los documentos que organizan la vida del Centro reflejan –desde la percepción del profesorado– una imagen confusa acerca de la Orientación Sociolaboral no estereotipada que allí realizan.

	SI		NS/NC		NO	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO	60%	33,3%	40%	66.7%	-	-
PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	70%	33,3%	30%	66.7%	-	-
PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL	70%	66,7%	30%	33.3%	-	-
OTROS DOCUMENTOS	30%	33,3%	70%	66.7%	-	-

TABLA 52. Atención a la diversidad de género en los documentos del Centro.

El 60% de las profesoras y el 33.3% de los profesores consideran que el PEC recoge aspectos referidos a la atención a la diversidad de género. Tras un análisis que hacen del PCC, es el 70% de las profesoras y el 33.3% de los profesores quienes tienen esta misma percepción. Hay una mayor coincidencia, entre unos y otras, en el PAT y en otros documentos del Centro: las profesoras (70% y 30%, respectivamente) y los profesores (66.7% y 33.3%) admiten que en esos dos documentos se recoge la diversidad de género.

En consonancia con esto, las profesoras, en un 80%, y los profesores, en un 33.3%, incorporan bastante o muchos aspectos referidos a la Orientación Sociolaboral no estereotipada.

MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
30%	-	50%	33.3%	10%	66.7%	-	-	10%	-

TABLA 53. Contenidos de Orientación Sociolaboral en los documentos del Centro.

Sin embargo, en el momento de llevar a cabo el análisis de los documentos del Centro nos encontramos que, a excepción del PGAC, el resto no estaban si quiera esbozados. Y, en relación al análisis realizado de las programaciones del profesorado participante, comprobamos que tan sólo en los contenidos actitudinales –y, en concreto, de

alguna unidad de las materias de Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura— quedan recogidos elementos que atiendan a la diversidad de género.

De hecho, los(as) docentes reconocen que ni el Centro ni el profesorado tratan la Orientación Sociolaboral no estereotipada: “no destacaría nada excepto la deficiencia” (Anexo II. Ent. Ing.).

Es más, entienden que tampoco se tocan estos aspectos por separado. Sólo atienden a la orientación profesional en las tutorías, aunque muestran su disconformidad por el trato anecdótico y puntual que se le concede al asesoramiento profesional en las sesiones tutoriales. Además, la profesora de Ciencias Sociales cree “que [estas acciones] no aportan nada al alumnado, sino más confusión” (Anexo II. Ent. CCSS).

La profesora de Física añade que “...más que nada [aporta] información académica de qué ciclos se pueden hacer al terminar la Educación Secundaria con el fin de tomar decisiones para el próximo año escolar” (Anexo II. Ent. Fis.).

Del mismo modo, observamos cierta confusión acerca de lo que se hace en las tutorías con relación a la orientación académica:

“sé que se ha tocado algo en la tutoría; se trata más la orientación profesional, académica ¿no sé?... Pero también creo yo que está relacionada con las profesiones, pues al elegir un itinerario académico, pues le orientan un poco profesional, la profesión que puedan desarrollar” (Anexo II. Ent. Len.).

Otros consideran que una Orientación Sociolaboral no estereotipada, al menos de forma consciente, no se ha incorporado en la dinámica del Centro:

“se trabaja, pero a nivel de tutoría y luego ya, a nivel de voluntarismo del profesorado respectivo...Yo en mi caso me gusta comentarles cosas en este sentido pero tengo que reconocer que no lo hago desde este punto de vista sino de lo que yo creo que es mejor para ellos; quien tiene más cualidades para un tipo de orientación pues intento un poco encaminarlo por ese sentido, y a los que tienen otro pues por otro...” (Anexo II. Ent. Itna.).

Sin embargo, es necesario destacar que, a excepción del 10% de las profesoras que ven poco necesario un programa de orientación para la Orientación Sociolaboral que atienda a la diversidad de género, el resto del profesorado entiende que un programa de estas características es bastante o muy necesario.

MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
60%	33,3%	30%	66,7%	10 %	-	-	-	-	-

TABLA 54. Necesidad del profesorado de un Programa de Orientación Sociolaboral.

En esta misma línea, las familias de los chicos y de las chicas se muestran favorables a que en el Centro se desarrollen este tipo de programas.

MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
62.9%	60.4%	31.4%	34.4%	4.3%	2.6%	-	2.6%	1.4%	-

TABLA 55. Necesidad de la familia de un Programa de Orientación Sociolaboral.

El 94.5% de la familia de las chicas y el 95.7% de la familia de los chicos considera que la necesidad de programas de estas características en el Centro es mucha y bastante; tan sólo el 4.3% de la familia de las chicas y el 5.8% de la familia de los chicos creen que tienen poca o ninguna importancia.

Sin embargo, cuando los consultamos acerca del tipo de implicación en el proyecto, el nivel de participación no es tan elevado, y es dispar entre opciones.

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
EN LA ELABORACIÓN	27.8%	26.1%	33.3%	17.4%	22.2%	29.1%	16.7%	17.4%	-	10%
EN LA PUESTA EN PRÁCTICA	6.3%	32.1%	37.5%	25%	37.5%	25%	18.8%	17.9%	-	-
EN AMBAS SITUACIONES	25%	37%	33.3%	22.2%	16.7%	25.9%	25%	14.8%	-	-

TABLA 56. Tipo de participación de la familia en el proyecto de Orientación Sociolaboral.

Aproximadamente, la mitad de las familias de los chicos (54.2%) y de las chicas (58.3%) estaría dispuesta a participar en la elaboración y en la puesta en práctica del programa. Asimismo, el 61.1% de las familias de ellas participarían sólo en la elaboración, la familia de los chicos lo harían en un 57.1%; frente al 42.9% y el 38.9% respectivamente, que tendrían una escasa participación; en una proporción similar (43.8% ellas y 57.1% ellos), sólo contribuirían en la puesta en práctica.

Además, la familia entiende que necesita formarse –información– sobre las posibilidades de estudios que tienen sus hijos(as).

MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
64.9%	36.4%	27%	45.5%	5.4%	13.6%	2.7%	4.5%	-	-

TABLA 57. Necesidad de formación de la familia.

Las familias de ellas lo consideran en un 91.9% y las de ellos en un 81.9%. No obstante, existen algunas familias (8.1% en el caso de las chicas y el 18.1% en el caso de los chicos) que creen que tienen poca o ninguna necesidad de información.

Con relación a la consideración que el profesorado tiene de los contenidos de Orientación Sociolaboral y de los estereotipos profesionales, nos encontramos con que

el 50% de las profesoras y el 33.3% de los profesores incorporan contenidos de orientación académica y profesional para la atención a la diversidad de género.

	SI		NS/NC		NO	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS
ACADÉMICA	50%	33,3%	50%	66.7%	-	-
PROFESIONAL	50%	33,3%	50%	66.7%	-	-

TABLA 58. Contenidos de orientación académica y profesional en los *currícula*.

En contraposición con esta información y, salvo una sola profesora que reconoce incorporar contenidos que inciden en el desarrollo humano y personal y los relaciona con elementos referidos a la igualdad de oportunidades, el resto del profesorado entrevistado admite no incorporar en sus *currícula* aspectos que atiendan a la Orientación Sociolaboral no estereotipada. El desarrollo de sus materias, en este sentido, se centra casi exclusivamente en contenidos que hacen referencia a las disciplinas.

La justificación de estas carencias es diversa: unos hablan de su incapacidad para incorporar algunos aspectos de género en el desarrollo de sus propuestas, y no advierten que estos contenidos, a veces, parecen fuera de contexto; otros entienden que el nivel educativo –3º ESO– es muy básico para iniciarlos en la Orientación Sociolaboral. Esto no quiere decir que, en ocasiones, algunos traten contenidos de educación sociolaboral, aunque no lo especifiquen en sus programaciones: “...los motivos por los que yo trato estos temas no quedan reflejados en la programación y los trato tangencialmente, cuando lo hago; lo de género y orientación casi de ninguna manera” (Anexo II. Ent. Itna.).

En otras ocasiones, estos contenidos se incorporan porque vienen a colación:

“depende del tema; por ejemplo, cuando se trabajó la formación del género en español, las distintas profesiones: bombero/a, las terminaciones, los términos marcados, pues eran no

sólo los ejercicios que se traían en el libro, sino que también había preparado otra serie de actividades” (Anexo II. Ent. Len.).

Si consideramos los materiales curriculares –libros de texto– utilizados por el profesorado para el desarrollo de los *currícula* definidos, observamos que no incorporan contenidos que favorezcan una Orientación Sociolaboral no estereotipada. Esta situación justifica los criterios utilizados, por ellos y ellas, en la selección de los materiales: en primer lugar, la contribución del libro de texto en la disciplina; también, la disponibilidad del material en el Centro, los códigos incorporados –lingüísticos, icónicos– y que sean motivadores.

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
EL MATERIAL CON EL QUE SU CENTRO CUENTA	40%	-	40%	66,7%	20%	33,3%	-	-	-	-
POR SER EL QUE UD. CONOCE	10%	33,3%	40%	33,3%	20%	33,3%	10%		20%	-
POR SER COEDUCATIVO	10%		50%		20%	66,7%	10%	33,3%	10%	-
ATENDIENDO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA MATERIA QUE SE VA TRABAJAR	30%	33,3%	60%	33,3%	-	-	-	-	10%	33,3%
TENIENDO EN CUENTA LOS DISTINTOS SISTEMAS DE CODIFICACIÓN (TEXTUAL, VISUAL, INFORMÁTICO...)	30%	66,7%	50%	-	10%	33,3%	10%	-	-	-
POR EL DISCURSO IDEOLÓGICO QUE SOSTIENE	-	33,3%	20%	-	40%	-	20%	33,3%	20%	33,3%

TABLA 59. Criterios del profesorado en la selección de los materiales curriculares.

Debemos destacar, en este apartado, que los profesores seleccionan los materiales que utilizan en el aula, fundamentalmente, porque atienden a las características de las materias con las que van a trabajar (66.6%). El 100% de ellos desconsidera su carácter coeducativo. Sin embargo, aunque las profesoras coinciden con sus compañeros en el primer indicador (en un 90%), no ocurre así con el segundo: un 60% considera mucho o bastante esta variable, y un 30% la considera poco o nada.

En esta misma línea, nos encontramos con que los libros de texto seleccionados utilizan el masculino genérico, y los hombres son los protagonistas de las acciones que se narran. Del mismo modo, los estereotipos personales reflejan las características atribuidas a unos y a otras, a excepción –en algunas sesiones– del libro de Inglés. Tampoco incorporan un tratamiento equitativo de la participación de hombres y mujeres en la vida activa, sea productiva o no. En lo que se refiere a los roles profesionales concluimos que, en general, las actividades son desarrolladas por los hombres, pertenecen al sector terciario y que las categorías referidas al tipo de trabajo –ocupación y empleo–, a la división del trabajo –intelectual y manual–, al nivel de responsabilidad –mando o subordinado–, al tipo de contribución –social, cultural, político o económica–, a la relación laboral –autónoma o asalariada– y al tipo de empresa –pública o privada–, o bien no son tratadas o reproducen las formas diferenciales de relación en nuestra sociedad. (Véase Anexo: B3).

ADAPTACIONES CURRICULARES	
AS	OS
40%	100%
60%	-

TABLA 60. Adaptaciones curriculares.

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
GÉNERO	-	-	10%	-	10%	33.3%	-	33.3%	80%	33.3%

TABLA 61. Adaptaciones curriculares de género.

El 40% de las profesoras y el 100% de los profesores realizan adaptaciones curriculares. Sin embargo, los profesores hacen pocas o ninguna adaptación de género, mientras que las profesoras (en un 10%), lo consideran bastante. Con referencia a los

documentos del Centro y al tratamiento que se dan en ellos al género, nos llamó la atención que el profesorado hiciera alusión a ello, tanto en las entrevistas como en el cuestionario, pese a que no estaban elaborados.

En lo que respecta al uso de ejemplos y actividades no estereotipadas, el profesorado manifiesta (en un 66.7%) que utiliza ambos géneros en sus ejemplificaciones. Las profesoras, al contrario, reconocen (en un 80%) utilizar ejemplos y actividades en masculino, mientras que un 60% reconocen utilizar ejemplos y actividades en femenino.

	MASCULINOS		FEMENINOS		MASCULINOS		FEMENINOS	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
EJEMPLOS	80%	66,7%	60%	66,7%	20%	33.3%	40%	33.3%
ACTIVIDADES	80%	66,7%	60%	66,7%	20%	33.3%	40%	33.3%

TABLA 62. Uso de ejemplos y actividades no estereotipadas por el profesorado.

Hemos podido constatar, a través de las observaciones, que la mayoría del profesorado hace uso del masculino genérico, a excepción de la profesora de Ciencias Sociales. Sin embargo, en ningún caso, los ejemplos y las actividades desarrolladas son propuestas contra estereotipadas. En un momento de nuestra investigación asistimos al aula con los(as) profesores(as) para constatar la coherencia entre lo que decían hacer y lo que hacían –y cómo lo hacían–, en la realidad.

Nos planteamos, a continuación, descubrir en qué medida intervenía el género en la organización de las clases. Propusimos, por tanto, una serie de cuestiones que se reflejan en el siguiente cuadro:

MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
-	-	-	-	-	-	33,3%	-	66,7%	100%
-	-	-	-	-	10%	-	30%	100%	60%

TABLA 63. Consideración del género en la organización de la clase.

El 70% de las profesoras y el 33.3% de los profesores reconocen no considerar o considerar muy poco el género en la organización de sus grupos de clase. Sin embargo, el 10% de las profesoras afirma que, para la organización de su aula, tienen muy presente este detalle. A través de las entrevistas, se confirma la información en el conjunto del profesorado.

De igual modo, un alto porcentaje, (el 66.7% de los profesores y el 20% de las profesoras) no tiene nunca en cuenta el tipo de grupos para la organización de la clase. No obstante, el 80% de las profesoras y el 33.3% de los profesores realizan grupos heterogéneos y sólo un 10% de las profesoras grupos homogéneos.

	OS	AS
HETEROGÉNEOS	33,3%	70%
HOMOGÉNEOS		10%
NO LO TIENE EN CUENTA	66,6%	10%

TABLA 64. Homogeneidad o heterogeneidad de los grupos.

Asimismo se constata, a través de las entrevistas y de las observaciones, que el tipo de organización de los grupos no va a tener en cuenta el sexo, ni la heterogeneidad. Nuestras observaciones nos revelan que se dan agrupamientos flexibles en las aulas, pero que no siempre se trabaja en equipo. Domina el trabajo individual y, en ocasiones y según la materia en parejas. La finalidad del trabajo en grupo dependerá de la actividad que se desarrolle, del objetivo que queramos conseguir –esto ocurría en las asignaturas de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura Castellana y Expresión Plástica y Visual–, o de la agilidad en el desarrollo de los temas. Para otros, el trabajo de grupo se sostiene como estrategia para mejorar las relaciones personales entre ellos y ellas, y el profesorado insta al alumnado a que cambie de grupos con el objeto de que se relacionen. (Anexo II. Ent. Itina.).

El profesor de Itinerarios de la Naturaleza entiende que la estereotipación a la que está sujeta la distribución de las tareas:

“representa lo que se ve en la realidad: la zona en la que nos encontramos, el país en el que vivimos y los roles sexuales que hay. Lo típico, las tareas clásicamente femeninas tienden a representarlas las chicas, y las tareas o roles clásicamente masculinos tienden a representarlas los chicos[...] pero a la hora de fregar los cacharros, los chicos no levantan el culo, que lo hagan ellas. Sin embargo cuando hay que hacer cositas, que no se ha dado el supuesto, pero si hubiera que hacer una disección o algo así, en este sentido seguro que eran ellos los más, son cosas de osadía, atrevimiento” (Anexo II. Ent. Itina.).

La profesora de Física establece diferencias en las formas en que se desarrollan las clases teóricas y las prácticas, y las atribuciones que generan los diferentes contextos. Comenta que en el desarrollo de las clases teóricas ella no ha observado que se den diferencias entre unos y otras: “...yo no veo que nadie diga, por ejemplo, en una clase normal, pues este problema lo sacan los chicos porque son más listos y las chicas que tontas son...” (Anexo II. Ent. Fis.).

Sin embargo, cuando habla del laboratorio advierte que “aquí fregamos todos y aquí hacemos todo lo que haya que hacerse”, y entiende que las formas de relacionarse va a depender fundamentalmente del nivel cultural del alumnado, que es, en general, bajo. (Anexo II. Ent. Fis.).

La profesora de Ciencias Sociales observa que el tipo de relación que se da entre el alumnado es sesgada y, en líneas generales, despectiva respecto a las chicas “porque a veces tengo que estar haciendo paradas, explicando cuando hay falta de respeto, de comentarios obscenos, o comentarios de tipo jocoso, aunque casi siempre se desprestigia a las chicas... tengo que interrumpir la clase para explicar...” (Anexo II. Ent. CC.SS).

A continuación necesitamos establecer cuáles son las formas de relación en el aula, tanto de los alumnos como de las alumnas, con sus profesores y profesoras:

Reconstruyendo las relaciones de género en los centros:
una propuesta interdisciplinar en Educación Secundaria desde la Educación para el Desarrollo de la Carrera

		ALUMNAS										ALUMNOS									
		MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC		MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
		AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
TONO DE VOZ	FUERTE			40%		40%	100%			20%	66,7%			60%	33,3%	30%				20%	-
	SUAVE			60%	33,3%	10%	33,3%			30%	33,3%			60%	33,3%	10%	33,3%			30%	33,3%
RESPUESTA AFECTIVA	TACTO			50%	33,3%	10%			66,6%	40%	-			50%	33,3%	10%	66,7%			40%	66,7%
	PALABRAS AMABLES			50%		10%	100%			40%	33,3%			50%		10%	66,7%			40%	-
	REFUERZOS POSITIVOS			60%	66,6%		33,3%			10%	-			60%	66,7%		33,3%			10%	-
USO DEL GÉNERO	MASCULINO GENÉRICO		33,3%	50%	33,3%	20%	33,3%			30%	-		33,3%	50%	33,3%	20%	33,3%			30%	33,3%
	FEMENINO/MASCULINO			50%	33,3%	30%	33,3%			20%	33,3%			50%	33,3%	30%	33,3%			20%	33,3%
EN LOS TRABAJOS REALIZADOS EXIGES	LIMPIEZA Y ORDEN	10%		70%	66,6%		33,3%			30%	-	10%		60%	66,7%		33,3%			20%	-
	NIVEL DEL CONTENIDO	30%	33,3%	50%	66,6%					20%	-	30%	33,3%	50%	66,7%					20%	-
	INDISTINTAMENTE	10%		20%					33,3%	70%	66,7%	10%	33,3%	20%						70%	100%
LAS PENAS	LLAMADA DE ATENCIÓN ENERGÉTICA	10%	33,3%	30%	33,3%	30%	33,3%			70%	-	20%	33,3%	30%	33,3%	20%	33,3%			30%	-
	REPITIENDO LA TAREA			10%	33,3%	10%	33,3%	20%	33,3%	60%	-	10%			10%	66,7%	20%	33,3%	60%	-	
	AMBAS			20%			33,3%			80%	66,7%			10%		10%	33,3%			80%	66,6%

TABLA 65. Formas de comunicación en el aula

Respecto al sistema de relación y comunicación, el profesorado nos revela diferentes situaciones según los indicadores establecidos:

El tono de voz –fuerte o suave-, con el que se dirigen al alumnado. En este sentido no existen diferencias significativas. En las distintas observaciones comprobamos que el tono de voz tiene que ver con el tipo de alumnado, si es disruptivo o no. Asimismo, pudimos comprobar que el alumnado sí establecía diferencias en las formas de autoridad entre los profesores y las profesoras. La figura masculina y la femenina, siguiendo los “mismos criterios”, obtienen distinta respuesta por parte del alumnado: a la primera llamada de atención del profesor, el alumno(a) (casi siempre él) se reporta, mientras que las profesoras necesitan no sólo llamar la atención –de forma oral y en un tono de voz normal– sino que también tienen que utilizar otras formas de expresarse (gestos, miradas, etc.)

La respuesta afectiva queda definida del siguiente modo: el 66.7% de los profesores no responde jamás ni tiene contacto físico con las chicas, mientras que el 100% dice mantenerlo con los chicos. Sin embargo, las profesoras no establecen diferencias entre el alumnado según su sexo, es decir, no diferencian entre unos y otras en el *uso de palabras amables*. Los profesores, por su parte (en un 10%), hacen poco uso de palabras amables con las alumnas y (en un 66.7%) con los alumnos. Conviene destacar que las profesoras utilizan las formas de contacto físico, mientras que los profesores emplean el lenguaje. Observamos también cómo se da cierta complicidad en las formas de relación entre profesorado y alumnado del mismo sexo.

La utilización del género. Los(as) profesores(as) no establecen diferencias entre el alumnado, aunque la mitad de las profesoras hacen uso el masculino genérico y la otra mitad del masculino-femenino, mientras que el 66.6% de los profesores recurren mucho o bastante el masculino genérico.

Las exigencias en los trabajos realizados. El profesorado dice no mostrar diferencias de tratamiento con respecto a ellos y a ellas en ninguna de las dimensiones expuestas: *limpieza y orden, nivel de contenido e indistintamente*.

Las penas. No encontramos diferencias significativas en relación a lo que son llamadas de atención enérgicas. Sólo cabe destacar que las profesoras hacen uso de ellas con los alumnos y no con las alumnas. En igual situación se encuentran las otras dos acepciones –*ambas y repitiendo la tarea*-. Además, el profesorado reconoce que el tipo de relación que se da entre el alumnado es sesgada. Creemos oportuno considerar, como reflexión final, que el profesorado percibe que las formas de organización y relación de su trabajo en el Centro está marcado por la individualidad, ya que no existe un trabajo y un compromiso conjunto. La profesora de Ciencias Sociales define la situación así: “es una gente con pocas inquietudes, que no quieren complicarse mucho la vida, que no quieren profundizar, ni investigar, ni hacer unidades didácticas, sino que lo que quiere es salir del paso cuanto antes” (Anexo II. Ent. CCSS.).

No parece existir trabajo en equipo:

“puesto que el sistema está pensado para que lo hagas en equipo y no que cada uno lo haga por su lado como hasta ahora, en donde cada uno tomaba las decisiones y tal, pero también hay que tener en cuenta que hasta que se pierda la costumbre de que yo en mi clase hago lo que quiero, faltan años todavía” (Anexo II. Ent. Fís.).

Esta situación influye, de manera contundente, en el resultado de las propuestas didácticas.

	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO EN SUS CLASES, ACTIVIDADES O ESPACIOS PARA LA ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO PROFESIONAL	10%	-	20%	-	-	33.3%	20%	33.3%	50%	33.3%
LOS CONTENIDOS REFERIDOS A LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL	10%	-	20%	-	-	-	20%	33.3%	50%	66.6%

TABLA 66. Atención al género por el profesorado.

El 30% de las profesoras consideran mucho y bastante las diferencias de género en la interacción con el alumnado en sus clases, actividades o espacios para la orientación en el ámbito profesional. Por su parte, el 20% de ellas y el 66.6% de los profesores no los tienen en consideración o en muy poca consideración. De igual modo el 30% de las profesoras consideran las diferencias de género en los contenidos referidos a la orientación académica y profesional, mientras que el 20% de ellas y el 66,7% de los profesores no lo estiman.

El profesorado admite sus carencias en Orientación Sociolaboral no estereotipada (formación del profesorado). Este, en su totalidad, percibe la necesidad de formarse; tan sólo un 10% de las profesoras consideran que no tienen por qué formarse en este ámbito de intervención.

MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA		NS/NC	
AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
60%	-	30%	-	-	-	10%	-	-	100%
33,3%	-	66,7%	-	-	-	-	-	-	100%

TABLA 67. Necesidad formativa del profesorado en Orientación Sociolaboral.

No obstante, el profesorado tiene distintas percepciones acerca de hacia dónde debe ir dirigida esta formación. Así, mientras unas ven la necesidad de trabajar el nivel de *concienciación* del profesorado acerca de la Orientación Sociolaboral como paso previo y las consecuencias, favorables o desfavorables, para poder llevar a cabo una Orientación Sociolaboral no estereotipada. (Anexo II. Ent.CC.SS y Ent.Len.). Otros creen necesario centrar su atención en aspectos formativos que permitan solventar las formas de realizarlo: las *estrategias*, a saber, cómo poder integrar estos aspectos en sus clases habituales –Física y Dibujo–, en sus *currícula*.

“Si, me las he planteado, lo que está claro es que... estamos, un poco, patinando respecto a cómo plasmar lo que sabemos en una actividad concreta, es un saltito que nos queda por dar, es lo más difícil... vas metiendo cuñitas, vas haciendo cosas, o haces una actividad aislada, pero lo difícil es meterlo dentro del curriculum. Yo lo sigo viendo difícilísimo en algunas áreas, en otras es más fácil... no es por falta de planteamiento, es por incapacidad o no sé... o quizá es falta de tiempo para poder pensar... o también, choca con otros compañeros o compañeras del departamento, porque hay que darlo de esta manera, hay que darlo de la otra... porque el alumnado va a saber que tú diste lo otro y que no se qué rollos, que no tienen que ver nada con la docencia después, pero que... pero, si también te encuentras con esas barreras... los objetivos propuestos hay que cumplirlos cuando hay otros que a lo mejor son más importantes para el desarrollo de la persona” (Anexo II. Ent.Ing.).

Además, el profesorado cree que no es factible cualquier estrategia de formación, ven necesario una propuesta formativa que permita ir más allá de orientaciones e información puntual: “con una estrategia de formación en grupo y ayuda podré organizar algo más serio para mi asignatura.” (Anexo II. Ent.Expvi.).

Pero, también, hay profesorado que presenta cierta sensibilidad hacia los temas de género: “...es una cosa que ya más o menos, mas bien menos...” (Anexo II. Ent.Itna.).

Mientras que no reconoce, en ningún momento, la necesidad de formación en Orientación Sociolaboral entiende que esto le corresponde a otros profesionales.

F. El análisis de los aspectos tratados en el alumnado

a) Estilo de atribución

	SIEMPRE		A MENUDO		ALGUNAS VEGES		NUNCA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
TENGO PROBLEMAS PARA COMPRENDER LAS COSAS QUE LEO PARA CLASE	3,3%	4,2%	26,7%	22,9%	55,4%	52,1%	13,3%	20,8%	1,3%	-
CREO QUE TENGO QUE ESTUDIAR RELATIVAMENTE MÁS QUE MIS COMPAÑEROS(AS) PARA OBTENER LOS MISMOS RESULTADOS EN ASIGNATURAS DEL ÁREA CIENTÍFICO TECNOLÓGICAS	16,7%	16,7%	13,3%	25%	48,3%	41,7%	20,5%	16,7%	1,7%	-
TENGO LA IMPRESIÓN QUE NO DOY UNA A DERECHAS EN LA ESCUELA	10%	10,4%	13,3%	25%	40	41,7%	31,7%	20%	5%	2,1%
TENGO DIFICULTADES CUANDO TRATO DE EXPONER ORALMENTE UNA ACTIVIDAD EN CLASE	15%	8,3%	11,7%	29,2%	41,7%	31,3%	26,7%	29,2%	4,9%	2%
ME HA INVADIDO EL DESÁNIMO HASTA EL PUNTO DE PREGUNTARME SI VALGO PARA ESTUDIAR	1,7%	2,1%	18,3%	16,7%	31,7%	31,3%	46,7%	47,9%	1,6%	2%
PIENSO QUE CUANDO ACABE MIS ESTUDIOS OBLIGATORIOS TENDRÉ DIFICULTADES PARA ESTUDIAR PROFESIONES DEL ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO	10,5%	2,1%	8,8%	37,5%	45,6%	39,6%	33,3%	20,8%	1,8%	-
SIENTO QUE TENGO MENOS CAPACIDAD ACADÉMICA QUE MIS COMPAÑEROS	6,7%	6,3%	15%	20,8%	31,7%	35,4%	43,3%	37,5%	3,3%	-
TENGO PROBLEMAS DE EXPRESIÓN CUANDO TRATO DE EXPONER MIS IDEAS POR ESCRITO PARA ALGÚN TRABAJO	11,7%	4,2%	16,7%	18,8%	38,3%	43,8%	30%	31,3%	3,3%	1,9%
PIENSO QUE CUANDO ACABE MIS ESTUDIOS OBLIGATORIOS TENDRÉ DIFICULTADES PARA ESTUDIAR PROFESIONES DEL ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO	1,7%	6,3%	20%	27,1%	40%	29,2%	30%	35,4%	8,3%	2%
TIENDO A PENSAR QUE NO PODRÉ DESEMPEÑAR NINGUNA PROFESIÓN CUANDO ACABE MIS ESTUDIOS	3,3%	4,2%	10%	10,4%	26,7%	31,3%	53,3%	54,2%	6,7%	-
ME INQUIETAN LAS CRÍTICAS QUE PUEDEN HACER DE MI TRABAJO MIS PROFESORES/AS	10%	12,5%	15%	16,7%	35%	27,1%	35%	39,6%	5%	4,1%
CREO QUE TENGO QUE ESTUDIAR RELATIVAMENTE MÁS QUE MIS COMPAÑEROS PARA OBTENER LOS MISMOS RESULTADOS EN ASIGNATURAS DEL ÁREA DE SOCIOLINGÜÍSTICA	10%	4,2%	13,3%	20,8%	41,7%	43,8%	33,3%	27,1%	1,7%	4,1%
ME PREOCUPA QUE OTRAS PERSONAS ME VEAN COMO TRIUNFADORA O FRACASADA EN MIS ESTUDIOS	18,6%	8,3%	8,3%	25%	35%	29,2%	36,7%	35,4%	1,4%	2,1%
ME SIENTO INCÓMODA CUANDO TENGO QUE REDACTAR UN ARGUMENTO PARA CONVENECER A MI PROFESORADO DE ALGO CON LO QUE NO ESTOY DE ACUERDO	8,3%	10,4%	21,7%	25%	25%	33,3%	41,7%	31,3%	3,3%	-
ME SIENTO INFERIOR A MIS COMPAÑEROS DE CLASE	5%	4,2%	6,7%	12,5%	25%	25%	61,7%	58,3%	1,6%	-
ME INQUIETAN LAS CRÍTICAS QUE PUEDAN HACER DE MI TRABAJO MIS COMPAÑEROS/AS	8,3%	4,2%	8,3%	14,6%	35%	31,3%	45%	50%	3,4%	-

TABLA 68. Autoconcepto del alumnado.

No se establecen, en relación al autoconcepto del alumnado, diferencias de género significativas en la frecuencia de los ítems. No obstante esta generalidad, los valores son superiores en las siguientes situaciones: ellos (41.7%) piensan que tienen que estudiar relativamente más que sus compañeras para obtener los mismos resultados en asignaturas del Área Científico Tecnológica y Sociolingüística; ellas, sin embargo, estiman esta situación sólo en un 30%. Ambos géneros consideran (ellas, en un 13.3%, y ellos, en un 14.6%) que siempre o a menudo, tanto unos como otras, tendrán dificultades para estudiar profesiones del ámbito Científico Tecnológico. Los varones perciben que tienen menor capacidad académica que sus compañeras y se ven inferiores a ellas. Les preocupa, también, que otras personas los vean como triunfadores o fracasados en sus estudios, al igual que les inquietan las posibles críticas que de su trabajo puedan hacer sus profesores(as).

Relacionado con el tipo de atribución, observamos que no parecen existir diferencias significativas entre sexos respecto al tipo de atribución externa e interna hacia el éxito o el fracaso.

Los chicos obtienen valores superiores que las chicas en cuanto a atribuciones de carácter interno: cuando no consiguen hacer algo de clase tan bien como esperan se debe, generalmente, a que no han puesto bastante esfuerzo por su parte (54.2%); las notas bajas indican que no han trabajado mucho (64.6%); entienden que si trabajan bastante pueden superar todos los obstáculos en su camino hacia el éxito académico (60.4%); por último, tienen conciencia de que sus buenas notas obedecen a su capacidad académica (97.9%).

Las chicas, por el contrario, obtienen puntuaciones superiores en atribuciones de carácter externo como son el que su éxito académico depende en parte de la suerte (40%), el sentirse afortunadas por las notas que sacan (75%) o que las notas bajas de-

penden de la “tacañería” del profesorado (60%). En el resto de las variables los resultados muestran porcentajes más próximos: las chicas puntúan más que los chicos en atribuciones internas y ellos en las externas.

	SIEMPRE		A MENUDO		ALGUNAS VECES		NUNCA		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
GENERALMENTE CUANDO SACO UNA MALA NOTA SIENTO QUE SE DEBE PRINCIPALMENTE A QUE NO HE ESTUDIADO BASTANTE ESA ASIGNATURA	1.7%	20.8%	35%	45.8%	21.7%	22.9%	40%	8.3%	1.6%	2.2%
EL SACAR MALAS NOTAS ME HACE CUESTIONAR MI CAPACIDAD ACADÉMICA	6.7%	16.7%	23.3%	16.7%	53%	41.7%	15%	25%	2%	-
CUANDO HE SACADO BUENAS NOTAS EN ALGUNAS ASIGNATURAS, SE HA DEBIDO A QUE EL PROFESORADO UTILIZABA FORMAS DE PUNTUACIÓN MENOS EXIGENTES	13.3%	10.4%	8.3%	22.9%	31.7%	45.8%	43.3%	20.8%	3.4%	-
CONSIGO BUENAS NOTAS, SOLAMENTE PORQUE EL MATERIAL ES FÁCIL DE APRENDER	6.7%	8.3%	16.7%	22.9%	35%	35.4%	36.7%	33.3%	4.9%	-
ALGUNAS DE MIS MALAS NOTAS SE DEBEN A ESTAR EN LA ASIGNATURA INCORRECTA	11.7%	6.3%	8.3%	16.7%	16.7%	22.9%	58.3%	50%	5%	4.1%
LA RAZÓN MÁS IMPORTANTE DE LAS BUENAS NOTAS QUE OBTENGO, ES MI CAPACIDAD ACADÉMICA	25%	25%	16.7%	22.9%	36.7%	37.5%	13.3%	14.6%	8.3%	-
SEGUN MI EXPERIENCIA, UNA VEZ QUE EL PROFESORADO SE HACE A LA IDEA DE QUE ERES UNA MAL ESTUDIANTE, ES MUCHO MÁS PROBABLE QUE TU TRABAJO RECIBA NOTAS MÁS BAJAS, QUE SI ALGUIEN SE PREOCUPA DE CAMBIAR ESAS IDEAS	8.3%	16.7%	11.7%	25%	40%	31.3%	35%	20.8%	5%	6.2%
ALGUNAS DE MIS NOTAS MÁS BAJAS CREO QUE SE HAN DEBIDO, EN PARTE A INJUSTICIAS	6.7%	10.4%	5%	16.7%	33.3%	35.4%	51.7%	35.4%	3.3%	2.1%
CUANDO NO CONSIGO HACER ALGO DE CLASE TAN BIEN COMO ESPERO, SE DEBE GENERALMENTE A QUE NO HE PUESTO BASTANTE ESFUERZO POR MI PARTE	20%	25%	11.7%	29.2%	51.7%	33.3%	11.7%	12.5%	4.9%	-
SI SUSPENDO UNA ASIGNATURA SE DEBE PROBABLEMENTE A QUE NO HE PUESTO BASTANTE ESFUERZO POR MI PARTE	30%	16.7%	15%	22.9%	38.3%	29.2%	8.3%	27.1%	8.4%	4.1%
ALGUNAS DE MIS MEJORES NOTAS REFLEJAN SIMPLEMENTE QUE SE TRATABA DE ASIGNATURAS MÁS FÁCILES QUE LA MAYORÍA	15%	12.5%	15%	22.9%	35%	35.4%	30%	27.1%	5%	2.1%
CREO QUE MIS MEJORES NOTAS DEPENDEN EN GRAN MEDIDA DE ASPECTOS RELACIONADOS CON LA SUERTE, COMO POR EJEMPLO, QUE TE SALGAN EN EL EXAMEN LAS PREGUNTAS QUE TE ESTUDIASTE	3.3%	12.5%	20%	14.6%	35%	37.5%	38.3%	33.3%	3.4%	2.1%
CREO QUE MIS BUENAS NOTAS REFLEJAN DIRECTAMENTE MI CAPACIDAD ACADÉMICA	13.3%	20.8%	16.7%	18.8%	51.7%	41.7%	15%	12.5%	3.3%	6.2%
LAS NOTAS MÁS BAJAS QUE HE OBTENIDO HAN SIDO EN ASIGNATURAS QUE EL PROFESORADO NO HA SABIDO HACERLAS INTERESANTES	5%	10.4%	15%	20.8%	45%	29.2%	26.7%	35.4%	8.3%	4.2%
MIS NOTAS BAJAS ME LLEVAN A PENSAR QUE TENGO MALA SUERTE	11.7%	6.3%	6.7%	20.8%	45%	39.6%	33.3%	31.3%	3.3%	2%
LAS NOTAS BAJAS ME INDICAN QUE NO HE TRABAJADO LO SUFICIENTE	31.7%	41.7%	15%	22.9%	48.3%	20.8%	3.3%	10.4%	1.7%	4.2%
CUANDO OBTENGO MALAS NOTAS, PIENSO QUE NO ESTOY CAPACITADO PARA TRIUNFAR EN ESAS ASIGNATURAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MI ÉXITO EN LOS EXÁMENES DEPENDE EN PARTE DE LA SUERTE	6.7%	2.1%	8.3%	-	25%	8.3%	51.7%	4.2%	8.3%	65.4%
CREO QUE TENGO QUE SENTIRME AFORTUNADO POR LAS BUENAS NOTAS QUE OBTENGO	23.3%	12.5%	16.7%	8.3%	31.7%	29.2%	21.7%	43.6%	6.6%	6.2%
SI TRABAJO BASTANTE, PUEDO SUPERAR TODOS LOS OBSTÁCULOS EN MI CAMINO HACIA EL ÉXITO ACADÉMICO	65%	22.9%	10%	31.3%	18.3%	18.6%	-	16.7%	6.7%	10.3%
CUANDO SACO BUENAS NOTAS SE DEBE A MI CAPACIDAD ACADÉMICA	21.7%	47.9%	10%	12.5%	48.3%	20.8%	13.3%	12.5%	6.7%	6.3%
TENGO LA IMPRESIÓN QUE ALGUNAS DE LAS NOTAS BAJAS QUE RECIBO REFLEJAN EL HECHO DE QUE PARTE DEL PROFESORADO ES TACAÑO CON LAS NOTAS QUE DAN	3.3%	22.9%	10%	25%	33.3%	27.1%	45%	16.7%	8.4%	8.3%
EN MI CASO, LAS BUENAS NOTAS QUE SACO SON SIEMPRE EL RESULTADO DIRECTO DE MI ESFUERZO	51.7%	18.8%	8.3%	42%	26.7%	43%	6.7%	25%	6.6%	22%
SIEMPRE QUE RECIBO BUENAS NOTAS SE DEBE A QUE HE ESTUDIADO MUCHO ESA ASIGNATURA	55%	43.8%	15%	18.8%	21.7%	16.7%	1.7%	10.4%	6.6%	10.3%

TABLA 69. Atribución externa e interna del alumnado.

b) *Valores que definen su forma de vida –valores comunales o valores instrumentales–*

Respecto a los valores que rigen la vida de nuestro alumnado, percibimos cierta diferenciación en el carácter preferencial o el modo ideal de comportamiento entre las alumnas y los alumnos.

	MUY IMPORTANTE		IMPORTANTE		POCO IMPORTANTE		NADA IMPORTANTE		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
CAPAZ DE PERDONAR (COMPRESIVA-TOLERANTE)	51,7%	56,3%	45%	37,5%	3,3%	4,2%	-	2%	-	-
AMBICIOSA (NO CONFORMISTA-QUIERE MÁS)	8,3%	12,5%	20%	10,4%	38,3%	47,9%	33,3%	25%	-	4,2%
SERVICIAL (TRABAJA PARA EL BIENESTAR DE LOS DEMÁS)	28,3%	34,8%	50%	32,6%	18,3%	32,6%	3,3%	-	-	-
CAPAZ DE AMAR (AFECTUOSA, TIERNA)	80%	75%	20%	22,9%	-	2,1%	-	-	-	-
REALIZADA (SENTIRTE BIEN CON LO QUE HACE)	80%	68,8%	18,3%	27,1%	-	4,2%	-	-	1,7%	-
PACIFISTA (EVITA CONFLICTOS)	48,3%	50%	36,7%	31,3%	5%	0,4%	5%	8,3%	5%	10,1%
AVENTURERA (ACTIVA-ESTIMULANTE)	28,3%	37,5%	36,7%	35,4%	26,7%	25%	3,3%	2,1%	5%	-
EMPÁTICA (PROCURA ENTENDER A LOS DEMÁS)	61,7%	37,5%	36,7%	47,9%	-	10,4%	-	-	1,6%	4,2%
SINCERA (AUTÉNTICA EN SU RELACIÓN CON LOS DEMÁS)	83,3%	62,5%	13,3%	29,2%	1,7%	4,2%	-	2,1%	1,7%	2%
LÓGICA (RACIONAL-CON SENTIDO COMÚN)	51,7%	41,7%	41,7%	41,7%	5%	10,4%	-	2,1%	1,6%	4,1%
IMAGINATIVA (CREATIVA-CON-TALENTO)	43,3%	39,6%	45%	43,8%	6,7%	16,7%	1,7%	-	3,3%	-

TABLA 70. Modo ideal de comportamientos por sexos.

Estos resultados reflejan que nuestro alumnado no muestra diferencias significativas entre *valores instrumentales* –ambiciosa, realizada, aventurera, lógica– y *valores finales* –capaz de perdonar, servicial, capaz de amar, pacifista, empática, sincera, imaginativa-, pero también podemos afirmar que las chicas ostentan porcentajes superiores a las chicos en relación a los *valores finales*, e inferior en los *instrumentales*, a excepción de la importancia dada a los valores de ambición y lógica.

c) *Conductas de rol relacionadas con la ocupación de su tiempo*

Otro de los aspectos que define el tipo de alumnado con el que vamos a trabajar es la distribución de su tiempo y ocupación.

	MUY IMPORTANTE		BASTANTE IMPORTANTE		POCO IMPORTANTE		NADA IMPORTANTE		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
TIEMPO LIBRE/DE OCIO (AFICIONES, DEPORTES)	48,3%	56,3%	41,7%	31,3%	8,3%	12,5%	-	-	1,7%	-
PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD (CONSEJO ESCOLAR Y/O GRUPOS DE JÓVENES DE TU BARRIO)	15%	16,7%	53,3%	45,8%	28,3%	25%	1,7%	12,5%	1,7%	-
ESTUDIOS	71,7%	62,5%	25%	33,3%	-	2,1%	-	-	3,3%	2,1%
FAMILIA	80%	77,1%	13,3%	20,8%	1,7%	-	1,7%	-	3,3%	2,1%

TABLA 71. Importancia dada por el alumnado a la distribución de tareas.

	MUCHO TIEMPO		BASTANTE TIEMPO		POCO TIEMPO		NINGUN TIEMPO		NS/NC	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
TIEMPO LIBRE/DE OCIO (AFICIONES, DEPORTES)	18,3%	39,6%	38,3%	37,5%	36,7%	18,8%	3,3%	-	3,4%	4,1%
PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD (CONSEJO ESCOLAR Y/O GRUPOS DE JÓVENES DE TU BARRIO)	10%	12,5%	18,3%	4,2%	45%	52,1%	23,3%	27,1%	3,4%	4,1%
ESTUDIOS	33%	35,4%	55%	37,5%	8,3%	20,8%	-	2,1%	3,7%	4,2%
FAMILIA	46,7%	54,2%	38,3%	20,8%	8,3%	18,8%	3,3%	-	3,4%	6,2%

TABLA 72. Dedicación real dada por el alumnado a la distribución de tareas.

En cuanto a la importancia dada a la ocupación del tiempo y a la dedicación concedida a la distribución de tareas, observamos que unas y otros mantienen apreciaciones similares; las diferencias se dan cuando definen la dedicación real a estos espacios. No obstante, ellas les dedican menos tiempo y les dan más importancia al tiempo de estudio y a la participación en la comunidad, mientras que ellos dedican más horas al tiempo libre y al ocio.

G. El esbozo de nuestra realidad

Una vez realizado el análisis y con todos los datos sobre la mesa pudimos hacer- nos la composición siguiente: el *alumnado* ha realizado su escolaridad obligatoria ma- yoritariamente en centros escolares mixtos.

El *profesorado* se caracteriza por ser novel, y sólo una pequeña parte de estos tiene experiencia docente con más de 5 años de antigüedad.

Los *padres y madres* de nuestro alumnado son de mediana edad (entre 37 y 50 años), activos laboralmente y, en general, con baja formación, aunque los padres tienen más formación que las madres en estudios secundarios y universitarios. La madre es quien se responsabiliza en la cumplimentación del cuestionario y hay una menor parti- cipación de los varones.

El *alumnado* y el *profesorado* consideran que todas estas actividades profesio- nales son neutras, es decir, son susceptibles de ser desempeñadas por hombres y por mujeres. También, señalan algunas como masculinas –Pesca, Atletismo, Dirección y Gestión– y, otras, como femeninas –Educación y Periodismo–. Sin embargo, en las ob- servaciones realizadas en el aula, pudimos detectar algunos indicadores que lo contradi- cen. Las *familias* definen a la mayoría de las profesiones como masculinas, algunas co- mo neutras y las menos como femeninas.

El *profesorado* muestra –respecto a sus hijos(as)– poca atención al ámbito de las Ciencias Sociales y Lenguaje, y reconoce su interés por el ámbito Científico Tecnológi- co. Sin embargo, las profesoras creen que tanto uno como otro es viable.

En esta línea se definen, también, las *familias* que consideran que tanto los hijos como las hijas tienen facilidad para realizar estudios Científicos-Tecnológicos o Socio- lingüísticos. Asimismo, en el caso de las chicas a la mayoría las ven realizando estudios

Científico Tecnológicos y no Sociolingüísticos, mientras que en el caso de los chicos se da la situación contraria.

Podemos afirmar que los aspectos que fundamentan el consejo de la familia para el tipo de estudios no varía entre chicos y chicas. La familia explicita que la atribución de género es la menos valorada, incide mucho más el gusto –tanto de la familia como de los hijos(as) –por la actividad profesional y otras como, oportunidades de empleo, retribución económica o facilidad para esa actividad.

En *el alumnado* no observamos diferencias significativas en el tipo de atribuciones –externas e internas– al éxito o al fracaso. Sin embargo, sí vimos reflejado que ellos perciben que tienen menor capacidad académica que sus compañeras y que no dan una a derechas; por este motivo, tienen que estudiar más, se encuentran con mayores problemas para la exposición oral y para la defensa de situaciones ante el profesorado. Quizás estas sensaciones, sentidas por los alumnos y no por las alumnas, podrían estar definiendo la mayor capacidad de las chicas para adaptarse al puesto escolar.

Las *chicas* comparten en su estilo de vida valores comunales e instrumentales; a excepción de los valores de ambición y lógica, los primeros ostentan porcentajes superiores a los segundos. Los *chicos* se definen a través de valores instrumentales. Esta situación podría indicarnos que las chicas van asumiendo e integrando a los valores que por tradición le han sido atribuidos –comunales–, los valores instrumentales; Esta situación no se da al contrario.

Tanto *chicos* como *chicas* tienen intereses similares. No obstante, los chicos muestran más interés por el ocio y el tiempo libre, y ocupan su tiempo en esto. Ellas muestran preferencias por el tiempo de estudio y por la participación en la comunidad, pero también reconocen que, aunque le interesa más, sin embargo les dedican menos tiempo.

El *alumnado* incorpora los mismos criterios para la elección de estudios que para la elección de la profesión. A saber, gusto por la materia, facilidad en el acceso a estudios con buenas perspectivas de trabajo, retribución económica, etc. No dan importancia a los modelos de género o a la dificultad o facilidad para cada sexo. Además en la elección de la profesión les atraen aquellas que les permitan investigar o ayudar a otras personas.

El *alumnado*, las *profesoras* y la *familia* reconocen que las madres son las que más se ocupan de las tareas del hogar. Las *alumnas* creen –en este orden–, que la atención a las tareas del hogar las realiza la madre, ellas y sus hermanos, mientras que los *chicos* piensan que sus hermanas, ellos y sus padres son los que asumen esta responsabilidad. También el *profesorado* muestra esta afinidad o simpatía entre los sexos. La *madre* piensa que ellas son principalmente quienes se ocupan de este trabajo y, en mucha menor proporción, la asistente, los *profesores* consideran que esta tarea recae en la madre y la asistente. Del mismo modo, comentan que los(as) hijos(as), independientemente de su sexo, se ocupan poco de estas actividades.

La *familia* perfila al padre como el segundo responsable en estas labores, y las *madres* entienden que los chicos se responsabilizan más que sus hermanas, mientras que los *padres* opinan lo contrario. La distinta percepción que mantienen las madres y los padres puede estar relacionado con las atribuciones diferenciadas según sexo en las labores del hogar.

Las chicas muestran interés por las materias de Inglés y Lengua Castellana y Literatura; y los chicos por Tecnología y Física. Podemos decir que en la medida que estas personas tienen dificultad les va a llevar a inhibir su elección en este sentido. En definitiva, en donde hay dificultad no seleccionan.

La *familia* se muestra de acuerdo con las optativas seleccionadas por sus hijas, con sus hijos también, pero la madre se muestra más acorde que el padre en la elección realizada.

El *alumnado* en la elección de estudios da importancia –en este orden–, a sus hermanos(as), al profesorado y a sus mejores amigos. Respecto a la elección de la profesión ellas dan más importancia al profesorado que a sus hermanos. En el caso de ellos ocurre al revés.

Sin embargo, el *alumnado* reconoce que tanto su padre como su madre, sus hermanos(as), el profesorado etc., no están de acuerdo con las optativas seleccionadas. Las chicas creen que su elección ha sido mejor recibida por la madre y por el profesorado, y los chicos consideran que la ha recibido mejor el padre y sus amigos(as).

La *familia* reconoce que sus hijas están mejor informadas y formadas que sus hijos respecto a las opciones académicas y profesionales, y anecdóticamente demandan más asesoramiento para ellas que para ellos, también reconocen que los chicos han recibido más asesoramiento que ellos. Esto puede tener una doble interpretación. Por un lado, muestra el mayor nivel de madurez de las chicas en esta etapa y, por otro, la protección que sobre las chicas suele recaer por parte de la familia. La familia considera que todos los agentes educativos el padre, la madre, los(as) tutores(as), el orientador(a) y el profesorado son corresponsables en el asesoramiento del alumnado.

Al contrario, la mayoría del profesorado opina que tanto la Orientación Académica como la Orientación Profesional no es responsabilidad del profesorado –no obstante, opinan que tienen mayor responsabilidad sobre lo académico–; entienden, asimismo, que el tutor(a) tiene mayor responsabilidad.

Las familias reconocen sus carencias en formación respecto a cómo asesorar en Orientación Sociolaboral en general, y de Orientación Sociolaboral no sesgada en particular.

El *alumnado*, el *profesorado* y la *familia* cree necesario que el alumnado reciba ayuda de sus educadores con la finalidad de desarrollar un proyecto sociolaboral –nos referimos tanto a lo profesional como a lo académico–; el profesorado y la familia entienden que son responsables de estas tareas. Asimismo, el profesorado considera que tiene mucha responsabilidad el orientador(a), aunque todos(as) deban compartir esta responsabilidad.

El *profesorado* demanda formación de distinto tipo; se decantan porque sea a lo largo de todo el año o, también, a través de cursos o charlas que tengan como contenido el conocimiento del mundo del trabajo y las profesiones.

El *alumnado* muestra interés por seguir estudiando y sus familias los animan. Las familias aconsejan de modo indistinto formación profesional o bachiller. La relación entre el consejo de la familia y la respuesta del alumnado es mucho mayor en el caso de los(as) que seleccionan bachiller –coincide casi en su totalidad–; mientras la mitad del alumnado que selecciona formación profesional, no responde al consejo de su familia. También, en un pequeño porcentaje la familia les ha propuesto que se incorporen al mercado laboral –a ellas en menor cantidad que a los chicos–.

Cuando le planteamos qué actividad profesional elegirían ocurre que las chicas seleccionan (en 1ª opción) actividades definidas como femeninas: Sanidad, Administración y Legislación Educación, Lingüística e Idiomas a excepción de actividad Físico Deportiva e Informática. Como 2ª opción las chicas vuelven a repetir: Actividad Físico Deportiva, Lingüística e Informática.

Los chicos, en 1ª opción, seleccionan actividades típicamente masculinas: Actividad Físico Deportiva e Informática, pero también escogen legislación. Como 2ª opción repiten Informática y Actividad Físico Deportiva, y añaden Electricidad y Electrónica y Mantenimiento de Vehículos, éstas típicamente masculinas.

Es necesario destacar que tanto las chicas como los chicos entienden que 8 del total de las actividades profesionales sólo pueden ser desempeñadas por los chicos. El resto de las actividades con atribuciones masculinas tienen distinto tratamiento según el sexo, las chicas son más flexibles y entienden que 9 actividades pueden ser desempeñadas por ambos, mientras que los chicos tan sólo consideran de esta manera 5 profesiones.

La *familia* percibe que los chicos pueden, en mayor o menor medida, acceder a todas las actividades profesionales, sin embargo las chicas son excluidas de las Actividades Marítimo Pesqueras, de Agricultura y de Ganadería, de Artes Gráficas, de Química, de Comercio, de Marketing, de Fabricación Mecánica, de Textil, de Confección y Piel, de Servicios a la Comunidad y, de Historia y Filosofía; la familia concentra la actividad de sus hijos e hijas en Administración y Gestión, en Actividades Físico Deportivas e Informática. Asimismo, son atribuidas otras actividades en menor proporción como son: Sanidad, Mantenimiento y Servicios a la Producción, Lingüística e Idiomas. Los chicos concentran su actividad en Actividades Físico Deportivas, en Sanidad, en Informática y como segunda opción la familia los identifica con Lingüística y Educación.

El *profesorado* expone que el Centro, en sus documentos, incorporan la atención a la diversidad de género, sin embargo cuando acudimos a ellos nos encontramos con que algunos de los documentos sólo están esbozados. En las programaciones de las asignaturas de Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura aparecían reflejados

contenidos actitudinales que atienden al tratamiento del género, mientras que los contenidos de Orientación Sociolaboral no estereotipada no aparecen reflejados de ninguna de las formas en ninguna de las asignaturas analizadas.

La *familia* reconoce la necesidad de tratar en el centro actividades o programas que desarrollen propuestas de Orientación Sociolaboral que atienda a la diversidad de género. Aunque el profesorado entiende que en el Centro se recogen contenidos de Orientación Sociolaboral, el profesorado entrevistado a excepción de una persona contradice esta información.

El material curricular por excelencia es el libro de texto y, en el momento de su selección, no tiene en cuenta los aspectos referidos al género y a la Orientación Sociolaboral; exclusivamente consideran los contenidos específicos de su disciplina y no realizan adaptaciones de estos contenidos.

Los libros de texto reproducen la forma que tenemos en nuestra sociedad de relacionarnos incorporando el lenguaje sexista, los estereotipos de género, los estereotipos laborales y además, no tratan en ningún momento contenidos referidos a la Orientación Sociolaboral.

En relación al uso del género en las interacciones en el aula, el *profesor* afirma que utiliza ejemplos y propuestas contraestereotipadas; sin embargo, pudimos observar en las aulas que usa el masculino genérico y que no presenta ejemplos sesgados.

La organización del aula adquiere diversidad de formas (individual, por parejas, grupal, etc.) pero no existe trabajo en equipo (evidenciado en las distintas observaciones de aula), además en la organización de los grupos sólo utilizan como criterio la homogeneidad o heterogeneidad, según el nivel académico.

El profesorado, con excepción de una persona, utiliza el masculino genérico. El tono de voz en la comunicación viene determinado, fundamentalmente, por la actitud

del alumnado. El masculino genérico es utilizado mayoritariamente con los alumnos que con las alumnas.

La respuesta afectiva generalmente es verbal y más con las chicas que con los chicos; comprobamos cómo el tacto sólo se da cuando el profesorado y el alumnado son del mismo sexo. Entendemos que la edad, de los alumnos, lleva al profesorado a ser más precavido a la hora de mantener contacto físico. Estos comportamientos no son bien vistos en nuestra cultura al entrar en la edad adulta, y existe una mayor permisividad con las mujeres que con los hombres; la estrategia utilizada por ellos es el lenguaje –que no es más que la expresión del pensamiento–; las diferentes formas mantienen relación con las características atribuidas a los hombres y a las mujeres.

Las exigencias en los trabajos, los criterios establecidos son los mismos para unos y para otras. El tipo de relación entre el alumnado es sesgada. Sobre todo hace referencia a las diferentes formas de relacionarse entre ellos(as): los grupos de amigos(as), las alianzas, etc. son del mismo sexo.

El IES José Zerpa desde el año académico 96-97 inicia su proceso de Reforma, este hecho complica la organización y el desarrollo de ciertas dinámicas: “las cosas yo creo que se están haciendo a un ritmo muy desenfrenado y se están viendo muchas carencias”. (Anexo II. Ent. CC. SS.).

No existe una actuación coordinada en el centro entre los distintos departamentos ni si quiera intradepartamental: “no existe una coordinación suficiente a la hora de baremar las calificaciones, las evaluaciones entre los distintos departamentos, la interdisciplinariedad, los contenidos transversales que han de ser contemplados desde dentro de los mismo departamentos...” (Anexo II. Ent.CC.SS.).

Los espacios de tiempo disponibles se centran en tratar los problemas del alumnado.

El profesorado es consciente de la situación por la que está pasando el Centro respecto a la atención del género y de la Orientación Sociolaboral; respecto a la atención del género opinan que no hay una actuación sistemática y tampoco consciencia para cambiar el tratamiento del género en el Centro:

“a nivel de alumnado, no se respira nada, no hay ningún tratamiento específico para evitar esa discriminación, y a nivel de profesorado, desde el año pasado creo que todas las circulares y demás que hace jefatura u orientación y demás, pues cuidan el tema del lenguaje, a parte de eso, nada más.” (Anexo II. Ent.Expvi.).

Y, en cuanto a la Orientación Sociolaboral nos encontramos que se da “en el nivel de tutoría y luego ya, a nivel de voluntarismo” (Anexo II. Ent. Expvi.) en el centro.

Igualmente, el profesorado reconoce que no existe una disponibilidad generalizada en el Centro para trabajar estos temas: “...hay de todo... desde gente muy concienciada con ese tema hasta, sobre todo hombres,... que desde luego no están por la labor..., bueno no es que no estén por la labor sino que para ellos eso les suena a chino...” (Anexo II. Ent.Fis.)

La Orientación Sociolaboral se reduce a información académica acerca de los posibles ciclos que puedan realizar al terminar la Educación Secundaria Obligatoria. Y tampoco para trabajar en una línea de participación y actuación conjunta. La profesora de Ciencias Sociales entiende que el centro está formado por personas, y que en este caso sus compañeros(as) no son personas inquietas ni dadas a la participación en acciones que incumban a la comunidad, el profesorado: “[...] no quiere complicarse la vida, que no quiere profundizar, ni investigar... ni hacer unidades didácticas [...] sino que lo que quiere es salir del paso cuanto antes”. (Anexo II. Ent. CC. SS.).

Entiende que, con esta actitud, cualquier propuesta innovadora carece de sentido en el Centro.

Los contextos de organización y coordinación que funcionan en el Centro no responden a la problemática con la que habitualmente se encuentran en el Centro: “cuando haces una evaluación o miras la lista y hay un montón de gente que no te ha entregado los trabajos... las reflexiones acaban en lo mismo, el alumnado no responde”. (Anexo II. Ent. CC. SS.).

En definitiva, el profesorado considera que esos foros se convierten en situaciones burocratizadas por las demandas de la administración; y no permiten ir más allá, abandonando la posibilidad de profundizar en las situaciones con las que el alumnado y el profesorado se encuentran día a día.

H. Una primera aproximación a nuestra realidad como objeto de estudio y la definición del problema

En conclusión, el profesorado, tras el complejo análisis de los datos –no tanto por el tipo de análisis sino por la cantidad de información que hemos acumulado–, determina que las *necesidades* que ellos(as) observan en el profesorado, en la familia y en el alumnado son las siguientes.

Reconstruyendo las relaciones de género en los centros:
una propuesta interdisciplinar en Educación Secundaria desde la Educación para el Desarrollo de la Carrera

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Con respecto al profesorado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer la orientación como una tarea implícita e su actividad profesional del profesorado. ▪ Concienciar acerca de las diferencias a las que los alumnos y las alumnas son sometidos(as). ▪ Concienciar al profesorado de que las profesiones no tienen sexo. ▪ Considerar los comportamientos que podrían incorporar para mejorar los procesos educativos, hacia propuestas educativas no sesgadas. ▪ Conocer y utilizar los componentes de los programas de orientación sociolaboral. ▪ Investigar qué contenidos curriculares –de los desarrollados desde nuestras materias– pueden ser objeto del desarrollo de propuestas de orientación sociolaboral no estereotipada. ▪ Saber cómo se pasa de lo que se piensa y de lo que se sabe a cómo se hace (en definitiva, se trata de definir una propuesta práctica). ▪ Conocer las variables que favorecen una educación no estereotipada. ▪ Contar con el apoyo de profesionales que guíen nuestra formación en orientación sociolaboral no estereotipada. ▪ Generar un buen ambiente en el equipo de trabajo. ▪ Establecer espacios y tiempos para el trabajo conjunto. ▪ Lograr un trabajo en equipo que favorezca la colaboración de sus componentes. ▪ Hacer del “conocimiento escolar” un conocimiento útil para la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorporar contenidos curriculares cercanos a las vivencias del alumnado que favorezcan el conocimiento del entorno. ▪ Incorporar en los currículos estrategias que favorezcan los procesos de toma de decisiones. ▪ Usar un lenguaje no sexista, en la expresión oral o escrita. ▪ Considerar en los materiales curriculares la cantidad de personas, en número igual, de chicos y de chicas. ▪ Reconocimiento de los caracteres sexuales en las imágenes de chicos y de chicas. ▪ Los personajes en los textos y en los ejemplos utilizados en las clases deben desarrollar roles contraestereotipados. ▪ Incorporar los contenidos del mundo del trabajo junto a otros en nuestras programaciones. ▪ Utilizar los recursos de la vida diaria y del entorno en el desarrollo de nuestras clases. ▪ Incorporar contenidos y actividades que favorezcan en el alumnado un pensamiento hacia la autogestión de sus recursos y hacia la generación de los mismos. ▪ Propiciar la relación entre los contenidos de las diferentes asignaturas. ▪ Recoger desde el PCC objetivos referidos a una orientación sociolaboral no estereotipada. ▪ Establecer actividades que favorezcan el desarrollo de procesos de análisis complejos.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Con respecto a la familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear institucionalmente la participación de la familia en el centro (AMPAS). ▪ Favorecer la participación de la familia en la escuela. ▪ Generar espacios para el encuentro de las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer alternativas y ofertas de formación existentes al acabar la ESO ▪ Generar un proceso de complicidad entre el profesorado y la familia para la formación del alumnado. ▪ Reconocer la posibilidad de procesos de socialización contraestereotipados.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Con respecto al alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecer el interés del alumnado por lo que se enseña en la escuela. ▪ Conocer y saber utilizar habilidades que les permitan llevar a cabo una toma de decisiones. ▪ Favorecer su desarrollo personal, intentando rebasar la limitación impuesta en nuestra sociedad a su condición sexual. ▪ Despertar en el alumnado la necesidad de conocerse a sí mismo (limitaciones y capacidades). ▪ Lograr que el alumnado integre múltiples variables (informaciones) en la toma de decisiones. ▪ Generar en el alumnado la necesidad e importancia en nuestras vidas de un proyecto personal (sociolaboral). ▪ Favorecer la madurez personal y sociolaboral. ▪ Conciencia acerca de la importancia de continuar sus estudios . ▪ Contribuir a que el alumnado tenga una percepción ajustada de la realidad de sí mismo, de su entorno y del trabajo. ▪ Conciencia de que el trabajo no tiene sexo. ▪ Posibilitar la expresión de los sentimientos de chicos y de chicas. ▪ Conocer técnicas que nos permitan buscar de forma activa –tener iniciativa– en nuestro contexto comunitario. ▪ Conocer qué alternativas de formación y ocupación existen al acabar la ESO. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser conscientes de la importancia de la selección de la optatividad en la trayectoria académica y profesional. ▪ Favorecer espacios que permitan al alumnado experimentar roles no habituales en sus procesos de socialización. ▪ Reconocer la convencionalidad social de la distribución de las funciones entre hombres y mujeres. ▪ Conocer la distribución de mujeres y hombres en el mundo laboral. ▪ Generar una actitud de búsqueda ante la problemática social. ▪ Favorecer que el alumnado haga elecciones académicas valorando las consecuencias para un futuro. ▪ Analizar y reflexionar sobre diferentes opciones académicas y profesionales. ▪ Fomentar y valorar opciones profesionales no tradicionales para los sexos. ▪ Posibilitar al alumnado los conocimientos y destrezas que les permitan asumir y valorar su responsabilidad en el mundo familiar y profesional. ▪ Potenciar modelos positivos de hombres y mujeres profesionales que lleven a cabo opciones no tradicionales. ▪ Conocer perfiles profesionales y trayectorias académicas. ▪ Contribuir en la relación entre intereses personales y profesionales. ▪ Aportar modelos de trayectorias de vida (personal y sociolaboral) incorporando grupo vocacional y perfil profesional. ▪ Favorecer modelos y actitudes personales que ayuden a compaginar modelos familiares y laborales.

TABLA 73. Necesidades detectadas.

El equipo de trabajo considera que todos estos aspectos no se pueden tratar al mismo tiempo y que sería necesario discriminar y establecer *prioridades de actuación*. Podemos decir que este proceso no fue complejo, pero sí tedioso. Existían múltiples factores con los que potencialmente podríamos trabajar y, en un primer momento, todos nos resultaban importantes. Realmente lo eran. Sin embargo, nuestra limitación temporal, numérica –respecto a los participantes– y personal, nos llevó a establecer una priorización de los aspectos que trataríamos, pues entendíamos que nuestra propuesta debería poder ser trasladable al aula en condiciones espacio-temporales y personales reales.

El profesorado consideraba, en un primer momento, la necesidad de trabajar con las *familias* pues son éstas las que actúan en los procesos de socialización primaria y con las que necesariamente tendrán que colaborar para llevar a cabo una propuesta conjunta. Creen que con este fin deberán hacerlos partícipes de la vida del centro y por este motivo es esencial la participación institucional de la familia en el centro y generar espacios que favorezcan el encuentro entre las familias.

Una vez conseguido unos canales mínimos de comunicación entre la familia y la escuela, entienden que es elemental que la familia se configure en copartícipe de las posibles actuaciones que en Orientación Sociolaboral no sesgada se desarrollen en el centro, para hacer esto realidad consideran oportuno formarlos en los siguientes asuntos:

- Conocimiento de la oferta académica una vez acabada la ESO.
- Relación entre la formación y la incorporación al mundo del trabajo.
- La convencionalidad de los procesos de socialización de las mujeres y de los hombres.
- La importancia que adquiere la familia en la socialización y orientación del proyecto sociolaboral de sus hijas e hijos.

En un segundo momento, *el profesorado* considera de interés establecer estrategias de trabajo que les permita abordar la situación con la que se encuentra el alumnado. Con esta intención, establecen lo que ellos(as) denominan *precondiciones*, es decir, elementos indispensables sin los cuales los pasos siguientes no tendrían cabida:

- Establecer espacios y tiempos para el trabajo conjunto.
- Lograr un trabajo en equipo que favorezca la colaboración de sus componentes.
- Generar un buen ambiente en el equipo de trabajo.
- Contar con el apoyo de profesionales que favorezcan nuestra formación en Orientación Sociolaboral no sesgada.

Asimismo, dentro de sus prioridades, estarían todos aquellos aspectos que les van a permitir articular una propuesta didáctica y organizativa que contribuiría a desarrollar una Orientación Sociolaboral no estereotipada. En definitiva, integrarían la formación para poder abordar su trabajo considerando las variables de género y de Orientación Sociolaboral, y como desencadenante de esta formación, también, se hacían conscientes de las consecuencias que trae consigo pasar por alto estos elementos.

El profesorado considera que esta formación tiene que facilitar y revertir en un conjunto de objetivos:

- Utilizar formas de expresión –uso de un lenguaje no sexista, en la expresión oral o escrita– y de relación que favorezcan un trato equitativo entre las personas –organización de la clase y otros–.
- Propiciar la relación entre los contenidos de las diferentes asignaturas.
- Incorporar los contenidos del mundo del trabajo junto a otros en nuestras programaciones.

- Incorporar contenidos y actividades que favorezcan en el alumnado un pensamiento hacia la autogestión de sus recursos y hacia la generación de los mismos.
- Incorporar estrategias en los *currícula* que faciliten los procesos de toma de decisiones.
- Establecer actividades que favorezcan el desarrollo de procesos de análisis complejos.
- Utilizar recursos de la vida diaria y del entorno en el desarrollo de nuestras clases.
- Considerar en los materiales curriculares la cantidad de personas en número igual de chicos y chicas.
- Reconocer los caracteres sexuales en las imágenes de chicos y de chicas.
- Desarrollar los personajes en los textos y en los ejemplos utilizados en las clases deben roles contraestereotipados.
- Recoger desde el PCC objetivos referidos a una Orientación Sociolaboral no estereotipada.

Y en tercer lugar, está el *alumnado*, que sería el sujeto en el que recaería la actuación del profesorado y de la familia. El profesorado cree que el alumnado deberá ser capaz de abordar el proceso de selección desde una perspectiva compleja integrando multiplicidad de variables relacionadas con:

Conocimiento del entorno

- Concienciar acerca de la importancia de continuar sus estudios.
- Conocer qué alternativas de formación y ocupación al acabar la ESO.

- Contribuir a que el alumnado tenga una percepción ajustada de la realidad de sí mismo, de su entorno y del trabajo.
- Conocer técnicas que nos permitan buscar de forma activa en nuestro contexto comunitario.
- Ser conscientes de la importancia de la selección de la optatividad en la trayectoria académica y profesional.
- Reconocer la convencionalidad social de la distribución de las funciones entre hombres y mujeres.
- Fomentar y valorar opciones profesionales no tradicionales para los sexos.
- Posibilitar al alumnado los conocimientos y destrezas que les permita asumir y valorar su responsabilidad en el mundo familiar y profesional.
- Conocer perfiles profesionales y trayectorias académicas.

Toma de decisiones

- Conocer y saber utilizar habilidades que les permitan llevar a cabo una toma de decisiones.
- Lograr que el alumnado integre múltiples variables (informaciones) en la toma de decisiones.
- Favorecer espacios que permitan al alumnado vivenciar roles no habituales de sus procesos de socialización.
- Favorecer que el alumnado haga elección académicas valorando las consecuencias para un futuro.
- Analizar y reflexionar sobre diferentes opciones académicas y profesionales.
- Potenciar modelos positivos de hombres y de mujeres profesionales que lleven a cabo opciones no tradicionales.

- Aportar modelos de trayectorias de vida (personal y sociolaboral) incorporando grupo vocacional y perfil profesional.

Conocimiento del mundo del trabajo

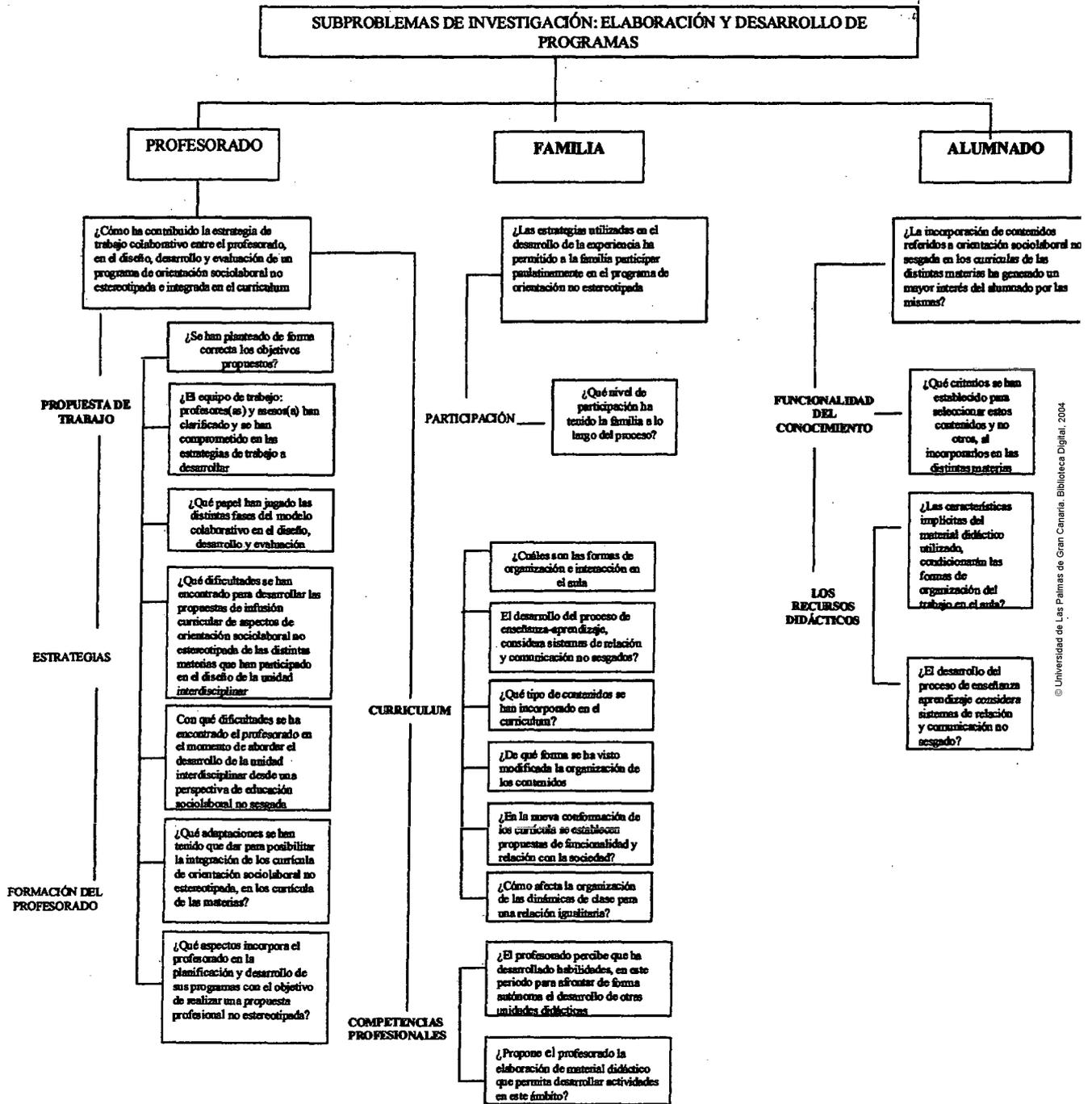
- Concienciar de que el trabajo no tiene sexo.
- Conocer técnicas que nos permitan buscar de forma activa en nuestro contexto comunitario.
- Conocer la distribución de mujeres y hombres en el mundo laboral.
- Generar una actitud de búsqueda ante la problemática social.
- Fomentar y valorar opciones profesionales no tradicionales para los sexos.
- Posibilitar al alumnado los conocimientos y destrezas que les permitan asumir y valorar su responsabilidad en el mundo familiar y profesional.
- Favorecer modelos y actitudes personales que ayuden a compaginar modelos familiares y laborales.

Posteriormente, una vez establecidas las prioridades de actuación, realizamos un último esfuerzo en el que *definimos el problema* en los términos siguientes:

- Estamos inmersos en sistemas de socialización que favorecen las diferencias –género, cultura, etnia, etc.– y que establecen un modelo dominante: el masculino, occidental y de raza blanca.
- El centro no reconoce en sus proyectos, hasta el momento, una Orientación Sociolaboral no sesgada con carácter procesual desarrollada desde los *currícula* de aula. Las actuaciones se circunscriben a establecer mecanismos de información en orientación académica: asignaturas optativas y posibles itinerarios una vez acabada la ESO.

- La enseñanza que recibe el alumnado carece de diseños y desarrollos no sesgado que permitan la transición hacia la vida adulta del modo menos traumático.
- El profesorado carece de formación pertinente y de condiciones para implementar una propuesta de Orientación Sociolaboral no estereotipada desde su área de conocimiento.
- Los materiales curriculares –libros de texto– que son utilizados en las diferentes asignaturas integran análisis sexistas y no incorporan una dimensión sociolaboral.
- La familia no tiene una participación reconocida –institucionalmente– en la vida del centro y carece de estrategias que le permitan orientar a sus hijos e hijas hacia un proyecto personal libre de sesgos.

5.3. Fase de diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de acción del proceso



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

FIGURA 18. Subproblemas de investigación para la elaboración y desarrollo del programa.

En esta fase establecemos el *diseño del programa*, una vez sean especificadas las necesidades y la prioridad con que estas van a ser tratadas en la propuesta del problema, con este fin debemos especificar los objetivos y los contenidos, las estrategias y la evaluación para dar respuesta a los objetivos definidos –apartado A–. A continuación especificamos los elementos del programa y el proceso seguido en la elaboración del mismo –apartado B–.

A. Diseño de una propuesta para la acción

El profesorado, una vez hubo consensuado las necesidades que la situación presentaba, se centró en la reflexión acerca de la estrategia que les permitiría hacer viable una propuesta de Orientación Sociolaboral. Sanz (1990) afirma que, en esta fase, la de la programación, es necesario concretar, por un lado, el desarrollo de objetivos y de procedimiento de evaluación y, por otro, la selección de estrategias o actividades para satisfacer a estos objetivos, o lo que es lo mismo. Se tiene que definir lo que debemos conseguir, en qué circunstancias y cómo tenemos que hacerlo.

Tras un amplio debate, el profesorado definió dos iniciativas. Una de ellas, la *semana cultural*, con carácter introductorio. Su actuación recaerá sobre todo el Centro. Y otra más específica, una *unidad interdisciplinar* que llevó a denominarse “La relación sociolaboral de mujeres y hombres: ¡*FACTOR DETERMINANTE!*”, dirigida al alumnado de 3º de la ESO.

En esta fase, los instrumentos que utilizamos para la recogida de información acerca del proceso seguido fueron, fundamentalmente, los Diarios de las Sesiones de Trabajo, realizados semanal o quincenalmente, según las necesidades de las tareas que estuviéramos realizando y las exigencias del trabajo impuestas al profesorado por el Centro.

Junto al proceso formativo iniciado en la fase anterior –valoración de las necesidades– fundamentado en elementos que incidieron o que pudieron incidir en un proceso de Orientación Sociolaboral de carácter no sesgado, como son los valores, las actitudes, las atribuciones, los estereotipos, la comunicación o la socialización, entre otros muchos. Asimismo, en este período, la formación comparte el principio de responder a las necesidades que nuestro trabajo nos impone, Taba (1974:605) expone que “resulta más eficaz limitar la preparación teórica a los puntos, que aclaran las tareas prácticas; y segundo, la mejor aplicación de la teoría se produce cuando los estudios teóricos acompañan las etapas activas, en lugar de precederlas”.

Siguiendo esta línea, hemos intentado conocer de qué forma podríamos superar los sesgos incorporados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo los referidos al diseño de los *currícula* –tipos de contenidos, estrategia de infusión curricular, desarrollo de unidades interdisciplinares, o al de los materiales didácticos –análisis y adaptaciones de los materiales existentes o la elaboración de nuevos materiales– sino también, a las relaciones y formas de comunicación que se desencadenan en las aulas o en espacios informales en el centro –procesos que reflejan nuestra forma de pensar, nuestras atribuciones, etc.–. Asimismo, a medida que el equipo de trabajo desarrollaba su proceso formativo respecto a cómo poder desarrollar procesos de Orientación Sociolaboral no estereotipados –proceso que se extendió en esta fase y en la de desarrollo de la propuesta de actuación–; también integraba, de forma paulatina, estrategias tales como la asunción de responsabilidades, las conclusiones de la sesión de trabajo, los presupuestos para el próximo día, la organización del tiempo, la atribución de tareas en el equipo (coordinación, secretaría, apoyo documental, etc.), que les permitían, cada vez más, abordar de forma autónoma el proceso de investigación iniciado.

Con esta finalidad, el profesorado consultó experiencias que tanto en nuestro contexto español como en el anglosajón habían iniciado prácticas similares a la nuestra. Entre otros destacamos los siguientes:

Desde este momento, el equipo de trabajo se esforzó en definir un Plan de actuación que favoreciera una Orientación Sociolaboral no estereotipada, que como ya especificamos en un principio se centrarían en:

a) La Semana Cultural: un pretexto para concienciar a la comunidad educativa

A lo largo de los encuentros mantenidos en el proceso de trabajo en el centro, el profesorado, en varias ocasiones, se cuestionaba cuál iba a ser la temática de la próxima semana cultural: los eventos anteriores habían versado sobre una isla concreta de nuestro archipiélago, y ya se habían tratado todas. La idea surgió cuando una profesora de Lengua Extranjera (Inglés) comentó, al resto, la posibilidad de organizar por ellos el día de la Mujer Trabajadora. Esta oferta fue trasladada al equipo directivo, al que le pareció una buena idea y dio su consentimiento. De la organización del día de la Mujer trabajadora a la organización de la semana cultural hubo sólo un paso, condicionado por el solapamiento de fechas y por la falta de tiempo para organizar talleres y charlas.

La semana cultural tuvo como *objetivos* los siguientes:

- hacer conscientes al alumnado de la situación de la mujer en nuestra sociedad, en distintos ámbitos (laboral, de relaciones personales –familiares y sociales–, en la salud y también, respecto a las relaciones sexuales).
- Hacernos conscientes de la necesaria participación de mujeres y de hombres en la mejora de esta situación.
- Fomentar el gusto y la participación del alumnado en actividades culturales de distinta índole: canciones, teatro, exposiciones, conferencias, debates, etc.

- Favorecer la participación de las familias en la vida del centro.

Los *contenidos* del programa se centraron en:

- Educación Afectivo-sexual.
- La salud de la mujer relacionada con las formas de vida de la sociedad occidental.
- Estereotipación de las actividades profesionales.
- Expresión artística de la mujer y del hombre: similitudes y diferencias.
- Movilización de mujeres en otras culturas: el caso de Chiapas.

Las *actividades* desarrolladas comprendían conferencias, mesas redondas, talleres, teatro, canciones, exposiciones permanentes, y etc. Además, el alumnado del IES José Zerpa, interpretó en el Teatro Víctor Jara, en Vecindario, la obra titulada “*Tres sombreros de copa*” de Miguel Mihura. Esta obra, posteriormente, nos serviría para engarzar el contenido y las actividades del material curricular. De forma específica, el equipo hizo mayor incidencia en estas actividades:

- *La mesa redonda centrada en profesiones atípicas para mujeres y hombres*, estuvo formada por cinco representantes, de los que sólo una persona era un chico con profesión no habitual para su sexo. Tuvimos dificultad para encontrar varones que desempeñaran funciones de este tipo, en la misma situación nos encontramos con las mujeres que, aunque pocas, existían.
- *Los Talleres*. Establecimos que el único criterio de admisión para los talleres de Informática, Defensa Personal, Primeros Auxilios y Cocina era el sexo. A los dos primeros sólo podrían acceder las chicas, mientras que los otros dos estaban reservados para los chicos. Los monitores, también, esta-

ban obligados a respetar este criterio. La finalidad era, por un lado, que el alumnado pudiera acceder y tener experiencias en tareas no habituales para su sexo. Las de ellas relacionadas con la tecnología y la defensa, y las de ellos referidas al cuidado y atención a otros, así como al abastecimiento de alimentos; y, por otro, no mermar la participación y derecho al error de los participantes. Además, queríamos evitar las burlas que podrían llevar a la inhibición y rechazo de esas tareas por ambos sexos.

Esta parte de la propuesta de actuación tuvo una doble consecuencia: reforzó el espíritu y el ánimo que movía al grupo (trabajo conjunto, participación de los componentes, apoyo al desarrollo personal del alumnado). De esta manera contribuyó a la difusión y demostración de la viabilidad de iniciativas de esta índole entre el profesorado que no pertenecía al equipo de trabajo, a través de actuaciones en el Centro. Y, además, este clima hizo posible continuar con ánimo el diseño de la unidad interdisciplinar, en un momento en el que se cuestionaba la utilidad del trabajo que realizábamos.

Exposiciones permanentes organizadas y gestionadas por el alumnado trataban la cuestión de la mujer en el Tercer Mundo como son las mujeres de Chiapas. Otras actividades culturales como: las canciones, las representaciones de sketch y la obra de teatro *Sombrero de tres picos* representada en el teatro de la zona. Entendimos que la posibilidad de realizar actividades fuera del horario escolar que se desarrollaran en el mismo Centro o por medio de otros recursos de la Comunidad, junto a una invitación oficial a la familia por parte del claustro, podía confirmar un talante de apertura a la participación familiar en contextos no formales.

Por este motivo, en el programa prestamos atención especial a la familia, con una actividad específica: una charla denominada “¿Cómo podemos ayudar a nuestros hijos e hijas a elegir una profesión?”.

La profesora de Ciencias Sociales, con el apoyo de la profesora de Lengua Castellana y Literatura, se comprometió a impartirla, y a tener en consideración los contenidos que definiéramos en el equipo:

<ul style="list-style-type: none"> - Optatividad en la ESO: trascendencia para la Formación Profesional y las modalidades de Bachiller. - ¿Cuáles es el sentido de las optativas de Centro (Iniciación profesional)? - Familias profesionales y modalidades de bachiller. - ¿Por qué hay muchos chicos en electrónica y muchas chicas en administración? - ¿En qué sector económico se encuentra más trabajo en esta zona?

CUADRO 32. Contenidos definidos por el grupo de investigación.

Pensábamos que esta toma de contacto nos podría abrir las puertas a una colaboración posterior para desarrollar el proyecto que, en un futuro, diseñaríamos.

b) La Unidad interdisciplinar

Ante el nuevo reto de iniciar la unidad interdisciplinar y, aún habiendo participado el profesorado en un proceso formativo, la asesora externa, entonces más que nunca, se convirtió en el punto de mira de todos(as). Se volvió, para el resto del equipo, en la persona que respaldara los acuerdos tomados y será ella, también, quien facilitará los recursos necesarios para poder establecer una organización propia, original y con coherencia para nuestra realidad. En este sentido, el grupo llegó al consenso de que “sería conveniente que la asesora, que era especialista en “esto”, fuera quien elaborara un esbozo de estos contenidos” (Anexo II. Diario de Sesiones, 22.01.1998).

No podemos olvidar que era la primera vez que el profesorado afrontaba una experiencia de este tipo. La asesora intentó enganchar, y así lo consiguió, a dos componentes del equipo las profesoras de Ciencias Sociales y la de Lengua Extranjera (Inglés) que tendrán como función rescatar y cribar el montante de materiales recopilados, y

serán ellas las mediadoras con el resto del grupo. En realidad sigue siendo la asesora la que, en mayor medida, respalda las actuaciones acordadas, pero con esta estrategia conseguimos que el profesorado identifique a estas compañeras como artífices y conocedoras de todos los materiales, además de ser agentes del Centro; no podemos olvidarnos de que:

“la dinámica del cambio debe fundamentarse sobre la situación local. Un experto externo [en nuestro caso, la asesora] puede resultar útil en el análisis de la situación que requiere el cambio o en los métodos para iniciarlo o en la técnica y el conocimiento necesario, pero la responsabilidad del enfoque del punto de partida y la evolución del cambio del currículum debe pasar sobre el liderazgo local” (Taba, H. 1974:68).

De esta forma, el equipo adquiere mayor confianza y la asesora dispone de más tiempo para pensar y reflexionar acerca de la estrategia viable o de la mejor decisión. Sería la única forma de que la asesora, realmente, aportara un análisis enriquecedor a la situación definida.

El equipo de trabajo decidió que la estrategia que desarrollaría sería un programa de Orientación Sociolaboral no sesgada de carácter disciplinar que, posteriormente, se convertiría en una actuación interdisciplinar. La propuesta se ha articulado –como viene siendo habitual en los proyectos de orientación– a través de cuatro núcleos organizadores, que tomamos como referencia para llevar a cabo nuestros análisis:

Conocimiento de sí mismo
Conocimiento del entorno: educativo, ambiental y económico-laboral
Preparación para el trabajo
Conocimiento sobre la toma de decisiones

CUADRO 33. Áreas organizadoras del programa de educación.

Ellos y ellas creyeron conveniente tratar estos temas en la propuesta (Anexo II. Diario de Sesiones, 27.11.1998). Al profesorado le había resultado de interés disponer la Orientación Sociolaboral desde los distintos ámbitos:

“ [Esta propuesta orientadora] permite que las personas vayan incorporando y modificando, paulatinamente, conceptos de sí mismo, de su entorno, desarrollando habilidades para su formación e incorporación al mundo laboral y desarrollo personal... eran ámbitos de trabajo con la población de la escuela de suma urgencia y que podrían ser incorporados con las limitaciones que supone trabajar con un tercero de Secundaria Obligatoria que no han estado expuestos en este modelo de orientación profesiona” (Anexo II. Diario de Sesiones, 16.10.1997).

a) El equipo de trabajo establece los objetivos y contenidos para cada uno de los núcleos organizadores

El equipo de trabajo, desde el primer momento, tuvo claro que los contenidos debían ser organizados en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; este hecho fue aceptado fácilmente porque el profesorado estaba totalmente inmerso en el proceso de reforma en Secundaria. Con este fin, y dentro del desarrollo del trabajo que habían propuesto, el equipo consultó y analizó otros programas de orientación con dos objetivos esenciales: identificar y conceptualizar cada uno de los ámbitos que queríamos tratar –conocimiento de sí mismo, conocimiento del mundo del trabajo, conocimiento del entorno y toma de decisiones–, y configurar una propuesta de objetivos y contenidos acorde a nuestras necesidades y al núcleo temático planteado.

Así, tras un proceso de análisis y toma de decisiones en las cuestiones prioritarias, para nuestro caso, llegamos a configurar, poco a poco, una propuesta consensuada de Orientación Sociolaboral no estereotipada entre los participantes, que quedó articulada del modo siguiente:

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Que el alumnado llegue a identificar sus intereses - Que el alumnado llegue a identificar sus valores - Que el alumnado llegue a identificar sus capacidades - Que el alumnado llegue a identificar sus actitudes - Entender cómo sus valores e intereses son más adecuadas a unas profesiones y no a otras 	<i>Conceptuales</i>
	Conocimiento de sus intereses y valores
	Conocimiento de sus capacidades
	<i>Procedimentales</i>
	Comprensión de la relación de los valores e intereses con los distintos ámbitos profesionales
	Reconocimiento de su situación personal
	Elaboración de una imagen personal, real y ajustada atendiendo a sus potencialidades y limitaciones.
	Intereses y preferencias en relación con las demandas y ofertas del entorno
	<i>Actitudinales</i>
	Hacer hincapié en la diferenciación sexual respecto a los intereses y valores fuertemente definidos según el sexo
	Coherencia entre el proyecto personal y las exigencias de nuestra propuesta profesional, haciendo especial hincapié en la dimensión sexo.

CUADRO 34. Programa de Orientación Sociolaboral: conocimiento de sí mismo.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO		
EDUCATIVOS	AMBIENTAL	ECONÓMICO LABORAL
<p>OBJETIVOS</p> <p>Conocer la estructura del sistema educativo</p> <p>Conocer las optativas que oferta el centro y las llaves para los distintos tipos de bachillerato y especialidades de F.P.</p> <p>Entender la relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional</p> <p>Conocer qué relación mantienen las distintas disciplinas con los campos profesionales</p> <p>Definir la oferta formativa después de la secundaria desde el sistema educativo, fuera del sistema educativo</p> <p>CONTENIDOS</p> <p>Conceptuales</p> <p>Conocimiento de la estructura del sistema educativo y sus potencialidades</p> <p>Distinción de la oferta de optativas en el centro</p> <p>Relación de las distintas disciplinas con los campos profesionales</p> <p>Relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional</p> <p>Conocimiento de las propuestas alternativas después de la educación secundaria en el ámbito de la educación formal y no formal en su municipio, en municipios cercanos en otros contextos geográficos del estado español.</p> <p>Obtención de recursos económicos que posibilitan el acceso a la formación</p> <p>Procedimentales</p> <p>Realización de mapas conceptuales referidas a la oferta formativa y las posibilidades de la persona</p> <p>Lectura e interpretación de perfiles educativos</p> <p>Análisis de la información de las propuestas alternativas después de la educación obligatoria</p> <p>Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos</p> <p>Actitudinales</p> <p>Actitud de búsqueda y curiosidad ante la necesidad de desarrollar un proyecto educativo y profesional</p> <p>Concienciación al alumnado que las distintas materias y especialidades no tienen sexo</p> <p>Sensibilización al alumnado de que la opcionalidad ante un tipo de materias puede tener fuertes consecuencias en su desarrollo personal y profesional</p> <p>Fomento de una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona</p>	<p>OBJETIVOS</p> <p>Indagar qué instituciones (recursos humanos y materiales) existen en la zona (INEM, ICFEM, ADL, AGENCIAS DE TRABAJO TEMPORAL)</p> <p>CONTENIDOS</p> <p>Conceptuales</p> <p>Conocimiento y funcionalidad de los recursos existentes en tu zona que actúan como mediadores entre el período formativo y el trabajo</p> <p>Procedimentales</p> <p>Realización de un mapa de los recursos humanos y materiales existentes en la zona</p> <p>Análisis de las funciones que los recursos existentes en la zona nos ofertan</p> <p>Descripción del procedimiento de acceso a los recursos de la zona</p> <p>Actitudinales</p> <p>Interesarse por los recursos existentes del entorno y por su uso</p> <p>Valoración de las ofertas de la zona, respecto al esfuerzo social para su mantenimiento</p>	<p>OBJETIVOS</p> <p>Conocer el nivel de cualificación de la población del municipio</p> <p>Investigar cuál es la representatividad de los sectores productivos en la economía de Vecindario y detectar cuál es la distribución n de mujeres y hombres en los distintos sectores productivos</p> <p>Relación de las características del trabajo (productivo vs. no productivo), de nuestro entorno con las posibilidades formativas y de desarrollo profesional, y establecer si se dan diferencias entre chicas y chicos</p> <p>Reconocimiento de cuáles son las profesiones más demandadas, el nivel de estudios necesarios, quién las ocupa</p> <p>CONTENIDOS</p> <p>Conceptuales</p> <p>Representatividad de la actividad económica en los distintos sectores de producción</p> <p>Profesiones demandadas (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores económicos</p> <p>Perfil formativo de los hombres y mujeres del municipio y correspondencia con los sectores productivos</p> <p>Procedimentales</p> <p>Utilización de estadísticas y datos institucionales</p> <p>Desarrollo y uso de un registro de observación directa</p> <p>Elaboración de conclusiones al respecto</p> <p>Actitudinales</p> <p>Concienciación de la necesidad formativa</p> <p>Posibilitar una actitud positiva de chicos y chicas hacia aquellos trabajos más demandados</p> <p>Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional</p>

CUADRO 35. Programa de orientación sociolaboral: conocimiento del entorno.

CONOCIMIENTO TOMA DE DECISIONES	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Hacer consciente al alumnado que cuando realizan decisiones están interviniendo aspectos referidos a la importancia, posibilidad y probabilidad que tiene para la realización de la tarea. - Posibilitar al alumnado procedimientos activos para una toma de decisiones consciente. 	<i>Conceptuales</i>
	<p>Qué es la toma de decisiones</p> <p>Valores que influyen en la toma de decisiones de hombres y mujeres, acerca de su proyecto profesional</p> <p>Aspectos que dificultan y/o favorecen las decisiones de hombres y mujeres hacia determinadas alternativas no comunes para su sexo en nuestra sociedad</p>
	<i>Procedimentales</i>
	<p>Conocimiento y uso de procedimientos para la toma de decisiones</p> <p>Hacer uso de distintas fuentes informativas y en distintos formatos</p> <p>Reflexionar y ponderar lo que la persona quiere, lo que puede y lo que desea arriesgar</p>
	<i>Actitudinales</i>
	<p>Consciencia de la importancia de realizar una toma de decisiones razonada, considerando riesgos ya sean positivos o negativos</p> <p>Asunción de los consecuentes de la toma de decisiones hecha</p> <p>Importancia del carácter procesual de la toma de decisiones, en su reajuste para una propuesta más coherente en función de la situación personal</p> <p>Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones</p>

CUADRO 36. Programa de Orientación Sociolaboral: toma de decisiones.

PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Revelar las características del trabajo desempeñado por hombres y por mujeres - Indagar el porcentaje de mujeres y hombres en situación de desempleo - Incorporar en la dinámica de relaciones en el centro y en el aula, hábitos relacionales y normativos que pudieran ser trasladables al ámbito del trabajo - Considerar la situación dispar de mujeres y hombres en su acceso al mundo laboral en los distintos campos profesionales - Conocer la trascendencia de los cambios del mundo laboral en la formación permanente del trabajador 	<i>Conceptuales</i>
	Trabajo público vs trabajo privado
	Trabajo liberal-trabajo asalariado
	Similitudes y diferencias de las características del trabajo desempeñado por hombres y mujeres
	Trabajo doméstico
	Población activa, ocupada y en paro. Diferencias entre sexos
	Aspectos que dificultan el acceso de hombres y mujeres al mundo laboral, a determinados campos profesionales
	Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo
	Relación entre ocupación y demanda de empleo
	Estrategias para la búsqueda de trabajo
<i>Procedimentales</i>	
Procedimiento para la búsqueda de trabajo	
Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo	
Análisis de estadísticas e información en tablas y/o gráficos	
Entrevistas	
Análisis y realización de perfiles profesionales	
<i>Actitudinales</i>	
Valoración del trabajo doméstico	
Valorar las profesiones no elegidas tradicionalmente por las mujeres y/o hombres	
Analizar y reflexionar sobre la situación de la mujer en el trabajo, y la discriminación en el mundo empresarial, evidenciando la economía sumergida	
Desarrollo del interés por el mundo laboral en el alumnado como aspecto que posibilitará su realización personal, su independencia económica y laboral	
Reflexionar acerca de las diferencias entre las expectativas laborales del alumnado y las de su madre y su padre	

CUADRO 37. Programa de Orientación Sociolaboral: preparación para el trabajo.

En esta fase del trabajo los comentarios no se hicieron esperar. El profesorado se mostraba escéptico y evidenciaba su desconfianza hacia la posibilidad de tratar todos estos aspectos desde “su” asignatura. La profesora de Ciencias Sociales, apostilló que:

“todo se podía integrar independientemente de la asignatura y que en cualquier caso se tendrían que hacer algunas modificaciones con respecto a los objetivos del área, porque en los objetivos de la etapa, si que habían sido recogidos objetivos que se pueden interpretar desde la igualdad de oportunidades y la orientación académica y profesional” (Anexo II. Diario de Sesiones, 13.11.1997).

Además, entendían que unas asignaturas tenían mejores condiciones que otras –por su propia naturaleza–, como eran las Ciencias Sociales o la Lengua Castellana y Literatura o, incluso, la de Lengua Extranjera (Inglés). Sin embargo, en las materias de Física, Itinerarios de la Naturaleza o de Expresión Plástica y Visual observaban grandes dificultades. De este modo, el profesor de Itinerarios de la Naturaleza, de repente, pareció hacerse consciente de la responsabilidad asumida, y comentó a los compañeros que todos estos contenidos no los iba a poder tratar desde su materia. Estos comentarios reflejaron la percepción que el profesor de Itinerarios de la Naturaleza tiene de abandonar los contenidos que corresponden a su disciplina: “es casi imposible trabajar todos estos aspectos desde mi asignatura, chicas, les digo de antemano que, si es todo esto, conmigo no cuenten” (Anexo II. Diario de Sesiones, 29.01.1998).

La profesora de Física, Lourdes, también mantiene esta postura.

En segundo lugar, y a partir de la sesión del 15 de enero, nuestro objetivo se centró en identificar *desde las distintas materias impartidas* por los componentes del equipo –Itinerarios de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera (inglés), Expresión Plástica y Visual–, *qué objetivos y contenidos podrían ser considerados desde sus respectivos Diseños Curriculares Bases*. A conti-

nuación, nuestra principal dificultad se centró en buscar aquellos objetivos y contenidos que en los *currícula* de las distintas asignaturas se relacionaran con los propuestos desde la orientación. Por este motivo, la asesora hizo hincapié en “la necesidad de establecer una relación fluida entre los contenidos de las materias que habíamos descrito, y los contenidos referidos específicamente a la Orientación Sociolaboral” (Anexo II. Diario de Sesiones, 15.01.1998).

Este proceso se complicó aún más porque no sólo era necesario que estuviera relacionado con la asignatura sino, también, con el resto de las distintas disciplinas que participaban en la experiencia.

La situación se agravaba porque, desde cada disciplina, el profesorado se mantenía inflexible en la modificación de los *currícula* establecidos desde los seminarios. No hubo una solución técnica, pues es imposible que en tiempo y espacio limitado puedan multiplicarse los contenidos. La solución vino dada de la mano del propio profesorado, cuando a través del proceso de reflexión establecido en el grupo, se hicieron conscientes de la necesidad de alterar los *currícula* establecidos y de dar paso a otros contenidos que, formando parte de los *currícula* de la ESO, no han sido prioritarios para el seminario. Era un avance cualitativo que, junto a contenidos eminentemente académicos, incorporasen otros de carácter personal. En definitiva, se estableció un proceso de negociación con el seminario.

Esta tarea fue realizada fuera de los horarios previstos –nos referimos a las sesiones planificadas– y de forma individual por cada uno(a) de los(as) participantes. Ta-
ba (1974: 616) distingue entre funciones de tipo individual [en las que]

“se es responsable de todas las tareas que comprenden una producción activa, tales como estudio del aula, la proyección de objetivos para la unidad, el planteamiento de ideas esenciales, la selección de ejemplos de contenido, la planificación y la información sobre los experimentos en el aula y las sesiones de grupo, las cuales se reservan para proyectar pro-

cedimientos, analizar y reflexionar sobre los esfuerzos individuales, compartir descubrimientos y desarrollar principios teóricos de interés general que fundamentan estos esfuerzos específicos.”

El compromiso del profesorado era alto, querían que el tiempo invertido revirtiera en el alumnado. No obstante, en una reunión de trabajo realizamos una ejemplificación, que consistió en seleccionar un objetivo y sus respectivos contenidos de cada uno de los ámbitos organizadores del programa de orientación sociolabral y contrastar con qué contenidos de la materia coincidía (La experiencia fue repetida para cada una de las asignaturas). El profesorado, en la reunión, dejó constancia de que “en todas las materias se podrían incorporar este tipo de contenidos y que para ello, sólo era necesario ser un poco creativa y flexible con los contenidos incorporados en la programación” (Anexo II. Diario de Sesiones, 22.01.1998).

En este momento, la profesora de Física hizo una rotunda crítica al trabajo que habíamos realizado y al enfoque que le habíamos dado. Entendía que era “rizar el rizo”, que las cosas eran como eran y que las respuestas del alumnado dependían exclusivamente de sus preferencias. En definitiva, exponía que “no ve” eso de las diferencias como nosotros las vemos y que el profesorado tiene escasa implicación en los procesos de socialización. El resto de los(as) compañeros(as), en general, no se mostraron de acuerdo con lo que ella opinaba. Las profesoras de Ciencias Sociales y Lengua Extranjera (Inglés) reclamaron un mayor compromiso de los componentes del equipo y le preguntaron a la profesora de Física si había leído el material que habían trabajado a lo largo de todo el proceso. Estos materiales reflejan evidencias contundentes de cuál es la situación. El profesor de Itinerarios de la Naturaleza expuso en las reuniones que las evidencias eran claras, pero que a él le costaba transferir esto a “nuestra realidad”. Otra profesora sostuvo que “el problema está fundamentalmente en que Uds. no ven real-

mente que se den esas situaciones de discriminación, o no las ven discriminatorias”.
(Anexo II. Diario de sesiones, 12.03.1998).

Él respondió que sí las veía, pero que no sabía hasta qué punto el uso de estas estrategias iban a favorecer la salida de esta situación. Ante esto, la profesora de Ciencias Sociales respondió que:

“lo que está no sirve, pues qué más le da utilizar otras estrategias para comprobar qué es lo que resulta. Dulce entendió que el curriculum oculto es tan fuerte y las estrategias tan sutiles que ni siquiera nosotras –gente que estudia este hecho–, lo reconocemos” (Anexo II. Diario de Sesiones, 12.03.1998).

Después de muchos debates, la profesora de física comentó que ha tomado la decisión de irse, porque “no lo ve” y también, porque el trabajo la está desbordando. El profesor de Expresión Plástica y Visual, la anima para “que no tire la toalla tan pronto y que se dé una nueva oportunidad” (Anexo II. Diario de Sesiones, 12.03.1998).

Ella se mantuvo en su postura. La asesora intenta mantenerse al margen para evitar que se personalice esta situación en ella, y deja que el resto del profesorado (como así ocurrió), responda y justifique la necesidad y la coherencia de la propuesta definida. La reunión acaba un poco exaltada, el profesorado percibe que el trabajo se desintegra. En este momento la asesora recuerda que este cometido es voluntario, que aglutina a las personas que participan en él por intereses y valores personales, que es necesario respetar nuestras decisiones y que en cualquier grupo humano surgen situaciones como estas. Ellos(as) dan por acabado el encuentro y se emplazan para la próxima reunión. La asesora va con algunos de ellos a la cafetería en donde siguen comentando lo ocurrido. Después de lo hablado, la asesora saca la conclusión de que el profesorado mantiene su interés por seguir trabajando en esta línea, y todos(as) ven positivo que esta situación se haya dado pues fortalece al equipo de trabajo: “lo hace más maduro”.

En tercer lugar, en la siguiente reunión, una vez realizado el análisis individual, el profesorado aportó *desde cada una de las materias qué tema, o temas, se ajustaban a los objetivos y contenidos de cada uno de los ámbitos organizadores*. Fue en este momento, cuando tomamos consciencia de que era imposible que desde una sola asignatura se pudiera efectuar la propuesta del programa de orientación diseñada. Asimismo, nos percatamos de que desde las distintas materias sí que podríamos responder a la propuesta orientadora. Esta fue la razón fundamental que nos llevó a gestar una infusión de carácter interdisciplinar. Superamos, de este modo, la descontextualización y la parcelación de los contenidos (Porlan, 1995). Consideramos que ha sido posible avanzar en el proceso de diseño y desarrollo de nuestras propuestas, a pesar de las situaciones de ansiedad y nerviosismo por lo desconocido, o de no saber si íbamos a ser capaces de acometer esta empresa. La profesora de Lengua Castellana y Literatura, comentó que “en todo momento ha existido un clima de colaboración y [de] disposición a ayudarnos entre nosotros, además contamos con la ayuda de la asesora que nos facilita el trabajo y coordina nuestra actuación siendo esto de gran ayuda para nosotros, no te preocupes” (Anexo II. Diario de Sesiones, 29.01.1998). Es obvio que, sin el clima creado, hubiera sido imposible generar una propuesta de estas características como posteriormente definimos. Esta situación refleja, una vez más, la dificultad de desarrollar propuestas de Orientación Sociolaboral no estereotipadas. Lo que parece no es lo que es: el profesorado verbaliza un discurso poco fundamentado o estructurado que, ante un contratiempo [en este caso, relacionado con cuestiones de valor, fundamental en el cambio de actitudes (Fishbien y Ajzen, 1995)] se desmorona y aflora lo que realmente defiende. Unido a esto aparece la necesidad de identificarse con nuevos aires, con corrientes progresistas que nos visten de modernidad e, indirectamente, de profesionalidad. El siguiente paso (el cuarto) consistió en *identificar qué temas (contenidos) de los previstos en las distin-*

tas asignaturas eran susceptibles de ser organizados en una propuesta conjunta que respondiera a las exigencias del Programa de Orientación Sociolaboral y de las diferentes materias. En esta fase observamos la posibilidad y la necesidad de tratar algunos aspectos desde el espacio reservado a la tutoría y, también, desde las matemáticas, junto a las materias que ya estábamos trabajando en la propuesta. Para incorporar estos contenidos en la tutoría consultamos a la comisión de tutores del centro, que creyó oportuna la modificación de la propuesta inicial de las actividades previstas. Respecto a la asignatura de Matemáticas, el profesorado del equipo –en concreto, la profesora de Ciencias Sociales– se lo comentó al profesor de Matemáticas (una persona receptiva a nuestro proyecto que no se incorporó al grupo de trabajo por problemas familiares). Este profesor mostró interés y se comprometió a reservar determinados contenidos y a compartir posibles actividades que surgieran del estudio realizado por el equipo de trabajo. A continuación presentamos la relación de contenidos entre las asignaturas y la propuesta de Orientación Sociolaboral.

EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

		Indicador de logro de la competencia											
Contenidos Conceptuales	Conocimiento de sus intereses y valores												
	Conocimiento de sus capacidades												
Contenidos Procedimentales	Comprensión de la relación de los valores e intereses con los distintos ámbitos profesionales												
	Reconocimiento de su situación personal												
Contenidos Actitudinales	Elaboración de una imagen personal, real y ajustada atendiendo a sus potencialidades y limitaciones												
	Intereses y preferencias en relación con las demandas y ofertas del entorno												
Contenidos Conceptuales	Mayor hitopos en la diferenciación sexual respecto a los intereses y valores fuertemente definidos según el sexo												
	Cohesión entre el proyecto personal y las exigencias de nuestro presente profesional, haciendo especial hincapié en la dimensión ética												
Contenidos Procedimentales	Conocimiento de la estructura del sistema educativo y sus potencialidades												
	Diferenciación de la oferta de estudios en el centro												
Contenidos Actitudinales	Relación de los distintos estudios con los cursos profesionales												
	Relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional												
Contenidos Conceptuales	Conocimiento de las posibilidades de acceso a la formación profesional superior y su relación con los cursos profesionales												
	Obtención de recursos académicos que permitan el acceso a la formación												
Contenidos Procedimentales	Mayor hitopos en la diferenciación sexual respecto a los intereses y valores fuertemente definidos según el sexo												
	Realización de mapas conceptuales referidos a la oferta formativa y las posibilidades de la persona												
Contenidos Actitudinales	Lectura e interpretación de perfiles educativos												
	Análisis de la información de los programas educativos después de la educación obligatoria												
Contenidos Conceptuales	Análisis de la información referida al acceso a recursos académicos												
	Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos												
Contenidos Procedimentales	Actitud de búsqueda y curiosidad ante la necesidad de desarrollar un proyecto educativo y profesional												
	Conocimiento del alumnado que los distintos estudios y especialidades se dan en el mismo nivel												
Contenidos Actitudinales	Identificación del alumnado de que la especialidad ante un tipo de materias pueda tener fuertes conexiones en su desarrollo personal y profesional												
	Fomento de una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona												
Contenidos Conceptuales	Conocimiento y funcionalidad de los recursos educativos en la zona que actúan sobre individuos entre sí y con el medio												
	Identificación de un mapa de los recursos humanos y materiales existentes en la zona												
Contenidos Procedimentales	Análisis de las funciones que los recursos educativos en la zona van ofreciendo												
	Descripción del procedimiento de acceso a los recursos de la zona												
Contenidos Actitudinales	Interés por los recursos educativos del entorno y por su uso												
	Valoración de las ofertas de la zona, respecto al esfuerzo social para su mantenimiento												
Contenidos Conceptuales	Representatividad de la actividad económica en los distintos sectores de producción												
	Problemas determinantes (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores económicos												
Contenidos Procedimentales	Perfil formativo de los hombres y mujeres del municipio y correspondencia con los sectores productivos												
	Utilización de estadísticas y datos estadísticos												
Contenidos Actitudinales	Desarrollo y uso de un registro de observación directa												
	Elaboración de conclusiones al respecto												
Contenidos Conceptuales	Conocimiento de la necesidad formativa												
	Posibilidad una actitud positiva de chicos y chicas hacia aquellos trabajos más demandados												
Contenidos Procedimentales	Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional												
	Trabajo público vs trabajo privado												
Contenidos Actitudinales	Trabajo libre-trabajo esclavo												
	Similitudes y diferencias de las características del trabajo desarrollado por hombres y por mujeres												
Contenidos Conceptuales	Trabajo doméstico												
	Publicación activa, ocupada y en paro												
Contenidos Procedimentales	Diferencias entre sexos												
	Aspectos que dificultan el acceso de hombres y mujeres al mundo laboral, e identificando causas profesionales												
Contenidos Actitudinales	Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo												
	Relación entre ocupación y demanda de empleo												
Contenidos Conceptuales	Estrategias para la búsqueda de trabajo												
	Procedimiento para la búsqueda de trabajo												
Contenidos Procedimentales	Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo												
	Análisis de estadísticas e información en tablas y/o gráficos												
Contenidos Actitudinales	Entrevistas												
	Análisis y realización de perfiles profesionales												
Contenidos Conceptuales	Desarrollo del interés por el mundo laboral en el alumnado como agente que posibilite su realización personal, su independencia económica y laboral												
	Análisis y reflexión sobre la situación de la mujer en el trabajo, y la discriminación en el mundo empresarial, reconociendo la acción marginante												
Contenidos Procedimentales	Reflexión sobre los obstáculos para las oportunidades laborales del alumnado y las de su madre y su padre												
	Valorar las profesiones no estigmas tradicionalmente por las mujeres y/o hombres												
Contenidos Actitudinales	Valoración del trabajo doméstico												
	Toma de decisiones												
Contenidos Conceptuales	Aspectos que dificultan y/o favorecen las decisiones de hombres y mujeres, frente a decisiones alternativas de consumo para su acceso en nuestra sociedad												
	Conocimiento y uso de procedimientos para la toma de decisiones												
Contenidos Procedimentales	Hacer uso de distintas fuentes informativas en distintos formatos												
	Reflexionar y poner en lo que la persona quiere, lo que puede y lo que debe entregar												
Contenidos Actitudinales	Conocimiento de la importancia de realizar una toma de decisiones razonada, considerando siempre su nivel personal e individual												
	Asumir los consecuencias de la toma de decisiones realizadas												
Contenidos Conceptuales	Importancia del carácter personal de la toma de decisiones, en su registro para una propuesta más adecuada en función de la situación personal												
	Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones												
Contenidos Procedimentales	Valores que influyen en la toma de decisiones de hombres y de mujeres, desde su proyecto profesional												

CUADRO 40. Rejilla de contenidos de Expresión Plástica y Visual.

LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

		Identificación	Definición de los contenidos	Descripción de los contenidos	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación	Actividades de aprendizaje	Recursos	Observaciones
Contenidos Conceptuales	Conocimiento de sus intereses y valores								
	Conocimiento de sus capacidades								
	Comprensión de la relación de los valores e intereses con los distintos ámbitos profesionales								
Contenidos Procedimentales	Reconocimiento de su situación personal								
	Elaboración de una imagen personal, real y ajustada atendiendo a sus potencialidades y limitaciones								
Contenidos Actitudinales	Intereses y preferencias en relación con las demandas y ofertas del entorno								
	Hacer hincapié en la información esencial respecto a los intereses y valores fuertemente definidos según el caso								
Contenidos Conceptuales	Cohesión entre el proyecto personal y las exigencias de nuestra propuesta profesional, haciendo especial hincapié en la dimensión socio								
	Conocimiento de la estructura del sistema educativo y sus potencialidades								
	Detección de la oferta de cursos en el centro								
	Relación de las distintas disciplinas con los campos profesionales								
	Relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional								
	Conocimiento de las propuestas alternativas de los cursos ofrecidos en el ámbito de la formación superior y su relación con el mercado, en relación con las distintas posibilidades de cada curso								
	Obtención de recursos económicos que permitan el acceso a la formación								
	Hacer hincapié en la información esencial respecto a los intereses y valores fuertemente definidos según el caso								
	Establecimiento de rasgos conceptuales referidos a la oferta formativa y las posibilidades de la formación								
	Lectura e interpretación de perfiles educativos								
Contenidos Procedimentales	Análisis de la información de las propuestas alternativas después de la educación superior								
	Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos								
	Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos								
Contenidos Actitudinales	Afiliación al logro y cualidad ante la necesidad de desarrollar un proyecto educativo y profesional								
	Identificación del alumno que los distintos intereses y capacidades no se dan a la vez								
	Desarrollo del alumno que la oportunidad ante un tipo de materias puede tener fuertes consecuencias en su desarrollo personal y profesional								
Contenidos Conceptuales	Fomento de una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona								
	Conocimiento y funcionalidad de los recursos existentes en la zona que actúan como mediadores entre el período formativo y el trabajo								
Contenidos Procedimentales	Identificación de un tipo de los recursos humanos y materiales existentes en la zona								
	Análisis de las funciones que los recursos existentes en la zona nos ofrecen								
Contenidos Actitudinales	Interés por los recursos existentes del entorno y por su uso								
	Valoración de los efectos de la zona, respecto al bienestar social para su mantenimiento								
Contenidos Conceptuales	Representatividad de la actividad económica en los distintos sectores de producción								
	Profesionales desempleados (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores económicos								
Contenidos Procedimentales	Perfil formativo de los hombres y mujeres del municipio y correspondencia con los sectores productivos								
	Utilización de estadísticas y otros indicadores								
	Desarrollo y uso de un registro de observación directa								
Contenidos Actitudinales	Determinación de conclusiones al respecto								
	Concienciación de la necesidad formativa								
	Posibilitar una actitud positiva de ellos y otras hacia aquellos trabajos más demandados								
Contenidos Conceptuales	Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional								
	Trabajo público vs trabajo privado								
Contenidos Procedimentales	Trabajo libre vs trabajo asalariado								
	Similitudes y diferencias de las características del trabajo desarrollado por hombres y por mujeres								
Contenidos Actitudinales	Trabajo doméstico								
	Población activa, ocupada y en paro								
Contenidos Conceptuales	Diferencias entre sexo								
	Aspectos que dificultan el acceso de hombres y mujeres al mundo laboral, a determinadas campos profesionales								
Contenidos Procedimentales	Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo								
	Relación entre ocupación y demanda de empleo								
Contenidos Actitudinales	Estrategias para la búsqueda de trabajo								
	Procedimiento para la búsqueda de trabajo								
Contenidos Conceptuales	Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo								
	Análisis de estadísticas e información en tablas y/o gráficas								
Contenidos Procedimentales	Entrevistas								
	Análisis y realización de perfiles profesionales								
Contenidos Actitudinales	Desarrollo del interés por el mundo laboral en el alumnado como aspecto que posibilite su realización personal, su independencia económica y laboral								
	Análisis y reflexión sobre la situación de la mujer en el trabajo y la discriminación en el mundo empresarial, incluyendo la economía sumergida								
Contenidos Conceptuales	Reflexión acerca de las diferencias entre las expectativas laborales del alumnado y las de su madre y su padre								
	Valorar las profesiones no elegidas tradicionalmente por las mujeres y/o hombres								
Contenidos Procedimentales	Valoración del trabajo doméstico								
	Toma de decisiones								
Contenidos Actitudinales	Aspectos que dificultan y/o favorecen las decisiones de hombres y mujeres hacia determinadas alternativas no comunes para su sexo en nuestra sociedad								
	Conocimiento y uso de procedimientos para la toma de decisiones								
Contenidos Conceptuales	Hacer uso de distintas fuentes informativas en distintos formatos								
	Reflexionar y ponderar lo que la persona quiere, lo que puede y lo que desea estudiar								
Contenidos Procedimentales	Concienciación de la importancia de realizar una toma de decisiones razonada, considerando riesgos y sus posibles o negativos								
	Análisis de los cuestionarios de la toma de decisiones realizadas								
Contenidos Actitudinales	Importancia del carácter procesual de la toma de decisiones, en su relación para una propuesta más coherente en función de la situación personal								
	Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones								
Contenidos Conceptuales	Valorar que influyen en la toma de decisiones de hombres y de mujeres, sobre de su proyecto profesional								

CUADRO 41. Rejilla de contenidos de Lengua Extranjera: Inglés.

MATEMÁTICAS

		Objetos de estudio	Objetos de interés	Prácticas	Medios	Representación en mapas por zonas	Representación de gráficos estadísticos	Análisis de datos estadísticos e información geográfica	Análisis crítico respecto a la información y uso de gráficos estadísticos	Representación de un problema en un gráfico
Contenidos Conceptuales	Conocimiento de sus intereses y valores									
	Conocimiento de sus capacidades									
Contenidos Procedimentales	Comprensión de la relación de los valores e intereses con los distintos ámbitos profesionales									
	Razonamiento de su situación personal									
Contenidos Actitudinales	Elaboración de una imagen personal, real y ajustada atendiendo a sus potencialidades e intereses									
	Intereses y preferencias en relación con las demandas y ofertas del entorno									
Contenidos Conceptuales	Hacer hipótesis en la diferenciación social respecto a los intereses y valores fuertemente defendidos según el sexo									
	Coherencia entre el proyecto personal y las exigencias de rasgos propuestos profesionales, fuertemente defendidos en la diferenciación social									
Contenidos Actitudinales	Conocimiento de la estructura del sistema educativo y sus potencialidades									
	Diferenciación de la oferta de estudios en el centro									
Contenidos Conceptuales	Relación de los distintos estudios con los campos profesionales									
	Relación existente entre exigencias actuales y proyecto profesional									
Contenidos Actitudinales	Conocimiento de las promesas educativas, desde la selección secundaria en el ámbito de la formación y el nivel de su oferta, en relación directa con una selección profesional en el área social									
	Obtención de recursos económicos que posibilite el acceso a la formación									
Contenidos Procedimentales	Hacer hipótesis en la diferenciación social respecto a los intereses y valores fuertemente defendidos según el sexo									
	Realización de mapas conceptuales referidos a la oferta formativa y las posibilidades de la persona									
Contenidos Actitudinales	Leídas e interpretación de perfiles educativos									
	Análisis de la información de los proyectos alternativos después de la educación obligatoria									
Contenidos Conceptuales	Análisis de la información referida al acceso a recursos académicos									
	Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos									
Contenidos Actitudinales	Actitud de búsqueda y curiosidad ante la necesidad de desarrollar un proyecto educativo y profesional									
	Concordancia al alumiarlo con los distintos materiales y expectativas no tener sexo									
Contenidos Procedimentales	Desarrollo del proyecto de que la cualificación ante un tipo de materias pueda tener fuertes consecuencias en su desarrollo personal y profesional									
	Fomento de una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona									
Contenidos Conceptuales	Conocimiento y funcionalidad de los recursos educativos en la zona que actúan como mediadores entre el período formativo y el trabajo									
	Elaboración de un mapa de los recursos humanos y materiales existentes en la zona									
Contenidos Actitudinales	Análisis de los factores que los recursos educativos en la zona son ofrecidos									
	Determinación del procedimiento de acceso a los recursos de la zona									
Contenidos Conceptuales	Interés por los recursos educativos del entorno y por su uso									
	Valoración de los efectos de la zona, respecto al esfuerzo social para su mantenimiento									
Contenidos Actitudinales	Representatividad de la actividad económica en los distintos sectores de producción									
	Problemas demográficos (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores económicos									
Contenidos Conceptuales	Perfil formativo de los hombres y mujeres del municipio y correspondencia con los sectores productivos									
	Utilización de estadísticas y datos estadísticos									
Contenidos Actitudinales	Desarrollo y uso de un registro de observación directa									
	Elaboración de conclusiones al respecto									
Contenidos Conceptuales	Conciencia de la necesidad formativa									
	Problemas una actitud positiva de ellos y ellas hacia aquellos trabajos más demandados									
Contenidos Actitudinales	Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional									
	Trabajo público vs trabajo privado									
Contenidos Conceptuales	Trabajo libre vs trabajo asalariado									
	Diferencias y similitudes de las características del trabajo desarrollado por hombres y por mujeres									
Contenidos Actitudinales	Trabajo doméstico									
	Relación entre, ocupada y en paro									
Contenidos Conceptuales	Diferencias entre sexo									
	Apreciación que difiere en el acceso de hombres y mujeres al mundo laboral, a determinadas ocupaciones profesionales									
Contenidos Actitudinales	Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo									
	Relación entre ocupación y demanda de empleo									
Contenidos Conceptuales	Estrategias para la búsqueda de trabajo									
	Procedimiento para la búsqueda de trabajo									
Contenidos Actitudinales	Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo									
	Análisis de estadísticas e información en tablas y/o gráficos									
Contenidos Conceptuales	Entrevistas									
	Análisis y realización de perfiles profesionales									
Contenidos Actitudinales	Diferenciación del interés por el mundo laboral en el alumnado como aspecto que posibilite su realización personal, no independiente académica y laboral									
	Análisis y reflexión sobre la situación de la mujer en el trabajo, y la discriminación en el mundo empresarial, evidenciando la economía sumergida									
Contenidos Conceptuales	Reflexión acerca de las diferencias entre las expectativas laborales del alumnado y las de su madre y su padre									
	Valorar las profesiones no asignadas tradicionalmente por los hombres y mujeres									
Contenidos Actitudinales	Valoración del trabajo doméstico									
	Toma de decisiones									
Contenidos Conceptuales	Aspectos que difieren y/o favorecen las decisiones de hombres y mujeres hacia determinadas alternativas no convencionales en áreas de nuevas ocupaciones									
	Conocimiento y uso de procedimientos para la toma de decisiones									
Contenidos Actitudinales	Hacer uso de distintas fuentes informativas en distintos formatos									
	Reflexión y conciencia de que la persona quiere, lo que puede y lo que debe ser									
Contenidos Conceptuales	Conciencia de la importancia de realizar una toma de decisiones razonada, considerando siempre ya sean positivas o negativas									
	Asumir de los consecuencias de la toma de decisiones realizadas									
Contenidos Actitudinales	Importancia del carácter personal de la toma de decisiones, en su registro para que proporcione más autonomía en función de la situación personal									
	Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones									
Contenidos Conceptuales	Valores que influyen en la toma de decisiones de hombres y de mujeres, antes de su proyecto profesional									

CUADRO 43. Rejilla de contenidos de Matemáticas.

TUTORÍA

		Conocimiento personal	Proyecto académico	Identificación de competencias	Asignaturas optativas	Tema de investigación	Temas académicos	Metodologías de enseñanza e innovación docente	Indicadores de calidad de la docencia	Indicadores de calidad de la gestión docente	Indicadores de calidad de la gestión académica	Indicadores de calidad de la gestión administrativa
Contenidos Conceptuales	Conocimiento de sus intereses y valores											
	Conocimiento de sus capacidades											
	Comprensión de la relación de los valores e intereses con los distintos ámbitos profesionales											
Contenidos Procedimentales	Reconocimiento de su situación personal											
	Elaboración de una imagen personal, real y ajustada al entorno a sus potencialidades y fortalezas											
Contenidos Actitudinales	Intereses y preferencias en relación con las demandas y ofertas del entorno											
	Hacer hincapié en la diferenciación sexual respecto a los intereses y valores fundamentalmente según el sexo											
Contenidos Conceptuales	Coherencia entre el proyecto personal y las exigencias de nuestra profesión profesional, haciendo especial hincapié en la dimensión sexo											
	Conocimiento de la estructura del sistema educativo y sus potencialidades											
	Diseño de la oferta de optativas en el curso											
	Relación de los distintos disciplinas con los campos profesionales											
	Relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional											
	Conocimiento de las propuestas alternativas de acceso a la formación											
	Obtención de recursos económicos que permitan el acceso a la formación											
	Hacer hincapié en la diferenciación sexual respecto a los intereses y valores fundamentalmente según el sexo											
	Realización de mapas conceptuales relativos a la oferta formativa y las posibilidades de la persona											
	Lectura e interpretación de perfiles educativos											
	Análisis de la información de las propuestas alternativas después de la educación obligatoria											
	Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos											
	Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos											
	Actitud de búsqueda y curiosidad ante la necesidad de desarrollar un proyecto educativo y profesional											
	Contenidos Procedimentales	Consideración al alumnado que los distintos niveles y especialidades no tienen sexo										
Señalización al alumnado de que la aptitud para un tipo de materias puede tener fuertes connotaciones en su desarrollo personal y profesional												
Fomento de una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona												
Conocimiento y funcionalidad de los recursos existentes en la zona que actúan como mediadores entre el período formativo y el trabajo												
Elaboración de un mapa de los recursos formativos y laborales existentes en la zona												
Análisis de las funciones que los recursos existentes en la zona nos ofrecen												
Descripción del procedimiento de acceso a los recursos de la zona												
Intereses por los recursos existentes del entorno y por su uso												
Valoración de las ofertas de la zona, respecto al entorno social para su aprovechamiento												
Representatividad de la actividad económica en los distintos sectores de producción												
Previsiones demográficas (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores económicos												
Perfil formativo de los hombres y mujeres del municipio y correspondencia con los sectores productivos												
Utilización de estadísticas y datos institucionales												
Diseño y uso de un registro de observación directa												
Contenidos Actitudinales		Elaboración de conclusiones al respecto										
	Conclusión de la necesidad formativa											
	Posibilitar una actitud positiva de choice y crítica hacia aquellos trabajos más demandados											
	Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional											
	Trabajo público vs trabajo privado											
	Trabajo libre vs trabajo esclavo											
	Similitud y diferencias de las características del trabajo desempeñado por hombres y por mujeres											
	Trabajo doméstico											
	Participación activa, ocupada y en paro											
	Diferencias entre sexos											
	Aspectos que dificultan el acceso de hombres y mujeres al mundo laboral, a determinados campos profesionales											
	Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo											
	Relación entre ocupación y demanda de empleo											
	Estrategias para la búsqueda de trabajo											
	Contenidos Procedimentales	Procedimiento para la búsqueda de trabajo										
Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo												
Análisis de estadísticas e información en tablas y/o gráficos												
Contenidos Actitudinales	Entrevistas											
	Análisis y realización de perfiles profesionales											
	Desarrollo del hecho que el mundo laboral no es homogéneo como se percibe en el momento presente, la experiencia docente y laboral											
Contenidos Conceptuales	Análisis y reflexiones sobre la situación de la mujer en el trabajo y la discriminación en el mundo empresarial, entendiendo la economía mixta											
	Reflexionar acerca de las diferencias entre las expectativas laborales del alumnado y las de su madre y su padre											
	Valorar las profesiones no reguladas tradicionalmente por las mujeres y/o hombres											
Contenidos Procedimentales	Valoración del trabajo doméstico											
	Toma de decisiones											
	Aspetos que dificultan la toma de decisiones de formación y registro hacia el mundo laboral alternativo no docente para su vida en el mundo profesional											
Contenidos Actitudinales	Conocimiento y uso de procedimientos para la toma de decisiones											
	Hacer uso de distintas fuentes informativas en distintas formas											
	Reflexionar y ponderar lo que la persona quiere, lo que puede y lo que desea entregar											
Contenidos Conceptuales	Conciencia de la importancia de realizar una toma de decisiones razonada, considerando siempre ya sean positivas o negativas											
	Aumento de los conocimientos de la toma de decisiones realizada											
	Importancia del carácter personal de la toma de decisiones, en su registro para una propuesta más coherente en función de la situación personal											
Contenidos Actitudinales	Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones											
	Valores que influyen en la toma de decisiones de hombres y de mujeres, desde el proyecto profesional											

CUADRO 44. Rejilla de contenidos de Tutoría.

TUTORÍA		Contenidos Conceptuales					Contenidos Procedimentales		Contenidos Actitudinales			
		Conocimiento personal	Proyecto Curricular	Definición de las competencias	Argumentación	Tipos de contenidos	Normas educativas	Establecimiento de relaciones entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Relaciones entre contenidos conceptuales y procedimentales y actitudinales en sus niveles y partes	Relación entre habilidades procedimentales y actitudinales	Modelos de tutoría basados en las necesidades de los estudiantes y tutores	Modelos de tutoría basados en las necesidades de los tutores y tutores
Ámbito de la orientación	Contenidos Conceptuales	Conocimiento de sus intereses y valores										
	Contenidos Procedimentales	Conocimiento de sus capacidades Comprender la relación de los intereses e intereses con los estudios profesionales Reconocer su situación personal Elaboración de una imagen personal, real y ajustada atendiendo a sus potencialidades y limitaciones Intereses y preferencias en relación con las demandas y ofertas del entorno										
	Contenidos Actitudinales	Hacer hincapié en la diferenciación actual respecto a sus intereses y valores Coherencia entre el proyecto personal y las exigencias de nuestra propuesta profesional, teniendo especial hincapié en la dimensión ética Conciencia de la existencia del sistema educativo y sus potencialidades										
Ámbito de la orientación profesional	Contenidos Conceptuales	Diseño de la oferta de estudios en el centro Relación de los distintos disciplinas con los campos profesionales Relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional Conocimiento de las principales alternativas formativas de la educación superior en el ámbito de la educación básica y su relación en el mercado, en función de las características específicas de cada una de ellas Obtención de recursos económicos que posibilite el acceso a la formación Hacer hincapié en la diferenciación actual respecto a sus intereses y valores Realización de etapas curriculares relativas a la oferta formativa y las posibilidades de la persona										
	Contenidos Procedimentales	Lectura e interpretación de perfiles educativos Análisis de la información de las propuestas alternativas después de la educación obligatoria Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos										
	Contenidos Actitudinales	Actitud de búsqueda y realización de la necesidad de desarrollar un proyecto educativo y profesional Comprender el momento que las distintas instancias y especialidades no tienen caso Socialización del alumnado de que la oportunidad de un tipo de materias puede tener función consecutiva en su desarrollo personal y profesional Fomento de una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona										
	Contenidos Conceptuales	Conocimiento y funcionalidad de los recursos existentes en la zona que actúan como mediadores entre el período formativo y el trabajo Realización de un mapa de los recursos humanos y materiales existentes en la zona Análisis de las funciones que los recursos existentes en la zona nos ofrecen										
	Contenidos Procedimentales	Descripción del procedimiento de acceso a los recursos de la zona Interesarse por los recursos existentes del entorno y por su uso										
	Contenidos Actitudinales	Valoración de las ofertas de la zona, respecto al valor social que su desarrollo Representatividad de la actividad económica en los distintos sectores de producción										
Ámbito de la orientación profesional	Contenidos Conceptuales	Posturas demandadas (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores económicos Perfil formativo del hombre y valores del mercado y correspondencia con los sectores productivos										
	Contenidos Procedimentales	Utilización de estadísticas y datos institucionales Diseño y uso de un registro de observación directa Elaboración de correlaciones si respecto										
	Contenidos Actitudinales	Conciencia de la necesidad formativa Posibilitar una actitud positiva de clase y otras hacia aquellos trabajos más demandados Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional										
Ámbito de la orientación profesional	Contenidos Conceptuales	Trabajo público vs trabajo privado Trabajo liberal vs trabajo mercenario Similitudes y diferencias de las características del trabajo desarrollado por hombres y por mujeres Trabajo doméstico Profesión, oficio, ocupación y su parte Diferencias entre sexes Aspectos que dificultan el acceso de hombres y mujeres al mundo laboral, a determinadas etapas profesionales Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo Relación entre ocupación y demanda de empleo Estrategias para la búsqueda de trabajo										
	Contenidos Procedimentales	Procedimiento para la búsqueda de trabajo Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo Análisis de estadísticas e información en relación con el empleo Estrategias Análisis y realización de perfiles profesionales										
	Contenidos Actitudinales	Deseño del itinerario que el alumno debe seguir en el momento de acceder que posibilite su desarrollo personal, académico, profesional y laboral Análisis y reflexión sobre la situación de la mujer en el trabajo, y la discriminación en el mundo laboral, educación y acceso al empleo Reflexión acerca de las diferencias entre las expectativas laborales del alumnado y las de sus madres y su padre Valorar las profesiones no elegidas tradicionalmente por las mujeres y/o hombres Valoración del trabajo doméstico										
Ámbito de la orientación profesional	Contenidos Conceptuales	Toma de decisiones Aspectos que afectan a la toma de decisiones de hombres y mujeres, tanto en términos educativos como profesionales pero en un nivel más individual										
	Contenidos Procedimentales	Conocimiento y uso de procedimientos para la toma de decisiones Hacer uso de distintas fuentes informativas en distintos momentos Reflexión y ponderar lo que la persona quiere, lo que puede y lo que debe conseguir Conciencia de la importancia de realizar una toma de decisiones madura, considerando tiempos y sus posibles o riesgos Asesorar de las consecuencias de la toma de decisiones realista										
	Contenidos Actitudinales	Importancia del carácter procedimental de la toma de decisiones, en su relación con una propuesta más o menos en función de la situación personal Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones Valores que influyen en la toma de decisiones de hombres y de mujeres, desde su proyecto profesional										

CUADRO 44. Rejilla de contenidos de Tutoría.

d) La elaboración de las estrategias y de las actividades

Una vez que el equipo llegó a esta fase los acontecimientos fluyeron de forma ágil; La realidad es que, desde un principio, han estado definiendo actividades y estrategias. El profesorado reconoció, con el tiempo:

“que fue necesario para poder llegar a donde hemos llegado, aunque en principio nosotras queríamos pasar directamente a desarrollar las actividades [...] considera que fue indispensable dedicar todo ese tiempo y si pudiéramos tener mas, pues también” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

La cuestión no era compleja; sabíamos qué queríamos conseguir (objetivos) y a través de qué disciplinas (contenidos). El resto era más fácil.

El profesorado, individualmente, especificó una propuesta de actividades por materias y contenidos que, a continuación, fue expuesta al resto del equipo, una a una, y se establecieron modificaciones y ajustes para su organización. Ante la exigencia de realizar estos arreglos entre materias para conseguir nuestro objetivo, surgió la necesidad de distribuirlos en el tiempo.

Además de los objetivos y de los contenidos, nos propusimos definir actividades, estrategias, criterios de evaluación y materiales necesarios para su desarrollo. Porlan (1995:27) defiende:

“la existencia de métodos que favorecen el pensamiento divergente, la búsqueda de distintas opciones, alternativas y soluciones, ya sean de forma individual o de manera colectiva, [y de formas de control-evaluación que] estimulan el desarrollo, el trabajo, el crecimiento de aquel que cumple más, que hace más por sus compañeros [...]”

Nosotros(as) intentamos favorecer una propuesta de estas características y flexibilizar las estructuras espacio-temporales establecidas para favorecer el cambio, la mejora. Todo quedó plasmado en un *mapa conceptual*.

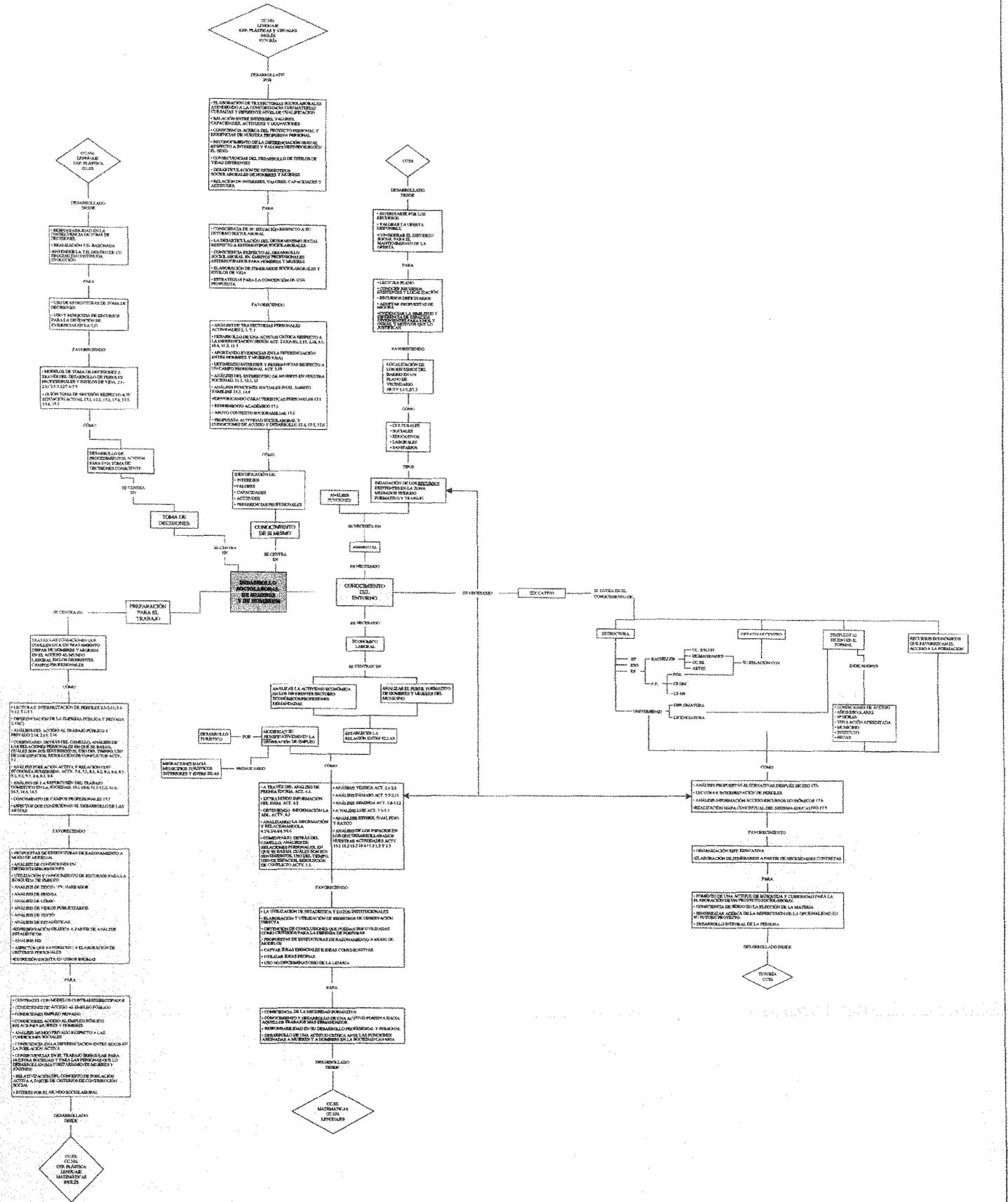


FIGURA 19. Estructura de la Unidad Didáctica.

Como podemos observar, la propuesta articulada se caracteriza por defender un conocimiento funcional que responde a las necesidades que nuestros(as) jóvenes tienen en la sociedad actual. El conocimiento funcional y la organización temporal de la materias llevó al profesorado a cuestionarse qué materiales curriculares les permitiría llevar a cabo su actuación en el aula. En este momento se produce un gran desconcierto en el equipo pues vuelve a salir de nuevo “cómo lo harían”. El papel de la asesora fue crucial en estos momentos en los que el profesorado comenzaba a impacientarse, el tiempo pasaba, y ellos sólo habían programado la unidad interdisciplinar. Aún no habían desarrollado la propuesta de actuación con la familia y, además, surgió entonces, por parte de algunos, la necesidad de elaborar materiales adaptados a las características de nuestra unidad interdisciplinar. Por todo esto se creó cierto malestar: consideraban algunos que de este modo no llegarían nunca a llevar a la práctica la experiencia. El equipo de investigación planteó que quizás habían sido muy ambiciosos y que habían querido, en poco tiempo, abordar mucho. El profesor de Expresión Plástica y Visual comentó que es necesario volver a valorar nuestras prioridades, y el profesor de Itinerarios de la Naturaleza entendió, que las actuaciones que se desarrollaban en el aula estaban claras. Además, este profesor clarificó, con gran acierto, que en otro año se pueden trazar objetivos para seguir profundizando en aspectos curriculares e iniciar la línea de trabajo con la familia. En relación con la guía, la asesora intenta aliviar el estado de ansiedad creada comentándoles que no es tan difícil, puesto que ya tenían las actividades elaboradas y sólo quedaría darle formato y continuidad al material que elaborásemos. Observamos que la asesora actúa como “líder” no sólo en la dimensión conocimiento sino, además, en favorecer la capacidad del grupo en su producción, en el clima armónico y en la satisfacción por el trabajo realizado.

e) La confección del material

Las cinco sesiones siguientes se ocuparon en la *elaboración del material*. En un principio el equipo se propuso buscar una línea argumental, que se articuló en torno a un encuentro de antiguos alumnos(as) del centro que habían decidido ir a ver “Tres sombreros de copa” de Miguel Mihura con motivo de la Semana Cultural del Instituto. Una vez acordada la línea que queríamos seguir, emprendieron el reto de desarrollar un material didáctico para el alumnado, *cuaderno del alumnado*, desde el que poder desarrollar los presupuestos definidos para la unidad didáctica. El cuaderno del alumnado presenta una organización de las materias por medio de una historia argumental en la que se relata la trayectoria de distintos personajes. A partir de dicha historia, y con la ayuda de las actividades, retomamos los indicadores trabajados. Estos nos sirven para concretar los objetivos de la materia llevando al alumnado a un proceso reflexivo de su situación en ese ámbito. El cuaderno recoge espacios e instrumentos en los que se reflejan el proceso de análisis y la recogida de información. En la parte final del material, existe un apartado que se centra en una sección autoreflexiva-guiada para el alumnado, que tiene como objeto que éste clarifique su situación en este momento, a partir de los conocimientos propios y de los desarrollados en la unidad. También incorporamos una sección de anexos y notas, en la que el alumnado podrá apuntar comentarios expuestos por el profesorado o por el resto de los compañeros y de las compañeras: Con este fin distribuyeron las tareas de redacción, de búsqueda de imágenes, de propuesta de rejillas, de transcripción al ordenador, de corrección de erratas, de valoración, etc. No podemos olvidar que este material ha sido de elaboración propia y, en él, hemos integrado artículos de prensa local, boletines de publicación oficial, anuncios de televisión, extractos de obras literarias, salidas, etc. que formaban parte de las actividades y del propio contenido.

El material supuso invertir tiempo por parte de la coordinadora –mucho más– de la asesora, fuera de estas sesiones. Ellas tuvieron que cerrar algunos aspectos de forma, fotocopiado y encuadernado. La realidad fue que, establecidas las actividades, la asesora se encargó de producir el material curricular y de llevarlo al equipo de trabajo para que propusieran las modificaciones necesarias. También fue presentado a especialistas en orientación y en la elaboración de materiales curriculares, de quienes recibimos su aprobación, previa corrección de diversos apartados. Supuso un gran esfuerzo, pues quisimos respetar el calendario previsto. Asimismo, y con la finalidad de poder orientar la actuación del profesorado en el desarrollo de la unidad didáctica interdisciplinar, el equipo de trabajo consideró indispensable elaborar una guía que facilitara al profesorado la puesta en práctica del cuaderno del alumnado. La denominamos *la guía del profesorado*, y su principal función, como antes ya especificamos, fue la de servir de apoyo al grupo de profesorado que desarrolla la actividad, de modo que fuera posible una buena organización temporal y un desarrollo coherente de los contenidos y actividades. Esta guía fue elaborada por la asesora y contrastada con el equipo de trabajo, quien la analizaba y establecía enmiendas. En ella explicitamos los fundamentos que sustentan la actuación, la propuesta de trabajo e indicaciones para su desarrollo. Todo tenía que estar previsto para después de Semana Santa, y sólo teníamos un esbozo de la redacción. El 12 de marzo intentamos organizar las actividades para, a partir de aquí, dar formato al documento.

f) La definición de los criterios de evaluación

Por último, se concretaron los criterios de evaluación establecidos por las distintas materias, para los diferentes contenidos propuestos desde los objetivos de las asignaturas y desde los objetivos previstos para la Orientación Sociolaboral. El producto de este esfuerzo queda reflejado en los cuadros que a continuación presentamos:

CIENCIAS SOCIALES: criterios de evaluación
<p>CONCEPTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los conceptos básicos relacionados con el trabajo - Diferenciar los distintos tipos de trabajos remunerados y no remunerados - Comprender que una de las consecuencias de la no distribución del trabajo es igual a paro - Analizar críticamente cómo afecta el paro a la sociedad, y sobre todo, a grupos minoritarios como las mujeres - Señalar las diferentes formas de exclusión laboral - Diferenciar las nociones de desarrollo y subdesarrollo, y aplicarlas a las distintas situaciones de las mujeres en el terreno laboral
<p>PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de un mapa para la localización. - Obtener información relevante de fuentes documentos escritos, prensa. - Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas - Capacidad para interpretar y expresar gráficamente datos estadísticos - Capacidad para el análisis e interpretación de datos estadísticos
<p>ACTITUDINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar en los escritos elaborados sus opiniones, actitudes de tolerancia, solidaridad, respeto y rechazo a las actitudes discriminatorias por razón de sexo, clase social... - Curiosidad por la información y actitud crítica de noticias relacionadas con el mundo sociolaboral - Colaborar en las actividades de grupo - Reconocer que los cambios sólo se dan en la medida en que cada una de las personas se impliquen

CUADRO 45. Criterios de evaluación para las Ciencias Sociales.

ITINERARIOS DE LA NATURALEZA: criterios de evaluación
<p>CONCEPTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender y valorar las habilidades profesionales en término de capacidad y no en términos sexistas, sin justificación alguna - Caracterizar las distintas profesiones existentes relacionadas con el medio natural y las condiciones de acceso a ellas - Reconocer las dificultades que una persona tiene al desarrollar su labor profesional en un campo tradicionalmente reservado para otras personas de otro sexo - Atender al ser humano en su medio ambiente, importancia de las actividades laborales en su mantenimiento
<p>PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discernir entre las diferentes opciones profesionales en particular las relacionadas con el medio natural, sin atender a criterios sexistas - Capacidad para participar en debates - Tomar nota de los aspectos trabajados, utilizarlos e interpretarlos correctamente - Mostrar competencia en el análisis y extracción de la información del BOC - Realizar una gráfica de barras e interpretarla - Relación entre el medio laboral y el académico
<p>ACTITUDINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar una actitud positiva hacia la capacidad de trabajo y sacrificio que conlleva cualificarse profesionalmente - Mantener una actitud positiva hacia la situación diferencial de mujeres y hombres en la sociedad en general y en el entorno sociolaboral en particular - Entender y manifestar la importancia de la intervención del ser humano en el mantenimiento del medio ambiente

CUADRO 46. Criterios de evaluación para Itinerarios de la Naturaleza.

EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL: criterios de evaluación
CONCEPTUALES
<ul style="list-style-type: none"> - Captar la influencia social de la tv en la diferencia entre los sexos - Reconocer una participación desigual de mujeres y hombres en el mundo de lo público, a través de la importancia dada a unos y a otros recursos - Reconocer una participación de hombres y mujeres en el mundo de lo privado a través de la permanencia y preferencia hacia unos u otros lugares del hogar - Caracterizar las distintas profesiones existentes relacionadas con la expresión plástica y las condiciones de acceso a ellas - Reconocer las dificultades que una persona tiene al desarrollar su labor profesional en un campo tradicionalmente reservado para otras personas de otro sexo. - Establecer las diferencias entre arte mayor y arte menor. Implicaciones para el desarrollo sociolaboral de las mujeres y de los hombres
PROCEDIMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis y extracción de información de mensajes publicitarios referidos a trabajo y género - Análisis y extracción de información de comics referidos a trabajo y género - Desarrollo de habilidades para el análisis e interpretación de mensajes con soporte visual o textual - Análisis y extracción de las características del arte mayor y menor
ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> - Mantener una actitud crítica hacia los mensajes difundidos por distintos medios de comunicación - Considerar la distribución de las artes por sexos como hechos susceptibles de modificar - Reconocer en las expresiones artísticas la ideología dominante

CUADRO 47. Criterios de evaluación para Expresión Plástica y Visual.

LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS: criterios de evaluación
CONCEPTUALES
<ul style="list-style-type: none"> - Genitivo sajón - Presente simple, infinitivo, pasado simple y participio de pasado - Sonidos vocálicos y consonánticos - Narración
PROCEDIMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y expresión mensajes orales referidos a la realización de tareas de la casa. - Elaboración de textos escritos, en los que aparezca vocabulario y expresiones referidas a las tareas de la casa. - Expresión por escrito ideas propias que hagan alusión a la distribución de tareas en el hogar. - Inferencia de significados de palabras y expresiones nuevas relacionadas con la casa, las tareas del hogar etc. - Observar regularidades en los usos lingüísticos para sacar conclusiones - Análisis crítico del texto que leen, siendo capaz de considerar las distintas variables que en él se reflejan, pudiéndolo trasladar a situaciones particulares de cada persona
ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> - Respeto y conocimiento de las formas de organización familiar y social en otras culturas. - Reconocimiento de la distribución desigual de tareas entre los miembros de la familia atendiendo a su sexo - Actitud favorable para participar en la modificación de dicha situación - Superar la capacidad de expresión oral en la clase - Colaborar en las actividades de equipo - Consultar dudas al profesorado - Valoración de la corrección de textos orales y escritos - Interés por observar errores y aplicar el conocimiento lingüístico para corregirlo - Análisis y comparación de situaciones propias

CUADRO 48. Criterios de evaluación para la Lengua Extranjera: Inglés.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: criterios de evaluación	
CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del tipo de narrador en los textos expuestos - Reconocimiento del avance social de las relaciones entre las mujeres y los hombres, así como la necesidad de seguir avanzando en esta línea - Diferenciación de las aspiraciones y ocupaciones desempeñadas por los distintos personajes - Evidenciar si existen diferencias en la utilización de tiempos y espacios en la sociedad en la que está contextualizada la historia y en nuestra sociedad actual 	
PROCEDIMENTALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Leer textos de diverso tipo sin titubeos ni repeticiones, empleando la entonación y ritmo adecuados. - Captar las ideas esenciales e intenciones comunicativas en textos de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproduciendo su contenido en textos escritos. - Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un mismo tema con el fin de elaborar un texto síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio. - Utilizar las propias ideas y experiencias para la producción de textos de intención literaria adaptando el punto de vista indicado, y empleando conscientemente estructuras de género y procedimientos retóricos y recurriendo a los modelos de tradición literaria - Elaborar textos evitando cualquier uso discriminatorio de la lengua. 	
ACTITUDINALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar rechazo ante cualquier postura, generalización o tópico en las formas de expresión oral o escrita que discriminen al ser humano por el hecho de pertenecer a un determinado grupo social, racial o sexual. - Disposición a entender la lectura como un medio de comunicación, de transmisión de la cultura - Tolerar y estimar las opiniones de otras personas - Mantener una actitud crítica ante las funciones que socialmente han sido y son asignadas a mujeres y a hombres en la sociedad canaria 	

CUADRO 49. Criterios de evaluación para la Lengua Castellana y la Literatura.

MATEMÁTICAS: criterios de evaluación	
CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de gráficos circulares - Interpretación de gráficos de barras - Entender la representatividad en tantos por cientos - Población - Muestra 	
PROCEDIMENTALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Representación de gráficas circulares - Análisis e interpretación de datos 	
ACTITUDINALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Relatividad de los análisis estadísticos respecto al sexo - Consideración de que la estadística, por sí misma no es una verdad absoluta 	

CUADRO 50. Criterios de evaluación para Matemáticas.

TUTORIA: criterios de evaluación
<p style="text-align: center;">CONCEPTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión acerca de las características personales - Consideración de la necesidad y utilidad de pensar en nuestro proyecto sociolaboral - Conocimiento de las asignaturas optativas - Identificación de los tipos de bachiller - Estimación de los diferentes niveles educativos - Interés sociolaboral
<p style="text-align: center;">PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación entre rendimiento e intereses sociolaborales - Coherencia entre intereses sociolaborales y posibilidad de desarrollo profesional para mujeres y para hombres - Dependencia entre la situación personal y el proyecto sociolaboral
<p style="text-align: center;">ACTITUDINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la participación de hombres y mujeres hacia ámbitos académicos no estereotipados - Consideración de las posibilidades y limitaciones personales y contextuales en su desarrollo profesional

CUADRO 51. Criterios de evaluación para la acción de la Tutoría.

OTROS CRITERIOS
<ul style="list-style-type: none"> - Localizar y distinguir los recursos de su zona - Conocer aspectos que son necesarios considerar para realizar una decisión razonada y coherente a nuestra situación personal - Considerar la importancia de la relación existente entre la formación académica (sus decisiones en las optativas y tipos de estudios) y sus posibilidades ocupacionales - Entender la formación para el trabajo, como un aspecto a desarrollar a lo largo de toda la vida profesional - Formas de relación laboral (contratado, autónoma, funcionario, cooperativa, ejercicio libre de la profesión...) - Reconocer y valorar su situación académica - Relacionar la situación real con las preferencias personales - Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral

CUADRO 52. Otros criterios de evaluación.

La estrategia que utilizamos para contrastar si los objetivos se habían conseguido fue la observación en el aula y el cuadernillo del alumnado. Con este fin diseñamos matrices que nos permitirían valorar la participación en los debates, la valoración de los textos de los trabajos del cuadernillo, la valoración del cuadernillo, y por último, una matriz en la que quedaban reflejados los criterios de evaluación. Y, para concluir, constatar las funciones desempeñadas por los distintos agentes que han participado en esta fase. La actuación del profesorado ha consistido, fundamentalmente, en conocer y definir el tipo de propuesta y modelo que respalda su trabajo. El ha sido el encargado de establecer la urdimbre adecuada para definir y elaborar los diseños pertinentes, las propuestas de acción en el aula y los materiales didácticos para su consecución, así como las estrategias e instrumentos de evaluación para su valoración.

La asesora actuaba como dinamizadora de las acciones realizadas por el equipo de trabajo. Mantenía una relación estrecha con el secretario y la coordinadora del grupo para mantener los acuerdos, los plazos establecidos, etc., y para que se hicieran efectivas las tareas desarrolladas en el tiempo de coordinación, en la puesta en común, etc.; ella era la encargada de propiciar la formación del profesorado con el objeto de desarrollar la unidad prevista desde una perspectiva de Orientación Sociolaboral no estereotipada a través de una propuesta interdisciplinar. Su actuación consistió, fundamentalmente, en ser punta de lanza en el proceso llevado a cabo por el grupo, proporcionando análisis críticos-constructivos para la mejora de la propuesta. Además, la asesora asumió tareas para hacer posible el cumplimiento del calendario previsto —el equipo de trabajo se había comprometido a desarrollar el trabajo en el presente curso académico 97-98—, entre otras, la maquetación del cuaderno del alumnado y del profesorado.

Creemos oportuno resaltar que la densa labor asumida por el equipo de trabajo estuvo atenuada por el clima de total confianza que reinaba, hasta el punto de que, llegando en algunos momentos, se produjo el intercambio de funciones.

B. Desarrollo del programa y valoración del proceso

Llegado el momento de llevar nuestro diseño a la acción fuimos conscientes de que, lejos de ser un trabajo acabado y una meta conseguida, realmente era entonces cuando se iniciaba nuestro reto. Podríamos decir que estábamos en el ecuador y que, nuevamente, tendríamos que aunar nuestros esfuerzos con el objeto de llevar a puerto a nuestra nave.

Con el fin de realizar el seguimiento de la puesta en marcha de nuestra unidad, consideramos necesario observar parte del desarrollo de nuestras clases; quisimos conocer en qué medida habíamos sido capaces de modificar nuestra forma habitual de relacionarnos con nuestro alumnado, de incidir en dinámicas favorecedoras de su desarrollo personal independientemente de su género, de conocer la versatilidad del material didáctico elaborado, y de comprobar cómo nuestra actuación generaba conocimiento útil en las chicas y en los chicos; de igual forma, creímos necesario reconocer, cómo los procesos puestos en marcha fueron enriquecedores para el profesorado.

Las observaciones y los diarios de las sesiones nos permitieron relatar cuál fue el proceso seguido en la práctica. Sin embargo, necesitamos pedir disculpas por nuestra torpeza en nuestro intento por dibujar lo sucedido. Ya sabemos que Kemmis y McTaggart (1988) insistieron en la necesidad de clarificar lo mejor posible el proceso que hemos realizado; por eso, el relato, reflejo fiel de la realidad, nos permitió reflexionar acerca de nuestra práctica y avanzar en el conocimiento de lo acontecido. Nosotros nos hemos esforzado en explicar lo sucedido, esperamos haber sido capaces de reflejar lo acontecido.

El Centro, a medida que fuimos avanzando en la propuesta de trabajo, generó un clima –entiéndase alrededor del grupo de profesores y profesoras que formaban el equipo– que favoreció la elaboración del diseño y desarrollo de propuestas novedosas, el material didáctico adaptado permitió al profesorado y al alumnado implementar esta iniciativa. Asimismo, esta situación contribuyó a favorecer la reflexión –hecho obvio– y la consciencia acerca de las formas en que nuestra sociedad favorece el desarrollo de los estereotipos sociolaborales. El juego, la atribución de tareas por la condición sexual, los modales o normas de comportamiento que reforzamos en unos y otras, los hábitos sociales de las que pueden participar hombres y mujeres (fumar, salir de noche, conducir, participar en una actividad laboral, desempeñar labores en el hogar, etc.) las formas de relación diferenciada con personas de igual o de diferente sexo, así como el uso del masculino genérico en nuestra comunicación habitual –oral o escrita–. Este clima permitió que nuestra propuesta llegara a buen fin. En consecuencia, nuestra actuación quedó articulada de la siguiente manera:

a) La Semana Cultural

Nuestro proyecto de actuación se inició con la puesta en marcha de la *semana Cultural* del Centro, del 10 al 13 de marzo, cuyo tema fue “La mujer”. Las razones que les llevaron a decidirse por esto fue que el Día Internacional de la Mujer coincidió, casualmente, con la fecha prevista para la semana cultural y, además, por ser una actuación que recaería sobre la comunidad educativa.

Las actividades desarrolladas –entre ellas, los talleres– permitieron que el alumnado conociera y desarrollara el gusto por actividades no habituales para su sexo. Asimismo, ellos(as) dieron una gran acogida al resto de las actividades. Sin embargo, la familia no recibió del mismo modo la invitación realizada. La participación fue constante en el transcurso de la semana, pero también fue escasa, no más de treinta familias.

Sin embargo, la afluencia a la charla fue significativa, respecto a otras convocatorias realizadas desde el Centro con una finalidad más o menos parecida –alrededor de cincuenta familias, casi todas con hijas(os) en Educación Secundaria obligatoria (ESO)–.

La charla no se extendió más allá de una hora y permitió, sucintamente, dar a la familia una perspectiva diferente de la problemática de la formación, de la orientación y de la ocupación laboral según el género.

Una vez acabada la charla, algunos padres y madres se acercaron al profesorado asistente y continuaron tratando el tema; el profesorado aprovechó esta ocasión para comentarles cuáles eran los planes que tenía y el proyecto en el que estaba trabajando; asimismo, les expusieron que en el plan que se estaba elaborando se contemplaba la participación de la familia. Sin embargo, según fueron transcurriendo los acontecimientos y debido a problemas de tiempo y a la imposibilidad de dedicación del profesorado, el equipo decidió no desarrollar ninguna acción específica con la familia, aún considerándola de suma importancia en el desarrollo de la propuesta. El profesorado reconocía que el equipo necesitaba consolidarse para tratar este tema con la familia y decidió abordar un plan de acción específico para este colectivo. Ellos(as) entendían que, como equipo y, también, cada uno en particular, debía clarificar su concepto de la estereotipación de las profesiones para que después, de forma conjunta y con criterios establecidos, fuera posible trabajar este tema con la familia. Expresaban en la sesión de ese día, que necesitaban priorizar pues el tiempo era escaso –estaban en el segundo trimestre y la acción estaba prevista para el tercer trimestre–. Ellos(as) propusieron, en primer término, una propuesta de actuación en el aula, y no estaban dispuestos a estar trabajando sin que revirtiera en sus clases. (Anexo II. Diario de Sesiones, 17.03.1998). Decidieron dejar el trabajo con la familia para el siguiente curso académico, aún reconociendo la importancia que la familia tiene en los procesos de socialización y en la toma de deci-

siones sociolaborales. Por otro lado, el equipo era consciente de que esta actuación no fue más que el comienzo de un largo trayecto.

b) La puesta en práctica de la unidad interdisciplinar: la relación sociocultural entre mujeres y hombres

Contábamos con las condiciones necesarias para llevar a fin la “puesta en práctica” de nuestra experiencia. Era como una puesta en escena y tuvo lugar justo después de Semana Santa; coincidiendo con el tercer trimestre (en concreto, desde el 20 de abril hasta el 30 de mayo).

El profesorado dejó constancia de su satisfacción por el éxito de la semana cultural, no sólo por la participación de la familia sino, también, por la implicación del alumnado de los niveles superiores, sin ellos hubiera sido casi imposible poner en marcha una actuación de esta envergadura; del mismo modo, se felicitaron a ellos mismos, por haber dinamizado esta iniciativa. Como producto de esta actuación, el grupo de trabajo adquirió relevancia en la vida del centro y se configuraron como ejemplo de otras formas de hacer y de sentir posibles en nuestro sistema educativo y escolar –en el Centro–. Este hecho cobró gran importancia porque el reconocimiento del resto de la comunidad educativa pudo llevar a que otros(as) compañeros(as) se sumaran a esta iniciativa en futuras propuestas de trabajo. Taba (1974) reconoce que es necesario ser selectiva(o) en el grupo inicial –deben ser personas favorables al cambio–, pero nuestra meta ha de ser la de ampliar el número de participantes hasta que la dinámica llegase a ser extensiva a todo el Centro.

La *Unidad interdisciplinar desarrollada*, como deducimos de lo expuesto en el apartado del diseño, fue fruto de un largo proceso de discusión, negociación, consenso y trabajo en colaboración por parte de todas las personas que componían el equipo.

5.4. Resultados del proceso

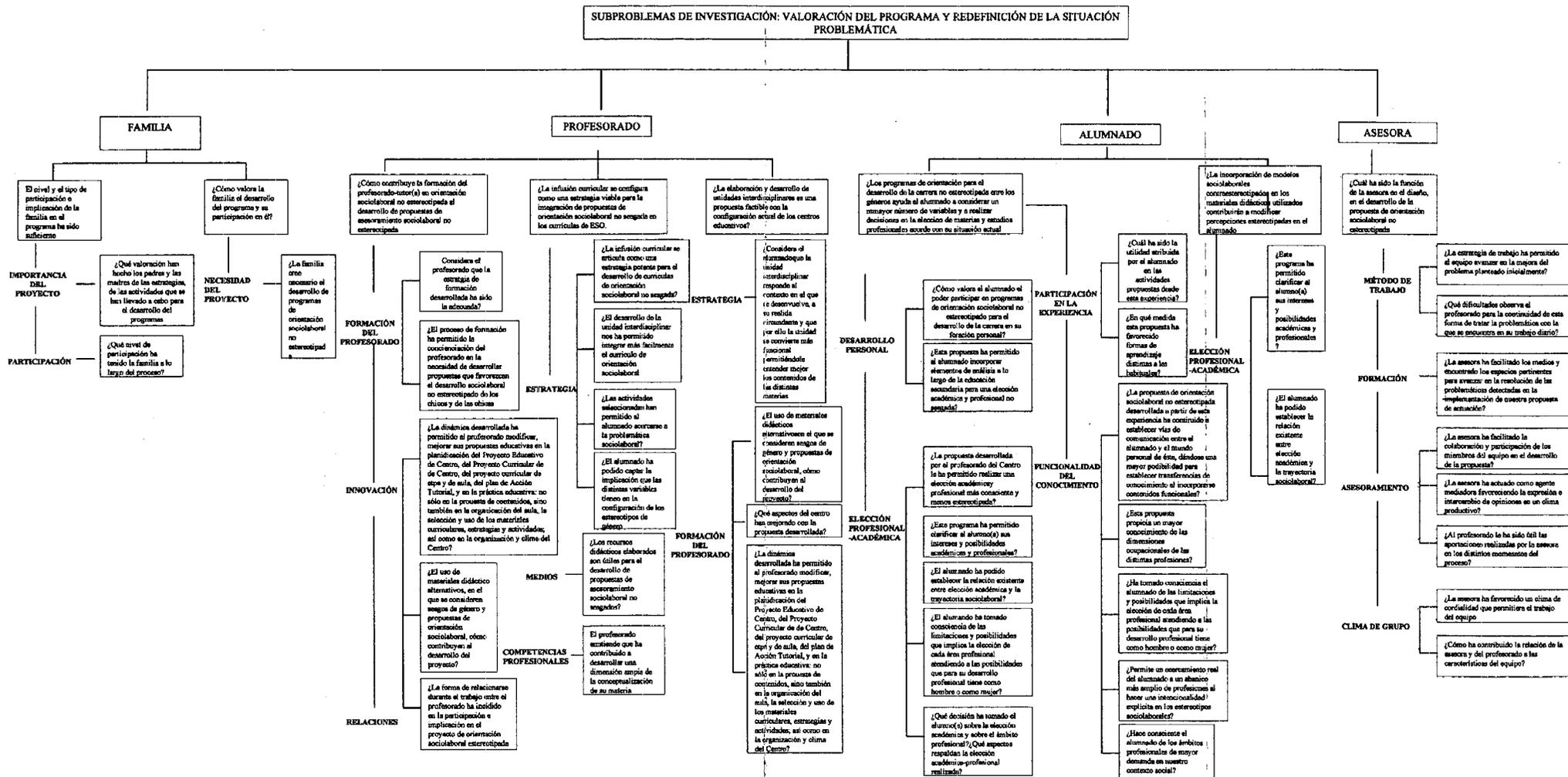


FIGURA 20. Valoración del programa y redefinición de la situación problemática.

A. Relato de la experiencia

El profesorado, tal como lo tenía previsto, inició el desarrollo de la Unidad didáctica interdisciplinar. A partir de este breve relato del desarrollo de la unidad interdisciplinar, el grupo de discusión reconoció que el equipo “para poder realizar esta experiencia considera de suma importancia que el desarrollo de la actividad sea de forma colaborativa, la coordinación, el desarrollo de las actividades en conjunto, esto me ha llevado a ver las cosas de otra manera” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado). El profesorado, desde el momento en el que comenzamos a trabajar en equipo, reconocía que esta iniciativa sería posible siempre y cuando abandonen las formas de trabajo habituales –individual– y, pasen a comunicar sus deseos, intenciones, necesidades y dudas con otros compañeros con los que compartan inquietudes.

1ª Semana

El *martes 21 de abril*, la profesora de Ciencias Sociales (CCSS) introdujo y presentó la temática que íbamos a tratar, fruto de las demandas detectadas por el alumnado; de la misma manera presentó a los personajes con los que íbamos a lidiar en el desarrollo de la unidad; además, incidió en la dependencia y en la relación entre las asignaturas de Ciencias Sociales, de Itinerarios de la Naturaleza, de Lengua Castellana y Literatura, de Lengua Extranjera (inglés), de Expresión Plástica y Visual, de Matemáticas y de Tutoría; todas ellas iban a tratar de clarificar *por qué mujeres y hombres desarrollan modelos diferenciados de relación sociolaboral*. También presentó el *Cuaderno del Alumnado* se convirtió a partir de entonces, en el soporte de interacción entre el profesorado y el alumnado, para desarrollar estas materias. A continuación, comprobamos que su utilización facilitó el desarrollo de la unidad y permitió al profesorado un guión articulado –pero flexible– que ha favorecido las adaptaciones necesarias para llevar a término el desarrollo de los contenidos y su valoración. Asimismo, ha permitido especifi-

car una propuesta de Orientación Sociolaboral no estereotipada para las diferentes disciplinas. En este sentido, el profesorado ha considerado de gran utilidad la guía didáctica elaborada específicamente para ser utilizada por ellos. La docente expuso que el material había sido producto del esfuerzo realizado por el equipo de profesores(as), aunque seguramente, podría tener muchas limitaciones, y solicitó la colaboración del alumnado para mejorar el cuaderno de trabajo. En efecto, al alumnado, el cuaderno le sirvió de guía y de material de consulta, por tanto, le facilitó la organización de los contenidos y de las tareas, –recordemos que participaban cinco asignaturas–. En definitiva, les aportó una visión global de la cuestión tratada. Como contrapunto, limitó los espacios y tiempos dedicados a cada apartado. Los estilos personales de cada alumno(a) definieron los modos en que cada uno de ellos(as) utilizó el cuadernillo. Es necesario reconocer que también el estilo docente del profesor favorecía modos diferentes de interactuar con el material didáctico–. Así, mientras unos –más al final del desarrollo de la unidad didáctica, que al principio– interactuaban con el material de manera autónoma y aportando creaciones propias, otros –al menos– mantenían una relación parca y poco productiva. Sin embargo, todos(as) mostraron interés por el tema tratado y lo consideraban “útil” o como ellos(as) decían “nos sirve”.

La profesora se apoyó en las dos primeras páginas del cuadernillo para llevar a cabo la introducción y la presentación. Después, con el fin de introducir la conceptualización de los sectores de producción, pidió al alumnado que leyera la página 9. Ella era consciente de la importancia que estos primeros momentos tenían en todo el proceso.

Al finalizar la clase, la profesora (entre pasillos) y, con posterioridad, en la reunión semanal que mantuvimos durante la puesta en marcha de la unidad interdisciplinar, expresó su satisfacción al resto del equipo por la acogida y el interés que el alumnado había manifestado ante la cuestión. Además, ella había percibido que el alumnado se ha

mostrado sensible con el esfuerzo realizado para poder elaborar el material del alumnado. No obstante, reconoció que esta iniciativa ha producido cierto alboroto y desconcierto, una algarabía controlada y esperada.

El *miércoles 22 de abril* entraron en escena dos compañeros(as): la profesora de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (LCL), y el profesor que enseña la asignatura optativa de Itinerarios de la Naturaleza (IN). La profesora de LCL comenzó su clase recordando que debían entender los contenidos trabajados desde las distintas disciplinas, de forma interrelacionada. Más tarde realizó una introducción acerca de lo que iban a leer –modelos profesionales– y la importancia que esto puede tener en nuestro desarrollo sociolaboral. Con este motivo, instó al alumnado a realizar la lectura de las páginas 7 y 8. Pudimos observar que llevó a cabo su clase con la misma dinámica con la que otros días realizaba el análisis de texto. En la sesión de trabajo en equipo, la profesora planteó que no pudo acabar con las tareas previstas para este día, esto es, la lectura, la realización individual del guión del análisis de texto y la puesta en común. Además, ella comunicó que ese primer día estuvo “acelerada” pues intentó y forzó al alumnado a seguir un ritmo al que no estaban habituados. Así, cuando se dio cuenta de que era imposible, recapacitó y decidió dejar para el día siguiente lo que estaba pendiente, y comunicar al equipo que ella forzaría al alumnado sólo hasta cierto límite.

De la misma manera, el profesor de IN, inició su actuación con la actividad 4.2, en su realización se sirvió de la experiencia vivida en el Aula de la Naturaleza de Osorio, realizada antes de semana santa. Para este fin, el profesor utilizó conceptos ya trabajados desde CC.SS. y el alumnado mostró en el debate que rápidamente establecía transferencias de conceptos y analizaba la realidad de Osorio de forma contextualizada. Mas tarde, el profesor solicitó al alumnado que leyera el texto de las páginas 7 y 8 para

la próxima clase, e identificase aquellas palabras que no conociera y las intentara buscar en el diccionario.

El *jueves 23 de abril*, la profesora de LCL, una vez hecha la lectura comprensiva, presentó las actividades desde la 2.1 hasta la 2.11, estas tareas le permitieron al alumnado identificar el modelo profesional de Yésica y de Dámaso.

El *viernes 24 de abril*, la profesora de CCSS presentó el mapa del municipio, orientó al alumnado acerca de cómo interpretar un plano de estas características y por grupos, tantos como tipos de recursos existían: culturales, sociales, educativos, deportivos, laborales, sanitarios. A continuación les solicitó que clasificaran las instituciones que aparecían en el mapa relacionadas con estos medios. La profesora, en los encuentros periódicos con sus compañeros(as), expuso que las tareas fueron realizadas con gran entusiasmo pues la mayoría del alumnado identificó y reconoció los recursos, e incluso se asombró por el descubrimiento de algunos. En la segunda parte de la clase realizaron la puesta en común y la identificación en su mapa. La profesora hizo hincapié en la necesidad de seguir completando el mapa de recursos a lo largo del desarrollo de la unidad, de modo que pudieran personalizarlo y ajustarlo a sus necesidades.

En otro momento del día, la profesora de LCL retomó el debate del comentario de texto, que se extendió a lo largo de toda la hora. Por último, solicitó al alumnado que realizara la actividad K, y expuso la finalidad de la misma, de igual forma los invitó a que “dejasen volar su imaginación”. En la sesión de trabajo con sus compañeros(as) comentó que reconoció su insistencia en favorecer la participación de los chicos y de las chicas de forma paritaria, y consideró que haber trabajado, primero, el guión de forma individual y, después, con el resto del grupo clase, favoreció que el alumnado participase activamente en la puesta en común.

Así, después de esta primera semana y respecto a las dudas expuestas por el profesorado acerca de *una relación ágil* entre los contenidos de las materias –fundamentalmente de Orientación Sociolaboral. Algunos(as) compañeros(as) opinaban, en un principio, que “no entendían cómo se iba a poder llegar a ese consenso, puesto que la materia de la disciplina era necesaria darla” (Anexo II. Diario de Sesiones, 15.01.1998).

Ellos comentan sus dudas referente a la *priorización de los contenidos*.

Por su parte, la profesora de Lengua Castellana y Literatura expone que su criterio ha sido centrarse “en los contenidos de tipo conceptual y procedimental, abandonando los actitudinales y haciendo más densa las actividades” (Anexo II. Diario de Sesiones, 04.06.1998).

2ª Semana

El *Lunes 27 de abril*, la profesora de CCSS intentó ilustrar a través de artículos de periódicos de la prensa local la evolución y desplazamiento de la población en la isla de Gran Canaria y también, en la Comunidad Autónoma de Canarias. La lectura se inició en clase y la profesora observó que el nivel de comprensión era muy bajo; la dificultad se encontraba en el tipo de artículos seleccionados o en su presentación, ya que fueron incorporados tal cual se encontraban en el periódico. A continuación, ante esta adversidad, la profesora optó por definir los pasos que debería seguir: identificar las palabras que no entendían, comprenderlas en el contexto del artículo y, por último, realizar la lectura intentando dar respuesta al guión de la pregunta 6.1. Más tarde, la profesora expuso al alumnado que para el día siguiente trabajarían el concepto de economía sumergida y, que era conveniente que se leyera el texto que, sobre este tema, incorporábamos en las páginas 41, 42, 43 y 46 del Cuaderno.

El profesor de IN comenzó la clase dando prisas para acabar lo previsto. Esta situación para él fue una dinámica habitual: “no podían darse un respiro”. Realizaron la

lectura sin mayor problema, el alumnado había trabajado en casa, y contestaron hasta el apartado 2.11. Asimismo, demandó al alumnado que trajeran elaborado el apartado 2.12 y que podrían investigar y preguntar a quién ellos(as) quisieran. En las reuniones de equipo el profesor consideró que esto es algo a valorar pues en esta materia no es usual realizar tareas en casa.

La profesora de Lengua Extranjera: Inglés (LEI), comenzó el trabajo en su clase a partir de la lectura comprensiva del texto “A day in the life of John and Anna’s family”. Dejó un tiempo para la lectura que podía hacerse de forma individual o por parejas y aportó un listado de nuevo vocabulario que permitió al alumnado ser más ágil en la comprensión del texto. No obstante, ella recomendó que en el supuesto de que desconocieran parte del vocabulario era necesario buscarlo en el diccionario y anotarlo en el espacio reservado a la actividad 14.1. La profesora se comunicó en todo momento en inglés, haciendo anotaciones en español a los(as) que parecían más despistados. Del mismo modo pudo comprobar que el nivel de dificultad que mostraba el alumnado era superior a lo que ella esperaba.

El profesor de Expresión Plástica y Visual (EPV) trabajó las formas de comunicación –signos e imágenes– habituales en este tipo de producción utilizando un tebeo, “Vendedor a Domicilio”. En esta clase pudieron leer el texto, explicar los aspectos antes mencionados y trabajar el guión de análisis que aparece en la Activ. 11.1. El alumnado se mostró interesado por la actividad y trabajó a su aire pero de forma constante.

El *martes 28 de abril*, la profesora de CCSS a partir del tipo de relación laboral que tenían los distintos personajes de nuestra historia intentó definir conceptos tales como el de población activa, población en paro, población ocupada, economía sumergida y trabajo irregular. Por su parte, el alumnado tuvo que desarrollar el guión establecido para especificar estos conceptos. La profesora reconoció la carencia de tiempo real

para poder abordar, ni siquiera inicialmente, la siguiente actividad que encarna el papel del trabajo irregular, es decir el trabajo a domicilio. Solicitó al alumnado que esta tarea la realizase en casa y que sería tratada en la siguiente clase. Además, consideró que este bloque era muy denso en conceptos, y no ha sido podido profundizar en ellos, como así hubiera deseado.

El profesor de IN comenzó su clase haciendo una puesta en común del apartado 2.12, y observó que el alumnado realizó la actividad sin mayor problema, esta situación le llevó a mostrar su optimismo por el desarrollo de las sesiones. Seguidamente, presentó la siguiente actividad como si de un reto para el alumnado se tratara; la meta en esta sesión era categorizar cada actividad según los indicadores definidos en el cuadro del apartado 2.13. El tiempo disponible se consumió casi sin darse cuenta. El profesor salió satisfecho de la clase pero, como él mismo reconoció con sus compañeros(as) en las reuniones de los martes, dudaba realmente si aquello formaba parte del *currículum* de Itinerarios de la Naturaleza o no.

La profesora de LEI continuó con la comprensión del texto ya iniciada el día anterior. Con este fin, a medida que avanzaba en la lectura, insistió en aquellos aspectos que a lo largo de la unidad iban a considerarse. Esta vez, la lectura fue realizada por el gran grupo y el orden de participación fue voluntaria. Posteriormente, en las reuniones de seguimiento y coordinación, la profesora reconoció que se daba una situación no habitual en sus clases: por lo general, ella tenía que exigir al alumnado que leyera y que participara en la lectura. Quizás la razón, como ella apunta, esté en la narración de actividades habituales de la vida diaria.

El profesor de EPV dejó tiempo para que el alumnado pudiera terminar el guión de preguntas que estaba propuesto en el cuaderno. A continuación realizó la corrección de las preguntas, lo que permitió reconocer diferencias de pareceres entre los(as) chi-

cos(as); con esta tarea finalizó la hora de clase. El profesor advirtió que el alumnado mostró su disconformidad con las tareas que se estaban realizando en clase, afirmaron que aquello “no era dibujo”(en realidad no dibujaban). El profesor intentó justificar cómo este tipo de materia sí formaba parte de la asignatura de Expresión Plástica y Visual, y expuso que ésta era mucho más que dibujar; además, estableció relaciones entre los diferentes contenidos.

El *miércoles 29 de abril*, el profesor de IN realizó la puesta en común de la tarea propuesta el día anterior, que no estuvo exenta de pareceres dispares, se trató de identificar si las profesiones definidas eran atribuidas a un sexo determinado. El profesor valoró que, en un primer momento, existían posturas bastante encontradas y propuestas estereotipadas; sin embargo, a medida que cada persona –a instancia del profesor– argumentaba su postura, las posiciones se acercaban. El profesor quedó sorprendido del nivel de razonamiento que utilizó el alumnado; en estos momentos, comprendió que desde su materia los estaba ayudando mucho. El profesor solicitó al alumnado que ojeara el boletín oficial que aparecía al final del cuadernillo, y que identificara y señalara en él los diferentes apartados.

La profesora de LEI, para el día de hoy, solicita al alumnado que realice la actividad 14.2. Se centra en una tarea de gramática en la que tuvieron que identificar los verbos que están en pasado simple, y especificar si son regulares o irregulares y, además, expresar las distintas formas verbales: infinitivo, participio y pasado. La actividad, tal como estaba prevista, se realizó en grupos homogéneos por sexos; la participación en el grupo fue efectiva y el papel que la profesora desempeñó en ella –así nos lo hizo llegar–, consistió en clarificar y facilitar el consenso entre el alumnado en la negociación de la actividad. La profesora expuso que el trabajo en grupo absorbió mucho tiempo, y no pudo acabar con lo previsto para esa semana. Decidió dejar la actividad 14.3 (ques-

tions) para la próxima semana. Y además, retó al alumnado a que la realizasen en casa, sin su ayuda.

La profesora de LCL en el día de hoy retomó la actividad K, solicitó al alumnado que recompusiera o diera los últimos retoques a lo hecho en casa. A continuación la profesora demandó la intervención de cuatro o cinco personas para que expusiesen en alto su producción. Ella insistió en la expresión, en la comunicación de ideas pero fundamentalmente en que fueran capaces de crear propuestas diferentes que reflejasen una elaboración propia. Además, demandó del alumnado que en casa realizase la actividad L, que tiene como fin que cada uno de ellos(as) ocupe el lugar de un personaje, se ponga en su situación y narre la historia desde su perspectiva.

El profesor de EPV realizó una sinopsis de lo trabajado en los días anteriores, expuso los aspectos básicos que habían sido apuntados con la ayuda del alumnado y desarrolló el debate previsto. El profesor consideró fundamental este tipo de tarea para hacer caer en la cuenta al alumnado de la influencia que los sistemas de publicidad tienen sobre nuestras vidas, y cómo asumen la responsabilidad de establecer normas y formas de comportamiento diferenciadas para mujeres y para hombres. El profesor se mostró muy entusiasmado con los resultados obtenidos y consideró que la participación del grupo, tanto en la cantidad como en la calidad, fue muy buena.

El jueves 30 de abril la profesora de LCL retoma la actividad L y pidió al alumnado que organizara el material elaborado en casa. Las producciones del alumnado (no más de cuatro o cinco personas) fueron expuestas en alto y el profesor hizo anotaciones con la finalidad de corregir o ampliar las propuestas; seguidamente, realizó una pequeña puesta en común en la que hizo referencia a la transferencia de las formas de vida. La profesora percibió que el alumnado se mostraba cansado y, en algún momento, inquieto

por el desarrollo de la clase; sin embargo, éste mostró interés y respondió a las demandas de la profesora. Ella pensó que esta actividad habría necesitado mas tiempo.

El profesor de Matemáticas (M), a partir de los datos que reflejan los artículos trabajados en Ciencias Sociales, estudiará con el alumnado la representación e interpretación gráfica de los datos. El profesor comentó a la compañera de Ciencias Sociales que el alumnado se vio sorprendido por la importancia que la estadística tiene en nuestra sociedad y por la necesidad de conocer sus mecanismos de interpretación. El alumnado pudo comprobar cómo la estadística podía ser utilizada en otros ámbitos de conocimiento. El profesor reconoció que el alumnado estuvo muy motivado en el transcurso del desarrollo de la clase y atribuye esta situación al contenido tratado, es decir, a las formas de relación, al proyecto de vida de los hombres y de las mujeres de hoy en día.

Esta situación permitió que los profesores y las profesoras expusieran las carencias e incertidumbres acerca de la dinámica de trabajo iniciada. Especifican, también, sus dificultades para la coordinación cuando desarrollan la unidad interdisciplinar; ellos explicitan que “no sé, tendríamos que buscar alguna estrategia que nos permitiera vernos entre clase y clase para saber qué es lo que hemos hecho, si no tengo la sensación de que estás perdida”. Anexo II. Grupo de discusión, (1998). Y son capaces de exponer sus críticas al trabajo realizado por otros(as) compañeros(as), etc.: “considero que los contenidos propuestos por la compañera no son susceptibles de incorporar”.(Anexo II.). Podemos comprobar que esta actuación coordinada entre el profesorado es fruto de una relación y hasta cierto punto transparente

3ª semana

Como tónica general, comprobamos que el profesorado actúa en todo momento como la persona que organiza y dinamiza la actuación en el aula. Esta actuación estuvo encaminada, entre otros aspectos, a destacar la condición de las mujeres y la de los

hombres en sus relaciones laborales y personales, así como en considerar todos aquellos elementos referidos a la Orientación Sociolaboral. Las actividades que hemos desarrollado en el programa, por lo general, no han sido de gran dificultad. No obstante, existen actividades con diferentes niveles de cualificación, algo que sí es necesario tener en consideración. Por lo demás, el profesorado presentó los siguientes aspectos: el objeto a alcanzar, qué actividades lo componen, qué exigencias se dan para cada actividad, cómo se tuvieron que organizar para trabajarlas: individual o grupal, el tiempo para desarrollarlas y cómo se realizó la puesta en común. En todo este proceso, el profesorado fue, por lo general, un apoyo real al alumnado. Asimismo, clarificó las dudas que tenía, ya sea por incomprensión de los conceptos o porque las expresiones utilizadas en el material didáctico eran desconocidas o complejas.

El profesorado se convierte, pues, en la principal figura dinamizadora, y será quien se responsabilice en presentar cada clase de forma interesante y atractiva, de establecer la organización de la actividad, su consecución, la participación como iguales, encomiando los logros y retomando los errores como fuente de aprendizaje. Además, al finalizar cada sesión era necesario considerar el punto de partida, y facilitar un esquema global del trabajo realizado. Como alguno comenta en el equipo “no parábamos ni un momento, tenía en la cabeza veinte cosas: las actividades, la organización de los grupos, el tiempo, los contenidos que era necesario trabajar para que el otro pudiera continuar, y además quedarme con todo y anotar después, para comentarlo con el grupo; sinceramente agotador. Antes también lo hacía, pero la implicación en el proceso y saber que otros dependían de mi, me supuso mucha presión” (Anexo II. Diario de Sesiones, 19.05.1998).

El *Lunes 4 de mayo* la profesora de CCSS continuó profundizando en el tipo de relación laboral y trabajo: regular e irregular. Tras un recordatorio de los conceptos es-

tudiados, corrigieron la actividad referida a la persona tipo que realiza el trabajo a domicilio. Esta tarea la realiza conjuntamente la profesora con el alumnado.

El Profesor de IN concentró el quehacer para esta semana en el análisis y estudio de una oferta de trabajo en medio ambiente, a través de una convocatoria pública en el BOC. En el día de hoy el objetivo se centró en analizar qué es lo que el boletín nos decía acerca de la oferta de trabajo. El profesor incidió en el perfil que demandaban, en qué personas podían presentarse, en qué institución la convocaba, cual era la titulación exigida, cuál era el tipo de examen, cuáles eran los contenidos que aparecían reflejados, etc. A continuación, solicitó al alumnado que en pequeños grupos y siguiendo el esquema previsto en el apartado 2.15 identificaran los requisitos exigidos, los que añadirían y aquellos que, a su parecer, eliminarían. Esta tarea pudo acabarse. No obstante, el profesor comentó que el trabajo en equipo —que él valora muchísimo— impedía que se llevaran a cabo las actividades, en los espacios y en los tiempos, tal como habían sido organizadas. Por otro lado, el alumnado se mostró muy interesado en trabajar la convocatoria pública de empleo y en más de una ocasión expusieron al profesor la utilidad de esta información.

La profesora de LEI organizó la clase para hacer la puesta en común de la actividad 14.3. —Questions—. Algunos(as) alumnos(as) explicitaron la dificultad que tuvieron en el momento de su realización; no obstante, ellos(as) expusieron que lo habían acabado. La profesora pidió voluntarios(as) para la corrección de la actividad —ella consideró sacar la misma cantidad de chicos que de chicas—; el proceso seguido fue el siguiente: leían lo que habían contestado y, después, pasaban a la pizarra a escribirlo; en el caso de que tuvieran algún error, ella facilitaba el que otros compañeros(as) lo corrigieran. Además, la profesora incidió en aspectos gramaticales, de vocabulario y de pronunciación que consideró importante. De igual forma consideró que el esfuerzo realiza-

do por el alumnado fue muy importante y que aunque no contestaron correctamente a todo, sin embargo el nivel de motivación fue muy elevado. Al finalizar, y durante 10 minutos, aproximadamente, la profesora hizo un sondeo para comprobar en qué medida el alumnado contribuía en las labores de la casa a partir de las preguntas definidas en la actividad; de este modo quiso destacar la necesidad de implicarnos en las labores de mantenimiento.

Posteriormente, explicó la actividad 14.4, que realizaría el próximo día en el aula. La profesora expuso que consistía en cumplimentar una rejilla a partir de unas preguntas acerca de la lectura –actividad de comprensión y pronunciación–. La novedad estaba en que era una tarea que la realizaban en parejas: los componentes se preguntaban mutuamente y, a continuación, cada uno(a) ponía en su rejilla lo que creyera conveniente.

El profesor de EPV favoreció el debate en la clase, a partir de la puesta en común de las preguntas del guión del tebeo (actividad 11.1). Esta actividad trataba la utilización del sexo hace, sobre todo del sexo femenino.

El *Martes 5 de mayo* la profesora de CCSS pasó a realizar un análisis contextualizado de la materia desde la representación de las gráficas hechas en Matemáticas. La actividad se fundamentó en la posibilidad de transferencia y de generalización de los contenidos recogidos en los artículos de periódico. La profesora reconoció que estas dos habilidades –generalización y transferencia– se obtuvieron parcialmente y entendió que había sido en un nivel muy básico. Asimismo consideró que el nivel de abstracción de la actividad dificultó la participación del alumnado, y ella observó que estaban perdidos; esta situación supuso que constantemente se provocasen murmullos en la clase y que se complicase su desarrollo.

El profesor de EPV, en esta sesión, volvió a considerar cómo la publicidad trata a las mujeres, esta vez visualizando videos (actividad 13.1). El análisis lo realizaron a partir de una rejilla en la que el alumnado tuvo que especificar cuál era el problema que se trataba, y cuáles eran los estereotipos sociales y profesionales que encarnaban los hombres y las mujeres –recordemos que la profesora de CCSS y el profesor de IN ya habían trabajado estos conceptos–. El profesor percibió que el alumnado estaba inquieto por la actividad, quizás ansioso porque creían que no iban a tener tiempo; en seguida, el profesor especificó algunas normas que les ayudarían a desarrollar la actividad, que lo verían tres veces y que tendrían dos minutos entre cada una de las veces; asimismo les recomendó que las anotaciones las hicieran una vez acabada la exposición. Además, hizo hincapié en que la tarea era individual en todo el proceso. El ambiente en el que se desarrolló la actividad fue distendido y el alumnado mostró interés por su realización. El profesor tuvo que llamar la atención algunas veces –sobre todo a los chicos– por los comentarios que hacían en anuncios en los que la mujer era utilizada como reclamo sexual.

El *miércoles 6 de mayo* el profesor de IN introdujo la clase preguntando al alumnado la clasificación que el día anterior habían realizado. Una vez expuesta, el alumnado presentó su disconformidad a que fueran plazas restringidas, exclusivamente a españoles(as), o en el caso de algunas chicas que la prueba física fuera la misma independientemente del sexo. En este momento surgió un debate muy interesante. En el que el alumnado fue capaz de razonar, de exponer argumentos a favor o en contra y de llegar a una alternativa consensuada. El profesor mostró su asombro por el nivel de implicación del alumnado y por la motivación en el desarrollo de la clase.

La profesora de LEI saludó al entrar en clase y demandó a los(as) chicos(as) que se pusiera a trabajar en la actividad 14.1 pues ya sabían cómo se hacía. Ella dio veinte

minutos para que realizaran la actividad; después, pasó a preguntar por parejas las respuestas que habían dado. A continuación, la profesora insistió en las mismas preguntas, pero esta vez, referidas a los componentes de nuestras familias y de forma oral; de esta manera, intentaba favorecer la fluidez y la comunicación verbal. La impresión que la profesora obtuvo en estas dos últimas sesiones fue muy favorable, no sólo por la motivación mostrada día a día, o por el nivel de participación sino, también, por la sensibilidad del alumnado hacia la distribución del trabajo diario que generamos en nuestros hogares y que son indispensables para nuestra vida.

El *viernes 8 de mayo* la profesora de CCSS con el fin de continuar trabajando la capacidad de transferencia en el alumnado. Inició una nueva actividad en la que tuvieron que identificar cada una de las tareas que realizaban los componentes de su casa y comprobar si el análisis que habían realizado respecto a la sociedad se reproducía de alguna manera en su contexto de familia. Con el fin de que el alumnado no se viera perdido, les facilitó una rejilla recogida en la actividad 9.6. La profesora de CCSS consideró que esta actividad centrada en un aspecto concreto y muy cercana a ellos(as), les había permitido integrar mejor estos conceptos.

La profesora de LEI, en esta sesión, una vez cumplimentado el cuadro, organizó la clase en pequeños grupos –del mismo sexo– como ya lo había hecho en otras ocasiones. Respecto a la estrategia utilizada, se da discrepancia de valores respecto a los procesos que desencadenan los estereotipos profesionales, el grupo de discusión, cree con o sin justificación, que las estrategias planteadas para mejorar nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje son complejas. Un profesor afirma que “trabajar con grupos homogéneos según sexo favorece la diferenciación entre las chicas y los chicos, no entiendo eso de la acción compensatoria” (Anexo II. Diario de Sesiones, 26.05.1998).

Durante veinte minutos tendría que reflexionar si las tareas pueden ser realizadas por los diferentes miembros de la familia o si, por el contrario, estas pueden ser desempeñadas indistintamente del sexo al que pertenezcan. A continuación, la profesora hizo una llamada de atención y anunció que se iba a llevar a cabo la puesta en común. En un primer momento, algunas personas generalmente los representantes de los grupos de chicos expusieron que era más fácil para las mujeres porque estaban más tiempo en casa, sin embargo, las opiniones de los(as) mismos(as) compañeros(as), –mayoritariamente– las representantes de los grupos de chicas aportaron evidencias suficientes para modificar o aceptar por parte de los otros los argumentos que defendían que las tareas no tenían sexo. Sonó el timbre que anunciaba el final de la clase, pero todos(as) continuaban debatiendo. La profesora interrumpió el debate, y planteó seguir el próximo día para definir las conclusiones a las que habían llegado.

La profesora tutora, en el día de hoy, sirviéndose de la actividad 17, favoreció que el alumnado reflexionase sobre sus características personales, familiares, sociales y, también, a cerca de su rendimiento académico en relación a su proyecto personal. Estos aspectos son recogidos a través de las actividades 17.1, 17.2, 17.3, y la 17.4. Para facilitar la organización de esta actividad, la profesora invitó al alumnado a que utilizara el esquema definido para las cuatro propuestas en relación con la necesidad o no de las materias. La profesora puso como ejemplo a los diferentes personajes del cuadernillo. Ella plantea que los(as) jóvenes han visto cuáles son los inconvenientes y los aspectos a favor en el momento de definir las posibilidades que tienen para desarrollar su proyecto de vida. La profesora quedó sorprendida porque el alumnado –situación no habitual en las tutorías– trabajó de forma organizada, distendida, pero interesados(as) en el trabajo. No tuvieron problemas en la definición, pues tenían ejemplos y, así, lo clarificaban entre ellos. La profesora hizo hincapié en la importancia de pensar qué es lo que queremos,

qué necesitamos, dónde lo conseguiremos y cuánto estamos dispuestos a invertir. No dio tiempo de finalizar la última actividad, (la 17.4) que consistía en definir cuatro alternativas considerando los elementos propuestos en el cuaderno. La profesora solicitó al alumnado que la realizaran en casa.

Así, a medida que avanzábamos verificamos, agradablemente, para nosotros que se daba una relación de respeto entre el *profesorado* y el *alumnado*, sin embargo, con alguna profesora esta situación se relajaba. Asimismo, comprobamos cómo, a medida que fuimos desarrollando la unidad, *el alumnado* suavizaba la agresividad que aportaba a las formas que tienen de relacionarse. Todo el profesorado, aunque parezca increíble, mostraba un talante abierto con el alumnado —esta situación no era nueva, era lo habitual en ellos(as) como vimos en las primeras observaciones—. Su cordialidad, su actitud de escucha, la consideración de la contribución realizada por el alumnado, la posibilidad de realizar análisis y reflexiones entre las aportaciones que aparecían en el cuaderno del alumnado y su cotidianeidad, etc. Todo esto, también, facilitó la posibilidad de generar entre el profesorado y el alumnado, una labor en la que participaran conjuntamente en la comprensión de los mecanismos que interceden de forma positiva y negativa en la relación sociolaboral de hombres y mujeres. Sin embargo, esta situación quedó enturbiada, en algunos momentos, por las exigencias de los tiempos establecidos para la consecución de cada fase. No podemos olvidar que existía una interdependencia entre el profesorado; este hecho que se repitió en cada etapa, quedó sin resolver.

Fruto de las observaciones realizadas —y contrastadas con las sesiones de trabajo—, pudimos confirmar que el profesorado había incorporado elementos tales como la participación numérica equilibrada por sexo, el uso del lenguaje no sexista, el paso de una comunicación táctil con las chicas a mantener una comunicación verbal exclusivamente, la utilización de ejemplos no sesgados, etc. El profesorado, en las relaciones que

establece con el alumnado en el desarrollo de las clases, favorece el reconocimiento de los chicos y de las chicas en el centro y, en consecuencia, en el entorno social próximo.

En el cuestionario de autoevaluación del alumnado, la clase considera que el respeto es fundamental y necesario “porque todos no pensamos igual, intento ser tolerante con ellos, aunque no me parece correcta su actitud”.

4ª semana

El *Lunes 11 de Mayo* el profesor de IN reprodujo en el primer cuarto de hora los contenidos exigidos en la prueba teórica del Boletín Oficial de Canarias; no hubo tiempo para realizar la segunda parte de la actividad, la prueba física; no obstante como coincidía con el recreo, el alumnado propuso al profesor tomar la hora de recreo con el fin de terminar la parte práctica. El profesor, desconcertado, tomó la decisión de aceptarlo, aunque no sabía si estaba actuando de forma correcta y quedó sorprendido de tal interés. Una chica no accedió a realizar la segunda parte, por no llevar ropa adecuada; la realidad, según planteó el profesor, fue por timidez e inseguridad. El grupo registró las marcas alcanzadas por los(as) participantes, el profesor les felicitó y los emplazó para el próximo día, en el que investigarían el posible origen de las diferencias entre unos y otras.

La profesora de LEI solicitó al alumnado que, en grupos pequeños y durante 10 minutos, aproximadamente, definieran los acuerdos a los que habían llegado tras el debate del viernes. Una vez establecidos, pasaron a comentarlos en el gran grupo. La conclusión final fue que tanto los padres y las madres, como los hijos e hijas, podían realizar cualquier tipo de tarea de la casa; además, propusieron que debían ser realizadas por los miembros de la familia que más tiempo libre tuvieran. Por lo general, eran realizadas por las madres porque estaban más tiempo en casa –la tasa de desempleo era mayor

entre ellas–; sin embargo, no dejaban de reconocer que los padres –cuando estos estaban en paro y tenían más tiempo libre– se implicaban como las madres.

El profesor de EPV solicitó al alumnado comenzar con la puesta en común –el profesor veló por llamar al mismo número de chicas que de chicos– y fue anotando aquellos aspectos deficitarios en la publicidad o que atenta contra la integridad de los hombres y de las mujeres. Una vez concluido y definido cada uno de los apartados que aparecen reflejados en los cuadros, solicitó al alumnado que los anotase en el apartado de notas del cuadernillo, y solicitó que en su casa de forma individual elaborasen un borrador de decálogo de publicidad honesta y respetuosa hacia la mujer y hacia otros colectivos sociales en desigualdad.

El martes 13 de mayo, el profesor de EPV solicitó al alumnado que se organizaran en pequeños grupos y se pusiesen de acuerdo con el decálogo realizado de forma individual, durante veinte minutos. Más tarde, el profesor pasó a definir un decálogo común a partir de la exposición de un grupo que lo había solicitado. Se expuso cada elemento, se debatió, se hicieron modificaciones y, posteriormente, se llegó a un consenso. El profesor demandó, para el lunes siguiente, que el alumnado trajera hecha la actividad 15.1, en la que tenían que definir qué partes de su hogar eran preferentes y cuál era el motivo.

El profesor de M, a partir de la actividad realizada en la clase de IN, en la que efectuó un simulacro de examen para acceder a una plaza de medio ambiente, llevó a cabo el análisis, la representación y la interpretación de los datos obtenidos. En esta materia realizaron una primera interpretación y profundizaron en la asignatura de IN acerca de las diferencias existentes entre los chicos y las chicas del grupo. Para ello, utilizaron frecuencias y medias.

El viernes 16 de mayo, La profesora tutora demandó al alumnado que estableciera cuál era el nivel de cualificación que necesitaban para poder acceder al perfil formativo que ellos(as) habían definido. Con este fin, el profesorado los organizará en grupos. La profesora, para esta tarea, seleccionó en la biblioteca el material de la Consejería de Educación en el que quedaban definidas las familias profesionales y, también, un cuaderno que incorporaba las propuestas de la universidad. La profesora comprobó que el nivel de sistematización de la actividad era muy alto y que el guión definido en el cuaderno había sido crucial, pues, sin él hubiera sido imposible su desarrollo. Asimismo, la implicación de la profesora en esta sesión fue decisiva, constantemente era demandada por los distintos grupos. Sin embargo, el nivel de autonomía entre ellos era elevado. De la misma forma, constató que el espacio de tiempo reservado fue insuficiente y, por ello, dilató esta sesión para la siguiente tutoría.

En general, el clima logrado en las aulas, ha facilitado una organización espontánea y natural de los grupos de trabajo en las diferentes asignaturas, condicionada su mayor o menor autonomía por el carácter que el profesorado impone a su clase. Excepcionalmente, claro está, los casos en que la tarea exigía condiciones a los grupos. Las actividades que se desarrollaban en los grupos eran productivas aunque, en algunas ocasiones, sobre todo al principio, comprobamos que el equipo no actuaba como tal; a pesar de esto, los chicos(as) colaboraban entre ellos, se hacían partícipes de los resultados u opiniones diferenciadas y, además, no siempre se llegaba al consenso a través de la negociación, o cuando se alcanzaba no era respetado por todos(as). Esta situación llevó al profesorado, después de la primera semana a hacer hincapié, de nuevo, en la distribución de funciones, así como en la importancia y en la necesidad de la producción en equipo. Asimismo, comprobamos cómo los comportamientos generados en los grupos se suavizaron e incluso, en algunos casos, casi desaparecieron.

5ª Semana

El lunes 18 de mayo, el profesor de EPV inició en esta semana el trabajo acerca de las características de los espacios de la casa y cómo son ocupados por sus habitantes. Primero se centró en la percepción que ellos(as) tenían acerca de su casa y de la forma en que la ocupan; con este motivo el profesor les aportó unas rejillas que aparecen definidas en las actividades 15.2 y 15.3 y que les facilitase el análisis; para ello en gran grupo se hizo una puesta en común y el profesor junto con el alumnado resaltó las diferencias que se dan entre unas y otras y los motivos que la avalan. A continuación y en sintonía con esto, el profesor aportó la crítica realizada sobre el diseño interior de la vivienda y la falta de conciencia a cerca del tamaño de los espacios ocupados mayoritariamente por las mujeres. Del mismo modo consideró que las actividades se demoraron en el tiempo y, además, tuvo que imponer un ritmo acelerado para poderlas concluir. Consideró que el conjunto de actividades es muy denso para el alumnado.

El martes 19 de mayo, el profesor de EPV centró el trabajo en el concepto de arte, en las diferentes formas artísticas y en el valor diferencial dado a lo largo de la historia según haya sido realizado por hombres o por mujeres. Con este fin, el profesor proyectó unas diapositivas en las que mostraba los dos tipos de arte, arte mayor y arte menor, al tiempo que definía sus consecuencias sociales. El alumnado tomó nota y organizó la información a partir del esquema facilitado en el que se les aportaron 7 elementos que les ayudaban a organizar la información. A continuación, el profesor instó al alumnado a leer el extracto de la obra de Estrella de Diego en la que la autora refleja perfectamente el papel y la importancia de la mujer en las artes en el s.XIX. El alumnado se mostró muy interesado por las diferencias planteadas en el profesor y por la valoración que incluso ellos(as) le habían otorgado: “ahora puedo entender por qué son pe-

luqueros y peluqueras, modistos y costureras, ceramistas y maestros de la cerámica, etc.”.

El viernes 22 de mayo, la profesora tutora continuó trabajando con el alumnado en la definición del nivel de cualificación. Ella comprobó que el alumnado había realizado consultas en casa, tanto a su madre como a su padre, pero también a otros familiares. Además, el alumnado le comunicó que sus padres y madres estuvieron muy atentos en la elaboración de las diferentes propuestas. Algunos comentaron que su familia estaba conforme con las alternativas seleccionadas, mientras que otras familias, en varios casos, mostraron su disconformidad.

6ª Semana

El viernes 29 de mayo, la profesora tutora centró la actividad en definir cuáles eran las materias optativas –ya fueran obligatorias u ofertadas por el centro– para 4º de Secundaria, así como las modalidades de bachillerato que se ajustarían al nivel y a la modalidad de estudios que ha definido. Una vez más, la profesora organizó la clase respetando las demandas realizadas por ellos(as), para que fueran coincidentes entre sí. Por último, se presentó una tarea de concienciación, en la que el alumnado definió en qué medida creía haber estado limitado en su propuesta por el papel que la sociedad otorga a las mujeres y a los hombres.

Por último, el profesorado reconoce que en todo el proceso de trabajo –diseño, desarrollo y valoración– el papel de la asesora externa había sido fundamental. En este año el trabajo había sido muy intenso, sin embargo, las quejas del equipo hacen referencia a que “es imposible que yo pueda considerar todos los criterios de evaluación definidos para todos los alumnos” (Anexo II. Diario de Sesiones, 26.05.1998).

Sólo se dejaron sentir en el momento de la evaluación. Entendió que en procesos de esta característica –innovadores– es necesaria la presencia de profesionales con este

perfil. Sin la asesora, afirmaban, las relaciones en el grupo no hubieran sido tan fluidas, formando parte del equipo juega otro papel, que facilita la coordinación y dinamización del trabajo programado. Asimismo, ellos valoran de sobremanera que la asesora haya realizado las observaciones en el aula –acaso porque ha aportado mucha luz a la percepción equivocada que ellos tenían de sí mismos– e interpretan que tiene mayor disponibilidad o flexibilidad horaria que le permitía avanzar en las tareas definidas o a las que ellos, difícilmente, podían acceder. Esto permitió mejorar nuestra actuación práctica. Comprobamos que el asesoramiento, en este caso, se centraba fundamentalmente en una estrategia de proceso que conllevaba al desarrollo profesional del profesorado. No obstante, junto a este núcleo de actuación, y de forma colateral, generaba, por un lado, el bagaje y el conocimiento específico de la asesora en procesos de Orientación Sociolaboral y de educación no estereotipada que facilitaba y agilizaba la discusión, y en el impás que de forma natural aparecían en los procesos de discusión descubrimos los siguientes aspectos: estaríamos hablando, como ya se ha apuntado, de una doble especificación, como “especialista”; y por otro lado, la experiencia previa y el conocimiento de la cultura del Centro que aportaba el profesorado –se fusiona con el conocimiento de la asesora, generando un nuevo conocimiento–. En el Grupo de Discusión, el profesorado comenta que:

“eso de ponernos de acuerdo y hacerlo entre cinco personas y, sobre todo, bastantes aspectos que he aprendido de ti que a lo mejor se me escapan, o que no tenía muy en cuenta, y muchos detalles como a la hora de programar, concretar, hacer coincidir aunque claro siempre, generalmente debe ser así como trabajemos [...] el poder contar con otras perspectivas considero que ha sido algo muy positivo para nuestro desarrollo profesional [...]”
(Anexo II. Grupo de discusión del profesorado).

B. Análisis de los hallazgos

Una vez concluido el desarrollo de nuestro proyecto de actuación, nos propusimos analizar y reflexionar, una vez más, sobre cómo los participantes en la experiencia valoramos nuestra actuación y la consecución de las metas prevista. Podríamos decir que era el momento de rendir cuenta acerca del proceso de trabajo seguido, de los compromisos establecidos, y el momento también de observar la potencialidad de la propuesta desarrollada. En fin, nos proponíamos reconocer cuáles habían sido las carencias para reiniciar nuestra actuación a partir de ello, y también identificar los valores, sobre los que casi no tendríamos que volver a intervenir. Nuestro gran interrogante era revelar si el alumnado había sido capaz de abordar la materia desde el planteamiento realizado, y si el proceso seguido por nosotros(as) había sido factible en nuestro propósito.

Con el objeto de aportar evidencias sobre la experiencia, elaboramos diferentes instrumentos –herramientas– que nos permitirían acercarnos a los hechos. A las aportaciones del profesorado accedimos por medio del *Diario de Sesiones*, utilizado a lo largo de toda la experiencia; a través de él accedimos a las opiniones del profesorado, a sus inquietudes, a su reconocimiento de no saber qué hacer, a su disconformidad con la estructura de las tareas, a sus opiniones contrarias, etc; El *Grupo de Discusión del Profesorado* nos permitió obtener información para conocer la valoración que los(as) docentes realizan de esta experiencia de trabajo conjunta a lo largo de los cursos académicos 96-97 y 97-98. En concreto acerca de los siguientes elementos: (i) Utilidad y viabilidad de la estrategia de trabajo desarrollada, y (ii) Elaboración de una Unidad interdisciplinar desde una estrategia de Infusión Curricular: contenidos de Orientación Sociolaboral no sesgada. El grupo de discusión se desarrolló en el espacio y tiempo acordado por el grupo de trabajo para el desarrollo de la experiencia, (jueves 4 de junio de 1998 3:30 pm) formado por el profesorado de todas las materias de la experiencia: Inglés, Lengua y

Literatura Castellana, Expresión Plástica y Visual, Ciencias Sociales e Itinerarios de la Naturaleza. Para el desarrollo de la discusión se siguieron las preguntas propuestas en el guión (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado). Por otro lado, las aportaciones del alumnado fueron recopiladas por medio del *cuaderno del alumnado*, instrumento que nos permitirá reconocer en qué medida los alumnos y las alumnas han sido capaces de seguir el desarrollo de la unidad. Además, pudimos observar e identificar en qué aspectos han tenido problemas, etc. Estas anotaciones no fueron realizadas de forma azarosa sino que el alumnado, en la *Guía del Profesorado*, contaron con una serie de recursos –matriz de participación en el debate, matriz de valoración del cuadernillo, matriz de valoración de los textos de los trabajos del cuadernillo, así como una matriz por cada materia participante y alumna(o) en la que se recogen los criterios de evaluación de la unidad, que nos permitió de forma sistematizada comprobar hasta qué punto el alumnado ha conseguido los objetivos propuestos. Asimismo, y con el propósito de valorar la estrategia utilizada llevamos a cabo un *Grupo de Discusión* que, en concreto, indagó acerca de estos aspectos: (i) Qué ha supuesto la experiencia de trabajo del cuadernillo respecto a la estrategia utilizada anteriormente por el profesorado, (ii) Interés y utilidad del tema y, (iii) Incorporación en el discurso personal del alumnado de los conceptos fundamentales trabajados en esta unidad. (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Alumnado). Respecto al procedimiento, es preciso señalar que el grupo de discusión se realizó en tiempo de clase (inglés), en horario de mañana el 3 de junio de 1998, en un aula situada en la primera planta que está reservada en el centro para la visita de las familias. Se caracteriza por medir unos 6m², tener un amplio ventanal, un ropero empotrado y una mesa en el centro con unas diez sillas alrededor. El alumnado que participó durante el grupo de discusión fue preseleccionado en una reunión de trabajo del profesorado; escogimos la misma cantidad de chicos que de chicas, e intentamos reproducir

los diferentes niveles de rendimiento existentes en el aula (bajo, medio y alto). Por último, pasamos un *Cuestionario de Autoevaluación al alumnado*, compuesto por 20 preguntas que hacen referencia a diferentes variables:

- A la *participación e implicación*, corresponden las preguntas 1, 2, 3, 4.
- A la *relación del alumnado* responde la pregunta 7.
- A la *preferencia por el tema trabajado* es tratada en las preguntas 14 y 15.
- Al *nivel de realización de las tareas* atienden las preguntas 5 y 6.
- A la *estrategia del desarrollo de la materia* corresponden las preguntas 10, 11 y 13.
- A la *percepción del aprendizaje* corresponden las preguntas 8, 9 y 12.
- A la *dificultad y ayuda en el desarrollo de la unidad* corresponden las preguntas 16, 17, 18, 19 y 20.
- (ver modelo de cuestionario en Anexo II). El cuestionario fue pasado a la totalidad del grupo con el que trabajamos –un total de 26 personas–, en la semana siguiente a la finalización de la unidad.

El sentimiento predominante en el grupo sobre la valoración del trabajo realizado es de gran satisfacción, no sólo referido al proceso de trabajo seguido, sino también a la formación y organización del desarrollo. Asimismo aprecian el material didáctico producido y la concreción de contenidos sociolaborales no sesgados en una propuesta interdisciplinar.

a) Utilidad del trabajo realizado

La profesora de lengua expone:

“lo que más me ha llamado la atención ha sido la efectividad del trabajo conjunto... es lo que más me ha gustado.. ver que en todas las áreas se puede trabajar la igualdad de oportunidades en la Orientación Sociolaboral no sesgada... por que siempre parece que es algo imposible, eso no quiere decir que no entrañe dificultad” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

También, el alumnado parece satisfecho, aunque muestra diferencia de intereses –diríamos distintos niveles de madurez personal– entre chicos y chicas. Mientras el sentimiento predominante entre ellas era el de satisfacción y utilidad para su desarrollo, ellos entendían que su merma –en el interés– estaba limitada porque no tenía una utilidad inmediata, sino a medio plazo. Así exponían que “no es que no sean útiles, es que todavía no nos interesan mucho y no nos es útil...” (Anexo II. Grupo de discusión del alumnado).

Las chicas además, recalcan que “lo de la relación laboral de las chicas eso si.. [(ellas se ríen... asintiendo, ellos se miran con cara de perplejidad)] eso sí, eso si estuvo bien además hacíamos muchos debates y eso, vimos lo de la mujer y el hombre, eso lo de la discriminación” (Anexo II. Grupo de discusión del alumnado).

Sin embargo, aún reconociendo que para unos fue menos útil que para las otras, entienden que son aspectos de los que no deben prescindir y que les ha servido para clarificar el plan personal que ellos(as) realizarán en un futuro, una alumna comenta que “no, yo creo que es algo positivo porque nos ayuda a nosotros... cómo debemos elegir... sí saber por lo de las profesiones femeninas, o lo de las carreras más o menos” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Alumnado).

Otra alumna opina que:

“¡no! Mujer, porque esto ayuda... porque hay gente que no lo tiene claro... y no sabe lo que quiere hacer, a lo mejor sí tiene claro hacer una carrera pero no sabe lo que tiene que elegir, el bachillerato que tiene que elegir... o si primero quiere hacer FP de 3º ciclo, que le

supone...y hay gente que aunque sabe o piensa qué es lo que quiere no sabe muchas cosas de las que aquí están... al menos eso me pasó a mí."

b) Aspectos favorecedores

Los elementos que han favorecido al desarrollo de la experiencia para el profesorado se han concretado en los aspectos siguientes:

1. La declaración de un "compromiso explícito" para la realización del proyecto, referido a la Orientación Sociolaboral no sesgada, contenido por el que sienten especial interés; uno de los profesores comenta al respecto que:

"la relación del grupo ha sido buena quizá porque nos conocíamos de trabajar en el Centro y empatizábamos, eso considero que es algo fundamental para poder trabajar en equipo. Además, considero que en todo el aspecto anterior a la unidad didáctica he aprendido muchísimo, cómo relacionarla, cómo trabajarla de manera interdisciplinar.. hemos compartido, nos hemos preguntado.. hay un ambiente relajado.. desde el principio nos comprometimos y lo hemos hecho.. a lo mejor en algunos momentos más que en otros porque nos hemos sentido agobiados por el trabajo , por la fecha, o también por vernos en algún momento perdidos... pero yo pienso que eso también es positivo..." (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

2. La posibilidad de desarrollar un "trabajo colaborativo" en el Centro contando con el asesoramiento externo como instrumento crítico y constructivo a las formas de hacer y a la racionalidad del profesorado de EE.MM.

El profesorado entiende que:

"para poder realizar esta experiencia considero de suma importancia el que el desarrollo de la actividad sea de forma colaborativa, la coordinación, el desarrollo de las actividades en conjunto.. esto me ha llevado a ver las cosas de otra manera también, cuando empezamos a trabajar estos aspectos el material que trabajábamos y también, los planteamientos que defendías eran sumamente interesantes.. pero que desde luego a mí nunca se

me habrían ocurrido, y el poder contar con otras perspectivas considero que es algo muy positivo para nuestro desarrollo profesional, ya que nosotros en los institutos siempre oímos los mismos discursos, y se enfocan las cosas de una manera concreta.. quizás tú o mejor tu colaboración nos ha permitido ir más allá y lo que es más importante haber aprendido a ir más allá” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

3. Esta colaboración ha provocado un *proceso formativo*:

“yo creo que fue necesario para poder llegar a donde hemos llegado, aunque en principio nosotras queríamos pasar directamente a desarrollar las actividades.. considero que fue indispensable dedicar todo ese tiempo y si pudiéramos tener más, pues también” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

Este proceso se ha referido a conceptos y formas de hacer necesarias para poder progresar en el desarrollo de la propuesta y avanzar en la implementación de habilidades para el trabajo autónomo, favorecer la sistematicidad y continuidad de la labor desarrollada, al tiempo que promueve la concreción de una propuesta práctica que revirtió en la dimensión docente-educadora del profesorado. El profesorado valora sobremedida lo que ha aprendido en el proceso de trabajo:

“a mí con respecto a esta unidad didáctica, la experiencia que yo he tenido ha sido bastante interesante trabajar con más de dos áreas.. esto yo ya lo había intentado... eso ponernos de acuerdo y hacerlo entre 5 personas y sobre todo bastantes aspectos que he aprendido de ti, bueno, también de mis compañeros y de mis compañeras, que a lo mejor se me escapan.. o que no tenía muy en cuenta.. y muchos detalles como a la hora de programar, concretar, hacer coincidir aunque claro siempre, generalmente debe ser así como trabajemos pero que en la realidad no es.. y esa mayor precisión o esa mayor concreción entre los objetivos, las actividades, luego teniendo en cuenta... coincidir todas las personas en todas las áreas y en qué momentos del programa, cosa que tampoco es fácil.. entonces me ha parecido bastante interesante y yo, para mí ha sido enriquecedor, he aprendido bastantes cuestiones que muchas a mí se me habían escapado y otras, que

yo ya había hecho; ha sido buena la experiencia” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado)

4. Todo ello, se produjo en un *clima* favorable de relaciones en el grupo, tanto por parte del profesorado:

“entiendo que es necesario tener buenas relaciones en el grupo, de hecho menos mal que nosotros tenemos una motivación común, estábamos juntos[...] y eso me ayudó a salir adelante, etc.” (Anexo II. Grupo de discusión del Profesorado).

como por parte de la asesora:

“esto también funcionó porque se mantuvo una buena relación entre la asesora y nosotros, porque si eso no hubiera sido así, con todo el trabajo que había por medio hubiéramos tenido muchas dificultades, los aspectos aportados por nosotros eran tan valorados como los que tu aportabas y viceversa, porque se mantuvo una relación de igual, entre todo el grupo y la orientadora porque quizás si no hubiera sido de otra manera.”

El sentimiento predominante en el grupo era pues que el *trabajo desarrollado* y la *estrategia de desarrollo profesional* había sido altamente productiva, ya que llevar a cabo una propuesta de infusión curricular interdisciplinar no supuso un sobreesfuerzo considerable al trabajo habitual: “*implica un sobreesfuerzo, pero se puede llevar sin mayor problema” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).*

Además, ven una ventaja en que este procedimiento conlleve un trabajo sistematizado que les permita tratar en profundidad elementos de la Orientación Sociolaboral no sesgada en los diseños de aula; más aún cuando se concibe de forma interdisciplinar:

“yo creo que el tratar la Orientación Sociolaboral integrada en el currículum y con la dimensión de la coeducación no ha sido dificultoso en exceso.. además lo que para mí ha sido más significativo es que al igual que yo

he podido integrar estos contenidos referidos a lo sociolaboral, o a lo de las salidas profesionales.. lo puedo realizar con cualquier otro contenido, sería igual de factible y sin mayor dificultad. Ahora bien, lo que está claro que tu ayuda nos ha permitido centrar el tema y no sólo tratarlo, sino hacerlo con la mayor profundidad posible... a lo mejor de hacerlo yo sólo lo hubiera hecho de forma más general."

5. Asimismo, opinan que la *estrategia* utilizada –la interdisciplinariedad– ha complicado el desarrollo de la organización espacial y temporal; La profesora de Lengua y Literatura reconoce que:

"a mí lo que más me ha llamado la atención ha sido la efectividad del trabajo conjunto... es lo que más me ha gustado.. ver que en todas las áreas se puede trabajar la igualdad de oportunidades en la Orientación Sociolaboral no sesgada... porque siempre parece que es algo imposible, eso no quiere decir que no entrañe dificultad.. pero si se realiza una acción rigurosa más o menos como la que hemos realizado aquí, yo creo que si es posible. Sin embargo, considero que una dificultad añadida ha sido el desarrollo de una unidad interdisciplinar, porque nos ha exigido estar muy coordinados en el tiempo porque por este motivo no pudo salir la primera propuesta que teníamos para lengua: el trabajo con la publicidad.. y tuvimos que incorporar otros aspectos, que fueron una cosa ahí apuradilla, pero bien elaborada" (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

Como contrapunto, el alumnado aprecia que la propuesta desarrollada en el cuaderno es de naturaleza interdisciplinar: "otra cosa que a mí me gustó mucho, era que cada profesor lo trataba de diferente manera". (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

Consideran que esta estrategia –la interdisciplinariedad– les permite tener una concepción más real de la problemática estudiada: "no era de diferente manera, sino que daban cosas distintas que se complementaban y nos daban ideas para ver[...] cómo era, ¿Cuál es el título?: La relación de hombres y mujeres" (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Alumnado).

c) Reflexión sobre la unidad Interdisciplinar

I. Objetivos

La propuesta de *objetivos* desde la Orientación Sociolaboral no estereotipada ha supuesto un proceso de negociación con los diferentes seminarios para poder incorporar, sustituir o dar prioridad a los objetivos:

“en un principio, yo lo tuve que encajar en el tema que se estaba trabajando porque el seminario me lo pidió así.. en lo de la publicidad que después no salió hubiera sido mejor porque ya el seminario lo sabía y lo habíamos consensuado.. en definitiva el alumnado trabajó lo previsto en la programación pero a través de otro material” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Alumnado).

Este proceso de negociación no siempre ha supuesto la aceptación por parte del seminario de los objetivos propuestos sino la adaptación y ampliación de los ya existentes.

II. Contenidos

El profesorado y el alumnado confluyen en que ha habido densidad de *contenidos*. El profesorado piensa que les ha supuesto un esfuerzo tener que desarrollar todo el contenido previsto: “a mi juicio yo creo que hay demasiada densidad [...] muchos contenidos [...] pero eso creo que fue un problema del grupo de trabajo porque tu nos comentaste en su momento que consideráramos la densidad de los contenidos...”. (Anexo II. Grupo de discusión del Profesorado).

Como contrapunto, les ha parecido crucial contextualizar el contenido en el medio próximo-cercano al alumnado “el localizarlo en el municipio y que no fuera algo ajeno”. El alumnado entiende que ha habido excesivos contenidos novedosos, que actuaron –según su modo de entender– como elementos que obstaculizaron el desarrollo

de la unidad didáctica. Sin embargo, observamos que al comentar los diferentes contenidos incorporan en sus comentarios, contenidos de diferentes materias para justificar un elemento concreto, como aparece reflejado en este extracto:

“pues yo no sé, yo creo que sí vimos la relación entre las corrientes migratorias y el trabajo o mejor donde se encuentra trabajo [...] si recuerdas aquello de lo del sector servicios y la agricultura.[...] si que hay más trabajo en el sur que en el norte, en la costa que en la cumbre [...] sí, pero yo no sé que tiene que ver esto con la relación laboral de hombres y mujeres [...] ¿Pues que va a ser? mi niña [...] que las chicas tienen más posibilidad de encontrar trabajo en donde predomine el sector servicios [...] y en la agricultura y la pesca es más difícil porque a veces necesita más fuerza [...] o, porque los empresarios no la quieren contratar por lo de la maternidad.” (Anexo II. Grupo de discusión del Profesorado).

El alumnado ha mostrado preferencia por los contenidos referidos a los derechos de las mujeres y de los hombres, por conocer profesiones, por la publicidad, por la situación sociolaboral de la mujer. Los que menos les han gustado son los contenidos relacionados con el Inglés, por su complejidad, y los de Ciencias Sociales, en concreto, trabajar las relaciones sociolaborales asociadas con los hombres y con las mujeres.

Las habilidades por las que muestran interés son aquellas que le permiten prepararse para el trabajo, los debates y la expresión escrita y oral. No muestra rechazo por ninguna de las trabajadas.

Asimismo, La preferencia hacia esta unidad queda respaldada por el interés, la expresión de su forma de pensar y actuar, la implicación de aspectos en temas referidos a un futuro cercano, la comprensión de las causas y los consecuentes de los acontecimientos que estudian, la implicación del grupo, tanto del profesorado como del alumnado que ha hecho que nuestras actuaciones sean dinámicas. Por otra parte, rechazan algunos contenidos específicos de ciencias sociales, como la inmigración entre islas, y muestran de este modo su desinterés por estas materias.

En lo que se refiere a la dificultad y ayuda en el desarrollo de la unidad, el 38,5% declara que nada le ha resultado difícil, mientras que el resto se define de la siguiente manera: el 30% piensa que la realización de los ejercicios ha sido lo más difícil, un 19% que su dificultad ha estado en los contenidos trabajados desde Ciencias Sociales y un 6% en los contenidos desarrollados en Inglés.

Cuando el alumnado expone que no ha tenido dificultades, un 6%, explicita que esto se ha debido fundamentalmente al apoyo del profesorado en el desarrollo de la unidad.

Sólo el 8% del alumnado no ha resuelto las dificultades que le han surgido a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica.

REALIZACIÓN DE EJERCICIOS	30%
CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES	19%
CONTENIDOS DE INGLÉS	6%
NADA ME HA RESULTADO DIFÍCIL	38.5%
NO HE TENIDO DIFICULTAD	6%

TABLA 74. Dificultades en el desarrollo de la unidad.

Somos conscientes de que la necesidad de ayuda y la respuesta puede variar según las materias y el profesorado que las imparte. A continuación exponemos las distintas percepciones desde las distintas materias.

Respecto a la percepción que el alumnado tiene de necesitar ayuda por el profesorado de Inglés, nos encontramos con que tan sólo el 54% del alumnado necesita ayuda a veces, mientras que el 19% necesita ayuda siempre, por las siguientes causas: por el desconocimiento de la materia, por una explicación poco clara, por la falta de comprensión al traducir, al leer y en el listening o, también, por el desconocimiento del vocabu-

lario que se está trabajando. No obstante, el 27% del alumnado puede realizar la totalidad del trabajo autónomamente.

Con referencia a la percepción que el alumnado tiene de recibir ayuda por el profesorado de Inglés, observamos que el 54% percibe que siempre y a menudo reciben la ayuda que demandan y, para un 30%, esta ayuda nunca o a veces es ofrecida por el profesorado. El alumnado restante, el 16%, no contesta. Los motivos por los que ellos(as) entienden que el profesorado no les puede atender son la falta de tiempo para atender a la totalidad del alumnado, porque no muestra interés por una persona en concreto o porque no quiere.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
INGLÉS	27%	54%		19%
En Qué momentos: cuando no sé algo, en la explicación, incomprensión, traducción, en la realización de los ejercicios, en el writing, conocimiento de vocabulario, comprensión oral				

TABLA 75. Necesidad de ayuda del profesorado de Inglés.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
INGLÉS	20%	10%	6%	48%
Por qué: porque no quiere o no puede, falta de interés por mi, falta de tiempo para atender a la totalidad del alumnado.				

TABLA 76. Recepción de ayuda del profesorado de Inglés.

Relativo a la Educación Plástica y Visual, el 54% del alumnado no necesita ayuda y el 42% a veces realiza demandas, frente al 8% del alumnado que tiene necesidad de apoyo siempre o a menudo. Los motivos que llevan al alumnado a solicitar apoyo son los siguientes: en la explicación, en la realización de los ejercicios, ante el desconocimiento de algún aspecto, en la visualización y en el análisis de los videos.

El alumnado percibe en un 69% que siempre y a menudo reciben la ayuda que demandan y que tan sólo en un 31%, nunca o a veces es ofrecida por el profesorado. Los motivos por los que ellos(as) entienden que el profesorado no les puede atender son la falta de tiempo para responder a la totalidad del alumnado o porque no quiere.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
EDUCACION PLÁSTICA Y VISUAL	54%	42%	4%	4%
	En Qué momentos: cuando no sé algo, en la explicación, incomprensión, traducción, en la realización de los ejercicios, en el writing, conocimiento de vocabulario, comprensión oral			

TABLA 77. Necesidad de ayuda del profesorado de Expresión Plástica y Visual.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
EDUCACION PLÁSTICA Y VISUAL	4%	27%	14%	55%
	Por qué: porque no quiere o no puede, falta de interés por mi, falta de tiempo para atender a la totalidad del alumnado.			

TABLA 78. Recepción de ayuda del profesorado de Expresión Plástica y Visual.

En la asignatura de Itinerarios de la Naturaleza, el 53% del alumnado nunca necesita ayuda y el 47% del alumnado sólo la necesita a veces, en la explicación y en la realización de los ejercicios.

El 80% del alumnado percibe que siempre reciben la ayuda que demandan y al 20%, le es proporcionada a veces. La única causa que atribuyen a su falta de atenciones es la escasez de tiempo para atender a la totalidad del alumnado.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
ITINERARIOS DE LA NATURALEZA	53%	47%		
	En Qué momentos: en la realización de los ejercicios, en la explicación.			

TABLA 79. Necesidad de ayuda del profesorado de Itinerarios de la Naturaleza.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
ITINERARIOS DE LA NATURALEZA		20%		80%
	Por qué: falta de tiempo para atender a la totalidad del alumnado.			

TABLA 80. Recepción de ayuda del profesorado de Itinerarios de la Naturaleza

En lengua Castellana y Literatura, el 58% del alumnado sólo necesita ayuda a veces y el 35% no la necesita nunca. Es el 8% quien la demanda a menudo. Este apoyo es demandado en la realización de los ejercicios, en la explicación, en el guión de análisis y en el vocabulario.

En un 88%, el alumnado percibe que siempre y a menudo reciben la ayuda que demandan y tan sólo un 11% es atendido a veces por el profesorado. El motivo por el que ellos(as) entienden que el profesorado no les puede considerar es la falta de tiempo para dar respuesta a la totalidad del alumnado.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	35%	58%	8%	
	En Qué momentos: en la realización de los ejercicios, en la explicación, en el guión de análisis, en el vocabulario.			

TABLA 81. Necesidad de ayuda del profesorado de Lengua Castellana y Literatura.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		11%	25%	64%
	Por qué: porque falta de tiempo para atender a la totalidad del alumnado			

TABLA 82. Recepción de ayuda del profesorado de Lengua Castellana y Literatura.

En Ciencias Sociales, Sólo el 23% del alumnado puede realizar el trabajo de forma autónoma. La misma proporción de personas necesitan siempre y a menudo esta ayuda. El 54% del alumnado necesita apoyo a veces. Las situaciones en que el asesora-

miento es demandado son las siguientes: desconocimiento de la materia, durante la explicación, falta de entendimiento, al traducir, al leer y en la comprensión oral o por desconocimiento del vocabulario que se está trabajando.

El alumnado considera que la profesora los atiende pero con distinto nivel de frecuencia: El 62% considera que sus demandas son siempre atendidas; el 30% entiende que a menudo; y sólo el 12% cree que a veces son atendidas sus demandas. Los motivos por los que ellos(as) creen que el profesorado no les puede atender son: falta de tiempo para considerar a la totalidad del alumnado y una persona entiende que es porque no quiere o no puede.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
	23%	54%	4%	17%
CIENCIAS SOCIALES	En Qué momentos: en la realización de los ejercicios, en la explicación, en la realización de preguntas, cuando mandaba a realizar ejercicios rápidamente, porque ha querido comprender mejor la materia, confirmar que las respuestas elaboradas por mi eran correctas, en la comprensión de algunos textos.			

TABLA 83. Necesidad de ayuda del profesorado de Ciencias Sociales.

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
		12%	30%	62%
CIENCIAS SOCIALES	Por qué: porque no quiere o no puede, en la explicación de las dudas.			

TABLA 84. Recepción de ayuda del profesorado Ciencias Sociales.

III. Estrategia

La totalidad del alumnado está conforme con la *estrategia* utilizada para el desarrollo de la materia; los motivos que exponen son, entre otros, la variedad en la organización de las sesiones, los recursos didácticos utilizados, el trabajo interdisciplinar (“Todas trabajan el mismo tema pero relacionada con la asignatura que se daba”), el

trabajo colaborativo del profesorado (“el profesorado había trabajado junto para poder enlazar cosas que necesitábamos de unas asignaturas para poder seguir avanzando en otras”) o simplemente porque “entendí todo lo que dimos”.

Tres personas del grupo difieren del resto de sus compañeros(as) y los motivos que dan es por un lado, “haberse saltado parte del temario que teníamos que realizar” y, por otro, el alto nivel de exigencia en la realización del cuadernillo.

Cuando le planteamos que establezcan cambios, sólo el 10% del alumnado comenta los siguientes asuntos: (i) estos temas no tendrían que darlo en clases habituales, sino que deberían usar horario de tutoría, (ii) el cuadernillo debería ser un poco más corto y menos complejo, (iii) la forma con que algunos profesores han trabajado el cuadernillo.

Aún así, el 19% del alumnado declara que sólo a veces no ha entendido lo que se espera que haga en cada momento. Los motivos que han expuesto son su distracción, su falta de atención, la dificultad en la comprensión de algunos textos, complicación en las preguntas, el desinterés al no preguntarle a la profesora. Por el contrario, el 81% del alumnado siempre o a menudo entiende lo que hay que hacer en cada momento. Los motivos que exponen al respecto son los siguientes: sencillez del cuadernillo con el que han trabajado, el interés y la atención, las actividades nada complejas, el interés por los temas trabajados en el cuadernillo, la dedicación de un profesorado que hacía hincapié en que lo entendieran, la realización de las tareas propuestas para trabajar y la asimilación de los contenidos. Asimismo, dan especial relevancia al enfoque que se le ha dado a la materia de Plástica y consideran un gran acierto el uso del cuadernillo en donde se relacionan todas las materias. Sin embargo, muestran su desaprobación cuando el profesorado no explica bien, o cuando se hace necesaria la realización de muchos ejercicios.

IV. Actividades

El alumnado entiende que las *actividades* deberían ser acortadas, que se deberían realizar más en contextos fuera del aula e incorporar actividades intermedias entre reproducción y creación. Ante esto, el profesorado propone que “yo quizás lo hubiera ampliado más pero con menos preguntas, actividades distintas y hubiera hecho más actividades en las que ellos mantuvieran una postura más activa, quizá la necesidad de coordinación y adaptación con los otros compañeros y compañeras ha hecho que también nos hayamos moderado en las formas de presentar las actividades puesto que algunos tal vez por el tipo de materia, mantiene un tipo de actividades centrada en el cuaderno o en la experiencia de la clase”. (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado). No obstante, el profesorado y el alumnado (69%) reconoce un cambio en el tipo de actividades que ellos suelen trabajar en sus clases. Estos últimos comentan que “se aprende más y te diviertes”. También plantean que las diferencias con respecto a las formas de trabajar de unas materias a otras son distintas, que se establecen más diferencias en unas que en otras; por ejemplo en Ciencias Sociales es casi igual, pero no en Plástica o en Inglés... y en Itinerarios de la Naturaleza lo novedoso son los contenidos que trabajaron”. La mayoría concluye que la gran diferencia está en que todos los contenidos los trabajan de forma conjunta. En contraposición, el 4% piensa que no se da ninguna diferencia en comparación a las formas de hacer anteriores y el 27% percibe que los cambios han sido pocos, sin embargo cuando le preguntábamos acerca de en qué se habían dado modificaciones, nos encontramos con que no aportaban ninguna respuesta, sólo una persona comenta que existe una mayor comprensión y dedicación por parte del profesorado.

En este mismo discurso, el alumnado valora aquellas actividades en donde pueda expresar sus opiniones y sus criterios propios como son los debates, mientras que pone

objeciones en aquellas en las que tiene que responder a marcos conceptuales y propuestas predefinidas, como son los guiones de análisis. Del mismo modo, anteponen a las actividades con formato textual, otras tareas “como itinerarios de la naturaleza estuvo muy bien porque hicimos más variedad de actividades... ¡verdad!”, en las que se utilizan otros códigos como la imagen o las simulaciones reales.

Así, mostraron mayor preferencia por los videos publicitario, las diapositivas utilizadas en dibujo y las simulaciones de pruebas físicas y escritas trabajadas en itinerarios de la naturaleza que por los artículos de periódico, cómics, extracción de textos de la literatura canaria, o por el material específico de la biblioteca referida a perfiles profesionales o boletines oficiales. Destacan en concreto una actividad del área de Expresión Plástica y Visual: “sí, lo de los anuncios y tal, en cuál se discriminaba más a la mujer, en cuál menos, en donde se utilizaba al hombre...”.

V. Nivel de realización de las tareas

No obstante, el alumnado piensa que *el nivel de realización de las tareas* del trabajo realizado es bastante alto, y hacen hincapié en una buena realización, aunque en algunos casos reconocen que, cuando no les da tiempo de acabar la tarea en la clase la realizan en casa. De la totalidad de la clase, el 73% expone que ha colaborado para que las clases se pudieran desarrollar y tan sólo 27% reconoce que su participación ha sido poca o no continuada aludiendo exponiendo como principal motivo el “no tener ganas de trabajar”. Tan sólo el 19% declara no haber llevado el material a clase diariamente, dato que coincide con el de los que no han tenido una participación continuada.

El conjunto de la clase expone que ha llevado a cabo el trabajo individual propuesto para el desarrollo de las clases, implicándose en la elaboración de las tareas e intentando realizar las actividades de la mejor forma posible. Algunas personas exponen que su trabajo ha sido muy bueno, porque le ha permitido expresar sus “propias opinio-

nes". Es sólo el 12% quien considera que su trabajo individual no ha estado acorde con las exigencias propuestas por el profesorado y por los(as) compañeros(as). Sin embargo hay una persona que piensa que "la gente en clase hace menos, incluso, que en sus casas". El alumnado percibe que con el desarrollo del cuadernillo el trabajo que tienen para llevar a cabo en casa es menor que con otras estrategias, pero que cuando éste se tenía que realizar en casa siempre lo hacían. Hay una persona que piensa que el trabajo de casa es menor que el de la clase (esta no coincide con la anterior).

El alumnado piensa que su participación en el grupo ha sido positiva, no sólo para ellos(as), sino también para el resto del equipo. "todos hemos aprendido de todas", "en algunas ocasiones hemos conseguido que cada persona realice las funciones asignadas". Solamente uno comenta que no siempre ha tenido "ganas" de participar en el equipo.

VI. Criterios de evaluación

El profesorado valora que es necesario adecuar más los *criterios de evaluación* a los objetivos y contenidos haciendo uso de los instrumentos de recogida de información para realizar la valoración:

"y fue como caer en la cuenta de lo absurdo que es estar ahí con una programación que sirve para bien poco si nosotros no incorporamos rejillas como las que tú nos planteaste y que aún elaborándolas, no las utilizamos del todo y no fuimos fieles a nuestras demandas [...] y todo es para que quede bonito [...] y vaya que me lo estoy planteando bastante para la propuesta del año que viene [...]" (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

El alumnado expone que la valoración en el caso de las Ciencias Sociales no se ajusta al trabajo desarrollado en el cuaderno. Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Alumnado. Sin embargo, el 81% del alumnado opina que el tema estudiado ha sido bastante y muy interesante por distintos motivos. Los más destacados son qu ayuda a

conocer a nuestra sociedad y a saber actuar ante los problemas que nos ocasiona la estrategia utilizada (“aprendíamos cosas y parecía que no seguíamos el temario”); Con relación a qué les aportaban los contenidos; nos encontramos con que el 12 % del alumnado piensa que este ha sido poco interesante, una de estas personas expone que el problema está en que “me han hecho pensar mucho” y, para el 7% restante el tema no le ha sido nada interesante, el motivo que se dio es que este tema no les interesaba.

d) Percepción del aprendizaje

I. Del alumnado

El 69% del alumnado reconoce que ha aprendido bastantes y muchas cosas nuevas en el desarrollo de esta unidad didáctica. Y el 31% del grupo entiende que ha aprendido pocas cosas nuevas.

Entre las más interesantes se encuentra el BOC, el BOE, la localización y detección de los servicios existentes en Vecindario, los conocimientos sobre la población, el paro, la inmigración, la emigración (insular e interinsular), las diferencias entre el arte mayor y menor, la mujer en el arte, la situación de la mujer y del hombre desde distintas percepciones (en la casa, en el trabajo, en la escuela), los aspectos que tienes que considerar para formarte en un futuro, la situación de desigualdad en nuestra sociedad, la publicidad, la trayectoria a seguir para la obtención de un empleo en la empresa pública y en la privada, el desarrollo sociolaboral, los indicadores que demuestran la diferencia de hombres y mujeres en el mundo del trabajo (salario, nº de desempleo, tipo de contratación), el paro en Canarias, los pasos a seguir para el desarrollo de una carrera, el análisis de información de periódicos, de publicidad, las consecuencias que el trato desigual de mujeres y de hombres tiene para nuestra sociedad y para nuestro desarrollo personal o las distintas expresiones artísticas. Como podemos observar, exponen contenidos no sólo de carácter conceptual, sino también procedimental y actitudinal.

La mayoría del alumnado piensa que relaciona bien los contenidos de esta unidad con los de la realidad, y entre los motivos que expone destacan estos: (i)“porque los contenidos son hechos que pasan en la vida real”; (ii)“porque habla de temas actuales, importantes como es la desigualdad entre hombres y mujeres, publicidad, trabajo [...] y lo que es más importante cuál debe ser mi actuación teniendo en cuenta todas estas cosas”; (iii)“sí porque lo que dice el cuadernillo es lo que suele suceder en la vida real”; (iv)“este cuadernillo me ha enseñado más caminos de los que yo creía que había”; (v)“este cuadernillo me hace pensar en los problemas de los hombres y las mujeres en el trabajo”.

Además, la totalidad de los participantes –alumnado– cuando hablan de *proyecto personal* se refieren fundamentalmente a su trayectoria académica y a la proyección que ésta tendrá en su integración en el mundo laboral eludiendo totalmente aspectos referidos a su relación personal. Asimismo, comprobamos que han pensado en ella, en los estilos de vida que quieren seguir. Optan por una continuidad de la formación, sin carga familiar y preferentemente sin pareja, aunque no rechazan la posibilidad de compromiso formal con una pareja: “bueno, yo tengo claro que primero voy a estudiar y después ya veré qué es lo que hago, si me caso o si tengo hijos.. así si, porque ya tienes tu carrera terminada y puedes buscarte un trabajo antes de casarte...” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Alumnado).

Entienden que tanto la responsabilidad de las tareas de la casa como el cuidado y atención a los hijos(as) ha de ser compartido y son conscientes de las limitaciones que se pueden dar: “además las cosas de la casa las debemos saber hacer tanto chicos como chicas, porque dentro de un tiempo yo puedo elegir entre casarme o quedarme sólo y entonces necesito hacer todo esto...” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Alumnado).

II. Del profesorado

Como podremos deducir, el profesorado, en distintos momentos, ha considerado la dificultad relativa de implementar iniciativas de este tipo. Además, entiende que es básico y trascendental la participación de la asesora externa como dinamizadora y aglutinadora de las acciones realizadas a lo largo del trabajo; percibe que esta imagen, las funciones que realiza es crucial. Pero lejos de reclamar la figura constante de un(a) asesor(a) en los grupos de trabajo, reconoce que las tareas realizadas por la asesora en el equipo pueden ser llevadas a cabo por cualquiera de ellos(as):

“trabajar un grupo de manera interdisciplinar algunos temas o unidades didácticas... o una unidad didáctica con Orientación Sociolaboral no sesgada... a lo mejor podría haber más dificultades a la hora de realizarlo... pero el gran problema pienso yo es la necesidad de que haya alguien que dinamice ese trabajo... que podría ser cualquiera de nosotras, y que haya reuniones de ámbito y la cuestión está en ponernos y aprender a trabajar en grupos.”

Podemos concluir, pues, que el profesorado aprecia que el proceso de trabajo colaborativo seguido ha posibilitado su formación para la resolución de problemas respecto a sus propuestas de diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza. Asimismo ha consolidado criterios y creado recursos para la integración de contenidos sociolaborales no sesgados en sus respectivos *curricula* y adquisición de modelos que justifiquen su propuesta de actuación. El apoyo de la asesora externa ha sido crucial para el desarrollo de la experiencia, y para la adquisición de habilidades que le permitan afrontar, estas situaciones autónomamente.

Otras personas del grupo perciben que la relación no es total, pues comentan que “todavía tengo dudas, [...] no todos, algunos sí pero otros no”.

El profesorado concluye diciendo que el proceso orientador no es exclusivo de los(las) *orientadores(as)* y que ha aumentado su capacidad, conocimiento y la cantidad

de recursos para poder afrontar el problema (en este caso, un proceso de Orientación Sociolaboral no sesgada desde un modelo de integración curricular interdisciplinar):

“si sería interesante[...] para mí es fundamental que le demos esto, y no como se ha planteado hasta ahora, y si ellos vienen aquí para aprender a ser personas para vivir, es una educación básica, es necesario que a todas las personas se les dé Orientación Sociolaboral, no como se ha hecho hasta ahora, sino a partir del conocimiento del alumno, viendo que el alumno se conozca, conozca sus capacidades y posibilidades, dónde se podría sentir realizado... por otro lado dar a conocer e indagar hacia el conocimiento de la oferta de su entorno... y a partir de ahí se podría hacer comentarios pero sería él o ella quien elegiría... primero que se estudien, que conozcan su realidad, que conozcan su medio, qué posibilidades tienen... es decir que sea una cuestión realista de acuerdo a lo que está recibiendo aquí que para mí es básico, es tan básico como que sepa escribir sin faltas de ortografía, porque si no sin todo lo demás te pierdes en muchos contextos y muchos tal, pero no los enseñamos a afrontar la realidad, a la vida que van a tener dentro de dos o tres años.” (Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

Sin embargo, el profesorado entiende que hubiera sido necesaria la ampliación del tiempo dedicado a la elaboración y desarrollo de la experiencia. Respecto a la fecha en la que se desarrolló, él opina que la modificaría: “nunca lo volvería a hacer en el último trimestre [...], lo ideal sería empezar a mitad del primer o segundo trimestre” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Profesorado).

Ellos(as) entienden que en este periodo se concentra una gran cantidad de trabajo y no le han podido dedicar tanto tiempo como les hubiese gustado. Asimismo, la mayoría de los componentes del grupo piensan que el tiempo de trabajo dedicado a este tema era adecuado y dispar de unas materias a otras, mostrando una actitud favorable cuando había una mayor dedicación: “cuando el profesorado daba más tiempo, era mejor... era como si te entusiasmará” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Alumnado).

Consideran que es una experiencia interesante novedosa en nuestro contexto y que su difusión puede ser útil para que otros(as) compañeros(as) la tengan como refe-

rente. Consideran, así, que es necesario que ellos sirvan de efecto multiplicador y dinamizador en sus respectivos seminarios incorporando al resto de profesionales en experiencias de este tipo, pero haciéndoles conscientes de la implicación que esta clase de trabajo supone y de los beneficios que conlleva tanto para el alumnado como para el profesorado:

“lo que está claro es que la gente se apunta a este tipo de actividades por moda y, después, la realidad es que no existe una verdadera implicación y llegan a la conclusión de que esta forma de trabajar no es válida [...] Es una manera de trabajar y aquí está la prueba porque lo hemos hecho [...] Sabiéndolo llevar a los departamentos y tal, puede ser interesante, y que salga un grupo bueno.”

e) Respecto a su trayectoria académica y profesional

Pudimos comprobar que se da relación entre optativas seleccionadas y campos profesionales preferentes. Un chico comenta: “Yo cogí derecho, cultura romana, informática... Eso es todo, porque mi objetivo es cursar la carrera de derecho”.

Otro define su selección en estos términos: “Yo, por ejemplo, de las optativas cogí las relacionadas con la salud. Quiero hacer Educación Física. Yo cogí ciencias (chica3), yo también quiero hacer Educación Física”.

Sin embargo, entre los motivos que justifican su actuación no explicitan sus capacidades para el estudio y para el desempeño de esa profesión, y se centran fundamentalmente en el gusto por la actividad y otras condiciones del mercado laboral: oferta laboral, estabilidad económica, movilidad geográfica, demanda de servicios, o tipo de relación laboral “porque nos gusta, y también por la salida que tienen y por la estabilidad económica”.

Otra compañera afirma que es:

“porque le gusta pero que no está de acuerdo con lo de la estabilidad económica [...] porque claro otras profesiones como administrativo tiene la misma estabilidad o inestabilidad”

económica que esa [...], pues yo creo que económicas tiene salida [...] además, a mí me gustaría quedarme a trabajar aquí, y si no, en donde salga trabajo [...] claro, mejor aquí pero si no tendremos que desplazarnos. Yo creo que no voy a tener problemas, porque como la mayoría de los abogados trabaja por su cuenta; primero tendré que hacer un pequeño estudio para ver dónde debo poner el despacho [...]" (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Alumnado)

Algunos(as) consideran entre las condiciones educativas no sólo las afines con los procesos educativos, sino también aquellas que mantienen relación con su formación en un perfil profesional concreto, después o durante su proceso formativo. Entre otros, comprenden los contratos en prácticas con o sin retribución económica: “si, pero a los jóvenes casi siempre le hacen contratos en prácticas, o eso que se llama prácticas en empresas” (Ver Anexo II. Grupo de Discusión del Alumnado).

La planificación establecida para su puesta en práctica ha sido alterada en varios aspectos:

1. En relación al tiempo disponible. La temporalización establecida para el desarrollo de los objetivos, generalmente ha quedado corta en todas las materias.
2. Con respecto al trabajo individual. El apartado de trabajo individual de las actividades que pensaba trabajarse en clase, se cambió por trabajo de casa, estableciéndose un tiempo en clase para consultar algunos aspectos con el profesorado.
3. En atención a la organización de los grupos. A veces, el profesorado se saltaba el paso del trabajo en pequeños grupos al de gran grupo cuando veía que existía un mayor consenso entre el alumnado, otras veces lo dilataba más si observaba que no estaban cubriendo las propuestas establecidas.

4. Sobre el material curricular: El profesorado que incorporó los artículos de periódico observó que el alumnado tenía muchas dificultades para entenderlo y tuvo que intervenir en la comprensión de la prensa; los espacios establecidos para cumplimentar eran acotados por el profesorado y en algunos momentos parecían muy grandes y, en otros, muy cortos. En definitiva, el profesorado consideró que la propuesta especificada en la guía del alumnado era muy densa y que excedía con creces la disponibilidad horaria de la que disponían.
5. Acerca del alumnado. El profesorado, en algún momento, tuvo que reorganizar al grupo al surgir conflictos en el desarrollo de las actividades. Además, el equipo de profesores(as) carecía de hábitos en el trabajo en
6. equipo, elemento que limitó el desarrollo de las dinámicas en las clases.
7. De las relaciones personales.

Por lo general, la temporalización dispuesta para el desarrollo de los objetivos ha quedado corta en todas las materias. Esto pudo ser debido al cambio de estrategias, a las actividades desarrolladas o a la falta de comprensión de los conceptos. Por otra parte, los objetivos son trabajados en grupos o a través de la inducción, o investigación. Antes, el profesorado mantenía el peso del desarrollo de la clase, y el alumnado participaba en momentos concretos o para la corrección de las actividades. En el grupo de discusión, el profesorado se hace consciente de esta diferencia: “yo lo que sí noto es una diferencia en el tipo de actividades que yo suelo trabajar”.

CAPÍTULO VI

*Conclusiones generales y consecuencias
para una acción futura*

6.1. Introducción

El último capítulo de este trabajo tiene como propósito identificar aquellos aspectos que, de alguna forma, nos han permitido avanzar en la mejora o comprensión de la situación planteada, así como en concretar las consecuencias que tiene para la investigación –apartado 6.2–; anotamos, también, sugerencias para la investigación –6.3–.

Ahora bien, nos gustaría dejar constancia del clima que al final del trabajo se genera en el Centro.

Se acerca el final de curso y el Centro se convierte en un hervidero de personas que pululan por sus pasillos. El alumnado constantemente sube y baja la escalera, se acerca a la cafetería, entra en la biblioteca o, simplemente, disfruta de la sombra que gratuitamente aporta una palmera en el desolado patio. La mañana avanza y el calor nos envuelve, nos referimos no sólo al calor atmosférico, sino también al calor humano que, tras las prisas y la algarabía, va aumentando la tensión del Centro como si de una olla a presión se tratase. Por un momento, al menos para los que formamos el equipo de trabajo, esa realidad queda atrás al cerrar la puerta del seminario, lugar que ha sido testigo durante casi un año y medio del trabajo realizado. No obstante, el profesorado, que parece inquieto, ansioso y preocupado, está inmerso en el proceso de evaluación en la E.S.O. Esta situación es nueva para ellos –el centro se incorporó en este año escolar en la implantación de la Reforma– y ellos(as) tienen que invertir mucho tiempo en la corrección de pruebas de valoración y en cumplimentar las actas. Sin embargo, han encontrado un hueco para pensar sobre la experiencia desarrollada en este año académico. En la última reunión –hace quince días– nos comprometimos a pensar y a anotar aquellos aspectos que nos hubieran parecido relevantes.

La valoración del trabajo se realizó a través de un grupo de discusión. Utilizamos esta técnica porque nos permitía debatir abiertamente, relativizar la percepción que cada

uno de nosotros tenía acerca de lo sucedido y valorar conjuntamente lo que habíamos hecho en equipo; en definitiva, se trataba de:

- a) argumentar, analizar y proponer aspectos de interés que han incidido en el Diseño y desarrollo de la propuesta, y cuál ha sido su funcionalidad en la práctica.
- b) Ver en qué medida la estrategia utilizada nos ha sido factible.
- c) Especificar la implicación y compromiso de los componentes en el trabajo y con el equipo.

No nos propusimos valorar si el proceso realizado era válido o no, sino que nos centramos en revelar su utilidad y –lo que para nosotros(as) fue básico– identificar los puntos fuertes y débiles de la investigación para favorecer el desarrollo profesional de los(as) componentes del equipo como investigadores y redefinir nuestra situación problemática. Tendríamos, de este modo, un nuevo punto de referencia desde el que partir.

Como producto de esta valoración realizamos un informe –de 15 a 20 páginas– que entregamos al equipo directivo; en él expusimos el trabajo realizado, las consecuencias que ha tenido para nuestra actividad profesional, los aspectos en los que tendríamos que seguir trabajando y las condiciones reales y de organización necesarias. Nuestros(as) compañeros(as) valoraron muy positivamente la investigación, sin embargo consideraron que la posibilidad de trasladarlo a todo el centro era casi imposible pues carecían de condiciones previas y también, de asesora –en este caso el profesorado expuso que la asesora estaría dispuesta a colaborar hasta que el grupo desarrollara habilidades para el trabajo autónomo–. El profesorado que participó en el grupo de investigación observó que sus compañeros(as)

no querían comprometerse y ellos sabían que, sin este compromiso, el proyecto no tendría futuro.

A raíz de esta situación, y en el mismo consejo, un representante de la Consejería de Educación asistió para ofertar la posibilidad de que Vecindario –área en la que estaba enclavado el Centro– se convirtiera en una zona piloto del Proyecto Acerina en Gran Canaria. Este proyecto tenía como finalidad desarrollar programas de centro que favorecieran la igualdad de los sexos entre los jóvenes. Esta coyuntura permitiría al centro poder flexibilizar sus estructuras organizativas; además, habría un reconocimiento oficial tanto al Centro como al profesorado –de forma individual– de la labor realizada y de pertenecer al proyecto.

De esta forma, insospechada para todos(as), el IES José Zerpa se incorporó a un trabajo incipiente de investigación-acción colaborativo de carácter institucional. Quizás, como decían algunas profesoras fuera del grupo de discusión, “nuestra experiencia piloto, permitiría dinamizar con más eficacia este nuevo proyecto”.

6.2. Conclusiones

En este punto definimos la valoración de los apartados de la investigación que a nuestro parecer han resultado relevantes para conocer en qué medida el programa desarrollado nos ha ayudado a avanzar en la resolución del problema.

A. Respecto a la investigación

a) El trabajo desarrollado por el equipo de investigación

Si nos preguntaran: ¿qué es lo que ha permitido al profesorado llevar a cabo esta empresa? diríamos que la voluntad y el empeño en indagar nuevas formas o formas alterna-

tivas que favorecieran conocer el aprendizaje de su alumnado, de su desarrollo personal, en definitiva de su compromiso profesional.

El equipo de investigación que inició esta aventura no era consciente de la dimensión que esta investigación adquiriría para su centro, para ellos como profesionales, para el alumnado e incluso, tímidamente, para las familias y, además, supo consolidarse paulatinamente alcanzando la madurez suficiente que le permitió generar una propuesta para la mejora.

b) La definición de papeles y funciones

En todo este proceso de consolidación del equipo de trabajo, fue esencial que los componentes (profesorado y asesora) definieran qué papeles iban a desarrollar. La confusión era alta, el profesorado pocas veces había trabajado con asesores externos y, cuando lo había hecho, la relación entre ellos era de experto a lego; he aquí el origen del desorden. En este caso, la asesora utilizaba su conocimiento tanto –en procesos como en contenidos– de forma complementaria para favorecer el análisis y la toma de decisiones de los participantes Nieto Cano (1993).

El papel de la asesora se centró fundamentalmente en ser contrapunto –en la construcción del conocimiento– en ofertar visiones alternativas que permitieron al equipo valorarlas, integrarlas, rechazarlas o reelaborarlas, pero también, como defienden algunos autores (Crandall, 1977; Escudero, 1992; Arencibia y Guarro, 1999), fue el de facilitar, dinamizar, favorecer el consenso y dar autonomía al equipo. El profesorado fue consciente de esto, y lo constató en el consejo de Centro al proponer la colaboración hasta la aparición del equipo.

El profesorado, en su conjunto, fue partícipe de las diferentes fases del proceso y colaboró en él. No obstante fue necesario destacar la figura del coordinador(a) y del secretario(a) que formaba parte del profesorado. Ellas fueron el equipo de apoyo de la

asesora, y sus funciones estuvieron bien definidas, las de la secretaria en tomar acta de lo ocurrido, actuar como memoria histórica del grupo; las de la coordinadora, con el apoyo de la secretaria, responsabilizarse de las tareas comprometidas, concretar las decisiones tras largos debates, zanjar o posponer las cuestiones cuando nos encontrábamos en un círculo vicioso, etc.

Reconozco, como asesora, que en algunas ocasiones sin estos apoyos y, sin haber definido y acordado precisamente nuestros papeles y tareas, el trabajo no hubiera sido tan fácil llegar a su fin.

De lo señalado hasta aquí, se deduce que en el equipo existe un *clima de trabajo* positivo. Esto no quiere decir que no hubiera problemas, como ya hemos podido constatar en capítulos anteriores, sino que hemos sido capaces de respetar las formas de ser y de hacer de los participantes, de considerar sus opiniones y sus aportaciones, de aceptar sus desacuerdos y sus abandonos.

Este hecho es crucial cuando el aspecto que está en juego es una cuestión de valor, más aún en el momento actual, en el que los análisis de género en las escuelas quedan relegados a un segundo plano en favor de otras variables como la clase o la etnia:

“De orden muy diferente es el caso de los papeles (o roles) de género. Está claro que pueden ser papeles abiertamente distintos, dispares e incluso en gran medida contrapuestos, pero se trata siempre de papeles asignados y aprendidos en una misma y única cultura (y subcultura), y para ser desempeñados en su interior. No quiero decir con ello, sin embargo, que las diferencias de papeles de género sean iguales ni equiparables en todas las culturas; es manifiestamente menor la desigualdad entre hombres y mujeres, por ejemplo, en los países árabes-islámicos que en los de raíz europea-cristiana; y dentro de éstos, en los países escandinavos que en los latinos. Los papeles de género pueden ser tremendamente desiguales en sí, pero creo que esto no es ya muy relevante, hoy en día, de cara a la educación” (Fernández Enguita, 1997:116).

c) El método utilizado

En cualquier proceso de investigación están implicados tres aspectos básicos: el investigador(a), el método y el objeto. Asimismo, en Investigación-Acción ha de establecerse una realización coherente entre ellos. De este modo, si nuestro objetivo fue superar –entiéndase mejorar o avanzar– la contradicción de los acontecimientos educativos (*perspectiva diléctica*), necesitamos comprender qué y cómo sucede –cómo lo percibimos los que participábamos en la investigación– (*perspectiva comprensiva*); por ello, fue necesario establecer una propuesta de acción sistemática y organizada que favoreciera el análisis complejo –o que simplificara la realidad– de la acción (*perspectiva sistémica*).

Desde este esquema de referencia, el investigador se convirtió en un *coinvestigador* con el resto de los profesionales quienes de forma *negociada* propusieron la situación problemática –o de necesaria actuación–. Goyette *et al* (1984) exponen que la implicación en el proceso de investigación va a venir avalado por el reconocimiento del papel del sujeto en la definición del objeto de la investigación. En este proceso muchos autores consideran que el grupo investigador –lo consideramos una acción colectiva– se configuraba como grupo-sujeto de investigación. Además, el investigador tuvo cualidades como la capacidad de escucha y de comunicación, empatía, animación, flexibilidad, autonomía, adaptabilidad, tolerancia a la frustración y a la ambigüedad, liderazgo, aceptar la experiencia de los colaboradores como válida, y también, tuvo el derecho a sentir inseguridad y percibir cada nueva situación como única, así como de estudiar múltiples formas para implementar nuestra actuación.

A partir de aquí el equipo tenía claro un esquema general que se organizaba en “un antes, en un durante y en un después”, como lo definían ellos(as). También, tras una acalorada discusión, acordamos realizar un “seguimiento” –podríamos definirlo evalua-

ción— de cada una de estas fases. A través de las sesiones. Pero además, eran conscientes de la necesidad de complementar el esquema de referencia.

Desde nuestro entender y teniendo en cuenta los presupuestos antes expuesto, consideramos con este fin analizar el modelo de evaluación de programas de Stufflebeam (1971), el modelo de Investigación-Acción de Kurt-Lewin adaptado por Kemmis (1992), la propuesta de fases del proceso circular de Chein *et al* (1948) citado en Goyette y Lessard (1988), el modelo de trabajo procesual de Escudero (1990), el modelo CIPP de evaluaciones de Stufflebeam (1995), la Evaluación Diagnóstica de Pérez Juste (1990) o las fases de la investigación-acción para la implantación de la educación sociolaboral de Santana y Álvarez (1996). De este modo, elaboramos nuestro propio diseño de actuación y lo adaptamos a nuestra realidad.

Ninguno de los modelos o esquemas analizados nos terminaba de agradar. Sin embargo, nos quedamos sorprendidos al comprobar que todos tenían un antes, un durante y un después; además, todos —unos más que otros— enfatizaban la evaluación. Desde esta estructura inicial adaptamos los esquemas analizados y elaboramos uno propio. No obstante, al equipo le inquietaba que pudiera ser cuestionado el proceso. Para superar esta situación tuvimos que incidir en que no existe una metodología única sino que, dependiendo de la situación (del problema), del contexto en el que se desarrolla y de las características del equipo, aquella tenía que adaptarse: “a cada finalidad distinta se le puede aplicar una metodología distinta” (Goyette y Lessard, 1988:160).

Sin embargo, en nuestra investigación hubo diferencias importantes entre lo que diseñamos y lo que realmente hicimos. Teníamos claro conceptualmente que tras una parte venía la otra, pero la realidad fue que mientras identificábamos necesidades, establecíamos causas, proponíamos posibles situaciones de mejora, a veces, la secretaria no tomaba nota porque se enfrascaba en la reflexión. La realidad es que avanzamos y desarrollamos la

habilidad de controlar y dominar nuestros impulsos y de concentrar nuestros esfuerzos hacia una única meta. Un aspecto que ayudó decididamente fue la implicación, el compromiso y la seriedad que los componentes concedimos a esos espacios de encuentro. A esto contribuyó que el profesorado veía, día a día, cómo avanzaba en el análisis de la situación y en propuestas alternativas. Al principio, y dado el clima logrado, pudo llegar a parecer una tertulia, guardando la distancia. Sin embargo, al final, diferenciamos el tiempo de trabajo productivo y reservábamos veinte minutos para el café, este momento se convertía en una explosión total, llegaba a ser una auténtica algarabía. También consideraron que todo el tiempo era poco para la labor que les aguardaba.

B. Respeto a la Orientación Sociolaboral

Por el análisis realizado hasta ahora, hemos comprobado que los participantes de esta investigación consideraron que las actuaciones realizadas hasta el momento han posibilitado la superación de la situación descrita en la evaluación diagnóstica y ha respondido a la valoración de necesidades definida. El alumnado, por su parte, ha apreciado el interés que el profesorado mostró siempre por su desarrollo personal al incorporar contenidos –relacionados con lo sociolaboral– que les ayudaron a comprender el entorno, de modo que fueran capaces de interactuar con él. También destacó el esfuerzo del equipo educativo por desarrollar una propuesta conjunta, articulada a través de una unidad interdisciplinar en la que quedó integrado el Proyecto de Orientación Sociolaboral. Esta situación ha permitido al alumnado pensar, esbozar y sentir la necesidad de tener un proyecto de vida.

El profesorado ha valorado los apoyos del equipo directivo, los de los compañeros(as) de seminario, los de la asesora y los del alumnado porque les ha permitido gozar de un clima propicio para su formación y para desarrollar la investigación. Ha considerado que la propuesta diseñada ha favorecido en el alumnado ser conscientes de las diferencias de

género a las que estamos expuestos en nuestra educación –socialización–, o de las consecuencias que las decisiones prematuras pueden tener en un futuro cercano.

La asesora ha facilitado y apoyado al profesorado en el proceso seguido. Asimismo, considera que el equipo de trabajo –unos componentes más que otros– estarían capacitados para actuar como asesores del grupo en Orientación Sociolaboral no estereotipada. Ellos(as) han conseguido ser conscientes de la dificultad y favorecer actuaciones para su mejora. No obstante, ella entiende que el alumnado ha adquirido recursos y estrategias que le permitirían afrontar su proyecto de vida de forma no sesgada. No obstante, aún queda mucha labor por hacer.

Y por último, la asesora cree que no puede negar el trabajo realizado en el Centro pues es una realidad. Sin embargo, sí podemos poner en tela de juicio que esta actuación sea *viabile* en condiciones habituales, ya que muchos han sido los prerequisites y apoyos para el trabajo.

La familia, como ya definimos, ha sido nuestra tarea pendiente, pues entendemos que la Orientación Sociolaboral no estereotipada sin la familia es como volar con un sólo motor. No obstante, el profesorado en las tutorías ha tenido contacto con las familias y ellas aprueban iniciativas que favorezcan la toma de decisiones conscientes para los chicos y para las chicas, porque es, en palabras de la familia, enseñarles a vivir.

Propuestas de mejora para el trabajo conjunto

El equipo de trabajo valoró: la colaboración de la asesora externa y pensaron que sin su participación, la labor realizada hubiera sido casi impensable; sin embargo, en el momento actual creían que ciertas tareas ellos las podían realizar, –nombran a personas concretas–. Asimismo, no consideran oportuno prescindir de su colaboración pero siempre a partir de sus necesidades. Ellos(as) eran conscientes de que esta decisión les llevó a

consensuar y a sistematizar, y no a esbozar –como así lo han hecho en este curso– las funciones que realizaron cada uno de los componentes.

El profesorado vio la urgencia de institucionalizar la Orientación Sociolaboral no estereotipada en el Centro; por ello, propuso trasladar el discurso elaborado en el grupo de trabajo a los seminarios como paso intermedio, para la institucionalización en el Centro, pues eran conscientes de las limitaciones de su Centro.

Asimismo, en pos de esa institucionalización, creían que el equipo directivo debe acometer actuaciones que favorezcan la identificación de los intereses personales con los institucionales. Era la única forma de lograr el compromiso. Además, el profesorado entendió que necesita tener espacios de tiempo comunes que permitiera los encuentros –se refieren a que fueran respetadas las horas de la comida–; también, creían que deben gozar de mayor flexibilidad para las salidas extraescolares. Y, por último, pero no por eso de menor importancia, consideraban que debían favorecer la participación de la familia en el Centro, y que la creación del AMPA puede ser definitivamente el principio del fin. De igual forma reconocían que ha sido el punto débil de su trabajo.

C. Respuesta a las hipótesis y conclusiones

A continuación, analizaremos qué ha aportado esta investigación a las *hipótesis* prácticas definidas en un principio:

1. La participación del profesorado en un equipo de investigación centrada en la colaboración para la comprensión de la situación problemática ha permitido la elaboración – diseño, desarrollo y evaluación– de *currícula* integrados que ha contribuido a una Orientación Sociolaboral no estereotipada.

2. La elaboración de material específico para el desarrollo de la unidad interdisciplinar de Orientación Sociolaboral no sesgada ha facilitado el desarrollo del programa y ha favorecido la consciencia de las diferencias de género y la repercusión en la elección sociolaboral y académica.
3. El modelo de evaluación –CIPP– se ha utilizado como un recurso válido para identificar los puntos críticos y aportar evidencias para la toma de decisiones y la mejora del programa
4. No hemos podido contar con una participación sistemática de la familia en el proyecto de Orientación Sociolaboral no estereotipada
5. La incorporación del entorno comunitario y escolar –contexto experiencial mediado– al proyecto de Orientación Sociolaboral no estereotipado ha generado el interés, la utilidad y la transferencia de este conocimiento a las vivencias del alumnado.

En síntesis, podemos afirmar que las conclusiones y consecuencias a las que hemos llegado son las siguientes:

a) Conclusiones

1. Hemos contado con condiciones a veces excepcionales –según las diferentes realidades de nuestros centros– para implementar una propuesta de Orientación Sociolaboral no estereotipada desde un enfoque de Investigación-Acción colaborativa. Esta situación puede restringir el efecto multiplicador que conllevan las propuestas de este tipo.
2. El proceso de trabajo generado con el equipo de trabajo ha estado compuesto por factores claves vinculados con la finalidad de los procesos de investigación-acción: la formación del profesorado, la comprensión del pro-

- blema y la adquisición de estrategias para la investigación, así como la acción como contribución al cambio y a la mejora.
3. La participación del profesorado en el proceso de investigación ha supuesto su implicación en la resolución del problema.
 4. La asesora externa se ha configurado en el proceso de actuación –más al principio que al final– como una profesional imprescindible en el desarrollo de la colaboración. Destacó su labor en la coordinación de la investigación, en el consenso entre los componentes, en el consenso sobre el proceso y el tema, y en la aportación de los recursos.
 5. El programa debe ser extensivo a todo el alumnado de secundaria obligatoria.
 6. La Orientación Sociolaboral no estereotipada puede ser integrada en el *currículum* oficial propuesto por la administración.
 7. La estrategia de infusión curricular fue eficaz para la integración de los contenidos de Orientación Sociolaboral en los *currícula* de Educación Secundaria Obligatoria.
 8. La elaboración de los materiales curriculares para el alumnado y para el profesorado favorece la implementación de propuestas de Orientación Sociolaboral no estereotipada.
 9. La realización de programas de Orientación Sociolaboral no estereotipados interdisciplinares, aunque posible, no es viable en la práctica debido a las condiciones que, en la actualidad, se dan en los centros.
 10. El programa de Orientación Sociolaboral no estereotipada ha contribuido a que el alumnado conozca más de sí mismo, de su entorno y de cómo decidir acerca de su futuro personal, profesional y académico; también ha contri-

buido a que identifique que la madurez personal implica más allá de la autonomía personal y social, supone un compromiso en el mantenimiento del hogar y de la familia

11. Los contenidos académicos articulados desde una perspectiva funcional de la vida diaria nos permitieron tratar el trabajo doméstico y extradoméstico y sus implicaciones para los jóvenes.

b) Consecuencias

1. Los programas de Orientación Sociolaboral no sesgada pueden favorecer la relación entre el conocimiento escolar de las diferentes materias y la preparación para la vida adulta y activa, aportando una visión funcional del contenido escolar.
2. La difusión de los presupuestos de Orientación Sociolaboral no sesgada está cargada de dificultad al ser una cuestión de valor
3. Tanto el trabajo en equipo, el carácter interdisciplinar, o las técnicas utilizadas para la integración del contenido sociolaboral no estereotipado que hemos propuesto requiere considerar aspectos relacionados con la organización de las instituciones escolares, con el papel de los departamentos de orientación y con las formas de trabajo del profesorado:

- a) La colaboración de un equipo de profesores o del conjunto del profesorado del centro requiere que la institución incorpore cambios en la organización de los tiempos y espacios para facilitar el desarrollo de estos encuentros.
 - b) La orientación debe tomar como referencia de su actuación al centro –nos referimos al equipo de profesionales que trabajan en él– pues, puede llegar a articularse como un recurso de la institución que facilita la integración de elementos vinculados con el desarrollo profesional de los docentes, con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, también, con el desarrollo de la institución educativa.
 - c) Los departamentos de orientación en los centros deben anteponer la realización de acciones sistemáticas, para la identificación, comprensión y atención a situaciones críticas, frente a acciones puntuales.
 - d) La atención y apoyo del departamento de orientación a los problemas identificados por el profesorado puede llegar a mejorar la motivación de este profesional por su trabajo, así como su identificación con la institución.
4. Los programas de Orientación Sociolaboral no sesgado tienen su efecto en aspectos de carácter curricular:
- a) Los contenidos propuestos en los Diseños Curriculares de tercero de Educación Secundaria Obligatoria se ven ampliados al incorporar estos otros.

- b) La elaboración de recursos didácticos –guía del profesorado y guía del alumnado– facilita al profesorado el desarrollo en el aula de experiencias innovadoras, la posibilidad de contar con documentos de estas características facilita la adaptación y recreación de experiencias en Orientación Sociolaboral no sesgadas.
- c) El desarrollo de programas de Orientación Sociolaboral no sesgado puede llegar a tener consecuencias en la configuración y concepción que la sociedad tiene acerca de la atribución de los géneros a ámbitos y campos profesionales específicos.

6.3. Sugerencias para la investigación

Consideramos que la Educación Sociolaboral no estereotipada es un tema fundamental en el momento presente por diversas razones: (i) Unas de carácter educativo, en los últimos años las normas que regulan el desarrollo de las enseñanzas reconocen la necesidad de atender a las diferencias de género entre las personas –además de a otras diferencias–. (ii) Otras relacionadas con el mundo del trabajo, pues el contexto sociolaboral es cada vez más complejo, estamos inmersos en constantes cambios. Además, se multiplica la diversidad de puestos de trabajo provocando el nacimiento de nuevas y numerosas profesiones. (iii) Y, las que se refieren a lo personal porque vivimos en un contexto sociocultural en el que los estilos de vida de hombres y mujeres se renuevan.

No obstante, pese a todo esto, las formas de organización de las responsabilidades sociales, laborales y familiares continúan estando vinculadas a los estereotipos sexuales y no al desarrollo y madurez de las personas.

Consideramos, que tanto la educación como la orientación son un recurso para favorecer la calidad de los procesos educativos y tienen mucho que aportar a la formación de nuestros y de nuestras jóvenes. La experiencia que hemos sistematizado en este trabajo, no es más que el principio del principio; somos conscientes de que es necesario que en el futuro debemos seguir profundizando en el tema, estas son nuestras propuestas:

- a) Incorporar al análisis de género, el análisis de clase y, también, de etnia en los programas de Orientación Sociolaboral no sesgada, ya sea con carácter individual o interdisciplinar.
- b) Analizar el Diseño Curricular Base para Secundaria Obligatoria e identificar los posibles contenidos que fueran susceptibles de tratar desde una dimensión sociolaboral y sociolaboral no sesgada.
- c) Estudiar los valores que el profesorado tiene acerca de la estereotipación profesional y cómo favorecer el cambio de actitudes hacia perfiles sociolaborales no sesgados.
- d) Indagar cómo se consigue definir con el resto del equipo el papel del asesor como especialista y como colaborador.
- e) Estudiar cuáles son los mecanismos que llevan a los componentes del equipo a asumir responsabilidades en el desarrollo de la investigación y a provocar su madurez –autonomía respecto al asesor–.
- f) Identificar las condiciones que un centro debe tener para facilitar la interrelación con su entorno entendiéndose otros agentes (familia, trabajadora social, concejalía de barrios, etc.) y otras instituciones (ayuntamientos, agencias de empleos, etc.)

- g) Analizar los materiales curriculares desde una perspectiva de género, etnia y clase social.

- h) Diseñar materiales didácticos que favorezcan el desarrollo de los *currícula* para una Orientación Sociolaboral no estereotipada.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ABLARD, K. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability an gender. *Roeper review*, 20, 2, 110-115.
- ACKER, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ALASKA STATE DEPARTMENT EDUCATION. (1990). Equity in world history: women in world history. A training module. Equity in education. The Alaska project. (Documento ERIC ED381453).
- ALBERDI, I. (1981). Coeducación y sexismo en la enseñanza media. En el Instituto de la Mujer (Ed.): *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ALCALÁ CORTIJO, P. (1994). *Con faldas y en la Ciencia. Experiencia de orientación no sexista hacia las ciencias*. Comunicación presentada en las Jornadas de Orientación Académico-Vocacional para una Toma de Decisión no Discriminatoria. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. Vitoria-Gasteiz.
- ALTING, J. Y PELGRUM, W. J. (1990). The siss in the Netherlands: descriptives and gender differences. *Studies in Educational Evaluation*, 16, 421-441.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. BISQUERRA, R., ESPÍN, J. Y RODRÍGUEZ, S. (1990). Diagnóstico y evaluación de la madurez vocacional. *Investigación Educativa*, 16, 8, 157-167.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. Y SANTANA VEGA, L. (1992). El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: una cuestión pendiente. *Curriculum*, 5, 85-106.

- ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. (1999). Análisis psicopedagógico de los programas de orientación profesional y vocacional. En J. Fernández Sierra, *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación* (pp. 251-266). Málaga: Aljibe.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1987). *Metodología de la orientación educativa*. Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1989). Los grupos de discusión. *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7, 15-28.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). La evaluación de programas de educación vocacional. Aspectos metodológicos. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 2, 2, 45-65.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1997). *Tengo que decidirme: cuaderno del alumno. Programa para el aprendizaje de toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional*. Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y GARCÍA PASTOR, C. (1997). *Orientación Vocacional de jóvenes con necesidades educativas especiales. Un programa de transición a la vida adulta*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1992). Orientación para la transición a la vida activa: aportación para una propuesta curricular. *Cuestiones Pedagógicas*, 8-9, 243-257.
- ÁLVAREZ, M. et al. (1991). *Orientación vocacional a través del curriculum y la tutoría: una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Edit. Graó.
- ÁLVAREZ, M. Y FERNÁNDEZ, R. (1987). *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: PPU.

- ÁLVAREZ, P. Y MIRANDA, C. (1997). *La transmisión de estereotipos sexistas a través del libro de texto: su incidencia en la toma de decisiones vocacionales*. Comunicación presentada a las VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum. Valencia.
- AMEGAN, S. et al. (1981). *La recherche-action: un processus heuristique de connaissance et de changement (État actuel de notre réflexion)*. Actes du Colloque recherche-action. Université du Québec à Chicoutimi.
- AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN (AAUW). (1991). Shortchanging girls, shortchanging America. A nationwide poll to assess self esteem, educational experiences, interest in math and science, and career aspirations of girls and boys ages 9-15. (Documento ERIC ED340657).
- ANDREW, E. , DORNSIFE, C. FLACK, M. HALLINAN, M. JACKSON, L. RABY, M. y STEADMAN, M. (1997). Lessons learned: five years in the urban schools network. (Documento ERIC ED424413).
- ANGULO RASCO, J. F. (1995). El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria. En J. Fernández Sierra, *El Trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (pp. 427-459). Málaga: Aljibe.
- APARO, A. (1985). *Las nuevas profesiones*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- ARCHER, S. L. (1985). Identity and the choice of social roles. En A. Waterman (Ed). *Identity in adolescence: processes and contents* (pp. 79-99).
- ARDIT, I. y RIVAS, F. (1990). *La toma de decisiones vocacionales*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Ciència.
- AREA, M. Y GUARRO, A. (1987). Cómo realizar observaciones en las aulas. Universidad de San Fernando de La Laguna. Documento Inédito.

ARENCIBIA ARENCIBIA, S. y GUARRO PALLÁS, A. (1999). *Mejorar la escuela pública.*

Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias/Centro de la Cultura Popular Canaria.

ARNAL, J., RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Edit. Labor.

ARROYO, A., CASTELO, A. Y PUEYO, M.C. (1994). *Departamento de orientación: atención a la diversidad.* Madrid: Narcea.

ASAME, M. T. et al. (1992). *Programa informático interactivo "Guía de la Gobernación en las Islas Baleares"*. Ponencia presentada en la European Conference about information Technology in Education, Barcelona.

ASKEW, S. (1991). *Los chicos no lloran.* Barcelona: Paidós.

ASTIN, H. S. (1984). The meaning of work in women's lives: a sociopsychological model of career choice and work behavior. *The counseling psychologist*, 12, 4, 117-126.

ATKINSON, D. , MORTEN, G. y SUE, D. (1989). *Counseling american minorities: a cross-cultural perspective* (3rd ed.). Dubuque, IA: William c. Brown.

BAILEY, L. Y STADT, R. (1973). *Career education: New Approaches to human development.* Bloomington: IL: McKnight.

BANDURA, A. (1969). *Principles of behavior modification.* Troy, MO: Holt, Rinehart, Winston.

BANK MIKKELSEN, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.

- BARBERÁ, E. (1998). Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. En J. Fernández Sánchez, *Género y Sociedad* (pp. 177-206). Madrid: Pirámide.
- BARRAGÁN MEDERO, F. (1996). El sistema sexo-género y los procesos de discriminación. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 1, 2, 37-51.
- BARRAGÁN MEDERO, F. (1998). Las razones del corazón. Afectividad, sexualidad y currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 72-76.
- BARRAGÁN, F. , GUERRA, M^a I. Y JIMÉNEZ, B. (1995). *La construcción colectiva de la igualdad. Cómo nos enseñan a ser diferentes*. Vol. 1. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- BARRAGÁN, F. , PÉREZ, R. Y MORENO, M^a P. (1999). El mito de Eurídice. ¿Igualdad o imperialismo masculino?. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 63-68.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?. *Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- BARTOLOMÉ PINA, M., ANDREU SOLSONA, M^a L. Y ANGUERA ARPILAGA, M^a T. (1994). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Investigación Educativa*, 23, 16-90.
- BEALL, A.E. Y STENBERG, R.J. (eds.), *The Psychology of Gender*. Nueva York: Guilford Press.
- BEASLEY, M. WARK, A. Y ZIMMERMAN, S. (1998). Gender equity model: high school female students and technology awareness. (Documento ERIC ED421105).
- BELL, A. , SUPER, D. Y DUNN, T. (1988). Understanding and implementing career theory: a case study approach. *Counseling and Human Development*, 8, 20, 1-9.
- BENEDETTO, P. (1994). Por un modelo de formación de orientadores. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 7, 9-22.

- BENITO, J. (1979). *Intereses profesionales y académicos al final del Bachillerato*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BENNASAR, J.J. Y GIL, J.M. (1993). *Sesiones de tutoría en Educación Secundaria: ¿qué hacer? (Guía del profesor y material del alumno)*. Valencia: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- BENSON, CH. (Coord) (1998). National Center for research in vocational education. (Documento ERIC ED352555).
- BETZ, N. Y FITZGERALD, L. (1987). *The career psychology of women*. Orlando, FL: Academic Press.
- BETZ, N. Y FITZGERALD, L. (1995). *The career psychology of Women*. London: Academic Press Inc.
- BEYER, C. *et al.* (1996). Gender representation in illustrations, text and topic areas in sexuality education curriculum. *Journal of School Health*, 10, 6, 361-364.
- BIANCHI, S. Y SPAIN, D. (1986). *American women in transition*. New York: Rusell Sage Foundation.
- BIELBY, W. Y BARON, J.(1986). Men and women at work: sex segregation and statistical discrimination, *American Journal of Sociology*, 91, 759-799.
- BISHOP, J. Y TREMBLEY, E. (1987). Counseling centers and accountability: immovable objects, irresistible forces. *Journal of Counselin y Development*, 65, 9, 491-94.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1983). *Servicios y actividades de información profesional*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA ALZINA, R. *et al.* (1990). *Estudios y profesiones I, II, III*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA ALZINA, R. *et al.* (1991). *Programa de Orientación Profesional Autoaplicable (POPA)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- BISQUERRA ALZINA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BLACKBURN, N. (1978). *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Madrid: Narcea.
- BLANCO PRIETO, F. (1994). *La evaluación en educación secundaria*. Salamanca: Amapu.
- BORCELLE GERMAINE (1983). *La igualdad de oportunidades para las jóvenes y las mujeres en la enseñanza técnica, la F. P. y el empleo*. Barcelona: Serbal.
- BORDAS, D. (1980). *Elección de carrera y profesión*. Barcelona: Oikos-tau.
- BOTTOMS, G. Y SHARPE, D. (1996). *Teaching for understanding through integration of academic and technical education*. Atlanta, G.A: Southern Regional Education Board.
- BRICKHOUSE, N. (1994). Bringing in the outsiders: reshaping the sciences of the future. *Journal of Curriculum Studies*, 4, 26, 401-416.
- BRODRIBB, S. (1992). *Nothing mat(t)ers: a feminist critique of Postmodernism*. North Melbourne: Spinifex Press.
- BROWN, D. Y BROOKS, L. (1996). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BRUNETT, J. Y NEGRO, J. (1987). *Tutoría con adolescentes*. Madrid. S. Pío X.
- BRYSON, M. Y CASTELL, S. (1993). Gendering Equity: on some paradoxical consequences of institutional programs of emancipation. *Educational Theory*, 3, 43, 341-355.
- BUEN DÍA, L. , COLÁS BRAVO, P. Y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- BURBRIDGE, L. (1992). New economic trends for women's employment: implications for girls' vocational education. Working Paper No. 247. Information analyses-general. (Documento ERIC ED360492).
- BURNETT, J. W. , ANDERSON, W. P. Y HEPPNER, P. P. (1995). Gender roles and self-esteem: a consideration o enviromental factors. *Journal counseling and Development*, 5, 2. (Documento ERIC ED50701).
- BUTLER, J. (1990). *Gender trouble*. Nueva York: Routledge.
- BUTTON, L. (1978). *Acción tutorial con grupos*. Madrid: Anaya.
- BUZZANELL, P. M. y GOLDZWIG, S. R. (1991). Linear and nonlinear career models. *Managements Communication Quarterly*, 4, 4, 466-505.
- CABADA, J. M. (1980). *Equipos multiprofesionales*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Especial.
- CABALLERO, A. CRESPO JASCO, J. Y HERNÁNDEZ MEIJÓN, M. L. (1982). El equipo orientador. *Educación*, 270, 67-82.
- CALLEJO GALLEGO, J. Y MARTÍN ROJO, L. (1995). Promoción de la mujer a puestos de responsabilidad laboral: resistencias educativas. *Sociología del Trabajo*, 23, 55-71.
- CALZÓN, A. (1993). *Orientación profesional del deficiente mental*. Madrid: INSERSO. Ministerio de Asuntos Sociales.
- CAMPS, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- CARABAÑA, J. (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la enseñanza, siglo XX*. Madrid: MEC.
- CÁRDENAS, J. (1994). A comprehensive approach to gender equity. *Idra*, 3, 21, 3-4.

- CARMONA PADILLA, M^a T. Y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1990). La educación para la carrera y la Reforma del Sistema Educativo. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. 7, 67-84.
- CARR, W. (1995). *Educación y Democracia: Ante el desafío postmoderno*. Comunicación presentada al Congreso Internacional de didáctica, política, educación y sociedad. Coruña: Morata.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CIDE (1990). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: MEC y SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.
- CASTAÑO, C. (1977). *Uso del temario vocacional de García Yagüe en la orientación de estudios*. Madrid: Miñón-División de Psicología.
- CASTAÑO, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional. Un enfoque interactivo*. Madrid: Morava.
- CASTELLANO MORENO, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada: evaluación de necesidades*. Granada: Universidad de Granada.
- CASTILLO, C. (1990). *Los padres y la orientación profesional de sus hijos*. Pamplona: EUNSA.
- CATTELL, R. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 1, 54, 1-22.
- CEDEFOP (1992). *Igualdad de oportunidades y formación profesional. Evaluación de programas de formación para mujeres de empresas*. Berlín: CEDEFOP.
- CELORRIO, R. (1993). *Orientación profesional*. Soria: Diputación Provincial de Soria.
- CERMEÑO, F. (1996). *La tutoría en la educación secundaria: curso primero, primer ciclo E. S. O. : guía del tutor*. Madrid: ICCE.

- CHEIN, I., STUART, W. Y HARDINGN, J. (1948). The field of Action Research. *American Psychologist*, 3, 2, 43-50.
- CLARCK, G. M. (1994). Is a Funtional Curriculum Approach Compatible with an Inclusive Education Model?. *Teaching Exceptional Children*, 1, 36-39.
- CLEMENTE, L. (1997). Proyecto personal y proyecto profesional del joven. *Misión Joven*, 244, 15-20.
- COFFEY, A. (1992). Initial teacher educaton: the rethoric of equal opportunities. *Journal of Education Policy*, 1, 7, 109-113.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla. 377-407.
- COLÁS, M. Y REBOLLO, M. (1993). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- COLE, M. (1995). Culture and Cognitive Development: From Cross-cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation, *Culture and Psychology*, 1, 1, 25-54.
- COLE, A. *et al.* (1994). Information technology and gender. Problems and proposals. *Gender and Education*, 6, 1, 77-85.
- COLECTIVO HARIMAGUADA (1994). *Programa Harimaguada: igualdad de oportunidades para ambos sexos, innovación educativa*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1988). *Guía del estudiante. La enseñanza superior en la Comunidad Europea*. Madrid: Mundi Prensa.
- COMPANY, F. Y ECHEVARRIA, B. (1992). *Estructura de empleos y cualificaciones en el ámbito de la orientación escolar y profesional de jóvenes y adultos en España*. Berlín: CEDEFOP.

- CONCHRAN, L. (1992). The career project. *Journal of Career Development*, 3, 18, 187-197.
- CONROY, C. (1997). Predictors of occupational choice among rural youth: implications for career education and development programming. (Documento ERIC ED408127)
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). *¿Qué es?*. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-19.
- COOK, D. (1989). Systematic need assessment: a primer. *Journal of Counseling and Development*, 67, 8, 462-464.
- COOK, E. (1994). Role salience and multiple roles: a gender perspective. *The Career Development- Quarterly*, 43, 1, 85-95.
- CORES BOTELLA, F. Y SOCORRO MORÁN, M. (1999). La transversalidad: ¿Nueva forma de entender la educación?. En J. Fernández Sierra, *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación* (pp. 309-332). Málaga: Aljibe.
- CORNEJO, M. T. (1988). *Guía para encontrar trabajo, un empleo o una ocupación*. Barcelona: Oikos-tau.
- CRANDALL, D. (1977). Training and supporting linking agents. En N. Nash, y J. Culbertson (Eds.). *Linking Processes in Educational Improvement*. UCEA: Columbus OH.
- DAGIAU, B. (1997). A program of counseling and guidance to facilitate the transition from middle school to high school. Clearinghouse nº CGO28163. (Documento ERIC ED413562).
- DAVID, M. (1997). Diversity, Choice and Gender. *Oxford Review of Education*, 23, 1, 77-87.
- DE LA CRUZ, M. V. (1997). *IPP. Intereses y preferencias profesionales*. Madrid: Tea.

- DE LA ROSA, I. Y DE LA CRUZ, J. M. (1999). Familia y diversidad. Adolescentes un poco más felices. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 70-75.
- DE MIGUEL ÁLVAREZ, A. (1996). El conflicto de género en la tradición sociológica. *Sociología*, 1, 125-147.
- DE MIGUEL, M. (1986 a). Fundamentos pedagógicos de la educación compensatoria. *Bordón*, 264, 637-650.
- DE MIGUEL, M. (1986 b). Orientación educativa y estrategias compensatorias. *Aula Abierta*, 45, 9-34.
- DE MIGUEL, M. (1989). La orientación educativa y estrategias compensatorias. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre Orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia.
- DECROW, ROGER (1972). National Right to Read Partners. (Documento ERIC ED068812)
- DEL MORAL PÉREZ, M^a E. (1995). El sexismo en los dibujos animados. *Cuadernos de pedagogía*, 236, 72-76.
- DEL VALLE, A. I. (1996). Género como valor, género en los valores y valores de género. *Igurua*, 15, 179-200.
- DEWEY, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS DE 31 DE JULIO DE 1985. N° L 199/56.
Desición del consejo de 16 de julio de 1985 relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los estados miembros de las comunidades europeas.
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1989 a). La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional de los hijos. Reflexiones para una orientación familiar. *Comunidad Educativa*, 173, 30-33.

- DÍAZ ALLUE, M. T. (1989 b). *La orientación y la Reforma de las enseñanzas*. Ponencia presentada al I Seminario Regional de Orientación Educativa. Murcia.
- DICKMAN, C. B. (1993). Gender differences and instructional discrimination in the classroom. *Journal of invitational theory and practice*, 1, 2, 35-42.
- DÍEZ, E. (1993). *Programa de asesoramiento vocacional*. Alicante: Disgrafos.
- DUNS, C., TURITTE, C. MAMBY, D. Y POLLOCK, B. (1990). Family systems Correlates of the Behavior of Young Children with Handicaps. *Journal of early Interventio*, 3, 14, 204-218.
- DUPONT, P. (1990). Elaboración de un modelo educativo de orientación profesional para Quebec. *Bordón*, 4, 42, 405-409.
- DYKEMAN, C. (1998). Maximizing school guidance program effectiveness: a guide for school administrators y program directors. (Documento ERIC ED421 675).
- ECHEVARRÍA, B. (1988). *Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación*. Comunicación presentada en actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía. *Bordón*, 40, 2, 393-411.
- ECHEVARRÍA, B. (1992). *Nuevas cualificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión*. Ponencia presentada al V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional. Tenerife: AEOP.
- ECHEVARRÍA, B. (1995). La orientación y los procesos de transición. En S. Auberni (Coord.). *La orientación profesional. Temas a debate*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- EICHLER, M. (1991). *Non sexist research methods. A practical guid*. London: Routledge, Chapman and Holl, Inc.
- EMAKUNDE/INSTITUO DE LA MUJER (1993). *Mujeres y Educación en la Comunidad Autónoma de Euskadi*. Vitoria (Gasteiz).

- ENGLAND, P. Y FARKAS, G. (1986). *Households, employment, and gender: a social, economic, and demographic view*. New York: Aldine De Gruyter.
- ENGLAND, P. FARKAS, G. KILBOURNE, B. Y DOU, T. (1988). Explaining occupational sex segregation and wages: findings from a model with fixed effects. *American Sociological Review*, 53, 544-558.
- ENGLAND, P. Y MCCREARY, L. (1987). Gender inequality in paid employment. En B. Hess y M. Ferree (Eds.). *Analyzing gender: a handbook of social science research* (pp. 286-321). Newbury Park, CA: Sage.
- ESCUADERO, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Ponencia presentada al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1992). Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En J. M. Escudero y M. López (Eds). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 133-177). Sevilla: Arquetipo.
- ESCUADERO, J. M. Y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a. T. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- ESCUADERO, J. M. Y MORENO, J. M. (1992). *Asesoramiento a centros educativos de los equipos psicopedagógicos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación.

- ESPÍN LÓPEZ, J. Y RODRÍGUEZ MORENO, M^ªL. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- ESPÍN LÓPEZ, J. *et al.* (1996). Mujer y orientación: por una orientación para la igualdad de oportunidades. *Revista de Orientación Profesional (ROP)*, 7, 11, 59-75.
- EUNSOOK, PH. D., MILGRAM, R. Y WHISTON, S. (1993). Leisure activities in adolescents as a predictor of occupational choice in young adults: a longitudinal study. *Journal of Career Development*, 3, 19, 221-229.
- EVERSTEIN, M. Y GREEN, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock. editor. *La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación* (303-422). Barcelona: Paidós.
- FEITO, R. (1997). El contenido de la enseñanza. En M. Fernández Enguita, *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 124-133). Barcelona: ICE/Horsori.
- FELICIANO, L. (1991). Técnicas de instrumentos de investigación. Universidad de San Fernando de la Laguna. Documento Inédito.
- FENNEMA, E. Y SHERMAN, J. (1978). Sex related differences in mathematics achievement and related factor: a further study. *Journal for research in mathematics education*, 9, 189-203.
- FERGUSON, M. Y WICKE, J. (1994). *Feminism and postmodernism*, Durham. Duke: Univ. Press. Durham (USA).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991 a). El aprendizaje de lo social. *Educación y Sociedad*, 8, 7-24.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1991 b). El mercado de trabajo y el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 25-29.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1991 c). *Hágalo usted mismo. La cualificación del trabajo doméstico, la crisis de su aprendizaje y la responsabilidad de la escuela*. Madrid: MEC.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1991 d). Yo no soy eso... que tú te imaginas. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 35-38.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (Coord.) (1997 a). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1997 b). La educación en una sociedad en cambio. En M. Fernández Enguita, *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 60-69). Barcelona: ICE/Horsori.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1997 c). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En M. Fernández Enguita, *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 108-123). Barcelona: ICE/Horsori.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. y LEVIN, H. M. (1997). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. En M. Fernández Enguita, *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 77-89). Barcelona: ICE/Horsori.

FERNÁNDEZ GALVÁN, M. y FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999). Adaptación y diversificación curricular. Retos, posibilidades y contradicciones. J. Fernández Sierra, *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación* (pp. 147-168). Málaga: Aljibe.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. (Coord.) (1998). *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide.

- FERNÁNDEZ SIERRA, J. 1993. *Orientación profesional y curriculum de Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) (1995 a). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995 b). La orientación profesional y la educación socio-laboral en Secundaria. En J. Fernández Sierra. *El Trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (pp. 285-304). Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) (1999). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ TARRERO, M. T. (1996). *La tutoría en la educación secundaria: curso segundo, primer ciclo E. S. O. : Guía del tutor*. Madrid: ICCE.
- FERNÁNDEZ, J. (1991). Clarificación terminológica: el sexo, el género y sus derivados. *Investigaciones psicológicas*, 9, 19-34.
- FERRER, M. P. Y SÁNCHEZ, I. (1989). *Toma de decisión no vocacional sesgada a la razón de género*. Madrid: MEC.
- FERRERES, V. Y MOLINA, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPV.
- FIERRO, J. Y SÁNCHEZ, J. (1988). La relación educación-empleo y el nuevo sistema educativo. *Profesiones y Empresas*, 1, 15-24.
- FINALLY, S., NORTON, K. Y GRUBB, W. (1996). The new vocationalism: What it is, what it could be. *Phi Delta Kappan*, 1, 535-546.
- FISHBEIN, M. Y AJZEN, I. (1995). *Beliefs, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- FITZGERALD, N. Y BETZ, L. (1981). *The career psychology of women*. London: Academic Press.

- FITZGERALD, N. Y BETZ, L. (1994). Career development in cultural context: The role of gender, race, class, and sexual orientation. In M. L. Savickas, L. Y Lent, R. (Eds.). *Convergence in career development theories: Implications for science and practice*. (pp. 103-117). Palo Alto CA: Consulting Psychologists Press.
- FLAX, J. (1990). *Psicoanálisis y Feminismo*. Madrid: Cátedra.
- FLAX, J. (1993 a). *Disputed subjects: Essays on Psychoanalysis, Politics and Philosophy*. Nueva York: Routledge.
- FLAX, J. (1993 b). *Thinking fragments: psychoanalysis, feminism and postmodernism in the contemporary west*. Berkeley: University of California Press.
- FORREST, L. Y MIKOLAITIS, N. (1986). Relational component of identity. *Career Development Quarterly*, 6, 35, 76-88.
- FOSTER, R. Y RIOUX, C. (Comp) (1990). Resource Catalog for a non-sexist education. (Documento ERIC ED345013).
- FOUAD, N. Y BINGHAM, R. (1995). Career counseling with racial/ethnic minorities. In W. B. Walsh y S.H. Osipow (Eds.). *Handbook of Vocational Psychology* (2ed). Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- FRASHER, R. WALKER, A. (1972). Sex Roles in Early Reading Textbooks. *Reading Teacher*, 25, 8, 741-49.
- FREEMAN, B. (1994). Importance of the National Career Development Guidelines to school counselors. *Career Development Quarterly*, 42, 3, 224-228.
- FREIXAS, A. Y LUQUE, A. (1998). La diferencia de género y su tratamiento cultural-educativo. *Cultura y Educación*, 2, 23-32.
- FUENTE GÓMEZ, C. DE LA (1994). *Todos los estudios y carreras*. Barcelona: Planeta.

- FUNK, C. (1993). *What do women students want? (And need!) Strategies and solutions for gender equity*. Presentado en el Annual Meeting of the American Association of University Women Symposium.
- GARCÍA BLANCO, J. M. (1995). Inserción laboral de jóvenes: entrada al mercado de trabajo y movilidad inicial. *Asturiana de Economía*, 2, 55-85.
- GARCÍA COLMENARES, C. Y NIETO BEDOYA, M. (1991). Pedagogía de la igualdad de oportunidades: una significativa omisión. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 37-46.
- GARCÍA DEL DUJO, A. Y ETXEBERRÍA BALERDI, F. (1991). *Educación y trabajo*. Sevilla: Prey-Spinola.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (1998). *Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA NIETO, N. (1990): El diagnóstico pedagógico y la orientación educativa unidos en un mismo proceso. *Bordón*, 1, 42, 73-38.
- GARCÍA NIETO, N. *et al.* (1995). *La tutoría en la educación secundaria: segundo ciclo de la E. S. O. : guía del tutor*. Madrid: ICCE.
- GARRETA, N. Y CAREAGA, P. (1987). Modelos masculino y femenino en los libros de texto de EGB. Madrid: Instituto de la Mujer.
- GAVIRIA SOTO, J. L. (1994). El sexo y la clase como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 42-62.
- GEIS, F.L. (1993). Selffulfilling prophecies: A social psychological view of gender. En
- GELLAT, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A new decision-making frame work for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.

- GIL CALVO, E. (1997). *El nuevo sexo débil. Los dilemas del varón posmoderno*. Madrid: Temas de hoy.
- GIL MARTÍNEZ, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Escuela Española.
- GIL, J. M. y RIVAS, F. (1990). *La información vocacional en el proceso de asesoramiento de los estudiantes de Secundaria*. Valencia: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- GILLAM, A. (1992). Feminism and composition research: researching as a woman. *Composition studies freshman english news*, 1, 20, 47-54.
- GILLIES, R., MCMAHON, M. Y CARROLL, J. (1998). Evaluating a career education intervention in the upper elementary school. *Journal of Career Development*, 24, 4, 267-287.
- GILROY, M. (1989). *The Effects of Single-sex Secondary Schooling: Student Achievement, Behavior, and attitudes*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Coord.) (1983). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GISBERS, N. (1990). *Comprehensive guidance programs that work*. Ann Arbor (Ed.). MI: ERIC/CAPS Clerinhouse.

- GISBERS, N. Y HENDERSON, P. (1988). *Developing and Managing your School Guidance Program*. Alexandria, VA, American Association for Counseling and Development.
- GISBERS, N. Y MOORE, E. (1981). *Improving Guidance Programs*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- GITELSON, I. , PETERSEN, A. Y TOBIN-RICHARDS, M. (1982). Adolescents' expectancies fo success, self-evaluations and attribution about performance on spatial and verbal tasks. *Sex Roles*, 8, 411-419.
- GONZÁLEZ, M^{ra}T. (1987). *La entrevista: desarrollo y análisis*. Universidad de Murcia. Documento Inédito.
- GONZÁLEZ HERRERA, A. (1997). *Cuando la realidad sociolaboral entra en la escuela*. Tesis Doctoral Inédita.
- GONZÁLEZ TELLO, M. (1991). *Observación y evaluación en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- GONZALO, M. L. Y LUIÁN, J. (1986). *Preferencias profesionales*. Madrid: Tea.
- GORDILLO, I. J. (1976). *El maestro y su función orientadora*. México: Uthea.
- GORDILLO, M. V. (1973). *La orientación en el proceso educativo*. Pamplona: Eunsa.
- GORE, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.
- GOTTFREDSON, L. S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupation. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 6, 545-579.
- GOYETTE, G. Y LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentos*. Barcelona: Laertes.
- GOYETTE, G., VILLENEUVE, J. Y NÉZET-SÉGUIN, C. (1984). *Recherche-action et perfectionnement des en seignants, Bilan d'une expérience*. Québec, P.U.Q.

- GRAEBNER, D.B. (1972). A decade of sexism in readers. *Reading teacher*, 26, 1, 52-58.
- GRAMSCI, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- GRELL, P. Y WÉRY, R. (1981). Problématiques de la recherche-action. *Revue internationale d'action communautaire*, 5, 45, 123-130.
- GRIMSTAD, J. A. Y WAY, W. (1993). The role of the Family in the Vocational Development of Family and Consumer Education Teachers: Implications for Vocational Education. *Journal of Vocational Education Research*, 18, 4, 43-80.
- GRUBB, W. DAVIS, G.L., PLIHAL, J. Y MORGAINÉ, C. (1991). The cunning hand, the cultured mind: models for integrating vocational and academic education. Berkley, CA: National Center Research in Vocational Education. (Report No. MDS. 234).
- GUERRERO DÍAZ, A. (1994). *Orientación profesional coeducativa*. Comunicación presentada en las Jornadas de Orientación Académico-Vocacional para una Toma de Decisión no Discriminatoria. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. Vitoria-Gasteiz.
- HACKETT, G.(1995). The role of mathematics self-efficacy in the choice of mathrelated majors of college women and men: a path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.
- HACKETT, G. Y BELTZ, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational Behavior*, 18. 326-329.
- HANSON, K. (1992). Teaching mathematics effectively and equitably to females. *Trends and issues*, 17, 23-34.
- HARGREAVES, A. , EARL, L. Y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

- HARING-HIDORE, M. Y BEYARD-TYLER, K. (1984). Counseling and research on nontraditional careers: a caveat. *Vocational Guidance Quarterly*, 33, 2, 113-19.
- HARKER, R. Y NASH, R. (1997). School type and the education of girls: co-ed or girls only?. (Documento ERIC ED410633).
- HARRIS, C. Y REINOLD, B. (1993). *Cómo enseñar a sus hijos a ser responsables*. Madrid: Debate
- HAUSER, M. Y HAUSER, J. (1994). Women and empowerment: part I. Simulation for early elementary social studies. *Social studies and the young learner*, 1, 7, 1-3.
- HAYES, J. Y HOPSON, B. (1971). *Career guidance: the school in vocational development*. Barcelona: Oikos-tau.
- HAYES, R. (1986). Gender nontraditional or sex atypical or gender dominant or research: are we measuring the same thing?. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 79-88.
- HENDERSON, H. (1988). Kids' allowances: Setting the right limits. *Changing Times*, 42, 4, 75-75.
- HENDRICK, J. Y STRANGE, T. (1989). Do actions speak louder than words? An effect of the functional use of language on dominant sex role behavior in boys and girls. *Technical report*, 143, 1-29.
- HERMAN, S. (1990). *Gender and knowledge. Elements of a Postmodern Feminism*. Oxford: Polity Press.
- HERNÁNDEZ, F. (1989). El asesor psicopedagógico en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 82-85.
- HERNÁNDEZ, F. (1991). El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- HERNÁNDEZ, J. (1987). *La elección vocacional: concepto y determinantes*. Murcia: Caja Murcia.

- HERNÁNDEZ, J. *et al.* (1991). *Necesidades de formación del profesor en orientación educativa a la luz de la reforma*. Comunicación presentada en el VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía. Albacete.
- HERR, E. L. Y CRAMMER, S. M.. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan: sistematic approaches*. New York:Harper Collins College Publishers.
- HIRING, M. J. Y BEYARD-TYLER, K. C. (1984). Counseling with women: the challenge of nontraditional careers. *The School Counselor*, 31, 301-309.
- HOLLAND, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: a theory of vocatinal personalities and work environments*. (Versión original 1973). Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- HOLLINGER, C. L. Y FLEMING, E. S. (1992). A longitudinal examination of life choices of gifted and talentyoung women. *Gifted Child Quaterly*, 36. 207-212.
- HOLLY, P. Y WHITEHEAD, D. (1984). Action research in schools. Getting in into perspective. *Classroom action research netwodk, bulletin*, 6, 8-18.
- HOLLY, P. Y WHITEHEAD, D. (1986). Collaborative action research. *Classroom action research netwodk, Bulletin*, 7, 14-17.
- HONG, E. *et al.* (1993). Leisure Activities in Adolescents as a Predictor of Occupational Choice in Young Adults: A Longitudinal Study. *Journal of Career Development*, 3, 19,. 221-229.
- HORNER, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of social issues*, 28, 157-175.
- HOTCHKISS, L. Y BOROW, H. (1990). Sociological perspectives on work and career development. En D. Brown and L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (pp. 262-307). San Francisco: Jossey-Bass.

- HOWIESON, C. (1993). Parity of Academic and Vocational Awards: the experience of modularisation in Scotland. *European Journal of Education*, 28, 2, 177-187.
- HOWIESON, C. Y CROXFORD, L. (1997). *Using the youth study to analyse the outcomes of careers education and guidance*. DFEE research studies 40, London: stationery office.
- HOYLE, E. (1992). Autonomy, collaboration and the process of change. En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*. (219-229) Sevilla: GID.
- HOYT, K. (1975). *Career education: contributions to an evolving concept*. Salt Lake City, UT: Olympus.
- HOYT, K. (1977 a). A primer for career education. Monographs on career education. (Documento ERIC ED145252).
- HOYT, K. (1977 b). Career Education implications for counselors. Monographs on career education. (Documento ERIC ED134821).
- HOYT, K. (1984). Career Education and career guidance. *Journal of Career Education*. 10, 3, 148-157.
- HOYT, K. (1985). Career Guidance, Educational Reform and Career Education. *The Vocational Guidance Quarterly*, 8, 6-14.
- HOYT, K. (1991). The concept of work: bedrock for career development. *Futures choices*, 2-3, 23-29.
- HOYT, K. Y LESTER, J. (1995). *Learning to work: The NCDA Gallup Survey*. Alexandria, VA: National Career Development Association. HOYT, K. (1984). Career Education and career guidance. *Journal of Career Education*, 10, 3, 148-157.
- HOYT, K. Y SHILO, K. (1989). *Career education in transition: Trends and implications for the future*. Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education.

- HUE, C. (1989). La orientación, clave de la recuperación profesional. *Minusval*, 65, 29-30.
- HUEBNER, H. (1983). El estado moribundo del currículum. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 210-223). Madrid: Akal Universitaria.
- HUMES, C. Y HOHENSILL, T. (1985). Career Development and Career Education for handicapped student: a reexamination. *The Vocational Guidance Quarterly*, 34, 31-40.
- HUTCHINSON, J. (1999). Stories from the classroom: issues of gender and education. *Democracy y education*, 12, 4, 23-88.
- HYDE, J. S. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión. Técnica crítica*. Madrid: S.XXI de España.
- IFAPLAN (1987). *Políticas educativas europeas: treinta experiencias piloto*. Madrid: MEC.
- IFAPLAN (1988 a). *Información Profesional. Opciones al terminar los distintos ciclos formativos*. Madrid: INEM.
- IFAPLAN (1988 b). *Nuevos temas y lugares educativos*. Madrid: MEC.
- IFAPLAN (1988 c). *Políticas de transición*. Bruselas: CEE
- IFAPLAN (1989). *De la escuela a la vida activa*. Barcelona: Popular.
- INFORME JUVENTUD EN ESPAÑA (1989). *Instituto de la Juventud*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER (1997). *Orientación Profesional. Programa Elige*. Instituto Andaluz de la Mujer y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1989 a). Familia y reparto de responsabilidades. *Colección salud y calidad de vida*, 10, Folleto, Madrid.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1989 b). *Mujer e igualdad de oportunidades en el empleo*. En Ponencias presentadas en el Seminario Mujer e Igualdad de Oportunidades en el Trabajo. UIMP, Palacio de la Magdalena, Santander.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1990). *Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres, 1988-1990: evaluación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1993). *II Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres, 1993-1995*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1996). *Cuarto programa de acción comunitario para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (1996-2000)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1997). *III Plan para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres: 1997-2000*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1997). Las profesiones no tienen sexo. *Cuadernos de educación no sexista*, 2, Folleto, Madrid.
- ISUS BARRADO, S. (1995). *Orientación universitaria: de la enseñanza secundaria a la universidad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- ITURBE, T. y DEL CARMEN, I. (1986). *El departamento de orientación en un centro escolar*. Madrid: Narcea.
- IZQUIERDO, M. J. (1985). El sistema sexo/género y la mujer como sujeto de transformación social. 2ª ed. Barcelona: La Sal.

- JANICE, K. (1998). Guidance and counseling program evaluation 1997-98. Research report. (Documento ERIC ED421670).
- JOVER, D. y MÁRQUEZ, F. (1992). *Formación, inserción y empleo juvenil: apuntes desde una experiencia*. Madrid: Popular.
- KALAIAN, H. A. Y FREEMAN, D. J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10, 6, 647-658.
- KANN, U. (1988). La orientación vocacional y el mercado de trabajo: ¿orientar para transformar o para domesticar?. *Perspectivas*, 4, 18, 509-519.
- KAPLAN, E. (1990). *Postmodernism and its discontents. Theories, practices*. Londres: Verso.
- KEMMIS, S. (1992). Mejorando la educación mediante la IAP. En M.C. Salazar, *La investigación Acción Participativa* (pp. 175-204). Madrid: Popular-E.O.I- Quinto Centenario.
- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1982). *The action research planner*. (Trad. Al cast. 1988). Barcelola: Laertes.
- KENNEDY, K. J. , CUMMING, J. Y CATTIS, R. (1993). Vocational Education in Secondary Schools. A Review of the literature. (Documento ERIC ED374335).
- KEPNER, H. Y KOEHN, L. (1977). Sex roles in mathematics: a study of the status of sex stereotypes in elementary mathematics texts arithmetic teacher. *Journal of Education*, 24, 5, 379-385.
- KERKA, S. (1998). Career Development and Gender, Race, and Class. (Documento ERIC ED421641).

- KIDD, J. (1982). Self and occupational concepts in occupational preferences and entry into work. Unpublished doctoral dissertation. National Institute of careers education counsellin. Cambridge.
- KIDD, J. (1984). The relationship of self and occupational concepts to the occupational preferences of adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 1, 48-65.
- KLEIN, J. T. (1990): *Interdisciplinarity: History, Theory and Prctice*. Detroit. Wayne State. UniversityPress.
- KLIEBARD, H. M. (1983). Teoría del currículum: póngame un ejemplo. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 224-230). Madrid: Akal Universitaria.
- KÖLBERG, L. (1966). A cognitive developmetal analysis of children's sex role concepts an attitudes. En E.E. Maccoby (ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Stanford University Press (traducción castellana). Desarrollo de las diferencias sexuales. Marova.
- KREMER, K. B. *et al.* (1991). Women in Science and Environmental Education: need for an agenda. *Journal of Environmental Education*, 2, 22, 4-6.
- KRIPPENDORF, K. (1980). *Content analysis. An introduccion to its methodology*. Beberly Hills, CA: Sage.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. En A. M. Mitchell, G. B. Jones, y J. D. Krumboltz (Eds). *Social learning and career decision making* (pp. 19-49). Caranston, R. I. : Carroll Press.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1983). *Private rules in career decision making*. Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education.

- KRUMBOLTZ, J. D. (1994). Improving career development Theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas y R. W. Lent (Eds). *Convergence in career Development Theories. Implications for Science and Practice*. Palo Alto, CA: CPP Books.
- KRUMBOLTZ, J. Y HAMEL, D. (1977). *Guide to career decision-making skills*. New York: educational testing service.
- KUHL, J. (1998). Guidance and counseling program evaluation 1997-98. (Documento ERIC ED421670).
- KURPPIUS, D., BURELLO, L. Y ROZECKI, T. (1990). Strategic planing in human service organizations. *Counseling and Human Development*, 22, 9, 1-12.
- LAKES, R. Y PRITCHAR, A. (1991). Females in vocational education: reflections of the labor market. *Vertec research briefs*, 1, 12.
- LAKOFF, R. (1995). *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona: Hacer.
- LANKARD, B. (1995). Family in Career Development. (Documento ERIC ED389878).
- LARA, B. (1993). La Europa de los ciudadanos. *Sistema*, 28, 169-185.
- LASONEN, J. Y BURGER, P. L. (1991). Wommen y Workplace: vocational education an segregated division of labor, Research report. Paper presented at the american vocational Association convention. Los Angeles. (Documento ERIC ED341040).
- LAW, B. (1981). Careers education and curriculum priorities in secondary schools. *Educational Analysis*, 5, 2, 21-23.
- LAWN, M. Y BARTON, L. (1983). Estudios del currículum: ¿Reconceptualización o reconstrucción?. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez. *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 241-250). Madrid: Akal Universitaria.

- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1990 a). *La orientación educativa en la educación secundaria obligatoria. La Reforma Educativa: un reto para la orientación*. Valencia: A. E. O. P.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1990 b). Orientación educativa y equipos de apoyo a la escuela. *Bordón*, 40, 2, 443-454.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1990 c). Diagnóstico pedagógico. *Bordón*, 1, 42, 7-15.
- LÁZARO, A. Y ASENSI, J. (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- LEADERSHIP, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teacher College.
- LEE, V. *et al.* (1994). Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms. *Sociology of Education*, 2, 67, 92-120.
- LEE, V. Y BRYCK, A. (1986). Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitude. *Journal of Educational Psychology*, 78, 5, 381-395.
- LEE, V. Y MARKS, H. (1988). *Sustained effects of the single-sex secondary school experience on attitudes, behavior, and values in college*. Ann Arbor: Center for the Study of Higher and Postsecondary Education. University of Michigan.
- LEIBOWITZ, S., FARREN, C. Y KAYE, B. (1986). *Designing Career Development Systems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LENT, R. BROWN, S. Y HACKETT, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- LENT, R. Y HACKETT, G. (1987). Career self-efficacy: empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.

- LEUNG, A. *et al.* (1994). The Career and Educational Aspirations of Gifted High School Students: a Retrospective Study. *Journal of Counseling and Development*, 72, 3, 298-303.
- LIBERMAN, A. (1986). Colaborative research: working with, no working on... . *Educational Leadership*, 43, 5, 28-32.
- LITTLE, J. (1988). Assessing the approaches for teacher leadership. En A. Liberman: *Building a professional culture in schools*. New York: Teacher College Press.
- LITTLE, J. (1992). Stretching the subject: the Subject Organization of high Schools and the transition of work education. (Documento ERIC ED359365).
- LOBATO, C. (1997). Proyecto personal, proyecto profesional. *Misión Joven*, 244, 15-20.
- LOGSDON, J. (1992). Need help?... Ask your mentor. *Journal of Library Administration*, 3, 17, 87-101.
- LÓPEZ ARMINIO, M. J. (1993). *Elegir una profesión en igualdad: material didáctico de orientación profesional no sexista*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (1990). *Estereotipos sexuales y elecciones de carrera*. Comunicación presentada en el III Congreso Nacional de Psicología Social. 1, 326-367.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: MEC.
- LÓPEZ, E. (1986). Programas de intervención en educación compensatoria. *Bordón*, 64, 651-675.
- LOWE, P. (1997). *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- LUCINI, F. G. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- LUQUE LOZANO, A. (1998). Orientación y asesoramiento psicopedagógico en centros de educación secundaria. El estado de la cuestión. *Papeles del Psicólogo*, 71, 15-26.

- MACCOBY, E. (1988). Gender as a Social Category. *Developmental Psychology*, 24, 6, 755-765.
- MACDANIELS, C. (1984). The work/leisure connection. *Vocational Guidance Quarterly*, 1, 33, 35-44.
- MAGUIRE, M. (1993). Women who teach teachers. *Gender and Education*, 5, 3, 269-281.
- MAHER, C. Y ZINS, J. (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- MANN, J. (1994). Bridging the gender gap: how girls learn. *Streamlined- Seminar*, 2, 13, 15-23.
- MANZANO, J. (1996). *Sistema educativo y las salidas profesionales*. Madrid: Aguilar S. A. Santillana.
- MARCHAND, M. Y PARPART, J. (1995). *Feminism, postmodernism, development*. Londres: Rotledge.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1991). Lo que dice el MEC sobre materiales. *Cuadernos de Pedagogía*. 194, 46-48.
- MARCO, R. *et al.* (1992). *Modelos informáticos para el asesoramiento vocacional*. Ponencia presentada en la European Conference about Information Technology, 2, 39, 185-192.
- MARCO, R. *et al.* (1992). *Modelos informáticos para el asesoramiento vocacional*. Ponencia presentada en la European Conference about Information Technology, 2, 39, 185-192.
- MARINA, J. A. (1995). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- MARLAND, S. (1972). Career education 300 days later. *American Vocational Journal*, 47, 2, 14-17.

- MARLOW, E. (1998). The curriculum: academic or utilitarias?. (Documento ERIC ED419943).
- MARSHALL, B. (1994). *Feminism, Social Theory and Social Change*. Oxford: Polity Press.
- MARSHALL, S. (1991). The Genesis and Evolution of Pre-vocational Education: West Germany. *Oxford Review of Education*, 17, 1, 89-102.
- MARTEN, L. Y MATLIN, M. (1976). Does sexism in elementary readers still exist?. *Reading Teacher*, 29, 8, 764-67.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. (1995). *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la educación secundaria*. Madrid: Magister.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. (1998). Orientación vocacional y profesional. *Papeles del Psicólogo*, 71, 27-31.
- MASJUAN I CODINA, J. M. (1991). Mercado de trabajo y curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 22-23.
- MATSUI, T. Y ONGLATCO, M. (1992). Career Self-efficacy as a moderator of the relation between occupational stress and strain. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 79-88.
- MEAD, M. (1981). *Sexo y temperamentos en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.
- MEC (1988). *Guía didáctica para la educación y orientación profesional no sexista*. Madrid: MEC.
- MEC (1989). *Guía Didáctica para una Orientación no sexista*. Plan para la igualdad de oportunidades para las mujeres. Madrid: MEC.
- MEC (1990). *Situación de la Mujer en el Sistema Educativo*. Madrid: MEC
- MEC (1993). *Educación y orientación profesional en nuestro entorno comunitario*. Madrid: MEC.

- MERCIER-TREMBLAY, C. Y MILSTEIN, S. L. (1978). L'évaluation formative et l'amélioration des programmes de traitement. *Toxicomanies*, II, 77-92.
- MILES, M. Y EKHOLM, M. (1985). School improvement al the school level. En G. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, V. Hameyer, y D. Robin (Eds). *Making school improvement work. A conceptual guide to pactice* (pp. 33-67). Leuren: ACCO:
- MILL, C. (1984). Sex Differences in Sel-Concept and Self-Esteem for Mathematically Precocious Adolescents.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990 a). *Estudios en España I: nivel no universitario*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990 b). *Estudios en España II: nivel no universitario*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990 c). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992 a). *Orientación y tutoría (Primaria)*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992 b). *Orientación y tutoría (E. S. O.)*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992 c). *Síntesis del debate sobre el documento de orientación*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). *Guía de la Universidad*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). *Homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1989). *Solidaridad e igualdad de oportunidades: una política social integrada*. Madrid: MEC.

- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1990). *Igualdad de oportunidades, un reto para el 93: mujeres en Europa*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. (1997). *Cómo orientar a chicas y chicos*. Cuadernos de Educación no Sexista nº 5. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer
- MITCHELL, L. Y KRUMBOLTZ, J. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. En D. Brown y L. Brooks. *Career Choice y Development* (3ed). (pp.233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- MOLINA GUERRERO, M. J. Y ZURRIARRAIN AZAGRA, I. (1994): La adolescencia, momento de elección. Comunicación presentada a las Jornadas de Orientación académico-vocacional para una toma de decisión no discriminatoria. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. Vitoria-Gasteiz.
- MONEREO, C. Y SOLE, I. (1996). *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista*. Madrid: Alianza.
- MONTANÉ CAPDEVILA, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- MONZÓN, M. C. (1993). *Tutoría y evaluación en la Educación Secundaria*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Tenerife.
- MOOS, P. (1990). *Cuidado de los hijos e igualdad de oportunidades: red europea de formas de atención a la infancia (1988-1989)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MORALES J. FCO. Y LÓPEZ SÁEZ, M. (1996). Creencias estereotípicas sobre la mujer: reflexiones en torno a algunos datos de la situación en España. *Sociología*, 1, 80-95.

- MORENO, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- MORINAGA, *et al.* (1993). Careers plans and Gender-role attitudes of college students in United States, Japan and Slovenia. *Sex-Roles: a Journal of Research*, 5-6, 29, 17-34.
- MORRIS, M. (1988). *The Pirate's fiancée: Feminism, Reading, Postmodernism*. Londres: Verso.
- MORTIMER, J. T. *et al.* (1992). Influences on adolescents' vocational development. (Documento ERIC ED352555).
- MUÑOZ MATEOS, E. (1992). *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos: transversales*. Madrid: MEC.
- MUÑOZ SASTRE, M. T. (1992). Occupational preferences of spanish adolescents in relation to Gottfredson's theory. *Journal of vocational Behavior*, 40, 306-317.
- MUÑOZ SASTRE, M. T. Y MULLET, E. (1990). Determinantes de las preferencias profesionales de los adolescentes. *Psychological Assesment*, 6, 2, 155-170.
- MUÑOZ SASTRE, M. T. Y MULLET, E. (1991). Un procedimiento educativo para permitir a los adolescentes una toma de conciencia de algunos de los determinantes de las preferencias profesionales. *Bordón*, 43, 1, 67-78.
- MUÑOZ SASTRE, M. T. y MULLET, E. (1992). Occupational Preferences of spanish Adolescent in Relation to Gottfredson's Theory. *Journal of Vocational Behaviour*, 40, 306-317.
- MUÑOZ, E. RUÉ, J. Y GÓMEZ, I. (1993). Curriculum optativo y educación en la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 80-83.
- NAIDOO, A. (1998). Career Maturity: A Review of four Decades of Research. (Documento ERIC ED419145)

- NICHOLSON, L. (1990). *Feminism/Postmodernism*. Londres: Routledge.
- NICOLSON, P. (1997). *Poder, género y organizaciones*. España: Narcea.
- NIETO CANO, J. M. (1996). Asesoramiento a centros escolares y reforma educativa: ¿Cambio o continuidad?. En M. A. Zabalza (Ed.): *Reforma Educativa y Organización Escolar*. (321-331) Santiago de Compostela: Tórculo.
- NIETO CANO, J. M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*, Tesis Doctoral inédita, Facultad de Educación, Departamento de Curriculum e Investigación Educativa. Universidad de Murcia.
- NIETO CANO, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*, Tesis Doctoral inédita, Facultad de Educación, Departamento de Curriculum e Investigación Educativa. Universidad de Murcia.
- NODDINGS, N. (1992). Gender an the curriculum. En PH. Jackson *Handbook of Research on Curriculum* (pp.659-684). New York: MacMillan Publishing Company.
- NOMDEDEU, R. (1995). Matemáticas y coeducación. *Didáctica de las Matemáticas*, 6, 13-26.
- NÚÑEZ, P. (1987). *Manual de orientación profesional para jóvenes*. Barcelona: Fausí.
- O. C. D. E. (1983). *La educación y el problema del desempleo*. Madrid: Narcea.
- O. M. del 14 de junio de 1991 donde se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (art. 6-7).
- O. M. del 25 de febrero de 1988 por la que se implantan Programas de Orientación en centros de Educación General Básica.
- O. M. del 27 de abril de 1992. Instrucciones para la implantación anticipada del Segundo Ciclo de la E. S. O.

- O. M. del 4 de junio de 1987 por la que se implantan Programas de Orientación en centros de Enseñanza Secundaria.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1988). *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*. Ginebra: CIUO
- OKEY, J. *et al.* (1993). The Broadening Horizons Project: Development of a Vocational Guidance. Program for Eighth-Grade Students. *The School Counselor*, 40, 3, 218-222.
- OSBORNE, R. (1991). La discriminación social de la mujer en razón del sexo. En J.V. MARQUÉS Y R. OSBORNE, *Sexualidad y Sexismo* (pp.131-295). Madrid: Fundación
- OSIPOW, S. (1983). *Theories of career development* (3^a ed.) Englewood Cliffs, N.J.: prentice-Hall.
- OSIPOW, S. (1989). *Teorías de elección vocacional*. Edit. Trillas.
- OSUNA, J. M. (1996). *Guía joven de trabajo en el extranjero*. Madrid: Cueva del Oso.
- PADILLA, M. Y RODRÍGUEZ, A. (1994). La educación para la Carrera y la Reforma del Sistema Educativo. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 7, 67-83.
- PALMA, A. (1992). The Development of Non-Sexist Schools: Issues for Teacher Education. *Curriculum*, 12, 3, 165-171.
- PALOS RODRÍGUEZ, J. (1995). Los ejes transversales en la enseñanza secundaria obligatoria. En J. Fernández Sierra, *El Trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (pp. 139-151). Málaga: Aljibe.
- PAMBLANCO, P. Y CABADA, J. M. (1980). *Programa de desarrollo individual y equipos multiprofesionales*. Instituto Nacional de Educación Especial.

- PARR, J. Y NEIMEYER, G. (1994). Effects of Gender, Construct type, Occupational Information and Career Relevance on Vocational Differentiation. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 1, 27-33.
- PEDRO, F. (1992). *La respuesta educativa de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid: CIDE
- PEIRÓ, J. M. Y MORET, D. (1987). *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela*. Valencia: Nay Llibres.
- PENICK, N. Y JEPSEN, D. (1992). Family Functioning and Adolescent Career Development. *Career Development Quarterly*, 40, 4, 208-222.
- PEREIRA, M. (1992). *La intervención educativa para el desarrollo de la carrera. Análisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Oviedo.
- PEREIRA, M. (1997). *La terminología que utilizamos en orientación para el trabajo: ¿Una cuestión irrelevante?*. Comunicación presentada a las *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia.
- PÉREZ CABANÍ, M^a L. (1993). Los mapas conceptuales. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 6-17.
- PÉREZ FERRA, M. Y RUIZ CARRASCOSA, J. (Coord.) (1995). *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén: Universidad de Jaén.
- PÉREZ JUSTE, R. (1990). Recogida de información en el diagnóstico pedagógico. *Bordón*, 1, 42, 17-30.
- PÉREZ, G. Y RUSELL, T. (1998). Self-esteem and self-in-relation identity among mexican american adolescents. (Documento ERIC ED422553)

- PHILLIPS, T. *et al.* (1995). Listen to the children: where adolescents obtain role models. *Rural Educator*, 17, 1, 24-26.
- PIEL, E. (1994). Role Salience and Multiple Roles: a Gender perspective. *The career Development Quarterly*, 43, 85-95.
- PIERA, A. (1988). Los estudios universitarios en España. *Profesiones y Empresas*, 1, 33-42.
- PINAR, W. (1983). La reconceptualización en los estudios del currículum. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez. *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 230-240). Madrid: Akal Universitaria.
- PINE, G. (1981). Collaborative action research in school counseling: the integration of research and practice. *The personal and Guidance Journal*, 2, 3, 495-50.
- PISAPIA, J. Y RIGGINS, E. (1997). The integration of academic and vocational education. Sistem design. (Documento ERIC ED404440).
- POOLE, M. *et al.* (1991). A Contextualist Model of Professional Attainment: Results of a Longitudinal Study of Career Paths of Men and Women. *Counseling Psychologist*, 19, 4, 603-624.
- POPKEWITZ, T. S. (1990). *Formación del profesorado*. Valencia: Universitat de Valencia.
- PORLAN, G. (1995). Estrategias de desarrollo profesional y de investigación/acción en la escuela. *Investiga a través del entorno y expónlo*, 24-43.
- POTTER, E., Y ROSSER, S. (1992). Factors in Life Science Textbooks That May Deter Girls' Interest in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 7, 669-86.
- POTTER, G. (1977). The promise of interdisciplinarity and its problems. *Ramapo Papers*. 1, 3.

- POWELL, R. Y GARCÍA, J. (1985). The portrayal of minorities and women in selected elementary science series.
- PRING, R. (1976). *Konowledge and Schooling*. Somerset. Open Books Publishing Ltd.
- PRUYN, M. (1994). Becoming subjects through critical practice: how students in one elementary classroom critically read and wrote their world. *International Journal of Educational Reform*, 1, 3, 37-50.
- QUARTI, C. (1980). *Profesión: Padres: una nueva tarea para una sociedad nueva*. Madrid: Narcea.
- RAMÍREZ, E. (1998). Diseñar materiales didácticos: mucho más que el manejo de los soportes técnicos. *Cultura y Educación*, 9, 6-75.
- RAMÍREZ, J. Y GAGO, L. (1995). *Guía práctica del profesor-tutor en educación primaria y secundaria*. Madrid: Narcea.
- REA-POTEAT, M. B. Y MARTIN, P. F. (1991). Taking Your Place: A Summer Program to Encourage Nontraditional Career Choices for Adolescent Girls. *The Career Development Quarterly*, 40, 2, 182-188.
- REAL DECRETO 23/1995, DE 24 DE FEBRERO, POR EL QUE SE REGULA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIA. (BOC/34 DE LUNES 20 DE MARZO DE 1995)
- REAY, D. y BALL, S. (1997). "Spoilt for choice": the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 1, 23, 38-49.
- REBELL, M. Y MURDAUGH, A. (1992). National values and community values. Part I: Gender equity in the schools. *Journal of Law and Education*, 2, 21, 155-202.
- REBOLLO, M. A. Y GARCÍA PASTOR, R. (1995). Formación universitaria de los pedagogos: un estudio descriptivo. *Enseñanza Universitaria*, 8-9, 138-158.

- REIS, Y CALLAHAN, C. (1994). Attitudes of adolescent gifted girls and boys toward education, achievement and the future. *Gifted Education International*, 9, 3, 144-151.
- RESKIN, B. (1993). Sex segregation in the work place. *Annual Review of Sociology*, 19, 241-270.
- RESKIN, B. Y ROOS, P. (1990). *Job queues, gener queues: explaining women's inroads into male occupations*. Philadelphia: Temple University Press.
- RICART, C. SALAZAR, M^a D., Y SENENT, M. (1995). *Formación y orientación laboral (Grado Medio)*. Madrid: Santillana.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1983). *Orientación para la educación y el empleo*. Ponencia presentada en Actas de las II Jornadas de Orientación Escolar y Profesional. Valencia.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1984). Informe sobre el programa de asesoramiento universitario: PAU-84. Valencia: Universidad de Valencia.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1986). La decisión vocacional ante los estudios universitarios: una opción a tres alternativas. *Evaluación Psicológica*, 2, 15-21.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1988 a). Asesoramiento vocacional. Estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación. *Educación*, 286, 35-43.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1988 b). *Sistema de autoayuda vocacional SAV*. Consellería de Educación i Ciencia. Valencia.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1989). *La elección de estudios universitarios*. Premio Consejo de Universidades 1988. Madrid: MEC.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.

- RIVAS, F. *et al.* (1990). *Sistema de asesoramiento vocacional: SAV-90*. Valencia: Coure.
- RIVAS, F. y ROCABERT, A. (1988). *Estudios de psicología vocacional*. Valencia: Nau Libres.
- RIVAS, MARTÍNEZ, F. (1988 c). *Psicología vocacional: enfoques de asesoramiento*. Madrid: Morata.
- RIVIERA, M^a. M. (1997). *El fraude de la igualdad. Los grandes desafíos del feminismo hoy*. Barcelona: Planeta.
- ROCAERT, E., MARTÍNEZ, J.R. y RIVAS, F. (1990). *Desarrollo vocacional en la adolescencia: intereses y preferencias*. Valencia: Consellería de Cultura, Educación i Ciència.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la Reforma Educativa. *Enseñanza*, 8, 125-143.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1992). Precisiones conceptuales en torno al "Career Education". Comunicación presentada en las *VI Jornadas d'Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional*. ACOEP, Barcelona.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. y PEREIRA, M. (1995). La educación para la carrera. Delimitación conceptual. En M.L. Rodríguez (Coor.) y otros. *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: publicacions de la Universitat de Barcelona, 79-122.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1983). *Els Serveis d'Informació Psicopedagògica*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1988). La orientación educativa y la calidad de la educación. *Bordón*, 2, 40, 235-255.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1990). *Problemática y tendencias de la orientación universitaria*. Ponencia presentada en las Jornadas de la Reforma Educativa: un reto para la Orientación. A. E. O. P. Valencia.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1992). Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas. *Curriculum*, 5, 27-47.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención. *Bordón*, 45, 1, 99-111.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1994). *Presente y futuro de la orientación*. Comunicación presentada a las III Jornadas Universitarias. Centro Asociado de la UNED. Cervera.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1986). Educación y empleo: análisis de un ajuste imposible e indeseable. *Tempora*, 7, 29-46.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1993). *Estudio sobre trabajo y educación*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, 1, 257-265.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1985). Problemática y tendencias actuales en la formación de orientadores. *Revista de Enseñanza*, 3, 179-209.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1986). *Teorías y procesos de la Orientación Educativa*. Barcelona. PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1988 a). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ, MORENO, M. L. (1988 b). La integración de la Educación Vocacional en el curriculum escolar. *Perspectivas*, 4, 18, 535-543.

- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador: fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1994). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. et al. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. Y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RODRÍGUEZ PULIDO, J. (1999). *Evaluación de la formación permanente: mérito de un programa*. Santa Cruz de Tenerife: Domicram.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M^a. M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, F. C. (1997). Papel del profesorado en la transmisión de valores y actitudes respecto al género en la educación física en primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 309, 601-604. Sevilla: AIDIPE.
- ROE, A. (1972). *Psicología de las profesiones*. Madrid: Morata.
- ROESSLER, R. T. (1989). Implementing Career Education: Barriers and Potential Solutions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 14, 1, 59-66.
- ROGERS, B. (1984). *Careers Education and Guidance: A Handbok and Guide to Careers Education Guidance and Training*. Cambridge: CRAC/Hobson. Press Ltd.
- RÖHRS, H. (1992). Vocational guidance: a primary function of education. *International Review of Education*, 3, 38, 209-221.
- ROJEWSKI, J. (1994). Career indecision types for rural adolescents from disadvantaged and nondisadvantaged backgrounds. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 356-363.

- ROMÁN PÉREZ, M. (1990). *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*. Madrid: Cin-
cel.
- ROMÁN, J. M. Y PASTOR, E. (1979). *La tutoría*. Barcelona: CEAC. Romero.
- ROMERO, L. (1992). Acerca de la orientación profesional. *Nuestra Escuela*, 130, 29-33.
- ROOS, P. Y JONES, K. (1993). Women's in roads into academic sociology. *Work and
Occupations*, 20, 395-428.
- ROUNDS, J. B. (1990). The comparative and combined utility of work value and interest
data in career counseling with adults. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 32-45.
- RUBIN, G. (1974). *Linking and lowing. An invitation to social psychology*. Nueva York:
Holt, Rinehart y Wilson.
- RUBIO, E. (1991). *Desafiando los límites sexo-género en Ciencias*. Madrid: MEC. Se-
cretaría de Estado de Educación.
- RUDNITSKI, R. (1994). A Generation of Leaders for Gifted Education. *Roeper Review*,
4, 16, 265-270.
- RUESGA, S. M. (1993). España ante el Mercado Único Europeo y reflexiones desde una
perspectiva económica. *Sistema*, 2, 114-115.
- RUPLEY, GARCÍA Y LONFNION. (1981). Sex role portrayal in reading materials: implica-
tions for the 1980s. *Reading Teacher*, 34, 7, 786-91.
- RYAN, N. F. (1974). A systems approach to career education. *Vocational Guidance
Quarterly*, 22, 172.
- SACRISTÁN LUCAS, A. (1994). Apuntes críticos sobre feminismo y educación. Comuni-
cación presentada al *Congreso Internacional de didáctica, política, educación y
sociedad*. Coruña: Morata.
- SALAS GARCÍA, B. (1994). *Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo
de centro*. Bilbao: Maite Canal-Emakunde.

- SALTZMAN, J. (1992). *Equidad y género*. Madrid: Cátedra. Universidad Empresa.
- SALVADOR, A. Y PEIRÓ, J. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid: Alhambra.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1982). *La tutoría en los centros docentes. Manual del profesor-tutor*. Madrid: Escuela Española.
- SÁNCHEZ, S. (1994). *Manual del profesor de Educación Secundaria*. Madrid: Española.
- SÁNCHEZ, A. Y FUERTES, C. (1993). *Aprendo a decidir*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- SANCHO, J., HERNÁNDEZ, F., CARBONELL, J., SÁNCHEZ-CORTES, E. Y SIMO, N. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- SANDOVAL PRIETO, F. et al. (1996). *La tutoría en el Bachillerato: primero curso de Bachillerato: guía del tutor*. Madrid: ICE.
- SANTANA VEGA, L. E. (1993). *Los dilemas en la orientación educativa*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- SANTANA VEGA, L. (1999). La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿Lograremos en el siglo XXI romper las fronteras entre la realidad y la utopía?. En J. Fernández Sierra (Coord.). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- SANTANA VEGA, L. Y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992). Los efectos secundarios del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 199, 54-59.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54.

- SANTOS GUERRA, M. A. (1996-97). Curriculum oculto y la construcción del género en la escuela. *Kikiriki*, 42-43, 14-27.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS, C. (1989). *Selección y orientación profesional*. Palencia: Diputación Provincial de Palencia.
- SANTOS, M. A. Y RAMOS, J. (1993). *El camino hacia una escuela coeducativa*. M. C. P. Sevilla: Morón.
- SANZ ORO, R. (1990 a). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- SANZ ORO, R. (1990 b). El diagnóstico Pedagógico desde la perspectiva de programas de intervención en Orientación Educativa. *Bordón*, 1, 42, 65-72.
- SANZ ORO, R. (1990 c). El diagnóstico Pedagógico desde la perspectiva de programas de intervención en Orientación Educativa. *Bordón*, 1, 42, 65-72.
- SANZ ORO, R. CASTELLANO, F. Y DELGADO, J. A. (1995). *Tutoría y orientación*. Barcelona: CEDECS.
- SAPON-SHEVIN, M. (1994). Cooperative learning and middle schools: what would it take to really do it right?. *Theory into Practice*, 33, 3, 183-90.
- SARUP, M. (1990). El curriculum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la
- SAVICKAS, M. L. (1994). Measuring Career Development: Current status and Future Direction. *Career Development Quarterly*, 43, 1, 54-62.
- SCANDURA, T. Y RAGINS, B. R. (1993). The Effects of Sex and Gender Role Orientation on Mentorship in Male-Dominated Occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 3, 43, 251-265.

- SCHAWB, J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez, *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Madrid: Akal Universitaria.
- SCHOLOSSBERG, N. K. Y GOODMAN, J. A. (1972). Women's place: children's sex stereotyping of occupations. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 266-270.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHWARTZ, W. Y HANSON, K. (1992). Equal mathematics education for female students. Digest. (Documento ERIC ED344977).
- SCHWARTZ, W. Y HANSON, K. (1992). Equal mathematics education for female students. Digest. (Documento ERIC ED344977).
- SECO SANTOS, E. (1991). La propuesta del profesor especializado en Psicopedagogía. *Bordón*, 43, 221-226.
- SELIGMAN, M. (1975). *Helplessness: depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- SHARF, R. S. (1997). *Applying career development theory to counseling*. California: Brooks/Cole publishing company.
- SHARP, S. (1996). Insider information: social influences on college attendance. (Documento ERIC ED381453).
- SHEPARDSON, D. Y PIZZINI, E. (1992). Gender Bias in Female Elementary Teacher's Perception of the Scientific Ability of Students. *Science Education*, 76, 2, 147-153.
- SHILLING, C. (1991). Social space, gender inequalities and educational differentiation. *British Journal of Sociology of Education*, 1, 12, 23-24.
- SHINAR, E. (1975). Sexual stereotypes of occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 99-111.

- SHMURAK, C. Y RATLIFF, T. (1993). Gender equity and gender bias in the middle school classroom. *Comunicación presentada al Encuentro Anual de la Asociación de Investigación Educativa Americana*. Atlanta.
- SHOEMAKER, B. Y EKLUND, J. (1989). Integrative education: a curriculum for the twenty-first century. *OSSC Bulletin*, 33, 2.
- SILVERMAN, L. (1995). To be gifted or feminine: the forced choice of adolescence. *Journal of Secondary Gifted Education*, 2, 6, 141-156.
- SILVERMAN, S. Y PRITCHARD, A. (1993). Building their future: girls in technology education in Connecticut. (Documento ERIC ED32650).
- SOBRADO, L. (1994). Desarrollo de competencias cognitivas en la formación de orientadores escolares. *Educadores*, 170, 36, 207-225.
- SOBRADO, L. *Et al.* (1994). *Evaluación de la eficacia de los servicios de orientación educativa y profesional de los orientadores escolares*. Comunicación presentada al XV Congreso de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral. Madrid: AIDIPE.
- SOBRADO, L. Y PALACIOS, V. (1994). *Autoevaluación del currículo de formación de los orientadores escolares*. En la Comunicación presentada al XV Congreso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral. Madrid: AIDIPE.
- SOBRADO, L. Y PORTO, A. (1994). Competencias orientadoras para la diversidad cultural: implicaciones en la formación y en el rol de los orientadores escolares. *Bordón*, 4, 46, 441-453.
- SPENCE, J. T. (1984). *Achievement and achievement motives psychological and sociological APP*. San Francisco: Freeman.

- SPENDER, D. Y SARAH, E. (1983). *Aprender a aprender: sexismo y educación*. Barcelona: Paidós.
- SPRADLEY, J. (1981). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1997). *Scanning the future: preparing for employment through career development*. (Documento ERIC ED417 324).
- STAZ, C., KAGANOFF, T. Y EDEN, R. (1994). Integrating academic and vocational education: a review of the literature, 1987-1992. *Journal of Vocational Education Research*, 19, 2, 25-72.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STITT-GHODES, W. L. (1997). Career development: issues of gender, race, and class. Information series nº. 371. (Documento ERIC ED413533).
- STOBART, G. *et al.* (1992). Gender bias in examinations: how equal are the opportunities?. *British Educational Research Journal*, 18, 3, 261-276.
- STREITMATTER, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom: everyday teachers' beliefs and practices*. New York: R. Tom.
- STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIELD, A. (1995). *Evaluación Sistémica. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- STUFLEBEAM, D. L. *et al.* (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itaska: III Paacock.
- SUBICH, L. M. Y TAYLOR, K. M. (1994). Emerging Directions of social learning theory. In M. L. Savickas y R. W. Lent (Eds). *Convergence in career development Theories. Implications for science and practice*. Palo Alto, CA: CPP Books.
- SUPER, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- SUPER, D. (1970). *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.

- SUPER, D. (1974). *Measuring vocational maturity for counselling and evaluation*. Washington: NVGA.
- SUPER, D. (1975). *The psychology of careers: an introduction to vocational development*. New York: Harper and Row.
- SUPER, D. (1976). *Carrer education and the meaning of work. Monographs on career education*. Washington, DC: the office of Career Education. U.S. Office of Education.
- SUPER, D. (1981). A developmental theory: implementing a self-concept. In D. H. Montross y C. J. Shinkman (Eds). *Career development in the 1980s: Theory and practice* (pp. 28-42). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- SUPER, D. (1983). La Orientación en los Estados Unidos de América. *Actas del II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife.
- SUPER, D. (1990). A life-span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, y otros. (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2nd de) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- SUPER, D. (1993). The two faces of counseling: Or is it there? *The career Development Quaterly*, 42, 2, 132-136.
- SUPER, D. Y BANCHARANCH, P. (1957). *Scientific careers and vocational development theory*. New York: Teachers College Press.
- SUPER, D. Y BOWLSBEY, J. (1979). *Guided career exploration*. New York: psychological corporation.
- SUSMAN, G. Y EVERED, R. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative Science Quaterly*, 23, 4, 582-603.
- SWARTZ, E. (1992). Emancipatory narratives: rewriting the master script in the school curriculum. *Journal of Education*, 3, 61, 341-355.

- TABA, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- TEICHLER, U. (1992). Equality of Opportunity in Education and Career: Japan seen in an international perspective. *Oxford Review of Education*, 3, 18, 282-296.
- TERRÉN, E. (1997). Educación y Empleo. En M. Fernández Enguita, *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 35-47). Barcelona: ICE/Horsori.
- TEXAS EDUCATION AGENCY (1994). Vocational and applied technology education annual performance report. (Documento ERIC ED383936).
- THE COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION (1998). Making standards work! A teacher's guide to integrating academic content standards and assessments with workplaces competencies and school-to-career activities. (Documento ERIC ED425329).
- THE NATIONAL CONSORTIUM OF STATE CAREER GUIDANCE SUPERVISORS. (1998). Plan for life: program guidebook, career planning: definitions, improvement ideas and self-review process, application guidelines. (Documento ERIC ED421666).
- THOMPSON, A. Y LINDEMAN, R. (1981). Career Development Inventory: Vol. 1. User's manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists press. En R. Sharf. *Applying career development theory to counseling* (pp. 187). EEUU: Brooks.
- THUREN (1993). *El poder generalizado. El desarrollo de la antropología feminista*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- TINSLEY, J. D. Y FAUNCE, S. P. (1980). Enabling, facilitating and precipitating factors associated with women's Career Orientation. *Journal of Vocational behaviour*, 17, 183-194.
- TITTLE, C. (1982). Career counseling in contemporary U.S. high schools: an addendum to Rehberg and Hotchkiss. *Educational Researcher*, 11, 12-18.

- TOLBERT, E. (1978). *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: Oikos-Tau.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1995). *La dimensión orientadora en la formación del profesorado de E. P.* Jaen: Universidad de Jaén.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1996). El psicopedagogo como dinamizador del proceso de construcción de una cultura colaborativa favorecedora de la atención a la diversidad. *Bordón*, 48, 4, 411-
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994 a). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994 b). Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). La reconstrucción de los discursos de género en las instituciones escolares. En J. Fernández Sierra, *El Trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (pp. 197-235). Málaga: Aljibe.
- TRUMP, J. L. (1975). Illustrative models for evaluating school programs. *Journal of Research and Development in Education*, 8, 17-31.
- TRUSTY, J. et al. (1994). Achievement, socioeconomic status and self-concept. *Child Study Journal*, 24, 4, 281-298.
- TUNIS, FRIDHANDLES Y HOROWITZ (1990). Normative Scores and Factor Structure of the Profile of Mood States for Women Seeking Prenatal Diagnosis for Advanced Maternal Age. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 2, 309-24.
- TURNER, R. (1990). Role change. *Annu. Rev. Sociol.*, 16, 87-110.
- URRUZOLA, M. J. (1991). *¿Es posible coeducar en la actual Escuela Mixta?*. Bilbao: Maite-Canal.

- VALDIVIA, C. (1992). *La orientación y la tutoría en los centros educativos: cuestionario de evaluación y análisis tutorial*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- VALIS FERNÁNDEZ, F. (1996). *Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional*. Sevilla: Universidad de Almería.
- VANDELL, K. Y DEMPSEY, S. (1991). Stalled Agenda: gender equity and the training of educators. (Documento ERIC ED344954).
- VELÁZQUEZ, M. F. (1995). La relación entre cultura escolar y personalidad: delimitando la diversidad de género. *Uno de Didáctica de las Matemáticas*, 6, 27-35.
- VENTURA, M. (1996). Globalización. Las relaciones del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 66-7.
- VERDUGO, M. A. (1996). *P. O. T. : Programa de orientación al trabajo*. Salamanca: Amaru.
- VILLACORTA LUIS, P. (1989). *El servicio de orientación en los centros de Educación Especial*. Madrid: Escuela Española.
- VILLAR ANGULO, J. L. (Coord.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Burgos: Mensajeros.
- VILLAR ANGULO, J. L. (Dtor.) (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: Grupo de investigación didáctica. Universidad de Granada.
- VIÑAO, A. (1997). Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios. En M. Fernández Enguita, *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 14-24). Barcelona: ICE/Horsori.
- VONDRACEK, F., LEARNER, R. Y SCHULENBERG. J. (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *The journal of vocational Behavior*, 23, 179-202.

- VOTE, C. J. (1995). Guidance and counseling Curricula and Programs Wich Prepare Adolscen Females for the World of Work: Recommendations for the school-to-work Initiative. A review of literature. (Documento ERIC ED382875).
- WADE, R. C. (1993). Content analysis of social studies textbooks: a review of ten years of research. *Theory and Research in Social Education*, 3, 21, 232-256.
- WALLACE-BROSCIOUS, A. *et al.* (1994). Adolescent career development: relationships to self-concept and Identity Status. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 1, 127-149.
- WALKER, H. Y ADELMAN, C. (1975). A guide to classroom observation. Londres: Nethunem and Co. Ltd.
- WARDMAN, M. Y STEVENS, J. (1998). Early post-16 course switching, DFEE Research Report 53, Sudbury: DFEE.
- WATTS, A. Y HERR, E. (1976). Careers Education in Britain and the U.S.A.: Contrasts and Common Problems. *British of Guidance and Counseling*, 4, 3, 129-142.
- WATTS, T. Y MCCARTHY, J. (1998). Community-based guidance and social exclusion, NCGE nicec briefing. (Documento ERIC ED419176).
- WEEDON, C. (1996). *Feminism Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- WEINER, B. (1978). Affective consequences of causal adscptions. En J. H. Harvey, W. Ickes y R. J. Kidd (Eds), *New directions in attribution research* (pp. 38-45). Hillsdale: Erlbaum.
- WEITZMAN, L. Y RIZZO, D. (1974). Biased textbooks: images of males and females in elementary school textbooks in five subject areas; What you can do about biased textbooks.

- WENDOJA, M. (1981). Sex equity in guidance and counselin. Searchlight plus: relevant resources in high interest areas nº 53. (Documento ERIC ED211905).
- WESTBROOK, B. Y CUNNINGHAM, J. (1970). The development and application of vocational maturity meadures. *Voactional Guidance Quaterly*, 18, 171-175.
- WHITAKER, V. (1990). Experiential learning as a teaching strategy for the career Education of Hearing Impaired College Student. En M. T. Padilla y A. Rodríguez, La educación de la Carrera y la Reforma del Sistema Educativo. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 7, 67-83.
- WIGGINS, J. D. (1985). Personality-enviromental factors related to job satisfaction of school counselors. *Vocational Guidance Quaterly*, 33, 2, 169-176.
- WILSON, M. (Ed.) (1991). *Girls and young women in education. An European Perspective*. Boletines Oficiales. Oxford.
- WINWATE, A. Y WOOLIS, D. (1992). Half of our future. A report by the non-traditional occupations task force of the division of vocational, technical, and adult education, Department of education, state of Connecticut. (Documento ERIC ED345007).
- YAZAK, D. (1998). Chronic illnes and school to work transition. (Documento ERIC ED415458).
- YEATMAN, A. (1993). *Postmodern Revisionings of the Political*. Londres: Routledge. Londres.
- YOUNG, R. A. (1994). Helping Adolescents With Career Development: The Active Role of Parents. *Career Development Quarterly*, 3, 42, 195-203.
- ZABAL, A. M. Y FUENTES REBOLLO, M. J. (1995 b). El desarrollo cognitivo y social en la adolescencia. En J. Fernández Sierra, *El Trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (pp. 67-89). Málaga: Aljibe.

- ZABALZA, M. A. (1984). Modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, 132, 295-377.
- ZAFIURRE GOIKOETXEA, B. (1995). Educación, sistema productivo y postindustrialización. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 73-79.
- ZAITEGI, N. Y URRUZOLA, J. M. (1993). *Cómo elaborar y seleccionar materiales coeducativos*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

ANEXO I

TESIS DOCTORAL

**Reconstruyendo las relaciones de género en los centros: una propuesta
interdisciplinar en Educación Secundaria desde la Educación para el
Desarrollo de la Carrera**

Materiales Didácticos

■ *Guía del profesorado*

■ *Guía del alumnado*

Guía del Profesorado

1. INTRODUCCIÓN

La Unidad Didáctica: *La relación sociolaboral de mujeres y hombres: ¡FACTOR DETERMINANTE!* se caracteriza por ser una unidad interdisciplinar en la que se han integrado las materias de lengua extranjera: (inglés), lengua española y literatura, ciencias sociales, expresión plástica y visual e itinerarios de la naturaleza correspondientes a 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

Nuestro propósito a través de este trabajo, es que el alumnado que participa de la experiencia, adquiera habilidades y destrezas intelectuales que le ayuden a conocer en profundidad y a utilizar aspectos que definirán su proceso de acceso al mundo laboral y a su trayectoria formativa. Esta actuación quedará articulada a través de criterios referidos a la estereotipación de las profesiones y las consecuencias que estos podrían tener en su proyecto sociolaboral y personal, siendo estos considerados como fundamentales.

Dicha Unidad se ha configurado a partir de los objetivos propuestos para cada materia, lo que ha supuesto un gran esfuerzo en el planteamiento de objetivos, contenidos, selección y desarrollo de actividades, así como en la selección de los criterios de evaluación. Esto supone que dicha Unidad no podrá ser reproducida de forma lineal por el profesorado si previamente no se ha hecho una reelaboración de la misma, la cual desaconsejamos, y sin embargo, sería posible concebirlo como material ejemplificador, que ha sido desarrollado por compañeros/as de secundaria, en un contexto concreto en la que nos muestran su viabilidad.

La practicabilidad de la propuesta dependerá entre otros aspectos del profesorado:

- han de incorporar "realmente" en el desarrollo de sus sesiones estas propuestas.

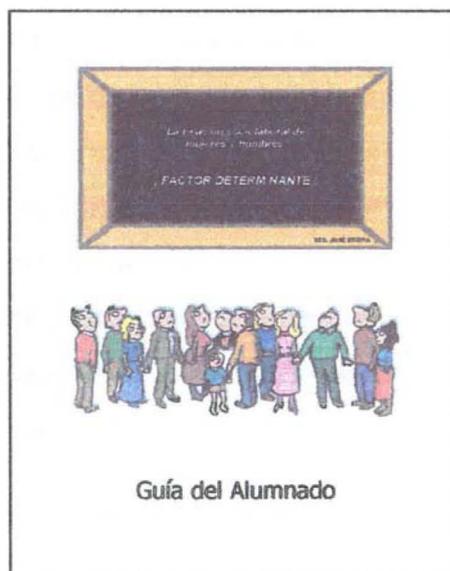
- Han de mantener una actitud positiva y favorable a la implementación de este tipo de actividades y contenidos, exponiéndolos como aspectos indispensables en su formación como futuras personas trabajadoras.
- Han de respetar los acuerdos establecidos por el grupo de profesoras y profesores a cerca del orden en el que se han de trabajar los distintos contenidos y actividades.

2. MATERIAL DISPONIBLE EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Para el desarrollo de esta unidad didáctica hemos creído conveniente elaborar un *cuaderno* dirigido al *alumnado* en el que se desarrollarán los objetivos y contenidos previstos. Y, otro *cuaderno* dirigido al *profesorado* en dónde indicaremos aspectos fundamentales que son necesarios tener en cuenta para implementar dichas propuestas.

2.1. CUADERNO DEL ALUMNADO

El cuaderno presenta una organización de las materias por medio de una historia argumental en la que se relata la trayectoria de distintos personajes. A partir de dicha historia, y con la ayuda de las actividades retomamos los indicadores trabajados. Estos nos sirven para concretar los objetivos de la materia llevando al alumnado a un proceso reflexivo de su situación en ese ámbito. El cuaderno recoge espacios e instrumentos en donde reflejar el proceso de análisis y la recogida de información.



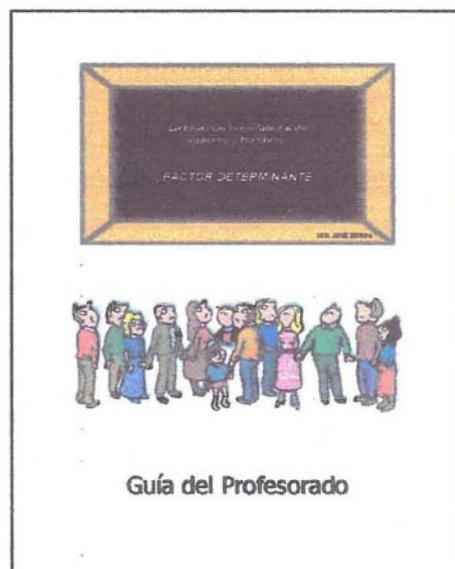
En la parte final del material, existe un apartado que se centra en una sección autoreflexiva-guía para el alumnado, que tiene como objeto que éste clarifique su situación en estos momentos, a partir de los conocimientos propios y de los desarrollados en la unidad.

También incorporamos una sección de anexos y notas, en donde el alumnado podrá apuntar comentarios expuestos por el profesorado o por el resto de los compañeros y de las compañeras.

2.2. CUADERNO DEL PROFESORADO

Su principal función es la de servir de apoyo al grupo de profesorado que desarrolla las actividades, de modo que sea posible una buena organización temporal de las mismas y por ende, y de la consecución de los contenidos.

En él explicitamos los fundamentos que sustentan la actuación, propuesta de trabajo e indicaciones para su desarrollo.



3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Compartimos la idea de que las preferencias profesionales de las jóvenes y de los jóvenes está mediada por el proceso de socialización al que han sido expuestos. La escuela contribuye de forma contundente en dicho proceso de socialización. Por esto, nos hemos puesto como objetivo incorporar en nuestras programaciones elementos críticos que ayuden a ampliar los criterios normalmente utilizados por el alumnado. Para ello, hemos contado con la colabora-

ción del profesorado de un centro de secundaria obligatoria, que ha estado dispuesto a trabajar en colaboración con el fin de buscar posibles vías con las que poder implementar en ESO una orientación sociolaboral no estereotipada. Esta propuesta orientadora, lejos de basarse exclusivamente en la información, en el consejo o en el diagnóstico, pretende desarrollar una propuesta en donde el alumnado no sean seres pasivos, que reciben algo, sino que por el contrario estos se convierten en agentes de su desarrollo sociolaboral a partir de la participación en las dinámicas previstas desde una dimensión personal, académica y sociolaboral. Y, que a lo largo de su vida sean capaces de utilizar las habilidades aprendidas en este proceso.

Fundamentamos nuestra actuación en el modelo de desarrollo vocacional de Super (1951), quien defiende una teoría integral del desarrollo de la persona, en donde lo emocional, lo intelectual y lo social no deben escindirse. Nuestra propuesta de trabajo se centra fundamentalmente, en facilitar estrategias que permitan el desarrollo de un proyecto personal no estereotipado, en el que se subintegran el proyecto académico y profesional, facilitando así el tránsito a la vida activa de las personas jóvenes.

La propuesta orientadora se caracteriza por estar integrada en el curriculum, desde un modelo interdisciplinar, de las distintas materias¹ que han participado. Algunos autores, como Juan Fernández Sierra (1993:119), proponen que la orientación ha de configurarse en los currículas como una enseñanza transversal, que debe estar auspiciada desde los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Intentamos generar así, condiciones para una construcción significativa del conocimiento, para un conocimiento válido, al poder insertarlos en esquemas conceptuales propios, generando otros más amplios, facilitando la transferencia de los saberes adquiridos en los

¹ Materias participantes en el proyecto: Lengua Extranjera (Inglés), Lengua y Literatura Castellana, Ciencias Sociales, Itinerarios de la Naturaleza, Expresión Plástica y Visual.

sistemas escolares a nuestra realidad diaria. Además, es necesario reconocer que la adolescencia es un periodo crítico en la evolución de la persona, pues supone los primeros pasos hacia la adultez y, además estamos inmersos en un modelo de escuela obligatoria cuyo principal objetivo es preparar para la vida. Por estos motivos, compartimos la idea de integrar aspectos tan vitales y dinámicos como la contribución sociolaboral de hombres y mujeres a nuestra sociedad.

Nuestro sistema educativo impone sus formas de hacer. Un ejemplo de esto lo encontramos cuando a los 12 años el alumnado tendrá que empezar a definir sus intereses sociolaborales... Sin embargo, somos conscientes de que normalmente las preferencias vocacionales se modifican, amplían o restringen a medida que madura el individuo. Por este motivo, nuestro trabajo no se centra exclusivamente en la selección de una propuesta vocacional, sino en que el alumnado conozca aquellos aspectos que le permitirán valorar las posibilidades que tienen para llevar a cabo sus preferencias e intereses. En definitiva, son aspectos que le ayudarán a decidir acerca de su proyecto de vida: conocimiento de su entorno, conocimiento de sí mismo, conocimiento del acceso al mundo laboral o proceso para la toma de decisiones. Hacemos especial incidencia en el análisis de condiciones que dificultan el acceso de las mujeres y de los hombres a funciones sociolaborales no tradicionales para su sexo.

Proponemos modelos de proyección personal y sociolaboral contraestereotipados, presentamos formas alternativas y posibles de relación entre unos y otras. Al tiempo que, generamos una participación activa en el desarrollo de los acontecimientos, desde la conceptualización de tareas de desarrollo vocacional, habilidades intelectuales y actitudes. Pongo en palabras de Pelletier, (1987:22) lo que puede ser nuestro fundamento de actuación:

"...valorar la experiencia personal, el sentido del descubrimiento, la expresión de sus valores, la toma de conciencia de su existencia, constituye probablemente una medida subversiva que

puede significar la emancipación respecto a los modelos y las creencias de autoridad.

Si cada persona pudiese crear sus significaciones, sus valores y su propia concepción de las cosas, cada uno podría participar así en una cultura de su época y en el cambio de su entorno en una forma de pertenencia intersubjetiva y de compromiso interdependiente".

4. OBJETIVOS Y CONTENIDOS PROPUESTOS

Esta propuesta orientadora se centra fundamentalmente en hacer conscientes al alumnado de la limitación que la pertenencia a un sexo u otro, tiene sobre nuestros proyectos personales y sociolaborales; más concretamente sobre aquellas propuestas que en estos momentos están realizando respecto a su formación y que inevitablemente incidirá en su futuro académico y laboral.

Dicha propuesta se ha articulado a través de cuatro núcleos organizadores, que tomamos como referencia para llevar a cabo nuestros análisis:

- Conocimiento de sí mismo
- Conocimiento del entorno: educativo y sociolaboral.
- Correspondencia entre el sistema educativo y el sistema ocupacional
- Conocimiento sobre la toma de decisiones

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<p>Que el alumnado llegue a identificar sus intereses</p> <p>Que el alumnado llegue a identificar sus valores</p> <p>Que el alumnado llegue a identificar sus capacidades</p> <p>Que el alumnado llegue a identificar sus actitudes</p> <p>Entender cómo sus valores e intereses son más adecuadas a unas profesiones y no a otras</p>	<p style="text-align: center;">Conceptuales</p> <p>Conocimiento de sus intereses y valores</p> <p>Conocimiento de sus capacidades</p> <p style="text-align: center;">Procedimentales</p> <p>Comprensión de la relación de los valores e intereses con los distintos ámbitos profesionales</p> <p>Reconocimiento de su situación personal</p> <p>Elaboración de una imagen personal, real y ajustada atendiendo a sus potencialidades y limitaciones.</p> <p>Intereses y preferencias en relación con las demandas y ofertas del entorno</p> <p style="text-align: center;">Actitudinales</p> <p>Hacer hincapié en la diferenciación sexual respecto a los intereses y valores fuertemente definidos según el sexo</p> <p>Coherencia entre el proyecto personal y las exigencias de nuestra propuesta profesional, haciendo especial hincapié en la dimensión sexo.</p>

				CONOCIMIENTO DEL ENTORNO							
EDUCATIVOS				AMBIENTAL				ECONÓMICO LABORAL			
OBJETIVOS				OBJETIVOS				OBJETIVOS			
<p>Conocer la estructura del sistema educativo</p> <p>Conocer las optativas que oferta el centro y las llaves para los distintos tipos de bachillerato y especialidades de F.P.</p> <p>Entender la relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional</p> <p>Conocer qué relación mantienen las distintas disciplinas con los campos profesionales</p> <p>Definir la oferta formativa después de la secundaria desde el sistema educativo, fuera del sistema educativo</p>				<p>Indagar qué instituciones (recursos humanos y materiales existen en la zona (INEM, ICFEM, ADL, AGENCIAS DE TRABAJO TEMPORAL</p>				<p>Conocer el nivel de cualificación de la población del municipio</p> <p>Investigar cuál es la representatividad de los sectores productivos en la economía de Vecindario y detectar cuál es la distribución n de mujeres y hombres en los distintos sectores productivos</p> <p>Relación de las características del trabajo (productivo vs. no productivo), de nuestro entorno con las posibilidades formativas y de desarrollo profesional, y establecer si se dan diferencias entre chicas y chicos</p> <p>Reconocimiento de cuáles son las profesiones más demandadas, el nivel de estudios necesarios, quién las ocupa</p>			
CONTENIDOS				CONTENIDOS				CONTENIDOS			
Conceptuales				Conceptuales				Conceptuales			
<p>Conocimiento de la estructura del sistema educativo y sus potencialidades</p> <p>Distinción de la oferta de optativas en el centro</p> <p>Relación de las distintas disciplinas con los campos profesionales</p> <p>Relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional</p> <p>Conocimiento de las propuestas alternativas después de la educación secundaria en el ámbito de la educación formal y no formal en su municipio, en municipios cercanos en otros contextos geográficos del estado español.</p> <p>Obtención de recursos económicos que posibilitan el acceso a la formación</p>				<p>Conocimiento y funcionalidad de los recursos existentes en tu zona que actúen como mediadores entre el período formativo y el trabajo</p>				<p>Representatividad de la actividad económica en los distintos sectores de producción</p> <p>Profesiones demandadas (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores económicos</p> <p>Perfil formativo de los hombres y mujeres del municipio y correspondencia con los sectores productivos</p>			
Procedimentales				Procedimentales				Procedimentales			
<p>Realización de mapas conceptuales referidas a la oferta formativa y las posibilidades de la persona</p> <p>Lectura e interpretación de perfiles educativos</p> <p>Análisis de la información de las propuestas alternativas después de la educación obligatoria</p> <p>Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos</p> <p>Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos</p>				<p>Realización de un mapa de los recursos humanos y materiales existentes en la zona</p> <p>Análisis de las funciones que los recursos existentes en la zona nos ofertan</p> <p>Descripción del procedimiento de acceso a los recursos de la zona</p>				<p>Utilización de estadísticas y datos institucionales</p> <p>Desarrollo y uso de un registro de observación directa</p> <p>Elaboración de conclusiones al respecto</p>			
Actitudinales				Actitudinales				Actitudinales			
<p>Actitud de búsqueda y curiosidad ante la necesidad de desarrollar un proyecto educativo y profesional</p> <p>Concienciación al alumnado que las distintas materias y especialidades no tienen sexo</p> <p>Sensibilización al alumnado de que la opcionalidad ante un tipo de materias puede tener fuertes consecuencias en su desarrollo personal y profesional</p> <p>Fomento de una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona</p>				<p>Interesarse por los recursos existentes del entorno y por su uso</p> <p>Valoración de las ofertas de la zona, respecto al esfuerzo social para su mantenimiento</p>				<p>Concienciación de la necesidad formativa</p> <p>Posibilitar una actitud positiva de chicos y chicas hacia aquellos trabajos más demandados</p> <p>Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional</p>			

TOMA DE DECISIONES	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<p>Hacer consciente al alumnado que cuando realizan decisiones estan interviniendo aspectos referidos a la importancia, posibilidad y probabilidad que tiene para la realización de la tarea.</p> <p>Posibilitar al alumnado procedimientos activos para una toma de decisiones consciente.</p>	<p style="text-align: center;">Conceptuales</p> <p>Qué es la toma de decisiones</p> <p>Valores que influyen en la toma de decisiones de hombres y mujeres, acerca de su proyecto profesional</p> <p>Aspectos que dificultan y/o favorecen las decisiones de hombres y mujeres hacia determinadas alternativas no comunes para su sexo en nuestra sociedad</p> <p style="text-align: center;">Procedimentales</p> <p>Conocimiento y uso de procedimientos para la toma de decisiones</p> <p>Hacer uso de distintas fuentes informativas y en distintos formatos</p> <p>Reflexionar y ponderar lo que la persona quiere, lo que puede y lo que desea arriesgar</p> <p style="text-align: center;">Actitudinales</p> <p>Consciencia de la importancia de realizar una toma de decisiones razonada, considerando riesgos ya sean positivos o negativos</p> <p>Asunción de los consecuentes de la toma de decisiones hecha</p> <p>Importancia del carácter procesual de la toma de decisiones, en su reajuste para una propuesta más coherente en función de la situación personal</p> <p>Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones</p>

PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<p>Revelar las características del trabajo desempeñado por hombres y por mujeres</p> <p>Indagar el % de mujeres y hombres en situación de desempleo</p> <p>Incorporar en la dinámica de relaciones en el centro y en el aula, hábitos relacionales y normativos que pudieran ser trasladables al ámbito del trabajo</p> <p>Considerar la situación dispar de mujeres y hombres en su acceso al mundo laboral en los distintos campos profesionales</p> <p>Conocer la trascendencia de los cambios del mundo laboral en la formación permanente del trabajador</p>	<p style="text-align: center;">Conceptuales</p> <p>Trabajo público vs trabajo privado</p> <p>Trabajo liberal-trabajo asalariado</p> <p>Similitudes y diferencias de las características del trabajo desempeñado por hombres y mujeres</p> <p>Trabajo doméstico</p> <p>Población activa, ocupada y en paro. Diferencias entre sexos</p> <p>Aspectos que dificultan el acceso de hombres y mujeres al mundo laboral, a determinados campos profesionales</p> <p>Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo</p> <p>Relación entre ocupación y demanda de empleo</p> <p>Estrategias para la búsqueda de trabajo</p> <p style="text-align: center;">Procedimentales</p> <p>Procedimiento para la búsqueda de trabajo</p> <p>Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo</p> <p>Análisis de estadísticas e información en tablas y/o gráficos</p> <p>Entrevistas</p> <p>Análisis y realización de perfiles profesionales</p> <p style="text-align: center;">Actitudinales</p> <p>Valoración del trabajo doméstico</p> <p>Valorar las profesiones no elegidas tradicionalmente por las mujeres y/o hombres</p> <p>Analizar y reflexionar sobre la situación de la mujer en el trabajo, y la discriminación en el mundo empresarial, evidenciando la economía sumergida</p> <p>Desarrollo del interés por el mundo laboral en el alumnado como aspecto que posibilitará su realización personal, su independencia económica y laboral</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias entre las expectativas laborales del alumnado y las de su madre y su padre</p>

5. RELACION DE CONTENIDOS DE ORIENTACION VOCACIONAL Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS POR MATERIAS.

Centrándonos ahora exclusivamente en los contenidos establecidos desde las siete materias y desde los núcleos organizadores de la orientación para el desarrollo de la carrera, podemos observar cómo los distintos contenidos son tratados desde las siete materias.

EXPRESION PLÁSTICA Y VISUAL			Contenidos Conceptuales					Contenidos Procedimentales				Contenidos Actitudinales			
			Información sobre la historia del arte y la cultura	Procedimientos básicos de la expresión plástica	Identificación, descripción y valoración de obras de arte	Procedimientos básicos de la expresión plástica									
Competencia de expresión plástica y visual	Contenidos Conceptuales	Conocimiento de sus intereses y valores													
	Contenidos Procedimentales	Comprensión de la relación de los valores e intereses con los distintos ámbitos profesionales													
	Contenidos Actitudinales	Reconocimiento de su situación personal													
Competencia de expresión plástica y visual	Contenidos Conceptuales	Identificación de sus intereses personales, así como su relación con los intereses y valores													
		Intereses y preferencias en relación con los intereses y valores del entorno													
		Valoración de los intereses personales y los intereses de nuestra profesión profesional, haciendo especial hincapié en el desarrollo socio													
	Contenidos Procedimentales	Conocimiento de la estructura del sistema educativo y sus particularidades													
		Definición de la oferta de opciones en el centro													
		Relación de las distintas opciones con los recursos profesionales													
	Contenidos Actitudinales	Relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional													
		Conocimiento de los programas educativos desde la educación secundaria en el ámbito de la educación superior y formación en su ámbito, en sus distintos niveles de estudio													
		Identificación de recursos académicos que permitan el acceso a la formación													
	Contenidos Conceptuales	Valoración de los intereses personales y los intereses de nuestra profesión profesional, haciendo especial hincapié en el desarrollo socio													
		Realización de mapas conceptuales referidos a la oferta formativa y las posibilidades de la persona													
		Leitura e interpretación de perfiles educativos													
Contenidos Procedimentales	Análisis de la información de los programas educativos después de la educación obligatoria														
	Análisis de la información referida al acceso a recursos académicos														
	Análisis de la información referida al acceso a recursos académicos														
Contenidos Actitudinales	Ambición de formación y compromiso con la necesidad de desarrollar un proyecto educativo y profesional														
	Conocimiento del sistema que los distintos intereses y oportunidades en el área socio														
	Identificación del sistema de que la especialidad en la que se matricen puede tener fuertes consecuencias en su desarrollo personal y profesional														
Contenidos Conceptuales	Fomento de una actitud positiva hacia el desarrollo laboral de la persona														
	Conocimiento y funcionalidad de los recursos existentes en la zona que actúan como mediadores entre el período formativo y el trabajo														
	Realización de un mapa de los recursos humanos y materiales existentes en la zona														
Contenidos Procedimentales	Análisis de las funciones que los recursos existentes en la zona socio afectan														
	Descripción del procedimiento de acceso a los recursos de la zona														
	Interacción por los recursos existentes del entorno y por el socio														
Contenidos Actitudinales	Valoración de las ofertas de la zona, respecto al esfuerzo social para su mantenimiento														
	Representatividad de la actividad educativa en los distintos sectores de producción														
	Profesiones demandadas (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores económicos														
Contenidos Conceptuales	Perfil formativo de las formaciones y regímenes del estudio y correspondencia con los sectores productivos														
	Utilización de estadísticas y otros indicadores														
	Desarrollo y uso de un registro de observación directa														
Contenidos Procedimentales	Elaboración de conclusiones al respecto														
	Conocimiento de la necesidad formativa														
	Posibilidad una actitud positiva de ellos y otros hacia aquellos trabajos más demandados														
Contenidos Actitudinales	Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional														
	Trabajo público vs trabajo privado														
	Trabajo Rural-trabajo socializado														
Competencia de expresión plástica y visual	Contenidos Conceptuales	Diferencias y similitudes de las características del trabajo desarrollado por hombres y por mujeres													
		Trabajo doméstico													
		Producción activa, pasiva y en paro													
	Contenidos Procedimentales	Diferencias entre sexes													
		Asignaturas que afectan al proceso de hombres y mujeres al mundo laboral, a determinadas ocupaciones profesionales													
		Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo													
	Contenidos Actitudinales	Relación entre ocupación y demanda de empleo													
		Estrategias para la búsqueda de trabajo													
		Procedimientos para la búsqueda de trabajo													
	Contenidos Conceptuales	Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo													
		Análisis de estadísticas e información en relación con el empleo													
		Entrevistas													
Contenidos Procedimentales	Análisis y realización de perfiles profesionales														
	Desarrollo del trabajo por el mundo laboral en el desarrollo socio respecto que permitirá su realización personal, en independencia económica y laboral														
	Análisis y reflexión sobre la situación de la mujer en el trabajo, y la discriminación en el mundo profesional, valorando la necesidad de estrategias														
Contenidos Actitudinales	Reflexión crítica de las diferencias entre las expectativas laborales del alumnado y las de su madre y su padre														
	Valorar las profesiones no asignadas tradicionalmente por los regímenes y/o hombres														
	Valoración del trabajo doméstico														
Competencia de expresión plástica y visual	Toma de decisiones														
	Asignaturas que afectan y/o favorecen las decisiones de hombres y mujeres hacia determinadas asignaturas en concreto para su área de desarrollo socio														
	Conocimiento y uso de procedimientos para la toma de decisiones														
Contenidos Conceptuales	Hacer uso de distintas fuentes informativas en distintas formaciones														
	Reflexionar y ponderar lo que la persona quiere, lo que puede y lo que desea entregar														
	Conocimiento de la importancia de realizar una toma de decisiones razonada, considerando siempre ya sean positivas o negativas														
Contenidos Procedimentales	Análisis de los consecuentes de la toma de decisiones realizada														
	Importancia del cambio personal de la toma de decisiones, en su registro para una propuesta más coherente en función de la situación personal														
	Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones														
Contenidos Actitudinales	Valores que influyen en la toma de decisiones de hombres y de mujeres, acerca de su proyecto profesional														

LENGUAJE Y LITERATURA ESPAÑOLA		Contenidos Conceptuales										Contenidos Procedimentales			Contenidos Actitudinales	
		Pl. de todo el territorio	Utilización de los lenguajes en contextos	Aplicaciones prácticas, usos comunicativos y literarios en el aula	Aplicación en contextos de la comunicación y cultura en el aula	Manejo de recursos	Medios profesionales	Trabajo en equipo, grupo	Comprensión lectora	Análisis de textos en función de la problemática de la comunicación social	Interacción, integración de los contenidos de las áreas	Relación de los contenidos con otras áreas de conocimiento y con la realidad social, cultural y lingüística	Análisis de los contenidos de los textos en función de la problemática de la comunicación social	Formación de un perfil profesional	Compromiso con la realidad social y cultural	
Contenidos Conceptuales	Conciencia de sus intereses y valores															
	Conciencia de sus capacidades															
	Comprensión de la relación de los valores e intereses con los distintos ámbitos profesionales															
Contenidos Procedimentales	Razonamiento de su situación personal															
	Elaboración de una imagen personal, real y abierta al estudio y sus posibilidades y limitaciones															
Contenidos Actitudinales	Intereses y preferencias en relación con las demandas y ofertas del sistema															
	Valorar el trabajo en la diferenciación social respecto a los intereses y valores fuertemente definidos según el sexo															
Contenidos Conceptuales	Cohesión entre el proyecto personal y las exigencias de nuestra profesión profesional, haciendo especial hincapié en la diferenciación social															
	Conciencia de la estructura del sistema educativo y sus posibilidades															
	Definición de la oferta de estudios en el sector															
	Relación de los distintos estudios con los campos profesionales															
	Relación existente entre exigencias sociales y proyecto profesional															
	Conciencia de las posibilidades educativas ofrecidas en el ámbito de la educación formal (universidad) y no formal (en centros de formación profesional, etc.)															
	Objetivo de recursos económicos que permitan el acceso a la formación															
	Valorar el trabajo en la diferenciación social respecto a los intereses y valores fuertemente definidos según el sexo															
	Realización de mapas conceptuales relativos a la oferta formativa y las posibilidades de la persona															
	Leídas e interpretación de perfiles educativos															
Contenidos Procedimentales	Análisis de la información de los proyectos alternativos después de la selección obligatoria															
	Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos															
Contenidos Actitudinales	Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos															
	Audacia de búsqueda y curiosidad ante la necesidad de desarrollar un proyecto educativo y profesional															
Contenidos Conceptuales	Conocimiento del elemento que los distintos sectores y especialidades no tienen sexo															
	Identificación del elemento de que la igualdad de sexos en los trabajos puede tener fuertes consecuencias en su desarrollo personal y profesional															
Contenidos Procedimentales	Formación de una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona															
	Conciencia y funcionalidad de los recursos educativos en la zona que utilizan como recursos en el ámbito de la formación y el trabajo															
Contenidos Actitudinales	Realización de un mapa de los recursos humanos y materiales existentes en la zona															
	Análisis de las funciones que los recursos existentes en la zona son capaces de realizar															
Contenidos Conceptuales	Descripción del procedimiento de acceso a los recursos de la zona															
	Interacción por los recursos existentes del sistema y por su uso															
Contenidos Procedimentales	Utilización de los recursos de la zona, respecto al sistema social para su mantenimiento															
	Representatividad de la actividad educativa en los distintos sectores de producción															
Contenidos Actitudinales	Profesiones demandadas (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores económicos															
	Perfil formativo de los sectores y regiones del municipio y correspondencia con los sectores productivos															
Contenidos Conceptuales	Utilización de estadísticas y otros indicadores															
	Desarrollo y uso de un registro de observación directa															
Contenidos Procedimentales	Elaboración de conclusiones al respecto															
	Conciencia de la necesidad formativa															
Contenidos Actitudinales	Posibilitar una actitud positiva de ideas y ideas hacia aquellos trabajos más demandados															
	Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional															
Contenidos Conceptuales	Trabajo público en trabajo privado															
	Trabajo formal-trabajo sectorial															
	Diferencias y similitudes de las características del trabajo desempeñado por hombres y por mujeres															
	Trabajo sumergido															
	Producción entre, respecto y en para															
	Diferencias entre sexos															
	Aspectos que afectan al acceso de hombres y mujeres al mundo laboral, a determinadas ocupaciones profesionales															
	Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo															
	Relación entre ocupación y demanda de empleo															
	Estrategias para la búsqueda de trabajo															
Contenidos Procedimentales	Procedimiento para la búsqueda de trabajo															
	Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo															
Contenidos Actitudinales	Perfil de estadísticas e información en todos y/o algunos															
	Estrategias															
Contenidos Conceptuales	Análisis y realización de perfiles profesionales															
	Desarrollo del interés por el mundo laboral en el alumnado como agente que posibilita su realización personal, su independencia económica y laboral															
Contenidos Actitudinales	Análisis y reflexión sobre la situación de la mujer en el trabajo y la discriminación en el mundo empresarial, entendiendo la economía sumergida															
	Reflexión acerca de las diferencias entre las expectativas laborales del alumnado y las de su realidad y su país															
Contenidos Conceptuales	Valorar las profesiones no elegidas tradicionalmente por los mujeres y/o hombres															
	Valoración del trabajo doméstico															
Contenidos Procedimentales	Toma de decisiones															
	Aspectos que afectan y/o favorecen las decisiones de hombres y mujeres hacia determinadas alternativas de consumo para su ocio en contextos educativos															
Contenidos Actitudinales	Conciencia y uso de procedimientos para la toma de decisiones															
	Valorar con de distintos fuentes informativas en distintos formatos															
Contenidos Conceptuales	Reflexión y análisis de lo que la persona quiere, lo que puede y lo que desea conseguir															
	Conciencia de la importancia de realizar una toma de decisiones consciente, entendiendo siempre su nivel positivo o negativo															
Contenidos Actitudinales	Análisis de las consecuencias de la toma de decisiones registradas															
	Importancia del sector profesional de la toma de decisiones, en su relación para una propuesta más adecuada en función de la situación personal															
Contenidos Conceptuales	Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones															
	Valorar que influye en la toma de decisiones de hombres y de mujeres, acerca de su proyecto profesional															

TUTORÍA			Contenidos Conceptuales						Contenidos Procedimentales			Contenidos Actitudinales				
			Conceptos personales	Proyecto académico	Indicadores de aprendizaje	Argumentos académicos	Tiempo de dedicación	Horario académico	Indicadores de aprendizaje en el aula							
Competencia de autonomía personal	Contenidos Conceptuales	Conocimiento de sus intereses y valores														
		Conocimiento de sus capacidades														
		Comprensión de la relación de los valores e intereses con los distintos ámbitos profesionales														
	Contenidos Procedimentales	Reconocimiento de su situación personal														
		Elaboración de una imagen personal, real y ajustada atendiendo a sus potencialidades y limitaciones														
		Intereses y preferencias en relación con los derechos y deberes del alumno														
	Contenidos Actitudinales	Hacer tiempo en la diferenciación social respecto a los intereses y valores														
		Respetar los derechos de los demás														
		Colaboración en el proyecto personal y los objetivos de nuestra propuesta profesional, haciendo especial hincapié en la dimensión social														
	Competencia de autonomía personal	Contenidos Conceptuales	Conocimiento de la estructura del sistema educativo y sus potencialidades													
			Definición de la oferta de estudios en el centro													
			Relación de los distintos dispositivos con los tiempos profesionales													
Contenidos Procedimentales		Relación existente entre exigencias académicas y proyecto profesional														
		Conocimiento de las propuestas alternativas de formación académica en el ámbito de la educación superior y de la formación profesional														
		Obtención de recursos académicos que permitan el acceso a la formación														
Contenidos Actitudinales		Hacer tiempo en la diferenciación social respecto a los intereses y valores														
		Resolución de dudas conceptuales relacionadas a la oferta formativa y las posibilidades de la persona														
		Lectura e interpretación de perfiles educativos														
Competencia de autonomía personal		Contenidos Conceptuales	Análisis de la información de las propuestas alternativas de formación de la educación superior													
			Análisis de la información referida al acceso a recursos académicos													
			Análisis de la información referida al acceso a recursos académicos													
	Contenidos Procedimentales	Análisis de la información referida al acceso a recursos académicos														
		Análisis de la información referida al acceso a recursos académicos														
		Análisis de la información referida al acceso a recursos académicos														
	Contenidos Actitudinales	Comunicación al alumnado que los distintos indicadores y oportunidades no deben ser														
		Identificación de elementos de que la oportunidad está en función de muchos factores														
		Formación de una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona														
	Competencia de autonomía personal	Contenidos Conceptuales	Conocimiento y funcionalidad de los recursos académicos en la zona que actúan como mediadores entre el período formativo y el trabajo													
			Realización de un mapa de los recursos humanos y materiales existentes en la zona													
			Análisis de las funciones que los recursos académicos en la zona, no ofrecen													
Contenidos Procedimentales		Descripción del procedimiento de acceso a los recursos de la zona														
		Interacción por los recursos académicos del entorno y por su uso														
		Valoración de los efectos de la zona, respecto al bienestar social para su ciudadanía														
Contenidos Actitudinales		Representatividad de la actividad académica en los distintos sectores de producción														
		Profesiones demandadas (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores académicos														
		Perfil formativo de los formados y egresos del municipio y correspondencia con los sectores productivos														
Competencia de autonomía personal		Contenidos Conceptuales	Utilización de estadísticas y datos estadísticos													
			Diseño y uso de un registro de observación directa													
			Elaboración de conclusiones del registro													
	Contenidos Procedimentales	Condiciones de la necesidad formativa														
		Problemas que plantea la necesidad de formación														
		Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional														
	Competencia de autonomía personal	Contenidos Conceptuales	Trabajo público vs trabajo privado													
			Trabajo social vs trabajo educativo													
			Identificación y diferenciación de los características del trabajo desarrollado por hombres y por mujeres													
		Contenidos Procedimentales	Trabajo educativo													
			Relación entre, trabajo y su parte													
			Diferencias entre sexes													
Contenidos Actitudinales		Aspiración que ofrecen al acceso de hombres y mujeres al mundo laboral, a determinadas ocupaciones profesionales														
		Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo														
		Relación entre ocupación y demanda de empleo														
Competencia de autonomía personal		Contenidos Conceptuales	Estrategias para la búsqueda de trabajo													
			Procedimientos para la búsqueda de trabajo													
			Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo													
	Contenidos Procedimentales	Análisis de estadísticas e información en tablas y/o gráficos														
		Estadísticas														
		Análisis y realización de perfiles profesionales														
	Contenidos Actitudinales	Conocimiento del mundo que el mundo laboral en el momento, como espacio que permite un desarrollo personal, de independencia académica y laboral														
		Análisis y reflexión sobre la dimensión de género en el mundo laboral, a determinadas ocupaciones profesionales														
		Reflexión acerca de las diferencias entre las expectativas laborales del alumnado y las de sus padres														
	Competencia de autonomía personal	Contenidos Conceptuales	Valorar las profesiones no elegidas tradicionalmente por las mujeres y/o hombres													
			Valoración del trabajo doméstico													
			Toma de decisiones													
Contenidos Procedimentales		Identificación de las características de las profesiones y ocupaciones demandadas por hombres y por mujeres														
		Conocimiento y uso de procedimientos para la toma de decisiones														
		Valorar que de distintas fuentes informales en distintos formatos														
Contenidos Actitudinales		Reflexión y análisis de que la persona quiere, lo que puede y lo que desea estudiar														
		Conocimiento de la importancia de realizar una lista de decisiones relevantes, considerando siempre su parte personal e organizativa														
		Análisis de las consecuencias de la toma de decisiones realizadas														
Competencia de autonomía personal		Contenidos Conceptuales	Importancia del análisis personal de la toma de decisiones, en un momento para una propuesta más cercana en función de la situación personal													
			Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones													
			Valores que influyen en la toma de decisiones de hombres y de mujeres, antes de su proyecto profesional													

Por ello no podemos olvidar que el profesorado en su actuación considerará:

- Hacer uso de materiales no sexistas.
- Utilizar un vocabulario cercano al alumnado
- Considerar el vocabulario y la entonación utilizado con unos y otras.
- No hacer uso en la medida de nuestras posibilidades del masculino y del femenino genérico, como alternativa utilizar palabras que integren a ambos géneros
- Su interacción con los alumnos
- Su interacción con las alumnas
- Organizar de los grupos de forma homogénea o heterogénea según sexo
- Considerar las expectativas creadas acerca del desarrollo de actividades según sexo
- Tipo de penas que establece entre el alumnado atendiendo al sexo
- Analizar los contenidos y modelos que transmitimos al alumnado presentando como alternativa modelos no segregados
- Reforzar y restablecer la autoestima de las chicas y de los chicos reconociendo sus aportaciones en ámbitos no estereotipados para su género
- Favorecer la convivencia de los valores y de las actitudes, aceptadas por uno y por el otro sexo

El profesorado se convierte pues en la principal figura dinamizadora, y será quien se responsabilice de presentar cada clase de forma interesante y atractiva, de establecer la organización de la actividad, su consecución, la participación como iguales, encomiando los logros y retomando los errores como fuente de aprendizaje. Es indispensable, al finalizar cada sesión, considerar el punto de partida facilitando un esquema global del trabajo realizado.

7. DESARROLLO DE LAS SESIONES

7.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

La unidad didáctica será presentada por la primera persona que tenga que trabajar con el grupo clase, a partir de la entrega del material. Ésta expondrá,² que es fruto del trabajo de un grupo de profesoras y de profesores que están interesados en trabajar conjuntamente y en que la enseñanza que se desarrolle en el centro les sea realmente útil.

Por este motivo, y dado el nivel en el que se encuentran, han seleccionado un hecho social que se concreta en: *La relación socio-laboral de mujeres y hombres: ¡FACTOR DETERMINANTE!*, para trabajarlo desde distintas materias: Inglés, lengua castellana y literatura, ciencias sociales, itinerarios de la naturaleza, expresión plástica y visual, y en menor medida matemáticas y tutoría.

Esta elaboración queda articulada según los siguientes interrogantes:

¿Qué queremos conseguir?

El alumnado deberá ser capaz de:

- conocer cuáles son sus limitaciones y potencialidades respecto a su futuro sociolaboral como mujer o como hombre
- desarrollar habilidades para la búsqueda de información así como para su análisis
- dominar estrategias para tomar decisiones
- manejar información acerca del mundo sociolaboral.

² Las consideraciones que aquí hacemos son aquellas que para nuestro grupo de trabajo han sido factibles. Esto supone que pueden existir otras formas de organización posible.

¿Cuál será su funcionalidad?

- El alumnado percibirá que su incertidumbre es compartida por el resto de sus compañeros/as
- Ayudará a la integración de conocimientos, que permitan al alumnado definir su situación como trabajador o trabajadora en los distintos ámbitos de actuación.
- Facilitará, al alumnado, un espacio en donde se reconozca la necesidad e importancia de tratar nuestro futuro sociolaboral desde las distintas materias que han participado en la experiencia. ¿Qué tipo de matemáticas elegiré el curso que viene?... Pero, ¿Si ni siquiera sé lo que voy a hacer? ¿Qué haré cuando acabe la ESO?... y, una chica ¿tendrá posibilidades de desarrollo profesional en ese ámbito? Y, ¿un chico? O, ¿es igualmente difícil para ambos?

¿Qué tendrán que hacer?

- Recoger y analizar información de instituciones públicas o privadas
- Leer prensa local
- Situar los recursos que se encuentran en su zona
- Pensar en cómo le ha ido en el colegio, cuál es su relación con la familia, en qué situación económica se encuentra...
- Visualizar y analizar videos
- Visualizar y analizar diapositivas
- Realizar alguna prueba física
- Otras...

¿Cuánto tiempo se prolongará?

La temporalización de la unidad didáctica será aproximadamente de un mes.

Clima en el que se ha de desarrollar la unidad

Es necesario hacer conscientes al alumnado de la ilusión que el equipo de trabajo ha puesto en esta experiencia, y del protagonismo que tienen para llevar a buen fin esta innovación. En ésta, más importante que el material elaborado y que la preparación de las clases, es el ambiente que se origina en el aula. Por esto es necesario:

- La reflexión individual
- La participación grupal.
- La confianza para preguntar y afirmar aquellos aspectos que considere necesarios.

7.2. DESARROLLO POR SEMANAS

1ª SEMANA

Durante esta primera semana comenzarán a trabajar la unidad didáctica las materias de Ciencias Sociales, Itinerarios de la Naturaleza y Lengua y Literatura Castellana. A través de estas materias se introducirá y contextualizará el tema.

Propósitos

Ciencias Sociales

- Conocimiento de la existencia de diferentes proyectos de vida de mujeres y de hombres
- Conocimiento de los motivos que llevan a las personas a la emigración interior
- Conocimiento de los recursos culturales, sociales, educativos, deportivos, laborales y sanitarios con los que cuentan en su municipio
- Análisis de los recursos deficitarios o inexistentes en su barrio y la justificación de esta situación

- **Diferenciación y similitud, entre chicas y chicos, en los recursos detectados y en los motivos que los justifican**
- **Sectores económicos**
- **Conocimiento de la inmigración insular**

Itinerarios de la Naturaleza

- **Análisis del proyecto personal de dos personajes: de una chica y de un chico**
- **Conocimiento de profesiones relacionadas con el medio ambiente**
- **Conceptualización de la actividad profesional de hombres y mujeres en el sector agrícola, y los motivos que fundamenten esa distribución de tareas**

Lengua y Literatura Española

- **Análisis de textos**
- **Análisis de cuáles son las relaciones sociales, personales, laborales y afectivas de los personajes, así como del reconocimiento de en qué espacios llevan a cabo estas actividades**
- **Formas de relación laboral**

Actividades

Ciencias Sociales

- **Presentación del material**
- **Presentación de los personajes. Pág. 1-2.**
- **Exposición por la profesora de los sectores económicos. Pág. 22.**
- **Lectura y análisis de un artículo de periódico de la prensa local, extrayendo datos sobre movimientos migratorios en las islas y razones que lo avalan. Pág. 22. Activ. 4.1.**

La lectura será realizada primero de forma individual con el objeto de llegar a una reflexión propia y a continuación, se comentará en común por el grupo clase.

Esta actividad potencia que el alumnado establezca un pensamiento relacional entre causas y consecuencias.

Itinerarios de la Naturaleza

- Identificación de tareas históricas desempeñadas en la agricultura por hombres y mujeres. Pág. 25. Activ. 4.2.

Esta actividad, potencia que el alumnado establezca un pensamiento relacional entre causas y consecuencias, que previamente tendrá que describir, clasificar y deducir.

El alumnado partirá de la experiencia vivida en el Aula de la Naturaleza de Osorio (antes de Semana Santa). Requiere de una reflexión personal que deberá plasmar en el cuaderno del alumnado atendiendo a una distribución temporal.

El ambiente de clase debe ser de silencio para el desarrollo de la tarea.

El alumnado a partir de la *observación in situ*, (el profesorado hará hincapié cuando se encuentre en el contexto), *describirá asociando* por épocas y a partir de cuál ha sido el devenir de la agricultura, deducirá y preverá estas acutaciones en un futuro.

- Debate acerca de la distribución del trabajo a partir del análisis realizado. Pág. 25. Activ. 4.3.

El profesorado propondrá un debate que tendrá como origen la *comparación* del análisis realizado por el alumnado. Este debate es necesario desarrollarlo en un contexto de tolerancia ante las propuestas adversas desde las que se favorecerá la *reelaboración* de las mismas, en pos de una propuesta más elaborada, provocando la *generalización* a partir de situaciones concretas.

Lengua y Literatura Castellana

- Análisis de textos, en el que se les da información sobre modelos profesionales de dos personajes, a través de un guión elaborado. Pág. 7-8. Activ. 2.1-2.11.

El texto se leerá de forma colectiva por el grupo de alumnado, haciendo un seguimiento de la lectura y clarificación de aquellas palabras y/o conceptos que no sean entendidos. A continuación, el profesorado presentará el guión y explicará las preguntas que tendrán que ser elaboradas en pequeños grupos. La configuración por sexos será mixta. La profesora intentará favorecer la participación paritaria, entre los sexos, estableciendo un turno de palabra dentro de los grupos. A continuación, se hará una puesta en común. En ella se valorará la tarea realizada y servirá para completar la información aportada por el grupo. El alumnado realizará una *lectura comprensiva*. Seguidamente, en grupos tendrán que constatar que la información *seleccionada* coincide con las aportaciones de los/as componentes de su grupo. Esto le permitirá ir definiendo distintas alternativas de vida.

Las actividades se realizan, en primer lugar, de forma individual con el objeto de llegar a una reflexión individual y, a continuación, se hace una puesta en común.

Valoración

Las actividades serán valoradas a medida que el alumnado las realiza. La corrección será en común y el profesorado observará así su nivel de participación individual, en relación al resto del grupo clase, así como la adquisición de los distintos contenidos que se van trabajando. El profesorado se servirá de matrices o rejillas elaboradas para seguir el desarrollo de la unidad.

2ª SEMANA

Propósitos

Ciencias Sociales

- Emigración entre islas y razones
- Conocimiento y evolución de la demografía en nuestra Comunidad Autónoma
- Conocimiento del INEM como institución
- Tipos de población
- Conocimiento de profesiones y situación laboral
- Economía sumergida
- Relación entre economía sumergida y sexo
- Formas de relaciones laborales
- Autoempleo
- Distribución de tareas en el hogar
- Estilo de vida, formación y actividad laboral desempeñada (condiciones laborales)

Itinerarios de la Naturaleza

- Análisis del proyecto personal de personajes: de una chica y de un chico
- Reconocimiento de distintas profesiones, que tengan como ámbito de actuación el medio ambiente
- Análisis de variables físicas, intelectuales, de comunicación, de don de gente, de disponibilidad personal y de otros conocimientos complementarios, que tanto los hombres como las mujeres tienen para el desempeño de la actividad profesional en ese ámbito de trabajo
- Análisis de las condiciones de acceso para una convocatoria pública, a una plaza de agente de medio ambiente
- Análisis del ejercicio profesional desde la función pública y desde el ejercicio privado

Lengua Extranjera (Inglés)

- Verbos regulares e irregulares ingleses
- Pasado inglés
- Conocimiento de nuevo vocabulario relacionado con las tareas del hogar
- Conocimiento de cómo se distribuyen las tareas del hogar en una familia inglesa.
- Conciencia de la situación del otro sexo, en el entorno de la casa.

Lengua y Literatura Castellana

- Punto de vista del narrador
- Acción creadora y análisis de los acontecimientos
- Análisis de la situación de las mujeres y de los hombres en Canarias respecto a su proyecto de vida
- Alternativas existentes y razones que lo fundamentan
- Posicionamiento del alumnado en el caso de compartir la situación de la hija de Cho'Juan
- Valoración que la sociedad tiene del desempeño de hombres y de mujeres en nuestro entorno
- Desarticulación de los presupuestos planteados por Averroes acerca de la situación de la mujer en nuestro contexto social.
- Alternativas viables para superar la situación que presentan las mujeres en esta situación.

Expresión Plástica y Dibujo

- Lenguaje del tebeo
- Análisis de texto del tebeo y su relación con la imagen
- Publicidad estereotipada para la mujer
- Modelos alternativos de mujer
- Avances tecnológicos y facilidad/rapidez en la realización de las tareas del hogar

Matemáticas

- Procedimiento para la lectura de las tablas de datos y del análisis de las mismas.

Actividades

Ciencias Sociales

- Lectura y análisis de un artículo de periódico extraído de la prensa local, obteniendo datos acerca de las causas y consecuencias de los movimientos migratorios en las islas y las razones que lo avalan. Pág. 36-40. Activ. 6.1.

El profesorado organizará el aula por grupos de trabajo, distribuidos homogéneamente por sexos. Estos leerán el artículo de periódico "Canarias vive un nuevo Boom demográfico" y " Padrón Municipal de habitantes 1996", a través de éste, podrán acceder a la información necesaria para hacer un análisis de la emigración insular en Canarias. Para ello, será necesario examinar la información, eliminar lo anecdótico, y elaborar y definir propuestas.

Para esto, será necesario una clase espaciosa, en donde los grupos se encuentren cómodos, con un mínimo de orden y con un tono de voz aceptable que les permita desarrollar el trabajo.

El profesorado favorecerá la participación del gran grupo para la puesta en común de los subgrupos de trabajo y poder acometer así, la supervisión.

- Exposición del profesorado de "economía sumergida" a partir de un análisis de texto, a través de un guión. Pág. 46.
- Definición de la persona tipo que realiza su trabajo a domicilio. Pág. 47. Activ. 8.1-8.5.

El profesorado fomentará un clima de clase en el que él pueda expresarse con claridad y en el que el alumnado interaccione con total confianza. El profesorado a partir de los modelos de Esther y

Juan, introducirán el concepto de economía sumergida y su relación con el trabajo a domicilio.

El alumnado, que podrá fundamentarse en las notas aportadas por el profesorado y en el texto de apoyo de las págs. 46 y 47, tendrá que definir, abstraer, categorizar, elaborar, deducir, generalizar, evaluar y asociar entre otras muchas habilidades.

- Conocimiento del INEM desde una lectura de texto integrada en el desarrollo de perfiles profesionales de los personajes. Pág. 41.

El profesorado, a partir de una lectura del texto que aparece en la pág. 41, analizará las funciones e importancia del INEM en su municipio, como servicio social. Recordarán donde se encuentra, pues ya lo habían situado en el mapa. Un grupo, voluntario, aportará información divulgativa de este centro.

El alumnado desde los aspectos trabajados por el profesorado investigarán y profundizarán en sus funciones.

Itinerarios de la Naturaleza

- Investigar preguntando en su contexto sociofamiliar o a través de la información existente en la biblioteca, o por el conocimiento que desde la materia tienen sobre otras actividades laborales desempeñadas en el medio ambiente. Pág. 10. Activ. 2.12.

El alumnado de forma individual, y con la ayuda de la consulta oral a su familia, a sus amigos, o por medio de documentación, tendrá que elaborar un listado común de las más nombradas, dinamizado por el profesorado; En el proceso se comentarán las menos utilizadas y se realizará un pequeño análisis.

Así, el alumnado se verá obligado a preguntar y a preguntarse, a indagar, a descubrir, a imaginar y a eliminar posibles opciones. Estableciendo una propuesta definitiva.

Para el buen desarrollo de esta clase es necesario incorporar un orden natural.

- Categorizar las distintas actividades laborales a partir de las características definidas en una matriz. Pág. 10-11. Activ. 2.13.
- Proceso de reflexión guiada grupal en el que se define la femineidad o no de las actividades laborales...y cómo esto afecta, según sea un empresa privada o pública. Aparece un guión en el que el alumnado podrá incorporar la información que va trabajando en la clase. Pág. 15. Activ. 2.14.

Una vez establecida la propuesta, el alumnado tendrá que definir de las capacidades y habilidades que aparecen en la rejilla, en cuáles tendrán ventaja o desventaja de un sexo sobre otro. Esta actividad será desarrollada por grupos homogéneos según sexo, a continuación y en gran grupo se establecerá una puesta en común en donde se considerarán y debatirán las posturas que aparezcan discrepantes entre unas y otras. En un segundo momento, el alumnado en gran grupo tendrá que encajar a unas y otras profesiones atendiendo a su masculinidad.

A continuación, y con el respaldo del profesorado que tendrá que actuar como negociador para no favorecer posturas estereotipadas. De lo que se trata es de establecer razonamientos suficientes que desarticulen dicha actuación. El alumnado contrastará esta propuesta con su postura personal, planteando los puntos discrepantes y los motivos, además este análisis se considerará en el contexto de la empresa pública y privada.

El alumnado tendrá que establecer previsiones, examinar, asociar, evaluar, descubrir y proponer alternativas.

Lengua Extranjera (Inglés)

- Detectar el vocabulario no conocido y que no aparece en el recuadro de vocabulario, haciendo una búsqueda en el dic-

cionario y escribiéndolo en el marco que aparece en el cuadernillo. Actividad Individual. Pág. 71-72. Activ. 14.1.

- Localizar y categorizar los verbos que aparecen en la lectura según sean regulares e irregulares, escribiendo las distintas formas verbales: infinitivo, participio y pasado. Actividad Individual. Pág. 71-72. Activ. 14.2

Esta actividad de búsqueda, contraste, comprensión será realizada en grupos homogéneos por sexos (3 grupos de chicas y 2 de chicos), que se mantendrán a lo largo de las otras actividades. El profesorado posibilitará esta organización en la distribución de la clase y con un nivel de "ruido" aceptable para hacerla posible. Posteriormente, el profesorado dinamizará una puesta en común para cerciorarse de que lo aportado por los grupos es correcto. La comunicación en esta clase si fuera posible debería ser en inglés.

- Comprensión del texto. Pág. 70. Activ. 14.3

Se mantienen los grupos, las chicas responderían a las actividades realizadas por la madre y la hija; y los chicos responderían a las actividades realizadas por el padre y sus dos hijos. Los resultados serán expuestos en la pizarra en donde la profesora aprovechará para corregir posibles errores gramaticales, siendo corregido por el resto del alumnado.

El alumnado tendrá que comprender, describir, y definir las actuaciones realizadas por los distintos miembros de la familia. Así mismo, establecerá asociaciones y comparaciones entre las tareas realizadas por unos y por otras.

Lengua y Literatura Castellana

- Realización de una redacción en la que el alumnado tendrá que cambiar el punto de vista del narrador a partir del texto "Detrás del camello" de Angel Guerra. Pág.32. Activ. 5.(k)
- Elaboración de una redacción en la que el alumnado tendrá que ponerse en la situación de uno de los personajes, pero

aportando su perspectiva acerca del tratamiento del tema.

Pág.32. Activ. 5.(I)

El profesorado instará al alumnado a la realización de esta actividad de forma individual, como trabajo de casa. El alumnado en el aula, corregirá y dará los últimos retoques a la elaboración realizada, para ello el profesorado facilitará un ambiente de silencio en donde el –éste– pueda concentrarse y ser así más efectivo. A continuación, el profesorado seleccionará a tres o cuatro personas para exponer en alto su producción, será necesario hacer hincapié no sólo en la expresión, en la comunicación de ideas etc, sino sobre todo en que el final sea creativo y en que realmente se consiga cambiar de punto de vista para la primera actividad, y aporte su posición personal.

El alumnado tendrá que formar parte de un ambiente de respeto ante las producciones de los demás, de escucha y de participación crítica y activa. Será necesario utilizar habilidades tales como: la observación, la imaginación, la deducción, la comparación, la elección y la elaboración.

Comentario del texto a partir de las preguntas expuestas en el guión. Estas preguntas serán contestadas de forma individual, en ellas se exige al alumnado su posicionamiento en relación a esta situación. Seguidamente, el profesor establecerá una puesta en común en donde se haga hincapié en la traslación de las formas de vida, en la relación y en el proyecto de vida de los hombres y mujeres de esta época, con la que nosotros/as vivimos actualmente.

Expresión Plástica y Dibujo

- Análisis del tebeo "*Vendedor a Domicilio*", tanto en lo que se refiere al texto como al lenguaje icónico.
- Realización de un debate a partir de la exposición de las respuestas en el guión de análisis en donde se intente abstraer unos presupuestos comunes para el grupo clase, respecto a

la utilización que la publicidad hace del sexo: eminentemente del sexo femenino. Pág. 58-61. Activ. 11.1.

El profesorado a partir de la lectura colectiva del tebeo "Vendedor a Domicilio" por parte del alumnado, incorporará la conceptualización de los signos que se utilizan en las imágenes de los tebeos para comunicar, aportando el significado preciso... desde los tipos de bocadillos hasta el tamaño de la letra, completando el significado con el mensaje textual. Para la comprensión del texto, el alumnado contará con el guión de análisis que aparece junto al tebeo. A partir de esta reflexión, el alumnado contrastará con el resto del grupo e intentará generalizar, cuál es la imagen femenina y masculina que es utilizada comúnmente en los tebeos y cuál es el motivo, por el que se podrán establecer propuestas alternativas.

El profesorado ha de propiciar en el aula un clima de comunicación efectiva y fluida. El alumnado, tendrá que definir los nuevos conceptos trabajados, aplicarlos al caso concreto del tebeo, evaluarlos y exáminar el mensaje aportado .

Matemáticas

- Realización de gráficas a partir de los datos extraídos de los artículos trabajados, y del comentario que de las mismas y por grupos, ha establecido el profesorado. Pág. 53. Actv. 9.4.- 9.5.

El alumnado teniendo en cuenta los datos extraídos en Ciencias Sociales, representará en gráficas circulares dichas cantidades. A partir de ellas y con la ayuda del guión propuesto realizará el análisis de las mismas.

El profesorado trabajará con el alumnado formas de representación e interpretación de datos en el ámbito de la estadística, enfatizando la importancia y utilización de estas estrategias en otros ámbitos de conocimiento.

El alumnado se verá obligado a establecer asociaciones, reducciones y comparaciones entre grupos. También, a partir de los datos obtenidos deducirá, preverá y generalizará aspectos.

Valoración

Las actividades serán valoradas a medida que el alumnado las realiza, la corrección será en común, y el profesorado observará así, su nivel de participación individual con el resto del grupo clase, así como la adquisición de los distintos contenidos que se van trabajando. Del mismo modo, supervisará el trabajo realizado en el cuadernillo.

3ª SEMANA

Propósitos

Ciencias Sociales

- Traslación de los valores reflejados en las tablas a gráficos
- Análisis de los datos haciendo referencia a la diferenciación sexual de los siguientes aspectos: población activa, población ocupada, diferencias en los tramos de edad
- Conocimiento de la situación en Canarias respecto a la población activa, en paro y ocupada.
- Consciencia de la utilización de un lenguaje sexista y poco preciso
- Exposición de la profesora del concepto de población activa y sus implicaciones. Pág.41.
- Definición del perfil profesional de los distintos personajes a partir de un guión establecido. Pág.43. Activ. 7.1-7.7.
- Trabajo doméstico y trabajo a domicilio

Itinerarios de la Naturaleza

- Diferenciación entre chicas y chicos en características físicas e intelectuales respecto a las pruebas de acceso a la plaza de medio ambiente.
- Identificación de una propuesta común consensuada por el grupo clase, acerca del acceso de hombres y mujeres a actividades profesionales en las que la condición física y el conocimiento sobre la materia sea indispensable.

Lengua Extranjera (Inglés)

- Comprensión lectora referida al tema de labores del hogar
- Expresión oral y escrita en el que el alumnado utilice vocabulario referido a las labores del hogar y el pasado simple
- Razonamiento del desarrollo de las actividades en la familia de John y Anna, atendiendo a sí la realizan hombres o mujeres

Expresión Plástica y Visual

- Análisis de la anuncios publicitarios
- Detección, análisis y desarticulación de los estereotipos profesionales y sociales que aparecen normalmente en la TV.
- Conocer en la familia del alumnado, qué tipo de relaciones laborales y qué tipo de trabajos existen
- Importancia del trabajo doméstico para el mantenimiento de nuestra sociedad
- Relación entre el diseño interior de la vivienda y los espacios ocupados por unos y por otras
- Análisis individual de las características de habitabilidad de los distintos espacios de la casa
- Análisis individual de la permanencia de hombres y mujeres de la familia en las distintas partes de la casa

Matemáticas

- Representación Gráfica de la población activa, en paro y ocupada de nuestra comunidad autónoma.

Tutoría

- Reflexión acerca de su situación personal
- Definición de las características personales
- Definición del contexto social y familiar en relación con su proyecto sociolaboral
- Rendimiento académico
- Selección y definición de cuatro posibles propuestas.
- Necesidad de cursar asignaturas concretas para poder desarrollar las propuestas seleccionadas.

Actividades

Ciencias Sociales

- Reconsideración de los datos de los gráficos de quesos, elaborados en matemáticas, a partir de la información extraída del artículo de periódico, a partir del guión propuesto en el cuadernillo de trabajo en los que se incide en la distribución por sexo y edad entre los sectores económicos, la población activa, la población ocupada, la población pasiva.

El profesorado incidirá en la traslación de esos datos a un análisis realizado desde la materia. El alumnado fundamentalmente tendrá que transferir dichas propuestas y establecer generalizaciones.

- Identificar cuál es la situación de cada uno de los miembros de su familia atendiendo a las mismas variables. Será necesario hacer caer en la cuenta al alumnado, de si el análisis realizado en un nivel macro puede ser trasladado a nuestra situación particular. Pág.55. Activ.9.6.

El alumnado de forma individual y a partir de la introducción realizada por la profesora en la actividad anterior, transferirá los datos aportados por el análisis de la materia, referido a la distribución de mujeres y hombres, entre la población activa que realiza trabajo y la población no activa que realiza trabajo.

El clima de la clase será de silencio para poder desarrollar el trabajo de forma individual, y posteriormente, tendrá que participar de las condiciones necesarias para establecer un diálogo fluido que permita intercambiar opiniones.

Fundamentalmente solicitamos al alumnado el análisis de su situación familiar, las comparaciones, las asociaciones y las transferencia de esos aspectos más generales que conoce, a otros más concretos de los que participa diariamente.

Itinerarios de la Naturaleza

- Realización de un simulacro de una prueba de acceso, definida en el BOC, para una plaza de agente de medio ambiente. Las pruebas físicas serán realizadas en medio abierto y con las condiciones necesarias. Estas serán individuales y los tiempos serán registrados en una rejilla por el profesorado. También, el profesorado elaborará unas preguntas teóricas del temario impartido y que concuerden con el temario que aparece en el BOC. Corregirá y expondrá la puntuación obtenida. A partir de todos estos datos y como grupo clase, realizarán un contraste de percepciones desde el guión propuesto en el cuadernillo, existirá un espacio para recoger esta información. Pág. 16. Activ. 2.17.

Esta actividad quiere destacar la dificultad o facilidad de la realización de las pruebas exigidas para hombres y para mujeres. Queremos poner en evidencia que el cuerpo femenino es distinto al masculino, y que dentro de estos sexos, a su vez, se establecen di-

ferencias. Así, nos encontraremos con pruebas que serán superadas por unas y otros, y con marcas dispares entre las chicas y los chicos.

En el debate incidiremos en el análisis de las pruebas en relación con las características de la tarea, en el orden de las pruebas y en si deben establecerse marcas a conseguir o si deberán proponerse a partir de la media del grupo.

El alumnado deberá expresarse oralmente y tomar nota de los aspectos que se propongan en el debate y que justifiquen las propuestas establecidas. Será necesario que descubra cuál es la situación en estos momentos, que analice, evalúe, proponga, imagine y en definitiva aplique a su situación actual.

Lengua Extranjera (Inglés)

- El profesorado preguntará al alumnado de forma salteada sobre las preguntas elaboradas el día anterior.
- El alumnado en grupos homogéneos por sexo, responderán acerca de la exclusividad de las tareas realizadas por los diferentes miembros de la familia o si por el contrario estas pueden ser desempeñadas indistintamente del sexo al que pertenezcan. A continuación se intentará llegar a un consenso a partir de la puesta en común.

Expresión Plástica y Visual

- Visualización de videos de anuncios de distintas épocas: años 50, 70, 90. Pág.64-70. Activ. 13.1.

El alumnado visualizará unos videos seleccionados por el profesorado. En ellos trabajará el análisis de la imagen y del uso que éstos hacen de los hombres y de las mujeres. Tendrán que seguir una matriz para cada vídeo en el que el alumnado especificará el problema, los estereotipos sociales y profesionales que aparezcan en el vídeo. El profesorado reproducirá la visualización hasta tres veces y la toma de notas tendrá en un primer momento carácter in-

dividual. Con posterioridad, y una vez realizada la visualización, el profesorado organizará la puesta en común para la que hemos preparado otra rejilla, que se completará con las aportaciones realizadas por todo el alumnado. En el caso de no contemplar un análisis completo del vídeo, el profesorado aportará los aspectos restantes.

El profesorado ha de propiciar en el aula un clima en donde la comunicación pueda ser efectiva y fluida. El alumnado, tendrá que definir los nuevos conceptos trabajados, aplicarlos al caso concreto del tebeo, evaluar y examinar el mensaje aportado .

Tutoría

- El alumnado individualmente realizará una reflexión acerca de sus características personales, familiares y sociales, así como de su rendimiento académico en relación a su proyecto personal. Pág. 79-81. Activ. 17.

Intentamos con este apartado que el alumnado a la vez que va conociendo y analizando cuáles son las condiciones y propuestas que le oferta su entorno, sea también capaz de ir las asociando o incorporando de alguna forma a su realidad cuando se va acercando el momento en el que tendrá que definirse.

El profesorado, incidirá en que será necesario ser consciente de su realidad y que ha de ser un trabajo individual, pues todos compartimos realidades distintas. En esta sesión, se establecerá un primer momento de trabajo individual en donde favoreceremos un clima de silencio, y a continuación propondremos un espacio en donde el alumnado comunique al resto de sus compañeros/as sus aportaciones o lo que de sí esperan.

El alumnado tendrá que evaluar, definir, deducir, relacionar y establecer propuestas alternativas.

- Establecerá cuatro posibles propuestas laborales y de relación entre las propuestas seleccionadas y necesidad de las materias que son indispensables cursar. Pág. 81-83. Activ. 17.

El profesorado servirá de apoyo al alumnado cuando este desconozca cuáles son las posibles propuesta que tendrá que seguir para conseguir los aspectos establecidos. Además, hará hincapié en la trascendencia de estas decisiones de cara a un futuro cercano.

El alumnado tendrá que ser consciente de esta situación y preguntar acerca de sus dudas, imaginar, asociar, comparar, eliminar, prever y planificar.

Valoración

Las actividades serán valoradas a medida que el alumnado las realiza, la corrección será en común y el profesorado observará así su nivel de participación individual, con el resto del grupo clase, así como la adquisición de los distintos contenidos que se van trabajando. Así mismo, supervisará el trabajo realizado en el cuadernillo.

4ª SEMANA

Ciencias Sociales

- Doble jornada laboral e influencia en las personas
- Relación entre incorporación de la mujer al trabajo y reparto de responsabilidades en el hogar

Lengua Extranjera (Inglés)

Itinerarios de la Naturaleza

- Identificación de intereses en el ámbito del medio ambiente a partir de una propuesta inicial de cuatro actividades
- Distribución de chicos y chicas por profesiones, interpretación de los resultados

Expresión Plástica y visual

- Análisis del grupo de las características de habitabilidad de los distintos espacios de la casa
- Análisis del grupo de la permanencia de hombres y mujeres de la familia en las distintas partes de la casa
- Arte: arte mayor y arte menor
- Análisis de diapositivas

Matemáticas

- Análisis, representación e interpretación de los datos de la distribución de chicos y chicas realizada en itinerarios de la naturaleza

Tutoría

- Conocimiento de los distintos niveles de cualificación: duración, nº de horas, titulación acreditada, continuidad de estudios, lugar de realización, becas
- Definición del nivel y modalidad al que le gustaría acceder

Actividades

Ciencias Sociales

- El cuadernillo detecta una palabra utilizada como genérico, cuando hace referencia a un solo sexo, se pide al alumnado que indague acerca de otras palabras que incorporen a los dos sexos, que sean más precisas. Pág. 55. Activ. No destacada.

El profesorado demandará que el alumnado, a partir de los conocimientos sobre población activa, se arriesgue a realizar una definición propia y que la contraste con la definición aportada en el cuadernillo. Así mismo, intentamos hacerles conscientes de que la utilización del masculino genérico no es un aspecto irremediable, que existen otras alternativas y que detrás de ellas, al igual que

cuando se utiliza el femenino genérico, se da la negación de un colectivo.

- El alumnado tendrá que reflexionar a partir de un guión establecido por el profesorado referente a la problemática del trabajo doméstico y al papel, a la responsabilidad que mujeres y hombres tienen en su realización. Para ello, una vez elaborado su juicio personal, tendrán que exponer en común sus reflexiones con el fin de contrastar su posicionamiento y llegar a definir cuál es la postura de la clase. Pág.55-57. Activ.10.1-10.2.

Itinerarios de la Naturaleza

- El alumnado a partir de cuatro alternativas ofertadas por el profesorado tendrá que establecer un orden desde sus preferencias. Así mismo, contrastará la frecuencia de chicos y chicas que optan por unas u otras actividades, y esto será representado en un diagrama de barras. A partir de esta evidencia, el profesorado establecerá una discusión acerca de qué aspectos pueden ser los que están incidiendo para que se de esta distribución, se trata en definitiva de hacer conscientes al alumnado de que somos partícipes de los valores y expectativas que la sociedad percibe como favorable en el proyecto personal de mujeres y hombres. Pág. 17-18. Activ.2.18.

Expresión Plástica y Visual

- A partir de la visualización de diapositivas en donde se reflejan distintas muestras de arte mayor y menor, y con la ayuda de la explicación que da el profesorado y de la matriz que aparece en el cuadernillo. Este irá destacando una serie de características que configuran las distintas modalidades de "arte" Pág.78. Activ. 16.
- El alumnado reflexionará y dará motivos de las zonas preferentes de su casa. A continuación se establecerá un debate

en el que justificará dicha situación y la importancia que esto tiene para sus vidas. Pág. 75. Activ. 15

- El alumnado recapacitará acerca de las características que han de tener los distintos habitáculos de una casa a partir de una relación dada y el tiempo que permanece cada uno de los componentes de la familia. A continuación, se establecerá una puesta en común, retomando en una matriz colectiva las aportaciones, en frecuencias, de los distintos componentes y se establecerá un debate acerca de las condiciones personales y sociales que hacen que esta situación sea así, y de qué aspectos podemos incorporar para superarla en alguna medida según nuestra situación particular. Pág.76-77. Activ. 15.

Estas dos últimas actividades están relacionadas con otros aspectos que hemos tratado en ciencias sociales, que hacían referencia al análisis y preferencia de espacios en su comunidad.

Tutoría

- El alumnado a partir de material existente en la biblioteca (el profesorado ha realizado una selección previa) referido a las distintas alternativas formativas, cumplimentará las características que configuran los distintos programas formativos. No se descartan otras estrategias como consulta a su familiares, amigos que cursan estudios superiores, hermanos y hermanas mayores. Pág. 83-89. Activ.17.

El profesorado organizará al grupo en subgrupos, siguiendo como criterio la coincidencia de propuestas formativas afines. Esta organización le permitirá servir de apoyo al alumnado de forma más efectiva, clarificando aspectos y facilitando materiales y contactos, que le permitan al alumnado configurar sus programas formativos a la vez que podrá consultar con sus compañeros de grupo sobre las dudas que tienen al respecto.

- El alumnado a partir del análisis realizado hasta ahora, tendrá que hacer la concreción de cuatro propuestas formativas, en las que establecerá el nivel y la modalidad al que le gustaría acceder. Pág. 89. Activ. 17.

La organización en esta ocasión es de carácter individual, puesto que es el alumnado a través de un proceso reflexivo personal, como único podrá definir cuatro posibles propuestas en donde concreta los niveles formativos. Al alumnado le pedimos que se implique en una decisión personal y que posiblemente podrá incidir en el resto de los aspectos de su vida.

Valoración

Las actividades serán valoradas a medida que el alumnado las realiza, la corrección será en común y el profesorado observará así su nivel de participación individual, con el resto del grupo clase, así como la adquisición de los distintos contenidos que se van trabajando. Así mismo, supervisará el trabajo realizado en el cuadernillo.

5ª SEMANA

Propósitos

Tutoría

- Relación entre sus intereses sociolaborales y las asignaturas ofertadas desde los distintos bachilleratos
- Relación entre sus intereses sociolaborales y las optativas que oferta el centro para 4º de la ESO
- Reflexión acerca de su propuesta personal en relación con las demandas de su entorno cultural

Actividades

Tutoría

- Seleccionar a partir de las asignaturas definidas anteriormente cuál sería el bachillerato que mejor se amoldaría e sus intereses. Pág. 89. Activ. 17.
- Seleccionar a partir de las asignaturas definidas anteriormente cuáles serían las optativas de secundaria obligatoria, ya fueran de oferta obligatoria u ofertadas por el centro, que mejor se adaptaría e sus intereses. Pág. 91. Activ. 17.

El profesorado organizará al grupo en subgrupos, siguiendo como criterio la coincidencia en la selección de bachillerato. Esta organización le permitirá servir de apoyo al alumnado de forma más efectiva, clarificando aspectos y facilitando materiales, que le permitan al alumnado indagar acerca de las asignaturas y de las optativas que más se relacionan con el bachiller seleccionado, así también podrán consultar con sus compañeros de grupo sobre dudas al respecto.

- Por último, el profesorado fomentará un debate en el que el alumnado reflexionará acerca de la influencia o no del contexto en las preferencias sociolaborales del alumnado. Pág. 91. Activ. 17

La organización en esta ocasión es de carácter individual, puesto que el alumnado a través de un proceso reflexivo personal, es como podrá conocer hasta qué punto cada persona considera que el entorno es un elemento que incide en nuestras decisiones y que además, contribuye en la configuración de nuestro perfil como hombre o mujer.

Valoración

Las actividades serán valoradas a medida que el alumnado las realiza, la corrección será en común y el profesorado observará así su nivel de participación individual, con el resto del grupo clase,

así como la adquisición de los distintos contenidos que se van trabajando. Así mismo, supervisará el trabajo realizado en el cuadernillo.

Otros aspectos

A lo largo de todo el proceso de trabajo de la Unidad didáctica el alumnado deberá ir cumplimentando dos matrices, ya elaboradas, que aparecen en los anexos. Éstas tiene como fin último que el alumnado elabore un cuadro síntesis de la distribución de las profesiones por sectores económicos y una matriz, que aporte un perfil de las profesiones que aparecen en el cuadernillo:

- *Sectores Económicos*: ha de incorporar las distintas actividades profesionales en los distintos sectores económicos en los que aparecen.
- *Ficha de Profesiones*: deberá cumplimentar la ficha de profesiones, lo que le dará una visión sintética de las características que definen dicha actividad y de los posibles pasos a seguir para el desarrollo del perfil profesional.

El profesorado supervisará que las distintas matrices van configurándose, y que tiene el registro total de todas las profesiones que aparecen en el cuadernillo.

8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación establecidos por las distintas materias, para los diferentes contenidos establecidos desde los objetivos de las materias y desde los objetivos previstos para la orientación para el desarrollo de la carrera, se concretan en los siguientes:

INGLÉS: criterios de evaluación

CONCEPTUALES

- Genitivo sajón
- Presente simple, infinitivo, pasado simple y participio de pasado
- Sonidos vocálicos y consonánticos
- Hablar sobre acciones en pasado

PROCEDIMENTALES

- Comprensión y expresión mensajes orales referidos a la realización de tareas de la casa.
- Elaboración de textos escritos, en los que aparezca vocabulario y expresiones referidas a las tareas de la casa.
- Expresión por escrito ideas propias que hagan alusión a la distribución de tareas en el hogar.
- Inferencia de significados de palabras y expresiones nuevas relacionadas con la casa, las tareas del hogar.
- Observar regularidades en los usos lingüísticos para sacar conclusiones
- Análisis crítico del texto que leen, siendo capaz de considerar las distintas variables que en él se reflejan, pudiéndolo trasladar a situaciones particulares de cada persona

ACTITUDINALES

- Respeto y conocimiento de las formas de organización familiar y social en otras culturas.
- Reconocimiento de la distribución desigual de tareas entre los miembros de la familia atendiendo a su sexo
- Actitud favorable para participar en la modificación de dicha situación
- Superar la capacidad de expresión oral en la clase
- Colaborar en las actividades de equipo
- Consultar dudas al profesorado
- Valoración de la corrección de textos orales y escritos
- Interés por observar errores y aplicar el conocimiento lingüístico para corregirlo
- Análisis y comparación de situaciones propias

LENGUAJE Y LITERATURA ESPAÑOLA:

critérios de evaluación

CONCEPTUALES

Reconocimiento del tipo de narrador en los textos expuestos

Reconocimiento del avance social de las relaciones entre las mujeres y los hombres, así como la necesidad de seguir avanzando en esta línea

Diferenciación de las aspiraciones y ocupaciones desempeñadas por los distintos personajes

Evidenciar si existen diferencias en la utilización de tiempos y espacios en la sociedad en la que está contextualizada la historia y en nuestra sociedad actual

PROCEDIMENTALES

Leer textos de diverso tipo sin titubeos ni repeticiones, empleando la entonación y ritmo adecuados.

Captar las ideas esenciales e intenciones comunicativas en textos de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproduciendo su contenido en textos escritos.

Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un mismo tema con el fin de elaborar un texto síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio.

Utilizar las propias ideas y experiencias para la producción de textos de intención literaria adaptando el punto de vista indicado, y empleando conscientemente estructuras de género y procedimientos retóricos y recurriendo a los modelos de tradición literaria

Elaborar textos evitando cualquier uso discriminatorio de la lengua.

ACTITUDINALES

Manifestar rechazo ante cualquier postura, generalización o tópico en las formas de expresión oral o escrita que discriminen al ser humano por el hecho de pertenecer a un determinado grupo social, racial o sexual.

Disposición a entender la lectura como un medio de comunicación, de transmisión de la cultura

Tolerar y estimar las opiniones de otras personas

Mantener una actitud crítica ante las funciones que socialmente han sido y son asignadas a mujeres y a hombres en la sociedad canaria

CIENCIAS SOCIALES: criterios de evaluación

CONCEPTUALES

- Conocer los conceptos básicos relacionados con el trabajo
- Diferenciar los distintos tipos de trabajos remunerados y no remunerados
- Comprender que una de las consecuencias de la no distribución del trabajo es igual a paro
- Analizar críticamente cómo afecta el paro a la sociedad, y sobre todo, a grupos minoritarios como las mujeres
- Señalar las diferentes formas de exclusión laboral
- Diferenciar las nociones de desarrollo y subdesarrollo, y aplicarlas a las distintas situaciones de las mujeres en el terreno laboral

PROCEDIMENTALES

- Interpretación de un mapa para la localización.
- Obtener información relevante de fuentes documentos escritos, prensa.
- Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas
- Capacidad para interpretar y expresar gráficamente datos estadísticos
- Capacidad para el análisis e interpretación de datos estadísticos

ACTITUDINALES

- Manifestar en los escritos elaborados sus opiniones, actitudes de tolerancia, solidaridad, respeto y rechazo a las actitudes discriminatorias por razón de sexo, clase social...
- Curiosidad por la información y actitud crítica de noticias relacionadas con el mundo sociolaboral
- Colaborar en las actividades de grupo
- Reconocer que los cambios sólo se dan en la medida en que cada una de las personas se impliquen

ITINERARIOS DE LA NATURALEZA: criterios de evaluación

CONCEPTUALES

- Entender y valorar las habilidades profesionales en término de capacidad y no en términos sexistas, sin justificación alguna
- Caracterizar las distintas profesiones existentes relacionadas con el medio natural y las condiciones de acceso a ellas
- Reconocer las dificultades que una persona tiene al desarrollar su labor profesional en un campo tradicionalmente reservado para otras personas de otro sexo
- Atender al ser humano en su medio ambiente, importancia de las actividades laborales en su mantenimiento

PROCEDIMENTALES

- Discernir entre las diferentes opciones profesionales en particular las relacionadas con el medio natural, sin atender a criterios sexistas
- Capacidad para participar en debates
- Tomar nota de los aspectos trabajados, utilizarlos e interpretarlos correctamente
- Mostrar competencia en el análisis y extracción de la información del BOC
- Realizar una gráfica de barras e interpretarla
- Relación entre el medio laboral y el académico

ACTITUDINALES

- Presentar una actitud positiva hacia la capacidad de trabajo y sacrificio que conlleva cualificarse profesionalmente
- Mantener una actitud positiva hacia la situación diferencial de mujeres y hombres en la sociedad en general y en el entorno sociolaboral en particular
- Entender y manifestar la importancia de la intervención del ser humano en el mantenimiento del medioambiente

EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL: criterios de evaluación

CONCEPTUALES

- Captar la influencia social de la tv en la diferencia entre los sexos
- Reconocer una participación desigual de mujeres y hombres en el mundo de lo público, a través de la importancia dada a unos y a otros recursos
- Reconocer una participación de hombres y mujeres en el mundo de lo privado a través de la permanencia y preferencia hacia unos u otros lugares del hogar
- Caracterizar las distintas profesiones existentes relacionadas con la expresión plástica y las condiciones de acceso a ellas
- Reconocer las dificultades que una persona tiene al desarrollar su labor profesional en un campo tradicionalmente reservado para otras personas de otro sexo.
- Establecer las diferencias entre arte mayor y arte menor. Implicaciones para el desarrollo sociolaboral de las mujeres y de los hombres

PROCEDIMENTALES

- Análisis y extracción de información de mensajes publicitarios referidos a trabajo y género
- Análisis y extracción de información de comics referidos a trabajo y género
- Desarrollo de habilidades para el análisis e interpretación de mensajes con soporte visual o textual
- Análisis y extracción de las características del arte mayor y menor

ACTITUDINALES

- Mantener una actitud crítica hacia los mensajes difundidos por distintos medios de comunicación
- Considerar la distribución de las artes por sexos como hechos susceptibles de modificar
- Reconocer en las expresiones artísticas la ideología dominante

MATEMÁTICAS: criterios de evaluación

CONCEPTUALES

- Interpretación de gráficos circulares
- Interpretación de gráficos de barras
- Entender la representatividad en tantos por cientos
- Población
- Muestra

PROCEDIMENTALES

- Representación de gráficas circulares
- Análisis e interpretación de datos

ACTITUDINALES

- Relatividad de los análisis estadísticos respecto al sexo
- Consideración de que la estadística, por sí misma no es una verdad absoluta.

TUTORÍA: criterios de evaluación

CONCEPTUALES

- Reflexión acerca de las características personales
- Consideración de la necesidad y utilidad de pensar en nuestro proyecto sociolaboral
- Conocimiento de las asignaturas optativas
- Identificación de los tipos de bachiller
- Estimación de los diferentes niveles educativos
- Interés sociolaboral

PROCEDIMENTALES

- Relación entre rendimiento e intereses sociolaborales
- Coherencia entre intereses sociolaborales y posibilidad de desarrollo profesional para mujeres y para hombres
- Dependencia entre la situación personal y el proyecto sociolaboral

ACTITUDINALES

- Reconocimiento de la participación de hombres y mujeres hacia ámbitos académicos no estereotipados
- Consideración de las posibilidades y limitaciones personales y contextuales en su desarrollo profesional

OTROS CRITERIOS

- Localizar y distinguir los recursos de su zona
- Conocer aspectos que son necesarios considerar para realizar una decisión razonada y coherente a nuestra situación personal
- Considerar la importancia de la relación existente entre la formación académica (sus decisiones en las optativas y tipos de estudios) y sus posibilidades ocupacionales
- Entender la formación para el trabajo, como un aspecto a desarrollar a lo largo de toda la vida profesional
- Formas de relación laboral (contratado, autónoma, funcionario, cooperativa, ejercicio libre de la profesión...)
- Reconocer y valorar su situación académica
- Relacionar la situación real con las preferencias personales
- Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral

9. RECURSOS PARA LA EVALUACIÓN

A. Valoración del trabajo del alumnado

1.- Matriz participación debate

VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN EL DEBATE		
NOMBRE:		Nº:
NIVEL DE PARTICIPACIÓN		
NO PARTICIPA	PARTICIPA	ALTA PARTICIPACIÓN
OPORTUNIDAD DE LOS COMENTARIOS		
INOPORTUNOS	OPORTUNOS	MUY OPORTUNOS
INTERÉS		
DESINTERÉS	INTERÉS	MUY INTERESADO
EXPRESIÓN ORAL		
FLUIDEZ		
CORRECCIÓN GRAMATICAL		
UTILIZA VOCABULARIO ESPECÍFICO DE SU MATERIA		
FUNDAMENTACIÓN DE SUS APORTACIONES		
HABILIDADES DEL DEBATE		
ESCUCHA		
GUARDA SU TURNO		
PARTICIPA CUANDO SE LO INDICAN		
PRESENTA SU FORMA DE VER LOS HECHOS		
CONSIDERA LAS APORTACIONES DE LAS DEMÁS PERSONAS		

2.- Matriz valoración cuadernillo

VALORACIÓN DEL MATERIAL	
CON EL QUE SE HA TRABAJADO EN CLASE	
NOMBRE:	Nº:
PRESENTACIÓN	
LIMPIEZA	
ORDEN	
CALIGRAFÍA	
EXPRESIÓN ESCRITA	
ORTOGRAFÍA	
CORRECCIÓN GRAMATICAL	
COMUNICA CORRECTAMENTE	
CONTENIDOS	
CONSECUCCIÓN DEL OBJETIVO, DE LAS ACTIVIDADES	
ORIGINALIDAD DE LAS PROPUESTAS	
ADQUISICIÓN DE CONCEPTOS	
ADQUISICIÓN DE PROCEDIMIENTOS	
ADQUISICIÓN DE ACTITUDES	

3.- Valoración de los textos de los trabajos del cuadernillo

VALORACIÓN DE LOS TEXTOS ELABORADOS POR EL ALUMNADO A PARTIR DEL DESARROLLO DEL MATERIAL CON EL QUE SE HA TRABAJADO EN CLASE	
NOMBRE:	Nº:
PRESENTACIÓN	
LIMPIEZA	
ORDEN	
CALIGRAFÍA	
EXPRESIÓN ESCRITA	
ORTOGRAFÍA	
CORRECCIÓN GRAMATICAL	
COMUNICA CORRECTAMENTE	
CONTENIDOS	
CONSECUCCIÓN DEL OBJETIVO, DE LAS ACTIVIDADES	
ORIGINALIDAD DE LAS PROPUESTAS	
ADQUISICIÓN DE CONCEPTOS	
ADQUISICIÓN DE PROCEDIMIENTOS	
ADQUISICIÓN DE ACTITUDES	
OTROS ASPECTOS	
DEFINE OBJETIVOS	
SELECCIONA RECURSOS ADECUADOS	
SELECCIONA INFORMACIÓN PERTINENTE	
COMPRENSIÓN LITERAL	
COMPRENSIÓN INFERENCIAL	
UTILIZA FUENTES DIVERSAS	
REALIZA COMPARACIONES	
CLASIFICA LA INFORMACIÓN	
EVALÚA LA INFORMACIÓN	
PREPARA UN PLAN PARA EL INFORME	
REDACCIÓN CLARA Y LÓGICA DEL INFORME	
PREPARADO PARA AMPLIAR EL TRABAJO	

4.- Matriz de criterios de evaluación

NOMBRE		Nº			
LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)					
CONCEPTUAL		PROCEDIMENTAL		ACTITUDINAL	
Genitivo sajón		Comprensión y expresión mensajes orales referidos a la realización de tareas de la casa.		Respeto y conocimiento de las formas de organización familiar y social en otras culturas.	
Presente simple, infinitivo, pasado simple y participio de pasado		Elaboración de textos escritos, en los que aparezca vocabulario y expresiones referidas a las tareas de la casa.		Reconocimiento de la distribución desigual de tareas entre los miembros de la familia atendiendo a su sexo	
Sonidos vocálicos y consonánticos		Expresión por escrito ideas propias que hagan alusión a la distribución de tareas en el hogar.		Actitud favorable para participar en la modificación de dicha situación	
Hablar sobre acciones en pasado		Inferencia de significados de palabras y expresiones nuevas relacionadas con la casa, las tareas del hogar....		Superar la capacidad de expresión oral en la clase	
		Observar regularidades en los usos lingüísticos para sacar conclusiones		Colaborar en las actividades de equipo	
		Análisis crítico del texto que leen, siendo capaz de considerar las distintas variables que en él se reflejan, pudiéndolo trasladar a situaciones particulares de cada persona		Consultar dudas al profesorado	
				Valoración de la corrección de textos orales y escritos	
				Interés por observar errores y aplicar el conocimiento lingüístico para corregirlo	
				Análisis y comparación de situaciones propias	
Otros criterios					
Conocer aspectos que son necesarios considerar para realizar una decisión razonada y coherente a nuestra situación personal		Conectar la formación para el trabajo, como aspecto a desarrollar a lo largo de toda la vida profesional		Considerar la importancia de la relación existente entre la formación académica. (sus decisiones en las optativas y tipos de estudios) y sus posibilidades ocupacionales.	
Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral		Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral		Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral	
Formas de relación laboral (contratado autónoma, funcionario, cooperativa, ejercicio libre de la profesión...)		Relacionar la situación real con las preferencias personales			
		Reconocer y valorar su situación académica			
		Localizar y distinguir los recursos de su zona			

NOMBRE		Nº			
CIENCIAS SOCIALES					
CONCEPTUAL		PROCEDIMENTAL		ACTITUDINAL	
Conocer los conceptos básicos relacionados con el trabajo		Interpretación de un mapa para la localización.		Manifestar en los escritos elaborados sus opiniones, actitudes de tolerancia, solidaridad, respeto y rechazo a las actitudes discriminatorias por razón de sexo, clase social...	
Diferenciar los distintos tipos de trabajos remunerados y no remunerados		Obtener información relevante de fuentes documentos escritos, prensa.		Curiosidad por la información y actitud crítica de noticias relacionadas con el mundo sociolaboral	
Comprender que una de las consecuencias de la no distribución del trabajo es igual a paro		Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas		Colaborar en las actividades de grupo	
Analizar críticamente cómo afecta el paro a la sociedad, y sobre todo, a los grupos discriminados como las mujeres		Capacidad para interpretar y expresar gráficamente datos estadísticos		Reconocer que los cambios sólo se dan en la medida en que cada una de las personas se impliquen	
Señalar las diferentes formas de exclusión laboral		Capacidad para el análisis e interpretación de datos estadísticos			
Diferenciar las nociones de desarrollo y subdesarrollo, y aplicarlas a las distintas situaciones de las mujeres en el terreno laboral					
Otros criterios					
Conocer aspectos que son necesarios considerar para realizar una decisión razonada y coherente a nuestra situación personal		Conectar la formación para el trabajo, como aspecto a desarrollar a lo largo de toda la vida profesional		Considerar la importancia de la relación existente entre la formación académica. (sus decisiones en las optativas y tipos de estudios) y sus posibilidades ocupacionales.	
Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral		Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral		Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral	
Formas de relación laboral (contratado autónoma, funcionario, cooperativa, ejercicio libre de la profesión...)		Relacionar la situación real con las preferencias personales			
		Reconocer y valorar su situación académica			
		Localizar y distinguir los recursos de su zona			

NOMBRE		Nº			
ITINERARIOS DE LA NATURALEZA					
CONCEPTUAL		PROCEDIMENTAL		ACTITUDINAL	
Entender y valorar las habilidades profesionales en término de capacidad y no en términos sexistas, sin justificación alguna		Discernir entre las diferentes opciones profesionales en particular las relacionadas con el medio natural, sin atender a criterios sexistas		Presentar una actitud positiva hacia la capacidad de trabajo y sacrificio que conlleva cualificarse profesionalmente	
Caracterizar las distintas profesiones existentes relacionadas con el medio natural y las condiciones de acceso a ellas		Capacidad para participar en debates		Mantener una actitud positiva hacia la situación diferencial de mujeres y hombres en la sociedad en general y en el entorno sociolaboral en particular	
Reconocer las dificultades que una persona tiene al desarrollar su labor profesional en un campo tradicionalmente reservado para otras personas de otro sexo		Tomar nota de los aspectos trabajados, utilizarlos e interpretarlos correctamente		Entender y manifestar la importancia de la intervención del ser humano en el mantenimiento del medioambiente	
Atender al ser humano en su medio ambiente, importancia de las actividades laborales en su mantenimiento		Mostrar competencia en el análisis y extracción de la información del BOC			
		Realizar una gráfica de barras e interpretarla			
		Relación entre el medio laboral y el académico			
		Otros criterios			
		Conocer aspectos que son necesarios considerar para realizar una decisión razonada y coherente a nuestra situación personal		Conectar la formación para el trabajo, como aspecto a desarrollar a lo largo de toda la vida profesional	
Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral		Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral		Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral	
Formas de relación laboral (contratado autónoma, funcionario, cooperativa, ejercicio libre de la profesión...)		Relacionar la situación real con las preferencias personales			
		Reconocer y valorar su situación académica			
		Localizar y distinguir los recursos de su zona			

NOMBRE		Nº			
EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL					
CONCEPTUAL		PROCEDIMENTAL		ACTITUDINAL	
Captar la influencia social de la tv en la diferencia entre los sexos		Análisis y extracción de información de mensajes publicitarios referidos a trabajo y género		Mantener una actitud crítica hacia los mensajes difundidos por distintos medios de comunicación	
Reconocer una participación desigual de mujeres y hombres en el mundo de lo público, a través de la importancia dada a unos y a otros recursos		Análisis y extracción de información de comics referidos a trabajo y género		Considerar la distribución de las artes por sexos como hechos susceptibles de modificar	
Reconocer una participación de hombres y mujeres en el mundo de lo privado a través de la permanencia y preferencia hacia unos u otros lugares del hogar		Desarrollo de habilidades para el análisis e interpretación de mensajes con soporte visual o textual		Reconocer en las expresiones artísticas la ideología dominante	
Caracterizar las distintas profesiones existentes relacionadas con la expresión plástica y las condiciones de acceso a ellas		Análisis y extracción a cerca de las características del arte mayor y menor			
Reconocer las dificultades que una persona tiene al desarrollar su labor profesional en un campo tradicionalmente reservado para otras personas de otro sexo.					
Establecer las diferencias entre arte mayor y arte menor. implicaciones para el desarrollo sociolaboral de las mujeres y de los hombres					
Otros criterios					
Conocer aspectos que son necesarios considerar para realizar una decisión razonada y coherente a nuestra situación personal		Conectar la formación para el trabajo, como aspecto a desarrollar a lo largo de toda la vida profesional		Considerar la importancia de la relación existente entre la formación académica. (sus decisiones en las optativas y tipos de estudios) y sus posibilidades ocupacionales.	
Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral		Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral		Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral	
Formas de relación laboral (contratado autónoma, funcionario, cooperativa, ejercicio libre de la profesión...)		Relacionar la situación real con las preferencias personales			
		Reconocer y valorar su situación académica			
		Localizar y distinguir los recursos de su zona			

NOMBRE		Nº			
LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA					
CONCEPTUAL		PROCEDIMENTAL		ACTITUDINAL	
Reconocimiento del tipo de narrador en los textos expuestos		Leer textos de diverso tipo sin titubeos ni repeticiones, empleando la entonación y ritmo adecuados.		Manifestar rechazo ante cualquier postura, generalización o tópico en las formas de expresión oral o escrita que discriminen al ser humano por el hecho de pertenecer a un determinado grupo social, racial o sexual.	
Reconocimiento del avance social de las relaciones entre las mujeres y los hombres, así como la necesidad de seguir avanzando en esta línea		Captar las ideas esenciales e intenciones comunicativas en textos de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproduciendo su contenido en textos escritos.		Disposición a entender la lectura como un medio de comunicación, de transmisión de la cultura	
Diferenciación de las aspiraciones y ocupaciones desempeñadas por los distintos personajes		Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un mismo tema con el fin de elaborar un texto síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio.		Tolerar y estimar las opiniones de otras personas	
Evidenciar si existen diferencias en la utilización de tiempos y espacios en la sociedad en la que está contextualizada la historia y en nuestra sociedad actual		Utilizar las propias ideas y experiencias para la producción de textos de intención literaria adaptando el punto de vista indicado, y empleando conscientemente estructuras de género y procedimientos retóricos y recurriendo a los modelos de tradición literaria		Mantener una actitud crítica ante las funciones que socialmente han sido y son asignadas a mujeres y a hombres en la sociedad canaria	
		Elaborar textos evitando cualquier uso discriminatorio de la lengua.			
Otros criterios					
Conocer aspectos que son necesarios considerar para realizar una decisión razonada y coherente a nuestra situación personal		Conectar la formación para el trabajo, como aspecto a desarrollar a lo largo de toda la vida profesional		Considerar la importancia de la relación existente entre la formación académica. (sus decisiones en las optativas y tipos de estudios) y sus posibilidades ocupacionales.	
Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral		Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral		Reconocer y valorar las diferentes alternativas y modalidades formativas, así como la relación de esta con el mundo sociolaboral	
Formas de relación laboral (contratado autónoma, funcionario, cooperativa, ejercicio libre de la profesión...)		Relacionar la situación real con las preferencias personales			
		Reconocer y valorar su situación académica			
		Localizar y distinguir los recursos de su zona			

B. Valoración del alumnado del desarrollo de la unidad didáctica.

Autoevaluación del alumnado

1. ¿He colaborado en el desarrollo de la clase? _____

2. ¿He traído el material que necesitaba? _____

3. ¿Mi trabajo individual ha sido? _____

4. ¿Mi participación en el grupo ha sido positiva? _____

5. ¿Cuál es el nivel de realización de las tareas trabajadas en clase? _____

6. ¿Cuál es el nivel de realización de las tareas trabajadas en casa? _____

7. ¿Acepto y respeto la forma de ser de mis compañeros? _____

8. ¿Relaciono bien los contenidos de esta clase con la realidad? _____

9. ¿Te resultó interesante el tema estudiado: "La relación sociolaboral de mujeres y hombres: ¡Factor determinante!"?

NADA	BASTANTE	POCO	MUCHO

Por qué: _____

10. ¿Te gustó la forma en la que se trabajó el tema desde las diferentes asignaturas? ¿Por qué? _____

Qué cambiarías: _____

11. ¿Notas diferencias respecto a otros temas desarrollados en estas materias?

NADA	BASTANTE	POCO	MUCHO

¿En qué? _____

12. ¿Has aprendido cosas nuevas?

NINGUNAS	POCAS	BASTANTES	MUCHAS

¿Nos podrías comentar algunas de las más interesantes? _____

13. ¿Has entendido bien lo que has tenido que hacer en cada momento?

NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE

¿Cuál crees tú que ha sido el motivo? _____

14. Lo que más me ha gustado de este tema ha sido _____

¿Por qué? _____

15. Lo que menos me ha gustado de este tema ha sido _____

¿Por qué? _____

16. Lo que me ha resultado más difícil ha sido: _____

¿A qué crees que es debido? _____

17. Cuando he tenido dificultades las he resuelto _____

18. Necesité la ayuda del profesorado en estos momentos:

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
INGLÉS				
EN QUÉ MOMENTOS:				
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL				
EN QUÉ MOMENTOS:				
ITINERARIOS DE LA NATURALEZA				
EN QUÉ MOMENTOS:				
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA				
EN QUÉ MOMENTOS:				
CIENCIAS SOCIALES				
EN QUÉ MOMENTOS:				

19. Recibí la ayuda del profesorado cuando la necesité

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
<i>INGLÉS</i>				
POR QUÉ:				
<i>EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL</i>				
POR QUÉ :				
<i>ITINERARIOS DE LA NATURALEZA</i>				
POR QUÉ :				
<i>LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA</i>				
POR QUÉ :				
<i>CIENCIAS SOCIALES</i>				
POR QUÉ:				

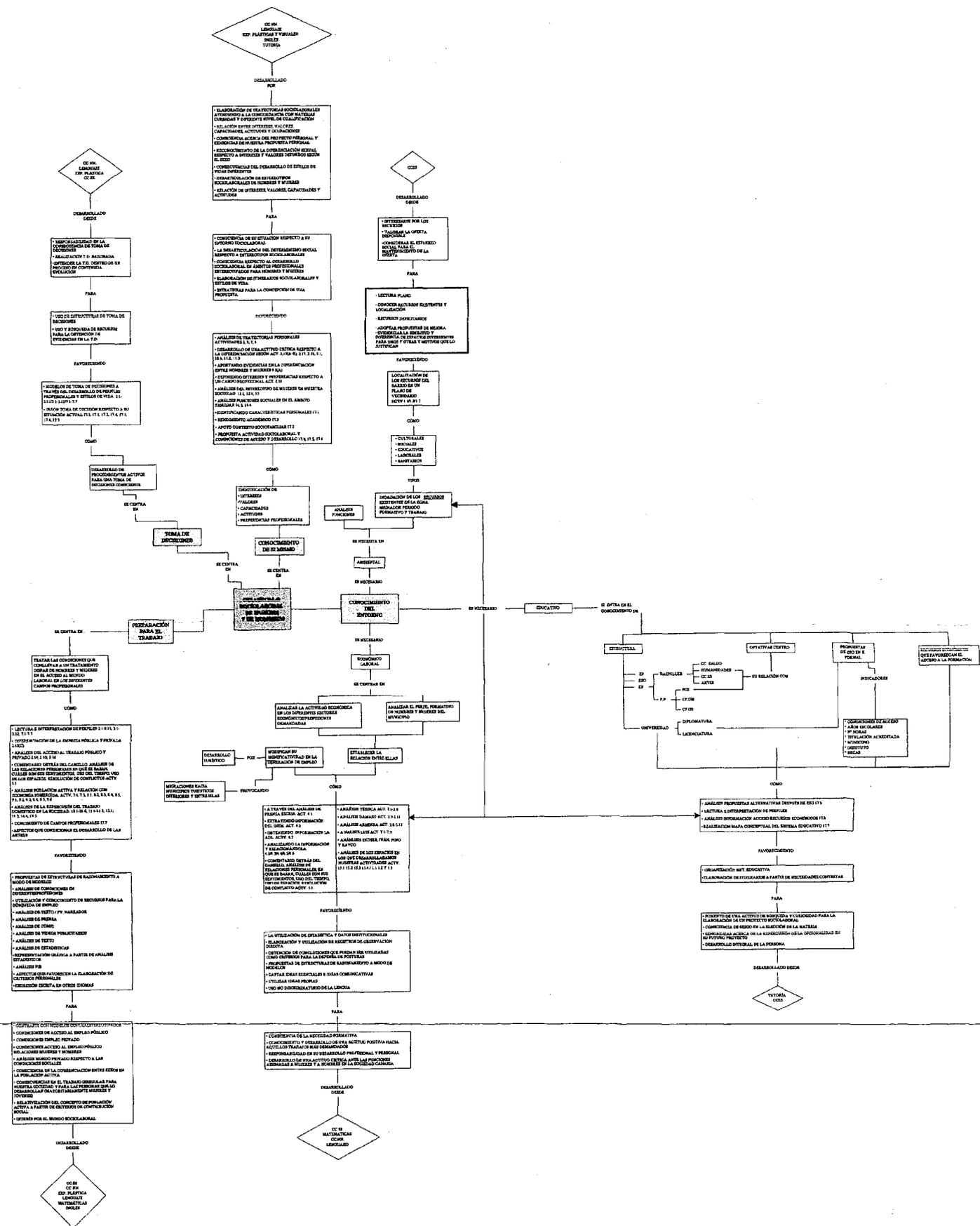
20. Otros aspectos que considero de interés y que al profesorado se le ha olvidado preguntarme _____

BIBLIOGRAFÍA:

- ALVÁREZ ROJO, VICTOR (1991): *¡Tengo que decidirme!* Cuaderno del Alumno. Edit. Alfar. Sevilla.
- ALVÁREZ ROJO, VICTOR (1991): *¡Tengo que decidirme!* Cuaderno del Tutor. Edit. Alfar. Sevilla.
- PELLETIER, D. (1987). "Les savoir-faire cognitifs en orientation". *Education Permanente*, 88-89, 113-122.
- PELLETIER, D. (1984). "Pour une approche educative en orientation". *Education Permanente*, 88-89, 113-122.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a LUISA (1994): *Programa para enseñar a Tomar Decisiones*. Cuaderno del Alumno. Edit. Laertes. Barcelona.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a LUISA (1994): *Programa para enseñar a Tomar Decisiones*. Guía didáctica para el tutor. Edit. Laertes. Barcelona.
- VALLÉS ARÁNDIGA, ANTONIO y ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, JOAQUÍN (1998): *Orienta Plus. Programa de orientación vocacional*. Edit. Escuela Española. Madrid.
- VALLÉS ARÁNDIGA, ANTONIO y ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, JOAQUÍN (1998): *Orienta Plus. Programa de orientación vocacional*. Guía del profesor. Edit. Escuela Española. Madrid.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MATERIAL DISPONIBLE EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	2
2.1. CUADERNO DEL ALUMNADO.....	2
2.2. CUADERNO DEL PROFESORADO.....	3
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	3
4. OBJETIVOS Y CONTENIDOS PROPUESTOS.....	6
5. RELACION DE CONTENIDOS DE ORIENTACION VOCACIONAL Y CONTENIDOS ESPECIFICOS POR MATERIAS.....	13
6. CÓMO TRABAJAMOS LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	29
7. DESARROLLO DE LAS SESIONES.....	31
7.1. CONSIDERACIONES PREVIAS.....	31
¿Qué queremos conseguir?.....	31
¿Cuál será su funcionalidad?.....	32
¿Qué tendrán que hacer?.....	32
¿Cuánto tiempo se prolongará?.....	32
Clima en el que se ha de desarrollar la unidad.....	33
7.2. DESARROLLO POR SEMANAS.....	33
1ª Semana.....	33
2ª Semana.....	37
3ª Semana.....	45
4ª Semana.....	51
5ª Semana.....	55
8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	57
9. RECURSOS PARA LA EVALUACIÓN.....	63
A. VALORACIÓN DEL TRABAJO DEL ALUMNADO.....	63
1.- Matriz participación debate.....	63
2.- Matriz valoración cuadernillo.....	64
3.- Valoración de los textos de los trabajos del cuadernillo.....	65
4.- Matriz de criterios de evaluación.....	67
B. VALORACIÓN DEL ALUMNADO DEL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	73
Autoevaluación del alumnado.....	73
BIBLIOGRAFÍA:.....	81



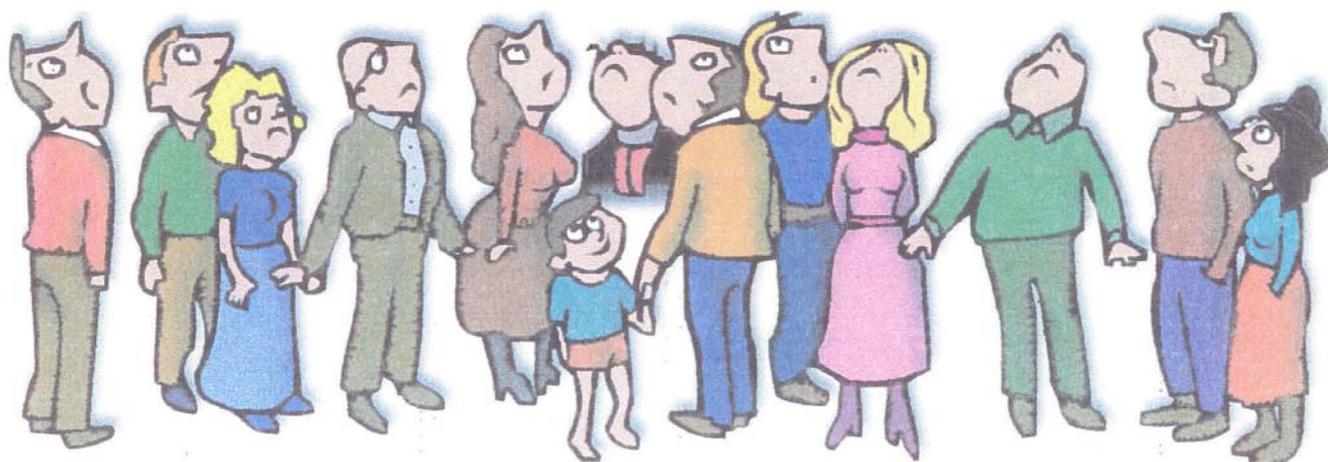
Fe de erratas. el documento refleja saltos en la correlación del páginado, sin embargo mantiene el orden de la lectura y la relación de estas páginas en el índice.

Guía del Alumnado

*La relación sociolaboral de
mujeres y hombres:*

¡ FACTOR DETERMINANTE !

IES. JOSÉ ZERPA



Guía del Alumnado

¡Hola!

Somos un grupo de ex-alumnos y alumnas del Instituto José Zerpa. Hace ya unos diez años que acabamos nuestros estudios en el instituto y no nos habíamos acordado de él hasta que Pino, el otro día, vio el díptico de la semana cultural que había traído a su casa su prima menor. De repente, de su cabeza fluyeron multitud de recuerdos entre pasillos, aulas y patios, que llevaron a Yésica a sentirse nostálgica poniéndose en contacto con Ana, compañera con la que mantiene una relación habitual. Al tiempo de estar conversando, Ana propone la posibilidad de ponerse en contacto con estas personas para ver qué ha sido de sus vidas.

(Ana telefonea a Pino y comenta el motivo de la llamada.)



Pino: La verdad, será bastante difícil. Sólo tengo el teléfono de José. Él me lo dio cuando coincidimos en el centro de salud. Él hacía sustituciones de auxiliar de enfermería, yo mis prácticas. Pues bien, empecemos llamando a José... Aunque ahora que recuerdo, yo tengo el teléfono de Luis, a quien un día me encontré en el INEM cuando fui a hacer mi tarjeta de desempleada.

(Nada más cortar, Pino llama a Juan, y tras muchas vicisitudes consigue su teléfono actual, pues ya no vive con su familia. Se ha independizado y comparte su vivienda con otras personas. José trabaja de enfermero en el Hospital Insular de Gran Canaria, y cuando lo llamaron no lo encontraron en casa, tiene turno de noche... Pino tendrá que esperar hasta mañana para ponerse en contacto con él. Así, entre unos y otros se van localizando y deciden encontrarse el viernes 13 de marzo en el Teatro Víctor Jara para disfrutar de la obra de teatro preparada por los/as jóvenes del instituto: "Tres sombreros de copa" de Miguel Mihura.

Era martes, tenían tres días para organizar su trabajo y su vida familiar, y así poderse ver el viernes allí... ¡Llegó el día...! Era ya casi de noche y el reloj marcaba las 8:20 cuando Pino se acercaba a la puerta del teatro para disponerse a esperar al resto de la gente. Sentía la responsabilidad de llegar pronto, ya que ella casi había sido la artífice de aquel encuentro... Estaba muy ansiosa. En los alrededores del teatro, aparecían cada vez más grupos de adolescentes... Entre el gentío parece ver a Ana al final de la calle... ¡Efectivamente!

Pino: ¡Oh, Ana! ¡Qué tall!

Ana: Bien, bien... ¿No ha llegado nadie?

Pino: No, gracias a que has llegado tú, porque cada vez aparecían más y más grupos de jóvenes... Me miraban como diciendo, ¡esta está perdida...!

Yésica: ¡Hola! ¡Holal... ¡Ya estoy aquí!

Pino y Ana: *(con cara de sorpresa hasta que ven a Yésica.)* ¡Ja, Ja, Ja...! ¿Qué Pasó? *(se abrazan.)*

Pino: Yésica, ¿el teléfono que me dieron en tu casa es el de Vecindario?

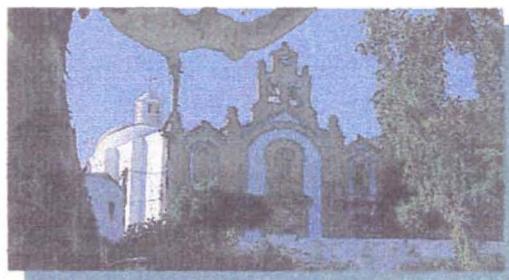
Yésica: No, claro. Es que yo ya no vivo ahí... Me he mudado a las cercanías.

(Mientras ellas hablan, llega Arminda, que se incorpora rápidamente a la conversación.)

Arminda: ¿Y no echas en falta los servicios que te oferta Vecindario, con la cantidad de recursos culturales, deportivos, sociales y educativos que tiene?

Ana: ¡Pero si acabas de llegar, y ya nos estas interrogando...! ¡Esto no puede ser!

Yésica: Arminda, como te decía, no echo de menos vivir en Vecindario, porque como conduzco y tengo coche, me puedo permitir acercarme cuando lo necesito. A mí lo que no me gusta es vivir en Vecindario... Ha crecido mucho en muy poco tiempo: las casas, los coches, los comercios, se han multiplicado por doquier, la población ha aumentado considerablemente ¡ya casi nadie se conoce...! ¡Ya no es el Vecindario de antes...!



Sabes cuáles son los recursos de tu barrio y en dónde están situados. Con esta actividad te ofrecemos la posibilidad de que conozcas y localices dichos servicios. Señálalos a continuación en el mapa que te presentamos.

Yésica ante el crecimiento tan grande que ha tenido Vecindario ha optado por irse a vivir a las cercanías. Otra alternativa podría ser modificar nuestro entorno variando las características de éste o incorporando nuevos elementos.



Ahora organízate en grupo por sexos y piensa en los servicios que faltan en tu barrio y en los que existen, ¿Qué aspectos cambiarías o incluirías?



1.1. Si pudieras cambiar tu barrio, ¿qué aspectos cambiarías o incluirías?

1

1.



Por qué

2.



Por qué

3.

Por qué

4.

Por qué

5.

Por qué



1.2. Una vez que has hecho las aportaciones en grupo, vamos a hacer una puesta en común de los aspectos considerados por las chicas y por los chicos:



Grupos de chicas:

1.

Por qué

2.

Por qué

3.

Por qué

4.

Por qué

5.

Por qué



Grupos de chicos:

1.



Por qué

2.

Por qué

3.

Por qué

4.

Por qué

5.

Por qué

1.3. Conclusiones

ASPECTOS EN LOS QUE COINCIDEN

ASPECTOS EN LOS QUE SE DIFERENCIAN

(En ese mismo momento llegan Dámaso y José... Y queda interrumpida la conversación.)

Yésica: (En sentido jocoso.) Y ustedes ¿qué?, ¿se pusieron de acuerdo para llegar juntitos...?

Arminda: Es que les daba miedo...

Ana: ¡Qué bien que has venido, Arminda!, no te esperaba... Como me comentaste que podría ser que tuvieras problemas...

Dámaso: No se rían de nosotros, que quien ríe el último, ríe mejor... Para que se enteren, nos encontramos cuando aparcábamos el coche.

Arminda: Bueno, Yésica, sígueme contando tu vida en el campo...

Dámaso: ¿Ah, sí? ¿Tú trabajas en algo de turismo rural?

Yésica: No exactamente. Hice Biología y después me presenté a una plaza de agente de medio ambiente del ayuntamiento, la saqué. Para especializarme en este campo, realicé un post-grado en educación medioambiental. He trasladado mi residencia porque por mi trabajo... me viene mejor vivir hacia el interior; el Parralillo me queda a medio camino entre la costa y la montaña, y muy cerca del aula de la naturaleza en donde desarrollo gran parte de mis tareas. Por otro lado, los alquileres por aquí son más baratos, tú sabes, ¿no?... Las personas que nos dedicamos al medio ambiente no ganamos mucho, y nunca nos haremos ricas, porque trabajamos para la Administración ¿verdad, Luis? (sonríe.)

Dámaso: Sí, nosotros ahora en nuestra agencia de viajes destacamos dos tipos de ofertas muy bien diferenciadas, las de aquellas personas que vienen buscando un turismo de descanso diurno: en las playas, tumbadas al sol... Y de ocio nocturno: en bares de moda y discotecas. Tam-

bién de las que quieren mantenerse lejos de las playas, de los bullicios, y las diversiones nocturnas y que quieren que sus vacaciones sean motivo para el descanso y cambio de actividad: escalada, puenting, caminos reales, observación del cielo (constelaciones)...

Yésica: Sí, cada vez más los turistas se acogen a las ofertas de actividades que hace el municipio. Eso me ha llevado a seguir ampliando mis conocimientos de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas.

Arminda: Sí, pero en realidad yo no sé qué es lo que haces en tu trabajo, parece que siempre estás de vacaciones.

Yésica: La realidad es que las tareas que podemos realizar los agentes de medio ambiente son muchas: supervisar y controlar el estado de los campos, controlar a los excursionistas, controlar y prevenir los incendios, mantenimiento de las zonas recreativas, desarrollo de programas de educación medioambiental (flora, fauna, clima, excursiones guiadas, etc.) pero la tarea que tú desempeñas va a depender de la institución pública en la que trabajes: Cabil- do, Comunidad Autónoma o Ayuntamiento. En mi caso, yo desempeño mi trabajo en la concejalía de medio ambiente del municipio de Santa Lucía, concretamente en el Aula de la Naturaleza, en donde invierto el 80% de mi tiempo; el resto lo complemento con el control de incendios en la zona de la Sorrueda. A la gente, normalmente, les puede parecer que no trabajamos o que estamos de vacaciones, porque nuestro trabajo se desarrolla al aire libre, en contextos de ocio. La realidad es que las personas que trabajamos en estos contextos estamos hechas de otra madera: somos de- senfadadas, independientes, nos gusta el contacto humano, cooperar en el mantenimiento de la naturaleza, somos críti- cas con las acciones realizadas por la sociedad hacia nues- tro entorno... Además, cuando tú participas en este tipo de tareas no eres tú el que vas a disfrutar y a conocer, sino el grupo que desarrolla la actividad... A ti te toca organizar, dinamizar, controlar el proceso, tomar decisiones, etc. Y esto es de gran responsabilidad, no olvides que estamos en

un medio abierto y que sólo podemos afrontar una pequeña parte de los problemas que puedan suceder. Haz de ser rápida en el desarrollo de propuestas alternativas...

Yésica: Dámaso, y tú, al final, ¿estudiaste Turismo?

Dámaso: No, ¿recuerdas? tú y yo sólo compartíamos algunas asignaturas; tú hiciste un bachiller de ciencias de la naturaleza y yo hice un bachiller de ciencias sociales. Después hice formación profesional: técnico especialista en agencias de viajes. Al principio me costó mucho decidirme entre turismo y esta especialidad de F.P., porque me encontraba en una situación personal compleja: tuve que valorar mi situación. Aunque siempre se me había dado muy bien la relación directa con la gente y era muy bueno en inglés, tenía mis reservas hacia el trabajo de oficina... no sabía si me iba a gustar. Para realizar cualquiera de estos estudios era necesario desplazarme a Las Palmas... Tenía que recorrer diariamente entre 50 y 60 km. En el trayecto de ida y vuelta... Por otro lado, lo que más me angustiaba es que era padre de una bebé... A la que tenía que cuidar y atender. Al final decidí hacer la especialidad de FP: técnico especialista en agencias de viajes, en horario de noche; tenía algo que ver con turismo. Esto me permitiría trabajar por las mañanas, y así lo hice. De esta forma la niña iría a la guardería hasta las 5:00 p.m. Yo podría estudiar de 2:00 p.m. a 5:00 p.m., porque salgo del trabajo a la 1:00 p.m. y por la noche, de 7:00 a 10:00 p.m., la cuidaría una persona.

Luis: ¡Has tenido mucha suerte al poder incorporarte tan pronto a un trabajo con el mismo perfil laboral a la especialidad que has cursado!

Dámaso: Sí, estuve en el lugar oportuno en el momento oportuno, porque pude realizar las prácticas en una agencia de viajes que trabajaba fundamentalmente con tour-operadores alemanes e ingleses; yo no podía hacer las prácticas en horario de mañana y eso me abrió las puertas a esta empresa... Después de unos meses de haber acabado, me llamaron de gerencia y me ofertaron un contrato por el tiempo que duraba la temporada alta, y dependiendo de cómo respondiera tendría posibilidades de que me contrata-

ran... Me arriesgué, dejé el otro trabajo, y al final todo me salió bien... Al principio, contratos a tiempo parcial por un año... Después, uno por tres años a tiempo total y en estos momentos, soy fijo en la empresa. Le han dado mucha importancia a mi conocimiento de inglés y alemán básico.

Luis: Tuviste suerte, pero también necesitaste demostrar tu valía como profesional.



2

2.1. ¿Qué motivos consideró Yésica para cambiar de domicilio?

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



2.2. ¿En qué trabaja Yésica?

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



2.3. ¿Cuál ha sido la trayectoria académica de Yésica? ¿En la actualidad su trabajo le exige que continúe formándose? En tal caso, ¿qué estudia? ¿Dónde? ¿Qué centro es el más cercano? ¿Qué tipo de formación oferta este tipo de centros?

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

2.4. Si alguien quisiera realizar este tipo de trabajo, ¿a qué otro nivel de cualificación podríamos acceder?

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

2.5. ¿Crees que Yésica tuvo un contexto familiar favorable en su desarrollo socio-laboral?

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

2.6. ¿Cuál es el estilo de vida que lleva Yésica?

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

2.7. ¿Qué aspectos consideró Dámaso hasta decidirse por realizar los estudios de técnico especialista en agencias de viaje?

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

**2.8. ¿Cuál crees tú que fue el fundamental? ¿Por qué?
¿En su situación tú harías lo mismo?**

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

2.9. ¿Qué estilo de vida lleva Dámaso?

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

2.10. Tanto Yésica como Dámaso tienen ocupaciones relacionadas directa o indirectamente con el medio natural, pero éstas no son las únicas que existen. Seguro que si piensas te acordarás de otras muchas. Por ello, te pedimos que realices una lista de hasta 10 profesiones relacionadas de forma directa con el medio natural.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

2.11. En la casilla correspondiente a su número y define qué capacidades o habilidades dan ventaja o desventaja a cada una de ellas. ¿En qué medida piensas que estos aspectos hacen que un sexo tenga ventaja sobre el otro?

CONDICIONES QUE NOS DAN VENTAJA																					
PROFESIONES	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		9.		10.		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Belleza física																					
Capacidad atlética																					
Capacidad intelectual																					
Dotes de comunicación																					
Buen trato con los niños y niñas																					
Carnet de conducir con coche propio																					
Posibilidad de viajar																					
Otros																					



C) ¿Consideras que estas características son valoradas de modo distinto por la empresa pública y por la empresa privada?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Arminda: Yésica, tu forma de acceso fue también así...

Yésica: No, en absoluto. El proceso seguido fue el de cualquier convocatoria pública de empleo. En mi caso, al pertenecer al ayuntamiento de Santa Lucía, la plaza fue publicada en el Boletín Oficial de Canarias (BOC). Se convocaron tres plazas de Agente de Medio Ambiente. Superé las pruebas previstas y, de las cinco personas que nos presentamos, yo obtuve la segunda mejor nota, por lo que conseguí la plaza.

Luis: ¡Ah! ¿Tu plaza es de administración local?

Yésica: Sí claro. ¿La tuya es de administración central?

Luis: Sí. En caso de que fuera necesario podría ser desplazado a cualquier parte del territorio español.

SABÍAS QUE...

- ❑ El BOC es el boletín oficial de nuestra Comunidad Autónoma de Canarias en donde quedan recogidos los acuerdos de nuestro Gobierno Autónomo.
- ❑ El empleo público se publica en los Boletines Oficiales del Estado (BOE), si es para todo el estado español y en los de la Comunidad Autónoma Canaria (BOC), si es para nuestra Autonomía. Son publicaciones periódicas, es decir, que salen varios días a la semana, en donde tienen cabida todas las Instituciones Públicas. Existe un apartado que se denomina "Oposiciones" en el que se encuentran las convocatorias de plazas para las distintas Administraciones Autonómica o locales ya sean, Ayuntamientos o Cabildos.
- ❑ En estas publicaciones te informan de:
 - Administración que convoca
 - Características de las pruebas de acceso (físicas o intelectuales)
 - Relación laboral con la Administración (funcionario, laboral, interino)
 - Categoría profesional
 - Titulación mínima exigida
 - Programa que ha de dominar la persona opositora
 - Proceso de la oposición; número de pruebas, si son excluyentes o no...
 - Fecha y lugar de la convocatoria
 - Formulario de inscripción
 - Plazo de inscripción.



2.12. ¿Cuál ha sido el modo en que Yésica y Dámaso accedieron a su trabajo?

Yésica:
.....
.....
.....



Dámaso:
.....
.....
.....

¿Qué aspectos crees tú que han sido más valorados?

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

2.13. A continuación te presentamos una propuesta de convocatoria para una plaza de estas características:

Boletín Oficial de canarias Núm. 170, viernes 11 de Diciembre de 1992

Consejería de Trabajo
y función Pública

1841 ORDEN de 27 de noviembre de 1992, por la que se convocan pruebas selectivas para ingreso en el cuerpo de Agentes de Medio Ambiente de la Administración de esta Comunidad Autónoma¹.

¹ Ver Anexo I.



Si fueras a acceder a esta plaza de Agente de Medio Ambiente, cuáles son los:

REQUISITOS EXIGIDOS	REQUISITOS QUE AÑADIRÍAS	REQUISITOS QUE ELIMINARÍAS



2.14. Debate con tus compañeros, con tus compañeras y con el profesorado el proceso que tendríamos que superar para el desarrollo de nuestra profesión desde la institución pública y desde otras formas de ejercicio profesional.

Notas del debate:

.....

.....

.....

.....



2.15. Ahora, tendrás que entrar en acción. Comprobaremos cuál es tu actual estado de forma para convertirte en Agente de Medio Ambiente. Realizaremos un simulacro de una prueba de examen; para eso hemos incorporado una parte física en donde consideraremos aspectos referidos a orientación, resistencia, velocidad y una prueba de conocimientos teóricos referida al conocimiento del medio natural canario, nociones sobre incendios forestales y legislación.

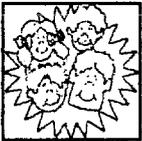
FÍSICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Orientación															
Resistencia															
Velocidad															
CONOCIMIENTOS TEÓRICOS															
Conocimiento del medio natural Canario															
Nociones sobre incendios forestales															
Legislación															

A) A partir de esta tabla de evaluación, contrasta y valora las diferencias habidas entre chicos y chicas. ¿En qué prueba se dan más diferencias?

.....
.....

B) ¿A qué crees que es debido?

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



C) Debate con tus compañeras, con tus compañeros y con el profesor a cerca de los resultados de la prueba.

Notas del debate:.....

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

2.16. Considera las siguientes profesiones:



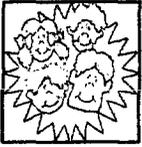
- Agente de medio ambiente*
- Guía de turismo rural*
- Biólogo o Bióloga*
- Dueña o dueño de un pequeño hotel rural*



A) Ordénalas por el interés que tienes hacia ellas:

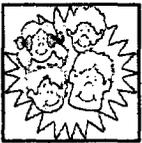


1	2	3	4



B) Ahora, pondremos en común nuestro interés y lo registraremos en este cuadro para conocer cuál es la situación general de la clase.

	AGENTE DE MEDIO AMBIENTE	GUÍA DE TURISMO RURAL	BIÓLOGO/A	DUÑO DE UN PEQUEÑO HOTEL RURAL
CHICOS				
CHICAS				
TOTAL				



C) Representa a través de una gráfica de barras, los resultados que aparecen en la tabla e interprétalos.

Y



X

Yésica: En realidad, Ana, yo no sé qué motivos lleva a los profesionales encargados de diseñar la distribución urbanística de los municipios a tomar estas decisiones. Quizá no tengan en cuenta consecuencias futuras.

Ana: Muchas veces las actuaciones en arquitectura no dependen exclusivamente de las personas que realizan los proyectos, también afecta la disponibilidad económica del municipio, las necesidades inmediatas, la situación política... En el caso de Vecindario coincide con un crecimiento desorbitado debido fundamentalmente a modificaciones en la actividad productiva de los pueblos. La economía canaria, en tan solo 30 años, ha trasladado su actividad económica del sector primario al sector terciario, estando muy poco representado el sector secundario. Esto ha llevado a la población a desplazarse de las zonas cumbreiras y de las medianías, a las zonas cercanas a la costa y, por otra parte, del norte y centro de la isla, de zonas predominantemente agrícolas, al sur y sudeste de la isla en donde se ha producido un desarrollo turístico desmedido; en esta zona es más fácil conseguir un empleo.

Raica: Ana, ¿tú vives en Las Palmas?

Ana: ¡No, qué va...! Allí hay muchos estudios de arquitectura y los trabajos están surgiendo mayoritariamente en el sur. Mi estudio lo he montado en San Fernando. Por esto fundamentalmente, y puesto que mi novio, con quien convivo, trabaja en Ingenio, me he ido a vivir a San Agustín... Zona intermedia entre las necesidades de ambos.

Raica: ¿Él también es arquitecto?

Ana: No, no... Él es guardia municipal en Ingenio.

Raica: ¿Tú y yo estábamos juntos en la misma clase?

Ana: Sí, ¿recuerdas?... yo hice el bachiller de Ciencias Tecnológicas, lo que me vino muy bien para hacer arquitectura.

Raica: Sí, en bachiller ya destacabas por tus habilidades para el dibujo y tu gran capacidad espacial, cálculo fi-

sico-matemático, creatividad en dar soluciones a situaciones problemas.

Ana: Eso mismo pensaba yo, que tenía buenas aptitudes para esta profesión. Además, otro aspecto a mi favor era que se estudiaba en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; pero cuando llegué allí lo pasé muy mal, el primer año fue muy duro... Pero nunca pensé en abandonar porque tenía claro que en mi vida profesional quería ser una "creadora".

Arminda: ¿Y no tuviste resistencia por parte de tus familiares?

Ana: En realidad no, no me miraban bien pero mi decisión era muy difícil que fuera modificada, el proceso que seguí para tomar esta decisión había sido realizado concienzudamente.

Arminda: En mi caso fue mucho más complejo, porque cuando yo llegué a mi clase, yo era la única chica... Y tuve que vérmelas no sólo con mis compañeros sino también con el profesorado. En un primer momento, me encontraba como pato fuera del agua y tuve que demostrar, con creces, que era una más y que mis opiniones eran dignas de consideración como todas las demás. Quizás es que no sabían que vengo de una saga de mecánicos, y que he aprendido muchas cosas fuera de la escuela... Mi vocación era clara y no tenía lugar a dudas. Aunque mis inicios parecen conflictivos, en estos momentos me encuentro en una situación de presión social y lo que más me duele, de mi familia. Ahora hago ingeniería, y tanto mi madre como mi padre no lo entienden. Sus comentarios son "¿con la niña y el taller no tienes suficiente?" (gestiono un taller de mecánica, era de mi familia). Continúo ¡gracias al apoyo que recibo de mi marido!



3

3.1. ¿Qué motivos consideró Ana para cambiar de domicilio?

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



3.2. ¿En qué trabaja Ana?

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



3.3. ¿Cuál ha sido la trayectoria académica de Ana? ¿En estos momentos, tú crees que su trabajo le exige que continúe formándose, o con lo que estudió en la universidad le es suficiente?

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

3.4. ¿Qué aspectos consideró Ana hasta decidirse a realizar los estudios de Arquitectura?

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

3.5. Si alguien quisiera realizar este tipo de trabajo ¿a qué otro nivel de cualificación podría acceder?

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

3.6. ¿Crees que Ana tiene un contexto familiar favorable en su desarrollo sociolaboral?

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

3.7. ¿Cuál es el estilo de vida que lleva Ana?

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

3.8. Arminda, ¿En qué trabaja?

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

3.9. ¿Cuál ha sido su trayectoria académica? ¿En la actualidad su trabajo le exige que continúe formándose? En tal caso, ¿qué estudia? ¿Dónde? ¿En qué nivel de cualificación?

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

3.10. ¿Qué aspectos consideró Arminda hasta decidirse a realizar los estudios de técnico especialista en automatización?

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

3.11. ¿Crees que Arminda tiene un contexto familiar favorable en su desarrollo sociolaboral?

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

3.12. ¿Qué estilo de vida lleva Arminda?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Como Ana comentaba a Yésica, nuestra comunidad autónoma y nuestra isla han estado sujetas a transformaciones en las formas de adquisición de la riqueza. Aquí tienes la definición de los distintos sectores económicos a los que ella se refería:

Sector Primario

Incluye a las personas que se dedican a la agricultura, ganadería, pesca o explotación forestal, es decir, al trabajo directamente vinculado con la Naturaleza.

Sector Secundario

Incluye a las personas que se dedican a la minería, artesanía e industria, es decir, el trabajo de transformación de las materias primas.

Sector Terciario

Incluye a las personas que se dedican a los servicios: administración, sanidad, enseñanza, limpieza correos, dirección etc. Es decir, al trabajo que no produce bienes materiales.

Clasificación de las 17 Comunidades



Autónomas según el puesto que ocupan en función de su renta per cápita desde 1955 a 1991.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	1955-1964	1964-1975	1975-1985	1985-1991	1975-1991	1964-1991
Andalucía	14	14	16	16	16	16
Aragón	10	10	7	7	7	7
Asturias	8	8	10	12	11	10
Baleares	4	2	1	1	1	1
Canarias	11	11	11	9	10	11
Cantabria	5	6	9	10	9	9
C. La Mancha	16	16	15	15	15	15
C. y León	12	12	12	11	12	12
Cataluña	3	4	3	3	3	3
Extremadura	17	17	17	17	17	17
Galicia	15	15	14	14	14	14
La Rioja	9	7	6	5	6	6
Madrid	1	1	2	2	2	2
Murcia	13	13	13	13	13	13
Navarra	6	5	5	4	5	5
Pais Vasco	2	3	4	6	4	4
C. Valenciana	7	9	8	8	8	8



La Provincia/ domingo, 23 de febrero de 1997

LA INMIGRACIÓN INSULAR CAMBIA DE DESTINO

Lanzarote y Fuerteventura fueron los principales focos de atracción de población entre 1981 y 1991

Los movimientos migratorios en Canarias, durante la década de los ochenta, dieron como principal resultado el relevo de destino de las islas capitalinas por otras, en especial Lanzarote y Fuerteventura a causa de la gran atracción que ejercieron las emergentes zonas turísticas que, hasta entonces, eran consideradas como improductivas, originando un destacado éxodo de las poblaciones de las restantes islas, principalmente de Gran Canaria. Estos datos reflejan el cambio de tendencia operado en las islas donde hasta el año 80 eran Gran Canaria y Tenerife y, en particular, sus capitales, el centro de atracción de los flujos migratorios interiores. Este es uno de los aspectos dados a conocer a través de la reciente publicación del Instituto Canario de Estadística (ISTAC) titulada *Migraciones interiores canarias 1881-1991*, donde se constata el traslado de personas hacia los municipios turísticos, debido al desarrollo de esta actividad durante el periodo analizado.

Según el análisis estadístico de los movimientos de población, las capitales provinciales ya no presentan la característica de ser receptoras netas de emigrantes y, por lo tanto, el crecimiento reciente de sus poblaciones no ha estado positivamente influenciado por los movimientos migratorios, ya que a pesar de seguir atrayendo población de su entorno, el conjunto de individuos que las han abandonado cambiando su domicilio a municipios de su entorno es superior.

El estudio destaca en esta década, además, la pérdida de habitantes en las capitales regionales que se desplazaron principalmente hacia los municipios limítrofes. Esas emigraciones se distinguen más según la accesibilidad, la mayor calidad residencial, incluyendo en tal concepto disponibilidad de suelo urbanizable y de viviendas a precios atractivos. Por ello, según el Istac, estos municipios suburbanos observan un fuerte crecimiento poblacional, a pesar de ser zonas que no presentan atractivo laboral.

Hay que señalar que estos movimientos de individuos se realizan de forma mayoritaria en el ámbito provincial, desplazándose desde y hacia las islas menores y capitalinas respectivas y,

en una menor proporción se producen desplazamientos entre las dos islas capitalinas. Así, las islas cuyo saldo es positivo en este proceso migratorio, en la provincia de las Palmas, son Lanzarote y Fuerteventura las receptoras de emigrantes grancanarios, mientras Tenerife es receptora de emigrantes procedentes de la Palma, Gomera y Gran Canaria. Por último, es de destacar un débil flujo neto desde Tenerife al Hierro.

El Istac considera que la maduración de las actividades del sector terciario en Tenerife, junto con la existencia de unos excedentes laborales no absorbidos por las actividades económicas desarrolladas en la Palma y la Gomera, han actuado como motivos de atracción y repulsión en dichos espacios insulares.

En cuanto a Lanzarote y Fuerteventura, el desarrollo de las actividades turísticas en estas islas durante la pasada década generó una demanda de trabajo que atrajo hacia ellas efectivos poblacionales desde las otras islas, principalmente desde Gran Canaria. Respecto al flujo de población hacia los municipios turísticos de cada isla, éste se produce a causa del elevado atractivo laboral que ofrece, por lo que la consolidación y crecimiento de la actividad turística ha acarreado un elevado incremento de las poblaciones residentes en los municipios donde tal actividad económica tiene lugar, atrayendo a personas de las poblaciones de su entorno y de las capitales insulares. Igualmente, se ha producido un incremento de la población en los municipios cercanos a los núcleos turísticos que actúan como zonas residenciales para la población laboral cuya actividad principal desarrollan en el sector turístico.

En el caso de Fuerteventura, hay que destacar que Puerto del Rosario es el único municipio capitalino del Archipiélago que presenta un lado positivo en las migraciones interiores durante el decenio 1981-91, siendo la mayoría de los inmigrantes procedentes de Gran Canaria, Tuineje y la Oliva, al tiempo que los emigrantes de la capital majorera se dirigieron principalmente a La Oliva. No obstante, el Istac señala que en muchos municipios donde la actividad agraria ocupa una elevada proporción de sus activos, se mantienen emigraciones por la falta de generación de empleo y por la baja accesibilidad con los mercados laborales, lo que implica el progresivo cambio de residencia hacia zonas donde el acceso al lugar de trabajo resulte menos oneroso.

Tradición Migratoria

El estudio recoge la trayectoria histórica de Canarias, recordando que la base económica de las islas que fundamentalmente agraria hasta mediados de la presente centuria. Si bien se distinguía en sector de exportación y otro dedicado al abastecimiento del mercado interior y autoconsumo. Dichos aspectos se tradujeron en la presencia de notables diferencias especiales en la distribución y evolución de las poblaciones durante los últimos siglos.

De hecho, la ubicación de las actividades exportadoras se concentraban en su mayor parte en las islas de Tenerife y Gran Canaria, quedando las islas menores y las zonas de medianías de las mayores con la función principal de abastecer la demanda general en el mercado interior.

A lo largo de la historia, se produjeron etapas de bonanza económica y de crisis, provocando fuertes atracciones y rechazos de los flujos migratorios, creciendo las poblaciones en las zonas donde se producía la expansión, a costa de la merma de los efectivos existentes en las zonas de medianías y las islas periféricas.

Los cambios económicos que se gestan a partir de los años cincuenta de este siglo, tienden a ir reduciendo de forma progresiva y acelerada la importancia de la agricultura en la economía canaria: la expansión del turismo y las actividades inducidas por ese sector, junto con el desarrollo de la actividad comercial de las dos grandes capitales, modifican en un tiempo relativamente corto la localización de las actividades económicas principales del Archipiélago, hasta el punto que espacios, que hasta entonces eran deprimidos, pasaron en unos años a ocupar posiciones de pujanza económica.

Persiste la agricultura

El estudio del Istac resalta que junto al surgimiento de los nuevos espacios económicos "sigue existiendo la actividad agraria con destino al mercado interior y al autoconsumo que mantiene y retiene una considerable población, con un alto crecimiento vegetativo que no es absorbido, en principio, por el sector de exportación al que ahora se le añaden las nacientes actividades. En consecuencia, señalan, se producen considerables corrientes migratorias con el exterior de las islas, si bien éstas son difícilmente cuantificables.

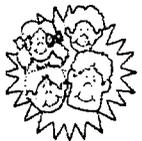
El desarrollo del sector terciario, el turismo, y las actividades inducidas por este, en especial la construcción, así como las comerciales en las dos grandes capitales, comenzó a reorientar los excedentes poblacionales generados en las islas menores y zonas de medianías. En ese momento se produjo en Canarias un "éxodo rural sin precedentes y un acelerado proceso de urbanización". Los movimientos migratorios comenzaron a dirigirse, principalmente, de las islas menores a las capitalinas y de las zonas rurales a la periferia.

Ese proceso duro unas tres décadas, hasta que en los ochenta se producen las transformaciones que avanza el trabajo realizado por el Istac.

Las islas capitalinas dejaron de ser el lugar de atracción de los excedentes poblacionales en las zonas económicamente deprimidas del archipiélago, produciéndose el trasvase hacia los municipios turísticos, principalmente de las islas orientales.



4



4.1. A partir del mapa de la provincia de Las Palmas que te presentamos, deberás reflejar los datos que el artículo del periódico local ("La Provincia" de 23 de febrero de 1997) recoge, referido a los movimientos migratorios que se producen dentro de cada una de las islas, y explica las causas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

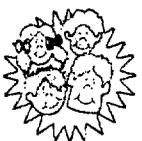
.....

.....

.....

.....

.....



4.2. En este artículo, se plantean que "el desarrollo del sector terciario, el turismo, y las actividades inducidas por éste, en especial la construcción, así como las comerciales en las dos grandes capitales absorbió a la población de las zonas rurales y medianías...". Podrías acercarte al INEM y solicitar información de la distribución de la población entre los sectores productivos según sexo.

SECTOR PRIMARIO		SECTOR SECUNDARIO		SECTOR TERCIARIO	
MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES

Ahora contesta:



A) ¿En qué sector hay más población? ¿A qué crees que es debido?

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

B) ¿En qué sector hay más mujeres? ¿Y hombres? ¿a qué crees que es debido?

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



4.3. Acércate a la Agencia de Desarrollo Local (ADL), que está en tu ayuntamiento, y obtén información acerca del perfil formativo de los habitantes del municipio.

MUJERES			
	ENTRE 16 Y 25	ENTRE 25 Y 45	DE 45 EN ADELANTE
ANALFABETAS			
SIN ESTUDIOS			
EDUC. OBLIGATORIA			
OPERARIA			
TÉCNICA ESPECIALISTA			
TÉCNICA SUPERIOR			
BACHILLER			
DIPLOMADA			
LICENCIADA			

HOMBRES			
	ENTRE 16 Y 25	ENTRE 25 Y 45	DE 45 EN ADELANTE
ANALFABETOS			
SIN ESTUDIOS			
EDUC. OBLIGATORIA			
OPERARIO			
TÉCNICO ESPECIALISTA			
TÉCNICO SUPERIOR			
BACHILLER			
DIPLOMADO			
LICENCIADO			



4.4. ¿Se establece una relación entre la formación de la población y las demandas del entorno? Razona la respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....



4.5. Define cuáles son las tareas que desempeñan el hombre y la mujer en la finca de Osorio en tres etapas históricas:

• **En el siglo pasado:**

.....

.....

.....

.....

.....

• **En la actualidad:**

.....

.....

.....

.....

.....

• **En el futuro:**

.....

.....

.....

.....

.....





4.6. Debate con tus compañeros/as y con el profesorado la distribución del trabajo en las distintas épocas históricas.

Notas del debate:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

En nuestra sociedad un aspecto que ha influido fuertemente en el desarrollo sociolaboral de mujeres y hombres ha sido la forma de acceso al matrimonio. Angel Guerra, en "DETRÁS DEL CAMELLO" nos hace respirar aires de una sociedad eminentemente rural que se identifica con la sociedad canaria de hace 70 años. En este fragmento evidencia, además, la situación de dependencia de la mujer hacia el hombre, ya sea su padre, su novio, sus hermanos, etc.

“DETRÁS DEL CAMELLO”

- ¿Conque se casa Gracia?

- Así parece.

- ¿Y usted está contento, chó Gildo?

- ¡Qué voy a hacerle!

Detrás del camello, el viejo Gildo seguía por las calles del pueblo, de casa en casa, repartiendo los encargos que a diario transportaban desde la ciudad distante a orillas del mar.

A la otra puerta reanudábase el diálogo impertinente:

- Me han dicho que tiene casorio...

- Eso dicen...

- ¡Pobre Gracia! ... Merecía otro hombre.

Aún oía, ya en marcha, el duro comentario de la vecina que no podía resignarse al silencio.

- ¡Con Panchillo!... Un borracho... Un jadano... un mismísimo bandolero... ¡Agallas de mujer!

Era cierto. Y, además, inevitable. La oposición paterna había resultado contraproducente. Sermones, regaños y consejos no faltaron. Todo inútil. Aquel mozo fornido, cantador, enamorado, holgazán y pendenciero se le había metido por los ojos a la muchacha y lo quería con pasión capaz de mayores locuras. Luego, cuando se la reñía por aquel amor insensato, ¡daba tanta pena verlo llorar! No: no tenía corazón para verlo, sin romper también en llanto, a escondidas, el viejo Gildo.

Además, ella sola. Desde que murió la madre que no tenía quien la acompañara, durante las ausencias diarias del viejo, en aquel trajín invariable del oficio.

Salía muy de madrugada, todavía con estrellas en el cielo, camino de la ciudad, siempre detrás del camello. Regresaba cuando ya habían cerrado las sombras de la noche y cuando el pueblo reposaba en silencio, roto únicamente por el ladrido de los perros que él, casi único viandante a aquellas horas, enfurecía al pasar por las callejuelas del pueblo.

No podía tampoco sacrificarla. Gracia se acercaba a los treinta. Nunca había tenido novio, aunque sí pretendientes. Desde niñas le había nacido aquella pasión amorosa por Panchillo. ¡Cómo la había atontado el muy palabrero!

Y, después de todo ¡quién sabe! Acaso se enmendara. Sería un milagro; pero bien pudiera ser. (...)

Las cosas se precipitaron. Un buen domingo, día de descanso forzoso para el viejo Gildo, oyó éste una voz que venía desde el portillo del patio:

- ¿Se puede?

Gracia enrojeció, entre alegre y temblorosa.

- ¿Viene a hablarle?

- No, creo que es con usted con quien quiere conversar.

Dio un suspiro Gildo, como quien presiente un trance amargo.

Luego, resignado, exclamó:

- ¡Está de Dios!... ¡Sea!...

Desde fuera, la misma voz gritó de nuevo, más ronca, imperativa:

- ¿Se puede?

Gildo, a su vez, gritó con altivez:

- ¡Adelante! Aquí nunca se cierran las puertas a ningún cristiano.

La entrevista, sin ceremonias, se prolongó durante un buen rato. En cuanto a la boda, la discusión fue breve. Se querían, natural era, pues, que se casaran.

Cierto que Gracia, hacendosa, guapetona, merecía el mejor marido del mundo. Ella lo había elegido a su antojo, y considerándose ella feliz, todo estaba hablado.

¿De qué vivirían? Allí estaba la casa. De la madre fue y, por tanto, de Gracia era. Chó Gildo sólo quería que le dejaran el cuartucho donde dormía y la gañanía donde encerraba por las noches al camello.

Pero había que trabajar. Con lo que el viejo siguiera ganando, aunque no era mucho, podían contar también. Sin embargo no bastaba. Panchillo necesitaba ocuparse en algo.

- Acaso hijos mañana... Más obligaciones.

El mozo, en tono humilde, replicó:

- En eso pienso... Quiero trabajar...

- ¿En qué?

- Pues quería ... Como usted está ya viejo...

- ¿Qué?

- Que me cediera el camello. Yo haría los viajes.

Gildo quedó mudo de asombro. Jamás le había pasado por las mientes la idea de renunciar a su oficio, y menos desprenderse de aquel soberbio animal, compañero de todas sus jornadas, algo así como un amigo insustituible. ¡Diez años recorriendo juntos, día por día, el mismo camino! No; aquella brutal separación no podría ser.

- Recapacite... Sin eso no puede casarme.

Sabía el pícaro dónde hería con seguridad y a mansalva. Allí estaban, testimoniándolo, las lágrimas y las súplicas de Gracia. (...)

Antes que aquel renunciamiento voluntario, mejor era morir. ¿Qué encanto podría ya, desde aquel instante, reservarle la vida?

Ahora era él quien, sin poder contenerlas, dejaba que algunas lágrimas asomaran a sus ojos. (...)

Con esfuerzo, como quien toma una resolución heroica, masculló:

- Sea.

- ¿Entonces es mío?

- Quédense con él.

Al marcharse Panchillo, cual si recobrará las energías, con gesto de desesperación suprema, pareció escupirle estas palabras:

- ¡Ladrón!... ¡Te llevas mis dos cariños!

(Fragmento tomado del libro *Aires de Lanzarote*, Ángel Guerra.)



5

5.1. Guión de análisis



A) Resume las partes principales del texto.

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



B) ¿Cuál crees tú que es el tema o la idea principal de este cuento?



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



**C) ¿Desde qué punto de vista está contada la historia?
¿Qué tipo de narrador aparece en el relato? Justifica tus respuestas.**

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

D) Explicita las relaciones que mantienen los personajes.

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

E) Caracteriza los personajes según sus aspiraciones, ocupación y las características positivas y negativas del papel que reproducen por los datos que los definen en el texto.

PERSONAJES	ASPIRACIONES	OCUPACIÓN	CARACTERÍSTICAS POSITIVAS DEL PAPEL	CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS DEL PAPEL

F) ¿En qué están basadas estas relaciones?

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

G) ¿Qué sentimientos quedan reflejados en el texto y por parte de quién?

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

H) ¿En qué emplean los personajes su tiempo?

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

I) ¿En qué espacios se mueven? Características de los mismos.

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

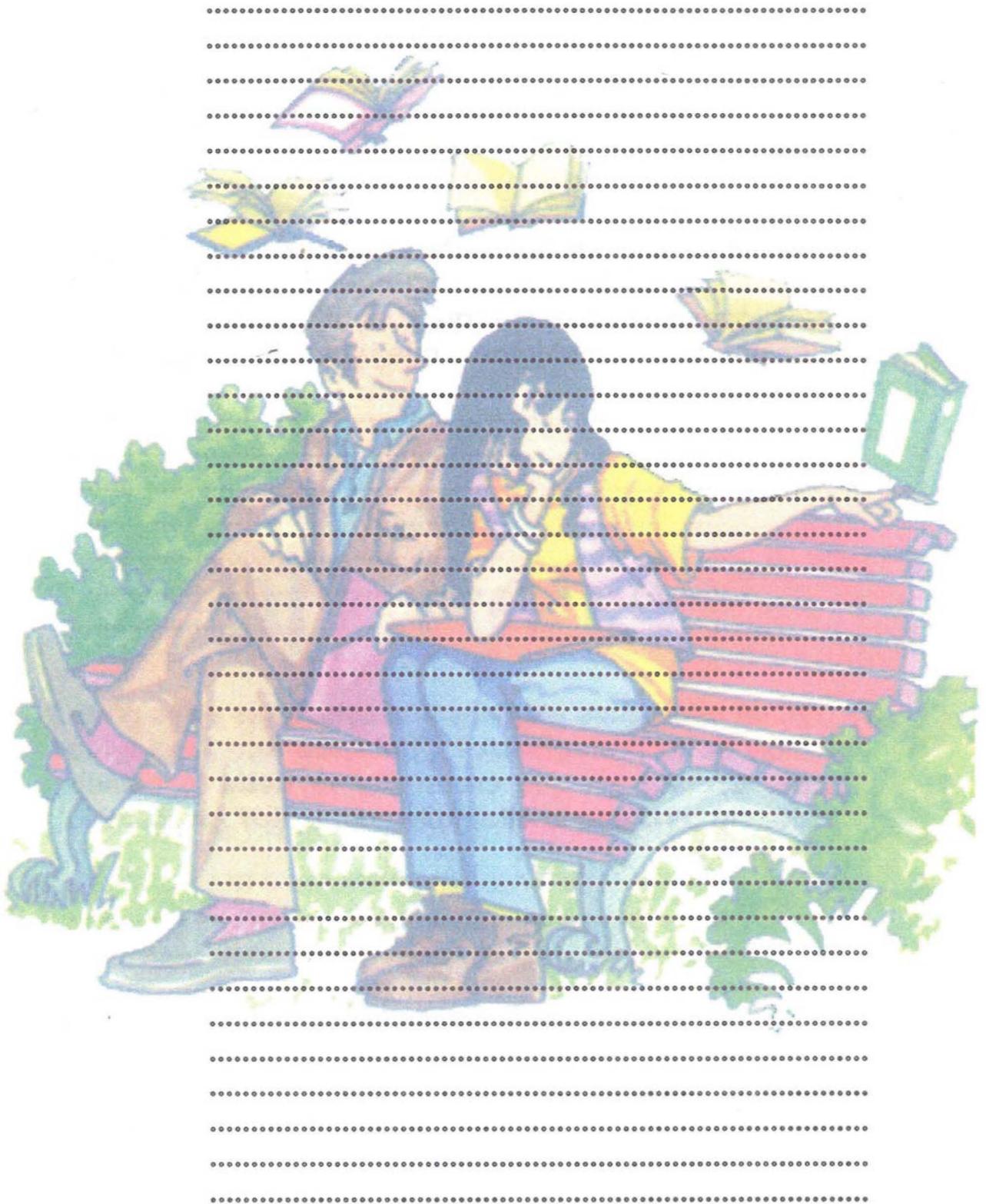
J) ¿Quiénes resuelven finalmente la situación conflictiva?

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

K) Tomando como base el texto analizado, crea tú otro final, cambiando además el punto de vista del narrador.

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

- L) Elige uno de los personajes del relato, ponte en su situación y narra esta misma historia desde tú particular visión del tema, aportando tus acciones, tus pensamientos, tus deseos, etc.



The illustration shows a young man and a young woman sitting on a red wooden bench outdoors. The man is on the left, wearing a brown jacket and tan pants, looking towards the woman. The woman is on the right, wearing a yellow shirt and blue pants, looking down at a book she is holding. Several books are scattered around them, some floating in the air. The background features green foliage. Overlaid on the entire scene is a grid of horizontal dotted lines, intended for the student to write their response.

M) ¿Crees que actualmente se producen situaciones como ésta en nuestra región? ¿A qué crees que es debido?

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

N) ¿Justifica que en una determinada época el matrimonio fuera visto como una buena “solución” para las jóvenes? ¿Cuáles eran, si existían realmente, las alternativas al matrimonio que tenía la protagonista?

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

Ñ) ¿Qué alternativa elegirías tú si estuvieses en la situación de la protagonista? ¿Coincide con la elegida por Gracia? ¿A qué crees que se debe la coincidencia o no con la alternativa del texto? ¿Justifica la respuesta?

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

En esta misma línea el periódico "La Provincia", del domingo 6 de abril de 1997, hace un análisis del Padrón Municipal de Habitantes de 1996, en el que desarrolla dos artículos complementarios: CANARIAS VIVE UN NUEVO "BOOM" DEMOGRÁFICO, y LAS PALMAS INCREMENTA SU PESO POBLACIONAL EN LA COMUNIDAD HASTA EL 51,1%.



La Provincia/Domingo, Archipiélago 6 de abril de 1997

PADRÓN MUNICIPAL DE HABITANTES 1996

Canarias vive un nuevo "boom" demográfico

EVOLUCION DE LA POBLACION DE DERECHO POR PERIODOS CENSALES E ISLAS EN CANARIAS 1900-1991

Años	Lanzarote	Fuerteventura	Gran Canaria	Tenerife	La Gomera	La Palma	El Hierro	CANARIAS
1900	18331	11668	128059	137302	15762	46503	6789	364414
1910	20909	12963	164130	183844	19732	49464	7667	458709
1920	23064	11995	180024	189931	22870	52255	8344	488483
1930	23500	13629	217578	224329	26703	57034	9500	572273
1940	27204	13777	281351	261963	29788	64044	9810	687937
1950	30751	14240	334986	321949	29899	67225	8723	807773
1960	36519	18333	404581	394466	30747	72010	9521	966177
1970	41146	17957	489881	473971	22938	73749	5800	1125442
1981	50721	27104	630937	557191	18760	76426	6507	1367646
1991	64911	36908	666150	623823	15963	78867	7162	1493784
1996	77233	41629	714139	665562	16978	81521	8338	1605400

Michel Jorge Millares

Las Palmas de Gran Canaria

El movimiento poblacional en Canarias es muy dinámico, el de mayor dinamismo de todo el Estado español, con una media de crecimiento en el último quinquenio (1991-1996) de un 7,47 %, lo que presagia un nuevo "boom" demográfico en la presente década, a pesar de tratarse de una Comunidad autónoma de escaso territorio, discontinua y con grandes problemas de comunicaciones, paro, lejanía y carestía de la vida.

Los datos registrados por los dos últimos padrones municipales citados coinciden con la tendencia apuntada en la década de los ochenta, en los que se registró una variación poblacional superior al nueve por ciento y que en esta década podría ser superada de mantenerse el actual ritmo de crecimiento de la población.

De hecho, entre 1986 y 1991 el aumento de residentes registrado fue de unos 27.000, mientras que en los cinco años siguientes el incremento ascendió a 11.000, es decir, tres veces el aumento anterior.

Para los responsables del Insti-

tuto Canario de Estadística (Istac), esta evolución hace presagiar que canarias pueda reproducir otro periodo de explosión demográfica como el registrado en la década de los sesenta, con el denominado "baby boom". Sin embargo, en esta ocasión, como ya se ha puesto de manifiesto a lo largo de esta semana, las causas del crecimiento poblacional son exógenas. "Por un lado, el crecimiento canario se deriva de la expansión económica por la actividad turística, de otro y asociada a este aspecto, la entrada de inmigrantes peninsulares (principalmente) y extranjeros que aportan, desde un punto de vista demográfico un nuevo potencial de crecimiento. Igualmente, los residentes canarios participan en este dinamismo demográfico a causa de la estructura eminentemente juvenil de la población en su conjunto, lo que conlleva una alta capacidad de reproducción.

En cuanto al volumen de población de cada isla, no se ha producido una variación suficiente para que se modifiquen sus posiciones respecto al

conjunto del archipiélago, si bien Lanzarote y Fuerteventura mantienen un crecimiento expansivo, al tiempo que La Palma y La Gomera se mantienen estancadas.

El tirón poblacional canario se constata en los municipios turísticos y residenciales. Los primeros deben su empuje al desarrollo del sector turístico, con índices de crecimiento superiores al treinta y al cuarenta por ciento, mientras los residenciales aprovechan su ubicación geográfica en el contorno de las áreas más pobladas y saturadas para absorber las nuevas residencias. De estos municipios cabe destacar el caso de san Bartolomé de Lanzarote, convertido en municipio residencial e industrial por su proximidad a la capital de la isla y su zona portuaria, el aeropuerto y su ubicación en el centro geográfico. Santa Brígida en Gran Canaria y el Rosario en Tenerife son los otros casos destacados. Por el contrario, las capitales provinciales consolidan su tendencia al estancamiento poblacional.

PADRON MUNICIPAL DE HABITANTES 1996

ISLA / MUNICIPIO	TOTAL			CRECIMIENTO MEDIO ANUAL (%)	
	1986	1991	1996	1991-96	1986-96
GRAN CANARIA GC	662476	666150	714139	1,39	0,75
Agaete	5153	5269	6028	2,69	1,57
Agüimes	14622	16156	18284	2,47	2,23
Artenara	1120	1105	1248	2,43	1,08
Arucas	27054	26974	29699	1,92	0,93
Firgas	5655	5735	6526	2,58	1,43
Galdar	20802	20656	21704	0,99	0,42
Ingenio	21377	21807	24394	2,24	1,32
Mogán	7932	8688	10398	3,58	2,69
Moya	7869	8007	8654	1,55	0,95
Palmas de Gran Canaria (Las)	356911	354877	355563	0,04	-0,04
San Bartolomé de Tirajana	26274	24451	35423	7,33	2,97
San Nicolás de Tolentino	7729	7751	8082	0,84	0,45
Santa Brígida	12638	12199	16819	6,37	2,84
Santa Lucía	30528	33059	40127	3,86	2,72
Santa Mª de Guía de G.C.	12714	12383	13539	1,78	0,63
Tejeda	2146	2361	2552	1,56	1,73
Telde	73913	77356	84389	1,74	1,32
Teror	10583	10368	11215	1,57	0,58
Valsequillo de G.C.	6036	6374	7796	4,01	2,54
Valleseco	4218	4421	4383	-0,17	0,38
Vega de San Mateo	7202	6153	7316	3,45	0,16

ISLA / MUNICIPIO	TOTAL			CRECIMIENTO MEDIO ANUAL (%)	
	1986	1991	1996	1991-96	1986-96
LANZAROTE LZ	56901	64911	77233	3,47	3,03
Arrecife	31387	33906	38066	2,31	1,92
Haría	2760	2851	3531	4,26	2,45
San Bartolomé	5270	6217	9863	9,07	6,07
Teguise	6498	8189	8573	0,92	2,75
Tías	5758	7556	10082	5,73	5,46
Tinajo	3234	3517	3755	1,31	1,49
Yaiza	1994	2675	3363	4,56	5,11

ISLA / MUNICIPIO	TOTAL			CRECIMIENTO MEDIO ANUAL (%)	
	1986	1991	1996	1991-96	1986-96
FUERTEVENTURA FU	31892	36908	41629	2,4	2,65
Antigua	2214	2320	3004	5,14	3,03
Betancuria	601	572	592	0,69	-0,15
Oliva (La)	4133	5235	6956	5,65	5,09
Pájara	4166	5242	5897	2,65	3,44
Puerto del Rosario	14586	16485	17644	1,36	1,9
Tuineje	6192	7054	7536	1,32	1,96



La Provincia/Domingo, Archipiélago 6 de abril de 1997

PADRÓN MUNICIPAL DE HABITANTES 1996

Las Palmas incrementa su peso poblacional en la comunidad hasta el 51,6%

La capital grancanaria deja de perder residentes respecto al padrón anterior

Michel Jorge Millares

Las Palmas de Gran Canaria

La isla de Gran Canaria es la que mayor número de habitantes tiene en el Archipiélago, al tiempo que es la que tuvo el mayor crecimiento poblacional entre 1991 y 1996 con 48.000 nuevos habitantes, según los datos del nuevo padrón municipal presentado el pasado lunes por el instituto Canario de Estadística (Istac). En segundo lugar será Tenerife la isla que más crece numéricamente, con 42.000 nuevos habitantes, seguida por Lanzarote con 13.000, Fuerteventura con cinco mil, La Palma con tres mil, La Gomera con mil y El Hierro con ochocientos.

Hay que recordar que el incremento de 111.000 habitantes se produce en su mayor parte (entre el 70 y el 75%) por inmigraciones de peninsulares y extranjeros, frente al número de emigrantes hacia el exterior desde canarias que casi no llega a la mitad respecto a las inmigraciones registradas.

Con los resultados globales por provincias, se produce un incremento del peso poblacional de la provincia oriental, que se incrementa en dos décimas respecto a la provincia tinerfeña, alcanzando el 51,6% de la población regional, frente al 48,4% en que se sitúa la provincia oriental.

Sin embargo, la población de la capital gran canaria se encuentra estancada, aunque se ha recuperado de la pérdida de habitantes registrada en 1991 (por primera vez en el transcurso del presente siglo), cuando se registraron dos mil personas menos que en el padrón anterior.

En ocasión, cabe destacar que en

1996 varió la tendencia incrementándose en unos mil habitantes la población del municipio capitalino, aunque en general la tónica es de estancamiento al no superar el uno por ciento de crecimiento.

En Gran Canaria crece la población en 17 de los 21 municipios. Se estanca en tres (Las Palmas de Gran Canaria, Gáldar y Aldea de San Nicolás). El término municipal de Valleseco es el único de Gran Canaria que pierde población (unos cuarenta habitantes), mientras Telde, Ingenio, Agüimes, Agaete, Güia, Moya, Firgas, Arucas y Teror cuentan con un crecimiento lento (entre el uno y el tres por ciento de la población).

Por contra, existen seis municipios que tienen un crecimiento acelerado (superior al tres por ciento), cifra ésta que en comparación con el movimiento poblacional del territorio peninsular o en el ámbito europeo es considerada como una "explosión demográfica".

Explosión lanzaroteña

En la isla de Lanzarote, respecto al año 91, la población se ha incrementado en unos trece mil nuevos individuos, lo que supone un crecimiento de 8,98% respecto a los habitantes que tenía en 1991. Esta evolución se debe, principalmente, al crecimiento producido en los municipios de Arrecife, San Bartolomé y Tías.

La capital insular, Arrecife, es la que registra el mayor incremento en cuanto al número de habitantes con

unos cuatro mil nuevos ciudadanos, pero el municipio residencial de San Bartolomé y el turístico de Tías son los que cuentan con el mayor incremento en cuanto al número de habitantes con unos cuatro mil nuevos ciudadanos, pero el municipio residencial de San Bartolomé y el de Tías son los que cuentan con el mayor incremento porcentual respecto a la población que tenían en 1991. Tinajo se mantiene como el municipio que menos subida experimenta respecto a los datos de población, mientras que Haría y Yaiza presentan cifras que hacen prever una fuerte tendencia a la subida de población en los próximos años. Tegüise presenta un estancamiento poblacional, al aumentar en cuatrocientas personas su padrón, sólo un 0,92%.

En Fuerteventura el incremento de población no es tan pronunciado como en el caso de Lanzarote, por lo que los cinco mil nuevos habitantes se hayan repartidos entre la capital, Puerto del Rosario, y los municipios de Pájara, Antigua y la Oliva (turístico), siendo el último el que mayor incremento recoge. En cuanto a Betancuria, el municipio sigue siendo el menos poblado de Canarias y su población se mantiene estancada.

Estancamiento en la provincia oriental

Frente al incremento poblacional registrado en la provincia de Las Palmas, la provincia tinerfeña recoge un saldo global de estancamiento, con la salvedad de Hierro donde ochocientos nuevos residentes hacen

eleva la población por encima de los ocho mil habitantes, lo que supone un incremento porcentual de más del tres por ciento sobre su población anterior y situarse en las cifras de habitantes que tenía la isla herreña en los años veinte del presente siglo.

La isla de Tenerife crece en unos 42.000 habitantes, cifra esta inferior en unos seis mil individuos respecto al incremento producido en Gran Canaria. Por municipios, cabe destacar el fuerte incremento registrado en las zonas turísticas de Adeje, Santiago del Teide y Arona. En el caso concreto de Adeje entre 1986 y 1996, se ha duplicado la población, de siete mil personas a catorce mil. En cuanto a municipios "residenciales" que atraen población hacia el entorno de la capital tinerfeña, cabe destacar el incremento de población de el Rosario (con crecimientos anuales superiores al cinco por ciento) y la Laguna, que entre 1991 y 1996 registra más de diez mil nuevos habitantes.

Seis municipios presentan un estancamiento poblacional: Sta. Cruz de Tenerife, Buenavista del Norte, Sta. Ursula, La Guancha, La Orotava y Vilaflor. Por contra, cuatro municipios del norte (los silos, Garachico,

Icod y Puerto de la Cruz) y uno en el este (Güímar) decrecen.

El Padrón Municipal de 1996 muestra la isla de la Palma como la que padece un estancamiento poblacional en el conjunto del archipiélago. El saldo de esta isla es de un crecimiento de tan sólo 2.700 habitantes, un 0,66% respecto al Padrón anterior. De ahí que de los catorce municipios, tres tienen crecimiento lento (del 1 al 3%), siendo estos: Los Llanos de Aridane (municipio que retiene un importante papel en la economía y comercio insular), Breña alta y Breña Baja, próximos a la capital palmera, su puerto y aeropuerto. El crecimiento más importante (porcentualmente, dado que apenas se contabilizan 480 habitantes de más) se produce en Tijarafe, donde también se constata una importante afluencia de extranjeros hacia el mismo.

El norte de la isla de la Palma presenta cifras de decrecimiento en los municipios de Puntagorda, Garafia, Barlovento y Puntallana, al igual que en los municipios del centro, el Pazo y Mazo. Además, destaca el estancamiento de población en la capital, Sta. Cruz de la Palma, en

Tazacorte, San Andrés y Sauces y en Fuencaliente.

En la Gomera se recupera población, si bien de forma lenta, ya que entre 1986 y 1996 había perdido casi dos mil habitantes y, en este nuevo Padrón, se recuperan mil. Los municipios que han crecido son la capital gomera, San Sebastián, de forma lenta (menos del dos por ciento), mientras el municipio turístico de Valle Gran Rey presenta un crecimiento acelerado por encima del tres por ciento de su población, aunque este dato sólo significa unos 500 habitantes más, al igual que en la capital insular.

En el Hierro, el municipio que consigue mayor número de nuevos habitantes es Frontera, con cerca de ochocientos, mientras Valverde ve incrementado su población en apenas cuatrocientos. Sin embargo, hay que destacar que entre 1986 y 1991, la isla había perdido unos treinta habitantes y durante los cinco años siguientes recibió 1.200 nuevos habitantes, principalmente de otras islas y emigrantes retornados desde Venezuela.



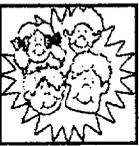
6

6.1. A partir de la lectura y comprensión de los artículos anteriores aventúrate a exponer los aspectos siguientes:



Causas de las corrientes migratorias entre islas:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.



Consecuencias de estos movimientos poblacionales:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Luis: La verdad es que en estos últimos años la oficina del INEM en Vecindario ha duplicado su actividad, y esto ha llevado a un aumento del número de profesionales que allí trabajamos.

Pino: Llevas muchos años, porque cuando yo saqué mi tarjeta por primera vez ya estabas allí. Con esa estabilidad ya tienes que tener familia numerosa... *(Se sonríe)*.

Luis: Pino, no llevo tantos. Me ha dado tiempo de casarme pero todavía no tengo descendencia. Estoy muy contento porque tengo plaza en Vecindario y por las tareas de gestión y atención al público que realizo en mi trabajo. Este tipo de trabajo me permite seguir formándome; ahora realizo un ciclo superior de gestión informática... que complementará mi formación inicial de administrativo, podré ser más competente.

Ana: Pero, concretamente, ¿cuál es la función del INEM? Porque, cuando yo quise montar mi estudio, la información y el proceso legal para desempeñar mi actividad laboral como ejercicio libre de la profesión, la obtuve en el Colegio Oficial de Arquitectura¹, el INEM me remitió a mi colegio profesional.

Luis: ¡Ya, ya! pero es que el INEM es un organismo oficial, público, que registra a todas las personas del estado español que buscan empleo, (población en paro) o a aquellas personas que disfrutando de un empleo legal y remunerado quieren mejorar sus condiciones (población ocupada), es decir, a la población activa.

$$\text{POBLACIÓN ACTIVA} = \text{POBLACIÓN EN PARO QUE BUSCA TRABAJO} + \text{POBLACIÓN OCUPADA}$$

¹COLEGIOS PROFESIONALES: son aquellos que regulan las formas de actuación, precios por servicios, etc. de las personas que desempeñan su actividad profesional en un campo determinado.

No obstante, existen otros colectivos que participando en nuestra sociedad, no son considerados población activa:

- Población estudiantil
- Las personas que realizan el trabajo de la casa
- Las personas que realizan el servicio militar
- Las personas jubiladas
- Las personas que no declaran su trabajo

LA OIT DEFINE POBLACIÓN ACTIVA COMO:

"el conjunto de personas que suministran mano de obra disponible para la producción de bienes y servicios"

Luis: La realidad es que hay muchísimas personas trabajando que, como no declaran su trabajo, están apuntadas en el INEM, y no como mejora de empleo.

Esther: Luis, yo pienso que esos comentarios debes medirlos, porque no siempre es el trabajador el que no quiere trabajar. Te lo digo por mí misma. En el tipo de trabajo que tengo hay muchas personas sin contratar, y no es porque ellas no quieran.

Juan: ¿Qué estudiaste?

Esther: Técnica en jardinería, y trabajo en el cuidado y mantenimiento de los tomateros; las condiciones en las que estoy son pésimas: No estoy contratada, no tengo vacaciones, no tengo posibilidad de cobrar paro. Si tuviera algún accidente laboral no tendría derecho a indemnización alguna y además no tengo permiso por maternidad.

Juan: Mi situación, Esther, es muy parecida. ¿Sabes que trabajo limpiando casas, oficinas, naves industriales, etc.?

Pino: Pero, ¿tú no hiciste compensatoria auxiliar de ayuda a domicilio?

Juan: Sí claro, te explico. Mi vida en el mundo escolar fue sólo una casualidad. Yo abandoné el centro porque no me gustaban las cosas que enseñaban en el colegio, así que repetí y repetí hasta que ya no me pudieron mantener más, entonces decidí buscar trabajo. En este período me encontré con un amigo que estaba en la Tutoría de Jóvenes de Castillo del Romeral. Allí, realicé una formación de actividad compensatoria parecida ahora a los programas de Garantía Social. En concreto, Pino, era una actividad de servicio a domicilio; pero la realidad es que en ese período formativo, aprendí a madurar y adquirí responsabilidad para el desempeño profesional. Y en el momento de entrar me adscribí a ese programa profesional pero no sabía ni lo que era, ni para qué servía, ni si yo tenía aptitudes para ello. Era el único en el que quedaban vacantes. Así, a medida que fui conociendo ese ámbito de trabajo me gustaba más, pero cuando salí al mercado laboral existían otros profesionales con mayor formación y credibilidad social como son los auxiliares y ATS... Ante esta competencia no teníamos nada que hacer por lo que nunca conseguí trabajo, y me decidí al principio a realizar trabajos de limpieza a domicilio, ya fuera de una empresa o de un particular. Mi relación laboral era: "trabajo realizado, trabajo pagado"... Consistía en un contrato verbal. Y me iba bien, pero carecía de los beneficios de ser un trabajador legal, como tú ya has expuesto hasta que un día me llamaron del INEM para realizar un curso del ICFEM (Instituto Canario De Formación Y Empleo) que tenía como objetivo fomento del autoempleo. Allí, cuando pasaron unos días comprobé que existía un clima de confianza y comenté tanto a la persona encargada de la formación y al resto del grupo, que yo era autoempleado y que los servicios que prestaba consistía en la limpieza y mantenimiento de inmuebles... Me preguntaron que por qué no estaba legalizado, y la verdad nunca me lo había planteado, quizás falta de información en esto... En fin, de esta experiencia y con ayuda de los servicios que ofrecía la ADL (Agencia de Desarrollo Local) para la creación de empresa a la que pertenecía la formadora que impartía el curso, nos unimos cinco

personas (tres chicas y dos chicos) y formamos SERVIMACO (Cooperativa de servicios de mantenimiento).

Ai principio trabajamos de forma clandestina hasta que formalizamos la cooperativa. La experiencia ha sido positiva, llevamos cinco años, y aunque hemos tenido pequeños problemillas internos estos se han solucionado con la flexibilidad y respeto hacia los que formamos el equipo de trabajo. La cooperativa para mi ha sido formidable, me ha permitido avanzar en mi proyecto personal (me casé) y en mi proyecto profesional disfruto de mejores condiciones laborales.

Esther: Sí, ¡pues anda que yo!, no veo el día en que pueda vivir de forma independiente, quiero decir en mi propia casa. En mi casa somos muchas personas y la carga de las labores del hogar nos toca a las mujeres de la casa. Por cierto Raico, ¿Tú también trabajas por tu cuenta?

Raico: Sí, yo soy autónomo y no sólo realizo mis piezas cerámicas, sino que también las comercializo a través de la Asociación de Artesanos de Gran Canaria.

Pino: Yo también soy autónoma, en la actualidad tengo una pequeña papelería que está cerca de los centros de primaria... Yo no pude acabar la educación básica, me fue fatal en mi vida académica, pero me lo pasé muy bien en la escuela. Cuando cumplí los 16 años, me fui al programa de educación compensatoria, y ahí me formé en algo así como conserje, al igual que Juan me supuso alcanzar la madurez y la responsabilidad para mi desarrollo personal. En mi caso, ha sido fundamental la ayuda de mi familia que me ha permitido montar este pequeño negocio y hacerme con un medio de vida.



7.1. ¿En qué trabajan Luis, Juan, Esther, Pino y Raico?

Luis

.....
Juan

.....
Esther.....

.....
Pino

.....
Raico.....

.....



7.2. ¿Cuál ha sido la trayectoria académica de cada una de estas personas? ¿En la actualidad su trabajo les exige que continúen formándose? ¿Por qué?

Luis

.....
Juan

.....
Esther.....

.....
Pino

.....
Raico.....

.....

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

7.5. ¿Qué le aconsejarías a Esther?

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

7.4. ¿Luis disfruta de unas condiciones laborales diferentes a las de Pino, Raico, Juan y Esther? ¿Por qué?

.....

Luis

Juan

Esther

Pino

Raico

.....

7.3. Si alguien quisiera realizar este tipo de trabajo, ¿a qué otro nivel de cualificación podría acceder?

7.6. Pino, Raico y Juan se han buscado la vida por su cuenta. ¿Crees tú que podrías hacer lo mismo? ¿Por qué? ¿Dónde podrías encontrar ayuda?

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

7.7. ¿Cuál es el estilo de vida que llevan?

Luis
.....
Juan
.....
Esther.....
.....
Pino
.....
Raico.....
.....

Esther y Juan, nos hablan de su experiencia en economía sumergida, trabajo negro, trabajo informal o trabajo irregular, estos términos son utilizados indistintamente para referirse a actividades económicas muy diversas que se realizan al margen de la legislación.

ECONOMÍA SUMERGIDA:
Es el conjunto de actividades económicas que no se declaran, que se encuentran libres de control de los Organismos Oficiales (sobre todo de Hacienda y de la Seguridad Social)

Hay muchas formas de trabajo irregular: trabajo a domicilio, talleres clandestinos, trabajadores no declarados de empresas legales, etc. También se puede considerar como trabajo irregular el servicio de canguro, mensajería, reparos de propaganda, encuestación, venta a domicilio e, incluso, el contrabando y la prostitución.

Uno de los hechos más significativos del trabajo a domicilio, como trabajo negro, es la falta de garantías en relación con el puesto de trabajo. En efecto, el trabajador a domicilio, en la mayor parte de los casos, no tiene contrato o el contrato es exclusivamente verbal, se encuentra desamparado en las cuestiones asistenciales y sin el paraguas de la legislación laboral. No tiene Seguridad Social ni derecho a prestaciones sanitarias. Aunque en muchos sectores la mano de obra está compuesta sobre todo por mujeres con maridos que trabajan en la economía formal (aunque en nuestro caso sea Juan), se obtiene de forma indirecta por el vínculo formal.

En cualquier caso, el trabajo no le supondrá ninguna presión. Su capacidad de negociación es inexistente (...), lo cual limita las posibilidades de aumentos de remuneración y posibilita el mantenimiento de condiciones de trabajo fuera de toda norma relacionada con la salud o la higiene laboral. Los ritmos de trabajo serán muy variables, aunque con frecuencia superiores a los sectores regulares de la economía (...).

PERSONA TIPO QUE TRABAJA A DOMICILIO

La persona que trabaja a domicilio más representativa es una mujer de mediana edad, casada con un obrero industrial, que compagina su trabajo con las tareas domésticas (...)

El trabajo irregular se ha extendido mucho en el Estado español y en otros países debido a la crisis económica que se desencadenó en el mundo capitalista en los años setenta. Pero parece que, a pesar de los signos de recuperación económica de los últimos años, estas formas de trabajo no tienen tendencia a disminuir, sino al contrario: parecen consolidarse y expandirse.



8

8.1. ¿Cuáles son las características comunes del trabajo irregular?

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



8.2. Extrae las distintas modalidades del trabajo irregular

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



8.3. ¿Por qué es rentable para las empresas legales este tipo de trabajo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8.4. Causas por las que hay gente que trabaja en la economía sumergida ¿cuál te parece más importante?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8.5. ¿Por qué hay tantas mujeres que realizan un trabajo a domicilio?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

POBLACION ACTIVA POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO (MILES DE PERSONAS)

Años	Total	Hombres			Mujeres				
		Total	De 16 a 24 años	De 25 a 54 años	De 55 y más años	Total	De 16 a 24 años	De 25 a 54 años	De 55 y más años
1986	13814	9542	1744	6311	1487	4272	1260	2519	493
1987	14306	9589	1781	6336	1472	4717	1443	2767	507
1988	14622	9622	1801	6362	1459	5000	1482	2983	535
1989	14818	9709	1706	6506	1497	5109	1385	3190	534
1990	15019	9741	1666	6605	1470	5278	1364	3385	529
1991	15124	9725	1638	6617	1470	5399	1313	3555	531
1992 (1)	15081	9638	1616	6597	1425	5443	1292	3606	545
1992 (2)	15145	9674	1596	6650	1428	5471	1260	3667	544
1992 (3)	15201	9688	1613	6670	1406	5512	1291	3673	547
1992 (4)	15193	9648	1600	6662	1386	5545	1257	3729	559
1993 (1)	15182	9650	1574	6710	1366	5532	1228	3752	552
1993 (2)	15264	9676	1566	6749	1361	5558	1235	3807	548
1993 (3)	15423	9743	1588	6795	1360	5681	1287	3867	526
1993 (4)	15405	9679	1571	6796	1313	5727	1272	3927	526
1994 (1)	15428	9678	1551	6837	1290	5750	1251	3991	508
1994 (2)	15491	9681	1527	6873	1282	5809	1235	4065	509
1994 (3)	15486	9643	1537	6856	1250	5843	1257	4088	498
1994 (4)	15468	9607	1485	6899	1224	5861	1230	4148	483
1995 (1)	15508	9595	1463	6923	1209	5913	1236	4179	497
1995 (2)	15565	9617	1460	6955	1202	5948	1224	4225	500
1995 (3)	15707	9689	1492	6992	1205	6018	1270	4242	507
1995 (4)	15722	9671	1453	6697	1221	6051	1236	4307	508
1996 (1)	15791	9722	1452	7068	1202	6070	1215	4363	493
1996 (2)	15878	9757	1446	7103	1207	6121	1189	4435	497

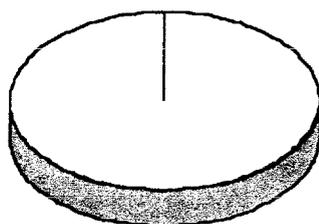
POBLACION OCUPADA POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO (MILES DE PERSONAS)

Años	Total	Hombres				Mujeres			
		Total	De 16 a 24 años	De 25 a 54 años	De 55 y más años	Total	De 16 a 24 años	De 25 a 54 años	De 55 y más años
1986	10881	7689	982	5402	1305	3192	630	2096	466
1987	11369	7948	1099	5531	1318	3421	731	2213	477
1988	11774	8157	1197	5634	1326	3617	776	2339	502
1989	12259	8447	1231	5854	1362	3812	796	2514	502
1990	12579	8576	1230	5993	1353	4003	822	2687	494
1991	12559	8477	1207	5933	1337	4082	806	2782	494
1992 (1)	12449	8362	1182	5874	1306	4087	788	2798	501
1992 (2)	12458	8360	1149	5912	1299	4098	759	2841	498
1992 (3)	12412	8295	1131	5896	1268	4118	777	2836	504
1992 (4)	12146	8095	1060	5792	1244	4051	710	2824	517
1993 (1)	11882	7918	981	5720	1217	3964	663	2794	507
1993 (2)	11868	7876	953	5715	1207	3992	659	2828	505
1993 (3)	11877	7686	940	5741	1186	4012	662	2863	486
1993 (4)	11724	7742	912	5679	1150	3982	658	2844	480
1994 (1)	11635	7678	878	5665	1135	3957	627	2866	466
1994 (2)	11728	7743	895	5735	1113	3985	621	2900	464
1994 (3)	11788	7774	922	5757	1095	4013	626	2935	452
1994 (4)	11770	7766	899	5797	1070	4004	606	2963	433
1995 (1)	11860	7804	900	5842	1060	4056	619	2994	443
1995 (2)	12027	7882	928	5896	1057	4145	635	3061	449
1995 (3)	12137	7950	949	5934	1067	4187	645	3089	453
1995 (4)	12143	7920	921	5917	1082	4222	629	3140	454
1996 (1)	12174	7930	906	5951	1072	4244	607	3196	442
1996 (2)	12342	8027	917	6032	1079	4315	614	3261	440

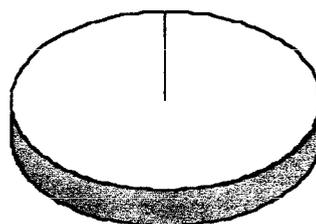
OCUPACION SEGÚN ACTIVIDAD (MEDIA ANUAL)

Años	Miles de Ocupados			
	Agricultura	Industria	Construcción	Servicios
1980	2104,0	3089,1	1019,7	5076,1
1981	2084,6	2978,2	963,3	5145,6
1982	2040,6	2940,8	651,6	5253,2
1983	2040,2	1750,1	629,7	5208,1
1984	1964,8	2681,3	808,7	5213,4
1985	1925,9	2589,0	769,7	5285,9
1986	1740,6	2631,9	827,0	5621,0
1987	1718,2	2746,2	925,1	5965,9
1988	1694,2	2803,9	1020,3	6259,2
1989	1597,9	2898,0	1133,9	6628,6
1990	1485,5	2978,1	1220,9	6894,8
1991	1341,1	2890,1	1273,5	7100,7
1992	1252,7	2804,2	1196,3	7113,0
1993	1211,6	2556,9	1100,6	6998,6
1994	1163,6	2467,5	1063,0	7033,6
1995	1106,0	2486,0	1135,0	7315,0
1996 (2)	1065,0	2475,0	1154,0	7557,0

9.1. A partir de los datos que te hemos presentado, representa en los quesos la población activa y ocupada por sexos y edades para 1996.



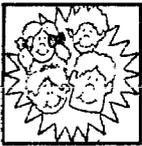
□ Hombre



□ Mujer

DIRECTORIO DE COLORES

- ROJO: POBLACION OCUPADA
- NARANJA: POBLACION ACTIVA
- AZUL: POBLACION EN PARO



9.2. INTERPRETACIÓN.

A) ¿Existe el mismo número de hombres y mujeres entre la población activa?

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

B) Se dan diferencias entre los tramos de edad. ¿A qué crees que es debido esto?

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

C) ¿Y entre la población ocupada?

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

ALGUNOS DATOS BASICOS DE LAS C.C.A.A.

Población y PIB	Superficie (km ²)	Población 1995 (Miles)	Densidad de población (por Km ²)		PIB por habitante 1995		Estructura del PIB Total regional (100)							
			1985	1995	Miles de Ptas.	Índice España=100	Agricultura y Pesca		Industria		Construcción		Servicios	
							1985	1995	1985	1995	1985	1995	1985	1995
1. Andalucía	87218	7856	77,3	86,0	1235,0	90,8	13,6	9,3	15,0	12,9	6,8	10,3	61,6	66,2
2. Aragón	47669	1182	24,0	24,8	1990,9	129,4	8,8	6,0	32,0	27,5	5,2	7,5	64,0	57,0
3. Asturias	10565	1082	106,7	102,4	1641,7	98,2	4,4	3,4	29,8	31,3	4,3	7,3	51,5	57,0
4. Baleares	5914	714	120,8	142,4	2069,9	179,8	2,6	1,4	11,0	7,8	6,5	6,5	79,0	84,1
5. Canarias	5275	1523	291,4	289,4	1565,7	116,7	25,1	21,1	10,0	8,5	2,6	2,9	54,4	58,5
6. Cantabria	5389	527	98,7	99,6	1670,4	101,0	6,2	5,0	29,7	23,8	4,8	7,0	58,2	64,8
7. Castilla-La Mancha	79226	1671	21,1	21,1	1502,9	96,4	16,9	12,4	22,0	22,5	8,8	11,9	50,4	52,8
8. Castilla y León	74737	2642	27,4	34,2	1642,7	99,2	12,5	10,7	27,0	24,6	6,0	8,0	50,9	56,0
9. Cataluña	31200	6106	187,5	191,2	2288,6	138,4	2,5	1,8	24,1	20,2	4,8	7,1	59,1	62,0
10. Com. Valenciana	23245	2884	129,0	146,7	1879,2	113,5	5,1	3,2	28,4	26,1	5,7	7,6	60,8	62,8
11. Extremadura	41002	1062	26,0	25,7	1289,6	76,2	16,0	14,2	16,2	15,6	3,0	11,8	59,8	58,2
12. Galicia	28434	2717	96,5	93,8	1577,3	95,4	11,1	7,7	23,8	20,2	7,4	11,7	57,4	60,0
13. Madrid	7095	5074	597,8	627,1	2319,3	140,2	0,3	0,2	19,7	16,7	4,2	6,1	75,8	76,0
14. Murcia	11217	1639	88,5	94,4	1515,9	91,7	11,2	8,6	23,8	20,4	7,0	8,9	57,2	61,0
15. Navarra	10421	621	49,5	59,0	2169,2	130,6	7,2	5,0	25,2	25,7	5,5	7,2	51,9	52,0
16. País Vasco	2261	2110	29,5	299,5	2101,7	127,1	2,2	1,8	11,0	34,7	3,8	6,7	49,0	56,5
17. Rioja, La	5034	268	51,5	52,2	2179,9	131,7	12,4	11,8	20,7	28,8	3,4	6,7	52,5	52,5
ESPAÑA	504750	39178	75,0	77,6	1654,1	100,0	6,4	4,7	26,8	22,1	5,6	8,1	61,5	65,9

9.3. Extrae los datos de la estructura del PIB (Producto Interior Bruto) referente a nuestra comunidad autónoma: Canarias.

ESTRUCTURA DEL PRODUCTO INTERIOR BRUTO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIA 1997							
(Total regional= 100)							
AGRICULTURA Y PESCA		INDUSTRIA		CONSTRUCCIÓN		SERVICIOS	
1985	1995	1985	1995	1985	1995	1985	1995



Canarias 7/Sábado, 15 de febrero de 1997

Canarias abre el año con una brecha en los dos datos básicos para medir la economía. Al significativo incremento de los precios (0,7), se le une ahora el aumento del desempleo de 1835 personas durante el pasado mes. Según las cifras del Instituto de Empleo, el número de demandantes asciende a 114.334, lo que representa que el 18,17% de su población activa carece de trabajo. Es decir, Canarias continúa como la segunda región española con más paro. En el global del Estado, el paro se elevó en 40.406 personas; los parados suman ya 2.256.498. Pese a la subida de enero, el Gobierno prevé que este año se generen 237.400 empleos. Por otro lado, la Encuesta de Población Activa anunció ayer que los parados canarios al final del 96 son 134.200.

Las islas, con 114.334 demandantes, continúa como la segunda región con mayor tasa de desempleo

Canarias inicia el año con una subida del paro en 1835 personas

Agencias, Madrid

El número de parados registrados en las Oficinas del Inem de canarias al término de enero subió en 1835 personas en relación con el mes anterior, por lo que la cifra de desempleados se situó en 114.334 personas, el 18,17% de la población activa.

Según datos facilitados ayer por el Ministerio de Trabajo, en términos relativos este aumento fue del 1,63%, en tanto que con respecto a enero de 1996 el desempleo se redujo en 4.400 personas (-3,71).

En los tres años anteriores, el paro registrado en enero varió en la comunidad en las siguientes magnitudes: en 1994 subió en 2.015 (1,51%); en 1995 creció en 588 (0,47%) y en 1996 aumentó en 2.062

(1,77%).

El paro masculino se situó en 55.338, lo que supone un aumento sobre el mes anterior de 1.367 (2,53%) y el femenino en 58.996, por lo que subió en 468 (0,80) sobre diciembre.

En comparación con enero de 1996 el paro masculino bajó en 2.824 y el femenino en 1.576.

Por sectores, el paro registrado varió en las siguientes cantidades: en agricultura bajó en 5 (-0,18 por ciento), en industria subió en 8 (0,10), en construcción aumentó en 424 (2,72), en servicios subió en 2.001 (3,03) y en el colectivo sin empleo anterior bajó en 593 (-2,97).

El paro de los jóvenes menores de 25 años aumentó en enero en 339 (1,59%), los hombres subieron en 303 y las mujeres en 36.

Respecto a enero del año anterior, el paro de los hombres menores de 25 años descendió en 1.487 y el de las mujeres menores de esa edad en 1.261.

El número de colocaciones registradas en el Inem durante el pasado mes fue de 35.979, lo que supone un aumento de 5.088 (16,47%) sobre el mismo mes del año anterior.

En enero se registraron 7.984 contratos de trabajo acogidos a medidas de fomento del empleo, lo que supone un aumento de 1.004 contratos (14,38%) sobre los registrados en ese mismo mes de 1996.

Provincias

Por provincias, el paro subió en las Palmas en 826 personas, mientras que en Sta. Cruz de Tenerife, el incremento afectó a 1.009 demandantes. Con estos aumentos, el desempleo en Las Palmas alcanza a 58.218 inscritos, y en Sta. Cruz, a 56.116.

Las organizaciones empresariales

canarias consideran que no es real el dato del paro en las Islas, a la vez que piden a las autoridades a que adopten medidas contra la economía sumergida.

También reclaman un mayor control del desempleo, así como la reforma del mercado laboral, cumplir las previsiones del Plan Integral de Empleo de Canarias y poner en práctica lo antes posible los planes de vivienda e inversión.

A nivel estatal, el paro registrado en las oficinas del Inem aumentó, en enero, en 40.406 personas (1,82% sobre diciembre), con lo que al cierre de ese mes había en España 2.256.498 parados, un 14,08% de la población activa.

Las cifras de la Encuesta de Población Activa (EPA) en cambio, ofrecen una realidad diferente. En el caso de Canarias, el paro descendió en la Comunidad Autónoma de Canarias en el 8,62% durante el pasado año con respecto a 1995, lo que representó que el Archipiélago terminase en 1996 con 12.700 parados menos.

Según este medidor de Estadística, el número de activos en Canarias se eleva a 647.200: el paro por provincias se sitúa en el 20,8% en Las Palmas y en el 20,6% en Santa Cruz.

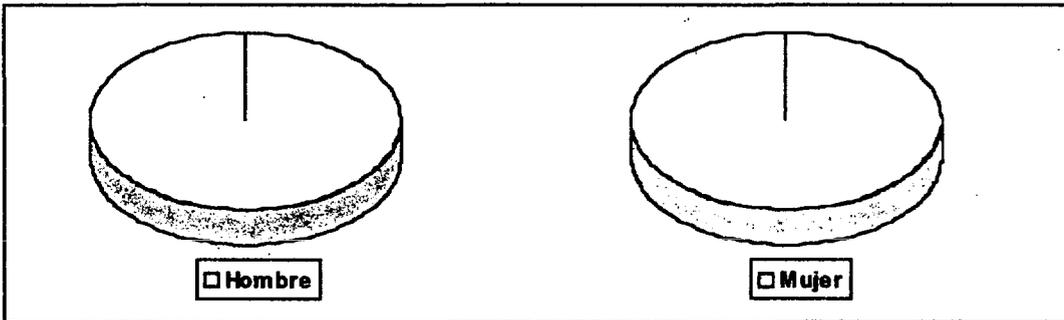
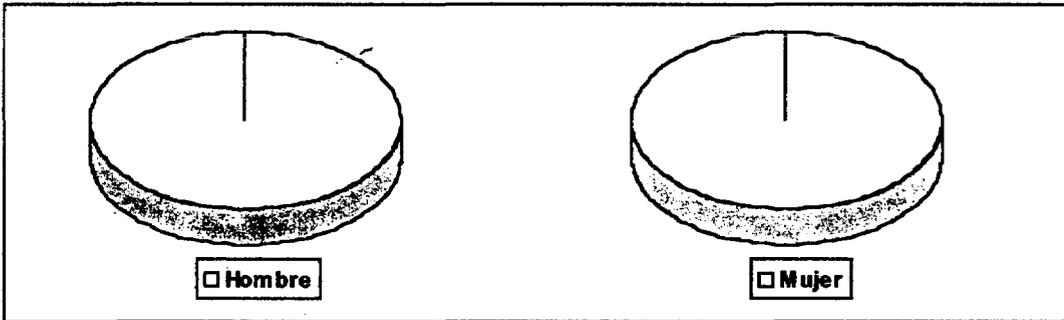
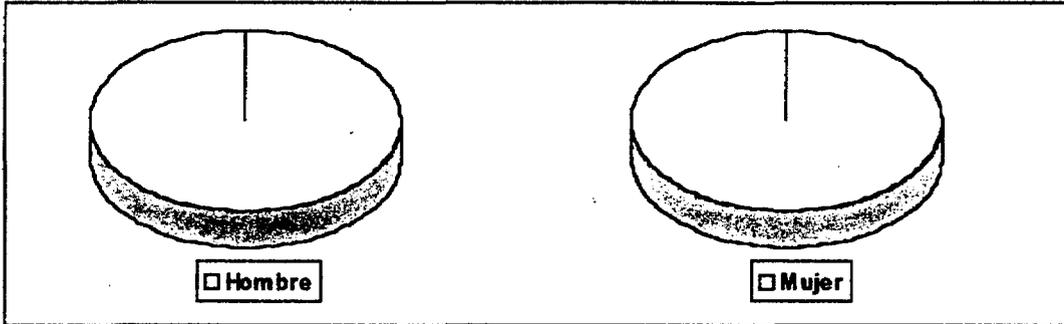
En el conjunto del país, el año acabó con 3.491.800 desempleados, lo que supuso un descenso de 87.600 personas (-2,45%) con respecto al último trimestre de 1995, y la tasa de paro sobre la población activa se situó en el 21,78%.

El secretario general de Empleo, Manuel Pimentel, dijo hoy que en 1997 se superará "con creces" la previsión de crear 237.400 puestos de trabajo, y definió 1996 como un "año bueno" para el empleo, en tanto que los agentes sociales mostraron su preocupación por la evolución del mercado laboral.



9.4. A partir de los datos que te hemos presentado, representa en estas gráficas circulares la población activa, ocupada y en paro por sexos y edades.

Edad: de 16 a 24 años



DIRECTORIO DE COLORES	
■	ROJO: POBLACION OCUPADA
□	NARANJA: POBLACION ACTIVA
■	AZUL: POBLACION EN PARO



9.5. INTERPRETACIÓN.

A) ¿Existe el mismo número de hombres y mujeres en los diferentes sectores económicos?

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

B) ¿Se da una distribución igual, dispar o parecida de mujeres y hombres de población ocupada?

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

C) ¿Se da una distribución igual, dispar o parecida de mujeres y hombres de población activa?

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

D) ¿Se da una distribución igual, dispar o parecida de mujeres y hombres entre la población en paro?

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

E) ¿Por qué piensas que se da esta situación?

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

9.6. A través de esta actividad te pedimos que apliques los conceptos trabajados en páginas anteriores concretando qué personas de las que componen tu familia forman parte de la población activa y quiénes no.

	MADRE	PADRE	1º HIJO/A	2º HIJA/O	3º HIJO/A
POBLACIÓN ACTIVA REALIZANDO TRABAJO					
NO POBLACIÓN ACTIVA REALIZANDO TRABAJO					

Ahora que ya sabes lo que es población activa y qué personas de tu familia forman parte de ella, ¿cómo explicarías a otras personas qué entendemos cuando hablamos de población activa? Elabóralo con tus palabras.

LA POBLACIÓN ACTIVA ES:

.....

.....

.....

.....

Por tanto, podemos afirmar que TRABAJO no es sólo aquella actividad que se realiza por una contraprestación económica, sino que: "Es la actividad consciente del hombre orientada a obtener los bienes y medios para satisfacer sus necesidades, transformando la naturaleza que le rodea. El trabajo no consiste únicamente en apropiarse de los productos de la naturaleza, sino en transformarlos con la finalidad de aumentar su utilidad"

¿A qué se refiere el texto cuando utiliza la palabra "hombre"? Busca otras palabras que sean más precisas.

"Es la actividad consciente orientada a obtener los bienes y medios para satisfacer sus necesidades, transformando la naturaleza que le rodea. El trabajo no consiste únicamente en apropiarse de los productos de la naturaleza, sino en transformarlos con la finalidad de aumentar su utilidad"

CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO DOMÉSTICO

Constituyen el trabajo doméstico todas aquellas tareas que se realizan dentro del hogar y que sirven para mantener y atender a las personas que componen el núcleo familiar. Es un trabajo no remunerado, y precisamente por eso no está contabilizado en las estadísticas oficiales: por tanto, es como si no formara parte de lo que se considera trabajo productivo, es decir, del trabajo que produce bienes y servicios para ser intercambiados por dinero en el mercado.

Los bienes y servicios que se producen dentro de la casa son consumidos normalmente dentro del mismo hogar por los miembros de la familia. En este sentido no se considera trabajo "real", no está reconocido y constituye lo que algunos autores denominan trabajo "invisible" o "inexistente". Sólo tiene valor social cuando se realiza por otras personas, cobrando (...).

Se estima que el trabajo doméstico no remunerado en los países industrializados representa del 25 al 40 por 100 del PNB según los Estados (...). Se calcula que los servicios realizados dentro del hogar, en los EEUU, si se hubiera de contratar según los salarios vigentes en el mercado, costarían 14.500 dólares anuales por familia (...).

Raico: Ciertamente, las personas que mantenemos doble jornada laboral, (la realizada en casa y la que hacemos para obtener una retribución económica) estamos expuestas a un gran estrés y a una gran responsabilidad.

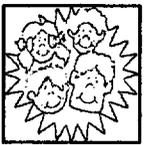
Arminda: Es triste que el trabajo de la casa, realizado hasta este momento casi exclusivamente por mujeres, empiece a ser reconocido y valorado cuando los chicos se ven obligados a responsabilizarse de él, ya sea por querer llevar una vida completamente autónoma, porque su compañera trabaja fuera del hogar, porque él está en paro o porque, como es tu caso, tienes un trabajo más flexible que el de tu compañera al tener el taller de cerámica en la azotea de tu casa. No obstante, me alegro muchísimo de que sea así.

Pino: Arminda, quizás nuestro reto en estos momentos es ése precisamente: hacer partícipes de esta responsabilidad a los chicos con los que nos relacionamos, ya sean hermanos, hijos, novios. Como un elemento más de madurez y responsabilidad social.



10

Raico, Arminda y Pino parecen ser conscientes de la problemática del trabajo doméstico, pero les gustaría conocer tu opinión acerca de este aspecto. Para ello has de responder a estas preguntas:



10.1. ¿Qué relación hay entre el trabajo doméstico y la situación laboral de la mujer? ¿Y del hombre?

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

10.2. ¿Crees, como afirma el texto, que el trabajo doméstico es un trabajo vital para la sociedad?

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

10.3. ¿Por qué es despreciado? ¿Cuál es tu opinión?

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

10.4. El trabajo doméstico ¿es una actividad productiva? Justifica la respuesta.

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

10.5. ¿Qué diferencia hay entre el trabajo doméstico y el trabajo a domicilio?

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

"Vendedor a Domicilio"



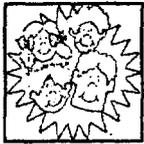






11

11.1. Guión de análisis



A) ¿Cuál es el tema que trata el cómic?

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

B) ¿Cuáles son los productos que proponen los vendedores del cómic? ¿A qué persona le ofrecen estos productos? ¿Por qué son ofertados estos productos y no otros?

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

C) ¿Cuál es tu opinión acerca de la venta a domicilio?

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

D) ¿Qué tipo de mujer aparece reflejada en el cómic?

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

E) ¿Por qué crees que se enfada la chica cuando intentan venderle los productos?

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

F) ¿Crees que la forma en que ella despidió al vendedor es la mejor? ¿Por qué? ¿Se te ocurren otras?

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

G) ¿Qué piensas que pasó por su cabeza cuando escuchó el mensaje televisivo: "¡Mujer! ¡Tu lucha es la nuestra! Porque no debes perder el tiempo en tu hogar cuando la sociedad te reclama..."

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

H) ¿Y cuando terminó el mensaje?

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

I) ¿Crees que la publicidad influye sobre la población en general? ¿Y sobre las personas que realizan el trabajo de la casa como contribución familiar? ¿Y sobre la población juvenil?

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

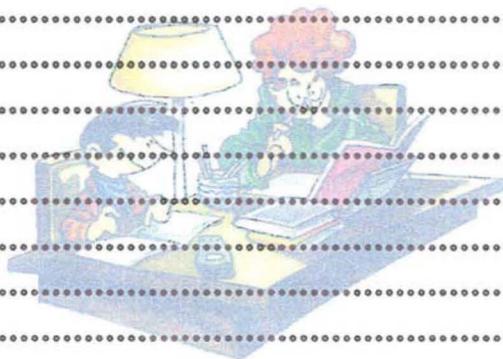
Las amas de casa son trabajadoras por cuenta propia del sector doméstico, que asumen la gestión y la dirección de la producción doméstica en su hogar. La mayoría trabaja exclusivamente en este sector, otras comparten su dedicación con el trabajo en el sector extradoméstico, y otras compaginan esta actividad con ocupaciones no productivas (estudiantes, por ejemplo).



11.2. Según esta definición, ¿se puede ser hombre y ama de casa? ¿Por qué?



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



Raico: Habrás podido comprobar, a partir del desarrollo de esta unidad, que la orientación de hombres y mujeres hacia su proyecto personal está influida fuertemente por nuestro concepto social, por el concepto que tenemos del papel que mujeres y hombres hemos de desempeñar en nuestra sociedad para poder vivir, sin darnos cuenta que nuestra función en nuestro contexto social no debe venir definida exclusivamente por nuestra condición sexual...



11.3. ¿En qué medida nuestros personajes padecen la influencia del papel asignado a hombres y a mujeres en nuestra sociedad? ¿Se dan diferencias entre unos y otras?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Averroes en Mujeres andaluzas refleja la proyección social que aceptamos y favorecemos para unos y otras:

"(...) Nuestro estado social no deja ver lo que de sí pueden dar las mujeres. Parecen destinadas exclusivamente a dar a luz y amamantar a los hijos, y ese estado de servidumbre ha destruido en ellas la facultad de las grandes cosas. He aquí por qué no se ve entre nosotros mujer alguna dotada de virtudes morales: su vida transcurre como la de las plantas, al cuidado de sus propios maridos. De aquí proviene la miseria que devora nuestras ciudades porque el número de mujeres es doble que el de los hombres y no pueden procurarse lo necesario para vivir por medio del trabajo (...)"

Con el objeto de que puedas ahondar en el significado profundo del texto, deberás extraer los aspectos que se reflejan en las preguntas que a continuación te presentamos:



12

12.1. Guión de análisis

A) ¿Qué punto de vista aparece en este texto?



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



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



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

B) ¿Qué valoración hacen de la mujer?

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

C) ¿Observas alguna conexión entre este texto y el de Angel Guerra? ¿Cuáles?

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

D) ¿Conoces mujeres que hayan provocado la "ruina" de algún país, ciudad...?

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

E) ¿Conoces mujeres que hayan contribuido al engrandecimiento de algún país, ciudad...?

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

F) Estos comentarios sobre la mujer, ¿podrían ser transferidos a las mujeres canarias actuales? ¿Por qué?

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

G) Según el texto las mujeres parecen destinadas a un estado de servidumbre. ¿A qué estado se refiere? Según tú, ¿cuál es la posible solución para que se libere de esa servidumbre?

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



13

13. VISUALIZACIÓN DE VÍDEOS



13.1. A medida que visualices los vídeos toma nota de los problemas y estereotipos sociales y profesionales que se plantean en las mujeres y en los hombres:

A) Trabajo individual



	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 1º			

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 2º			

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 3º			

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 4º			

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 5º			

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 6º			



B) Situaciones destacadas por el grupo clase

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 1º			

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 2º			

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 3º			

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 4º			

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 5º			

	PROBLEMAS	ESTEREOTI- POS SOCIALES	ESTEREOTI- POS PROFE- SIONALES
VIDEO 6º			

C) Con la ayuda del profesorado y con el alumnado de tu clase elabora un decálogo de publicidad respetuosa y honesta hacia la mujer y hacia otros colectivos en desigualdad:

DECÁLOGO DE LA PUBLICIDAD HONESTA Y RESPECTUOSA HACIA LAS MUJERES Y OTROS COLECTIVOS SOCIALES EN DESIGUALDAD

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Dámaso: En otros contextos culturales, como es el anglosajón, donde se han modificado antes las relaciones de producción social, existe un mayor avance en la participación social que tenemos los seres humanos independientemente de nuestro sexo; además, esto se refleja en la coresponsabilidad respecto al mantenimiento del hogar.

Aquí describimos un ejemplo de una posible distribución de tareas:

You will need the following vocabulary list to complete the next exercises:

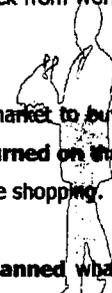
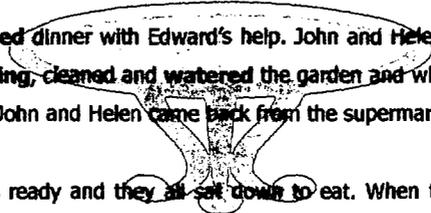
Arranged: colocaron	News: noticias
At the same time as: al mismo tiempo que	On foot: a pie
Chart: cuadro	Only be done by: sólo puede ser hecho por
Cooked: preparó (la cena...)	Planned: planearon
Did the washing up: fregó los platos	Put on: puso en marcha
Dishwasher: lavavajillas	Spin-drier: secadora
Early: temprano	Stayed: se quedaron
Got up: se levantaron	Swept: barrió
Household chores: tareas del hogar	Tidied: ordenó
Hung out the washing: tendió la ropa	Turned on: puso en marcha
Ironed: planchó	Until: hasta
Laid: puso (la mesa)	Vacuum-cleaner: aspiradora
Members: miembros	Washing: colada (ropa para lavar)
Must: deben	Watered: regó
	Working day: día de trabajo

A DAY IN THE LIFE OF JOHN AND ANNA'S FAMILY.

Today it is a holiday and John and Anna's family is in the country, but yesterday it wasn't a holiday. They all went to school and work as usual. They **got up** very **early** in the morning and **tidied** their room. John and Anna went to work by train and their children (Peter, Helen and Edward) went to school **on foot**. When the classes ended, they **stayed** at school **until** half past six. John and Anna came back from work at **six o'clock**.



Anna **cooked** dinner with Edward's help. John and Helen went to the supermarket to **buy** some food. Peter did the **washing**, **cleaned** and **watered** the garden and when he finished, he **turned on** the **spin-drier** and **laid** the table. John and Helen **came back** from the supermarket and **arranged** the shopping.



Dinner was ready and they **all sat down** to eat. When they finished, they **planned** what they wanted to do the next day. Then John and Helen **tidied** the table and **put on** the **dishwasher**. Peter cleaned the floor with the **vacuum-cleaner** and **tidied** the dining-room. Anna **ironed** the washing. Their children had a shower and did their homework. Anna and John read the newspaper **at the same time** as they listened to the **news** on T.V. They talked about their **working day**. At ten o'clock they all went to bed.



14

14.1. Underline in blue those words you do not know and do not appear in the list of vocabulary you have. Look them up in the dictionary and write their meaning next to them.





14.2. Underline in black the verbs which are in the simple past form and make two lists, one for regular verbs and another one for irregular verbs. Then write the forms for the infinitive and the past participle.

REGULAR			IRREGULAR		
INFINITIVE	SIMPLE PAST	PAST PARTICIPLE	INFINITIVE	SIMPLE PAST	PAST PARTICIPLE



14.3. Questions:

A) THE FATHER: Which household chores does he do?

.....



B) THE MOTHER: Which household chores does she do?

.....

C) THE SENIOR SON: Which household chores does he do?

.....

D) THE JUNIOR SON: Which household chores does he do?

.....
.....

E) THE DAUGHTER, Which household chores does she do?

.....
.....



14.4. Now ask your partner these questions and use the answers to complete the following chart.



- **Who cooked lunch at home yesterday?**

- **Who did the shopping?**

- **Who laid the table?**

- **Who tidied the table?**



- **Who watered the plants or cleaned the garden?**

- **Who cleaned the floor with the vacuum-cleaner or swept it?**

- **Who turned on the spin-drier or hung out the washing?**

- **Who ironed the washing?**

- **Who arranged the shopping?**

- **Who tidied the dining-room?**

- **Who did the washing up or turned on the dishwasher?**

	MOTHER	FATHER	SENIOR SON	JUNIOR SON	SENIOR DAUGHTER	JUNIOR DAUGHTER
SHOPPING						
COOKING THE DINNER						
CLEANING AND WATERING THE GARDEN						
CLEANING THE FLOOR WITH THE VACUUM-CLEANER						
DO THE WASHING						
TURNING ON THE SPIN-DRIER						
IRONING THE WASHING						
TURNING ON THE DISHWASHER						
TIDYING THE TABLE						
LAYING THE TABLE						
ARRANGING THE SHOPPING						
TIDYING THE DINING-ROOM						



14.5. Can these activities only be done by these people or, as in John and Anna's family, must all the members of the family do them?



Which ones?

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



Why?

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

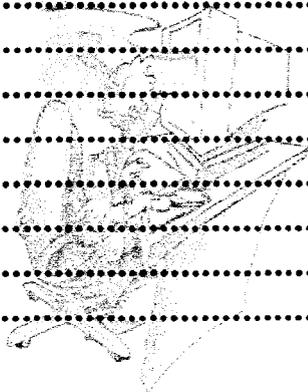
Ana: Como todos y todas sabemos, a lo largo de nuestra vida pasamos mucho tiempo en nuestras casas, y este espacio físico adquiere un significado diferente para las distintas personas que forman la familia. Dicho significado dependerá de para qué utilizamos nuestra casa.



15

15.1. Por eso me gustaría saber ¿qué parte o partes de la casa prefieres o te gustan más? ¿Por qué?

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



15.2. ¿Qué características consideras tú que deben tener estos espacios en la casa?

.....

	AMPIA		LUMINOSA		AREADA		RUIDOSA	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
BAÑO								
COCINA								
DORMITORIO								
SALA DE ESTAR								
SOLANA								
GARAJE								
CUARTO DE ESTUDIO								

15.3. ¿Cuál es el tiempo de permanencia de los distintos componentes de la familia en las distintas partes de la casa? (Colorea en verde los lugares en donde las mujeres de la familia pasan más tiempo, y en rojo el de los hombres)

		MADRE	PADRE	HIJA	HIJO	HIJA	HIJO
BAÑO	mucho						
	poco						
	nada						
COCINA	mucho						
	poco						
	nada						
DORMITORIO	mucho						
	poco						
	nada						
SALA DE ESTAR	mucho						
	poco						
	nada						
SOLANA	mucho						
	poco						
	nada						
GARAJE	mucho						
	poco						
	nada						
CUARTO DE ESTUDIO	mucho						
	poco						
	nada						



15.4. Conclusiones:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

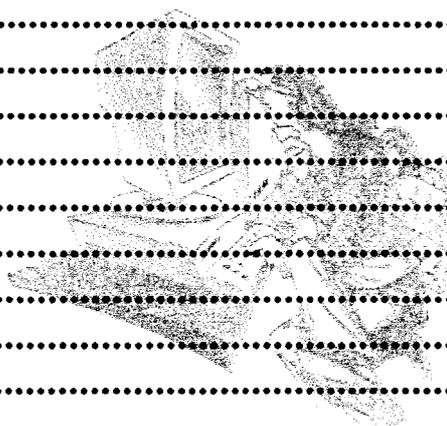
.....

.....

.....

.....

.....



Respecto a este tema, el diario de tirada nacional "El País", en junio de 1993, destaca la crítica realizada por un grupo de arquitectas referida al diseño interior de las viviendas de protección oficial, en el que queda patente el escaso conocimiento que los arquitectos tienen sobre la funcionalidad que necesitan los espacios donde la mujer permanece más tiempo, al ser ella quien todavía realiza la mayor parte de las tareas domésticas, como son la cocina y la solana....

Asimismo, podemos añadir que en la medida que las personas y las sociedades han aumentado su nivel de vida, la habitabilidad de sus viviendas ha mejorado.

Ana: Conseguir que una vivienda tenga un buen diseño interior es todo un arte, porque tienes que combinar tus conocimientos sobre arquitectura, con el espacio del que dispones, con las características del solar, con la luz, con el color, con el tipo de viviendas que hay alrededor, con la zona (si es urbana o rural), etc.

El diccionario de la Real Academia Española, define "ARTE" como "La obra humana que expresa simbólicamente, mediante diferentes materias, un aspecto de la realidad entendida estéticamente". Desde esta conceptualización de arte, podríamos entender cualquier producción creativa o reproductiva realizada en cualquier época, sociedad, contexto y por cualquier persona.

Así, podríamos entender como arte tanto la producción cerámica realizada por Raico, como las edificaciones de Ana.

Sin embargo, no todas las producciones tienen el mismo valor de cambio, eje central de nuestro Sistema Socioeconómico.



16



16.1. A partir de este cuadro y de los aspectos analizados con el profesorado sobre las diapositivas que ha proyectado, nos gustaría que sistematizases aquellos aspectos que definen las repercusiones sociales del ARTE y el arte...

	ARTE MAYOR	ARTE MENOR
QUÉ SEXO LAS HA DESARROLLADO A LO LARGO DE LA HISTORIA		
RELACIÓN LABORAL		
PROCESO FORMATIVO SEGUIDO		
PARA QUÉ SIRVE (utilidad)		
EN DÓNDE SE PUEDE OBSERVAR		
CANALES DE COMERCIALIZACIÓN		
BENEFICIO ECONÓMICO		

Esta configuración de la producción artística como el arte de la mujer, queda perfectamente representada en el fragmento de Estrella de Diego que te presentamos a continuación.

LAS ARTES DECORATIVAS

"... (el bordado) es sin duda la primera forma de canalización real del rol femenino, arte/utilidad codificada hasta el momento. Las implicaciones de la aguja como instrumento unido a la mujer son muchas. Desde siempre el bordado, y todo lo relacionado con el mismo, ha sido parte del mal llamado microcosmos femenino, y a su vez, ha dado lugar a toda una serie de actividades generalmente encuadradas dentro de **las artes menores, que no se sabe bien si son cultivadas por la mujer porque son menores, o si son menores porque las cultiva la mujer (...)**

La división y jerarquía en las artes queda claramente plasmada en la pintura de flores. Este género tan popular, siempre considerado como "menor", para el que no hace falta especial pericia, pasa a ser uno de los esencialmente cultivados por mujeres cambiando de este modo su perspectiva."

Estrella de Diego: La mujer en la pintura en el siglo XIX español

Pina: Oye, ¿ya estamos todas las personas que nos comprometimos?

Ana: No, falta José, aunque su compañero sentimental me dijo que él venía con toda seguridad.

Luis: ¡Ah! sí, ¿qué es de él...?

Juan: Pues está hecho todo un enfermero, le va muy bien.

Arminda: Pero recuerdo que él cuando acabó la educación básica, se fue a otro centro a estudiar auxiliar de enfermería.

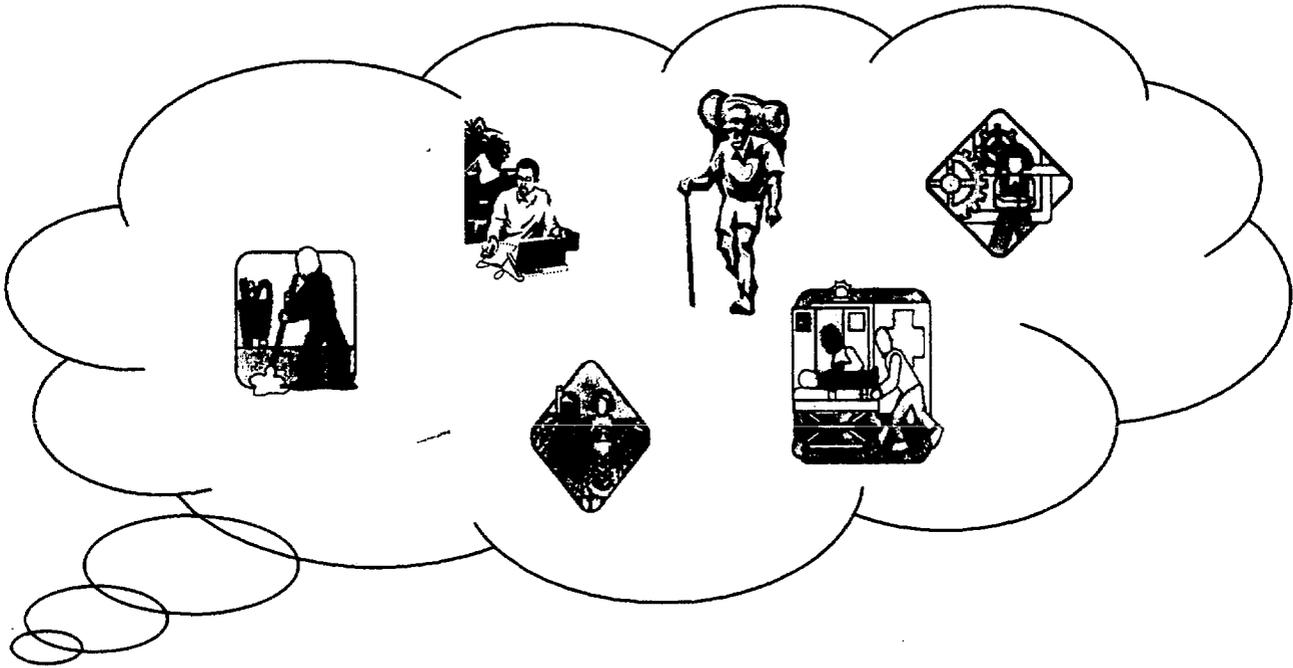
Juan: Sí, es que él desde que tuvo edad estuvo metido como voluntario en la Cruz Roja... Todo el mundo le decía que era una persona muy respetuosa, que sabía ponerse en el lugar de otras personas, con gran capacidad de escucha; y muy organizado y metódico en su trabajo y en su vida. Él me comentó una vez, que aunque creía que tenía aptitudes para este campo no pensó nunca que lo fuera a cautivar de esta forma. Cuando acabó su formación, sentía una gran vocación y al conseguir la nota de corte, no se lo pensó dos veces. Mientras estudiaba enfermería hacía sustituciones de auxiliar... Ese es el motivo por el que sé tanto de su vida, porque siempre lo veía cuando iba al centro de salud.

Hace poco que acabó, y ya hace tiempo que no lo veo porque ahora está en las listas de sustituciones de enfermería.

Arminda: Juan, pienso que tú eres el más indicado para esperarlo porque has sido el último que lo has visto.

Juan: De acuerdo, vayan entrando...

Al igual que estas personas, tú en poco tiempo tendrás que decidir qué trabajo querrás desempeñar; por eso será necesario que reflexiones acerca de estos aspectos:



17

17.1. Me defino como una persona (características personales)

.....

.....

.....

.....

.....



17.2. Tu contexto sociofamiliar es un medio que dificulta o posibilita tu desarrollo sociolaboral, ¿en qué sentido?

.....

.....

.....

.....

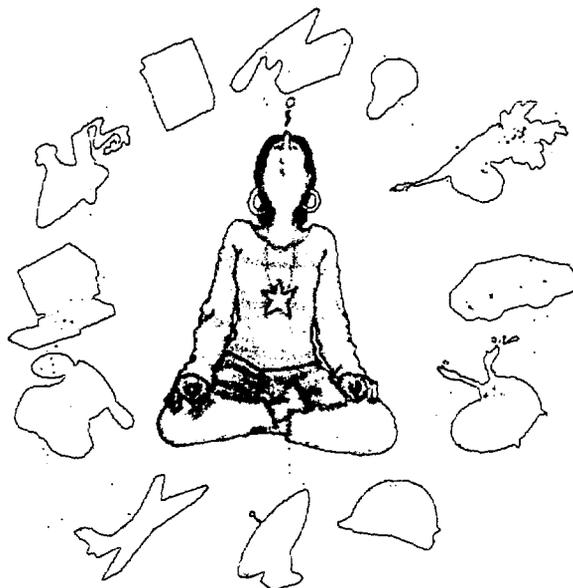
.....

17.3. Las notas que he obtenido en este curso son:

- Ciencias Naturales**
- Ciencias Sociales**
- Dibujo**
- Educación Física**.....
- Física/Química**.....
- Inglés**
- Matemática**
- Música**
- Lengua y Literatura Castellana**.....
- Tecnología**

17.4. Teniendo en cuenta el rendimiento que obtengo en las distintas asignaturas, mis características personales, mi situación sociofamiliar y mis preferencias pienso que algunas de las actividades laborales que podré realizar en un futuro son:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



17.5. Las asignaturas que he cursado se relacionan con mis propuestas del siguiente modo:

PROPUESTA 1º:
Son indispensables las siguientes materias
Son necesarias las siguientes materias
No son importantes

PROPUESTA 2º:
Son indispensables las siguientes materias
Son necesarias las siguientes materias
No son importantes

PROPUESTA 3º:
Son indispensables las siguientes materias
Son necesarias las siguientes materias
No son importantes

PROPUESTA 4º:
Son indispensables las siguientes materias
Son necesarias las siguientes materias
No son importantes



17.6. Ahora será necesario que estudiemos el nivel de cualificación en el que queramos formarnos:

PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Condición de acceso

- No haber superado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y tener informe de la comisión de coordinación pedagógica.

Duración

- 2 años escolares

Nº de horas

- 1200 a 1800

Titulación acreditada

- 1º Operario/a en
2º Operario/a en
3º Operario/a en
4º Operario/a en

Dónde lo puedo cursar

- En mi municipio.....
En Gran Canaria.....
En mi Comunidad Autónoma.....
En otras Comunidades Autónomas.....

En qué Institutos

- 1º Operario/a en En el Instituto
2º Operario/a en ... En el Instituto
3º Operario/a en ... En el Instituto
4º Operario/a en ... En el Instituto

Puedo solicitar Becas

Ministerio de Educación en concepto de transporte y material escolar.

FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO

Condición de acceso

- Haber superado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- A través de una prueba de acceso para aquellas personas que procedan de los programas de Garantía social o acrediten un número de años de experiencia laboral

Duración

- 2 años escolares

Nº de horas

- Entre 1.300 y 2.000 horas de las que 200/400 son de prácticas (FCT)

Titulación acreditada

- 1º Técnico/a en
- 2º Técnico/a en
- 3º Técnico/a en
- 4º Técnico/a en

Dónde lo puedo cursar

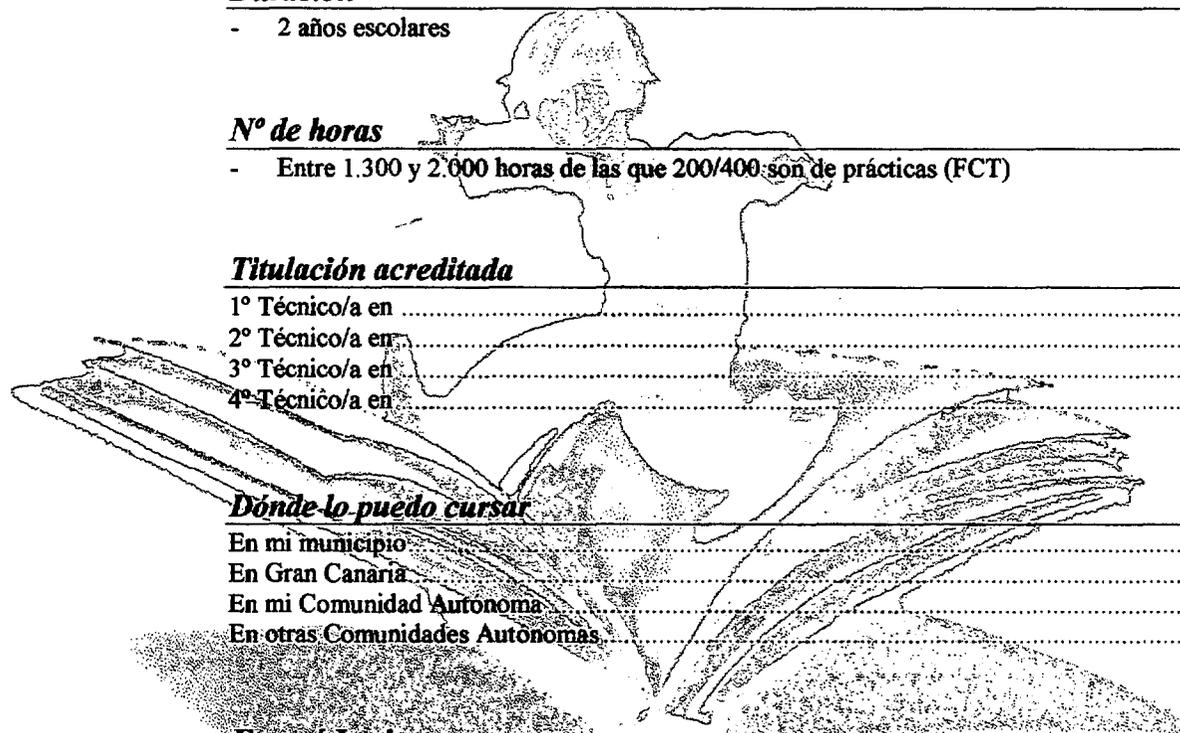
- En mi municipio
- En Gran Canaria
- En mi Comunidad Autónoma
- En otras Comunidades Autónomas

En qué Institutos

- 1º Técnico/a en En el Instituto
- 2º Técnico/a en En el Instituto
- 3º Técnico/a en En el Instituto
- 4º Técnico/a en En el Instituto

Puedo solicitar Becas

- Ministerio de Educación en concepto de transporte y material escolar.



FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR

Condición de acceso

- Haber superado el Bachiller
- A través de una prueba de acceso para aquellas personas que procedan de la Formación Profesional de Grado Medio

Duración

- 2 años escolares

Nº de horas

- entre 1.300 y 2.000 horas de las que 200/400 son de prácticas (FCT)

Titulación acreditada

- 1º Técnico/a Superior en
- 2º Técnico/a Superior en
- 3º Técnico/a Superior en
- 4º Técnico/a Superior en

Me permite acceder a los siguientes estudios universitarios directamente

- 1ª
- 2ª
- 3ª
- 4ª

Y a otras titulaciones realizando la PAU.

Dónde lo puedo cursar

- En mi municipio
- En Gran Canaria
- En mi Comunidad Autónoma
- En otras Comunidades Autónomas

En qué Institutos

- 1º Técnico/a Superior en En el Instituto
- 2º Técnico/a Superior en En el Instituto
- 3º Técnico/a Superior en En el Instituto
- 4º Técnico/a Superior en En el Instituto

Puedo solicitar Becas

- Ministerio de educación en concepto de transporte y material escolar.

ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Condición de acceso

- Haber superado la Pueba de acceso a la Universidad (PAU), ya se haya cursado Formación Profesional de Grado Superior o Bachiller.
- A través de una prueba de acceso para mayores de 25 años.

Duración

- De ciclo corto 3 ó 4 años académicos, en algunas hay que presentar un proyecto final de carrera
- De ciclo largo 4 o 6 años académicos, en algunas hay que presentar un proyecto final de carrera y/o acreditación de una pasantía una vez haya acabado sus estudios.

Titulación acreditada

De Ciclo Corto Diplomado/a en ó Técnica/o
 De Ciclo Largo licenciada/o en ó Superior

Modalidad de Bachillerato e Itinerario formativo necesario

- 1.- Ldo/a o Diplomado/a en Itinerario formativo.....
- 1.- Lda/o o Diplomada/o en Itinerario formativo.....
- 1.- Lda/o o Diplomada/o en Itinerario formativo.....
- 1.- Ldo/a o Diplomado/a en Itinerario formativo.....

Me permite acceder a

Estudios de Ciclo Largo

- 1ª
- 2ª
- 3ª
- 4ª

Una vez realizados estudios de Ciclo Largo, podrá realizar estudios de tercer ciclo, con los que se obtiene el título de doctor/a en el campo en el que se ha trabajado, es un trabajo de investigación.

Dónde lo puedo cursar

En La universidad de Las Palmas de Gran Canaria
En La Universidad de La Laguna
En otras Universidades del Estado español

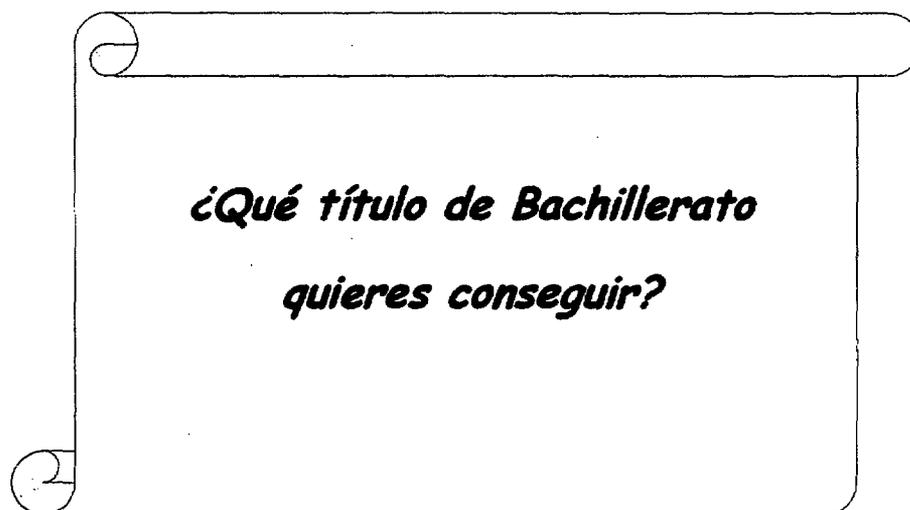
Puedo solicitar Becas

- Ministerio de educación en concepto de Estudios, matrícula, manutención, transporte y material escolar.

Selecciona el nivel y modalidad de estudios al que te gustaría acceder

(en caso de realizar bachillerato, expón modalidad e itinerario, para esto te ayudará el cuadro que te presentamos en la página siguiente)

1ª
2ª
3ª
4ª



A continuación te presentamos las distintas modalidades de Bachiller que existen en nuestro sistema educativo, lee las distintas asignaturas que existen, y subraya aquellas que están relacionadas con tus intereses...

TIPO DE BACHILLER	BACHILLER									
	Primer Curso					Segundo Curso				
ARTE	Comunes	Específicas	Optativas (Específicas para cada Centro)			Comunes	Específicas	Optativas (Específicas para cada Centro)		
	Educación Física Filosofía Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera	Dibujo Artístico Dibujo Técnico Volumen I	Segunda Lengua Extranjera Informática Aplicada Talleres Artísticos			Historia de España Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera	Dibujo Artístico Historia del Arte Imagen/Fundamentos del Diseño	Segunda Lengua Extranjera Talleres Artísticos Historia de Canarias		
CIENCIAS DE LA NATURALEZA	Comunes	Específicas	Científico Técnico (Op.)	Ciencias de la Salud (Op.)		Comunes	Específicas	Científico Técnico (Op.)	Ciencias de la Salud (Op.)	
	Educación Física Filosofía Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera	Biología y Geología Física y Química Matemáticas I	Segunda Lengua Extranjera Informática Aplicada Historia de la Ciencia	Segunda Lengua Extranjera Informática Aplicada Historia de la Ciencia		Historia de España Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera	Biología Ciencia Medio Ambientales Dibujo Técnico Física Química Matemáticas II	Segunda Lengua Extranjera Medio Natural Canario Geología Aplicación Sistemas de Representación	Segunda Lengua Extranjera Ciencia, Tecnología y Sociedad Medio Natural Canario Aplicación Sistemas de Representación	
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	Comunes	Específicas	Lingüístico (Op.)	Ciencias Sociales (Op.)	Económico / Empresarial (Op.)	Comunes	Específicas	Lingüístico (Op.)	Ciencias Sociales (Op.)	Económico / Empresarial (Op.)
	Educación Física Filosofía Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera	Economía / Griego HP del Mundo Contemporáneo Latín / Matemáticas	Segunda Lengua Extranjera Informática Aplicada Literatura Española y Universal	Segunda Lengua Extranjera Informática Aplicada Historia de la Ciencia Psicología Dibujo Artístico I	Segunda Lengua Extranjera Informática Aplicada	Historia de España Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera	Economía y Org. de Empresas Geografía Historia del Arte Historia de la Filosofía Latín Matemáticas II	Segunda Lengua Extranjera Historia de Canarias Griego II Literatura de Canarias	Segunda Lengua Extranjera Historia de Canarias Ciencia, Tecnología y Sociedad Medio Natural Canario Dibujo Artístico II	Segunda Lengua Extranjera Historia de Canarias Ciencia, Tecnología y Sociedad Medio Natural Canario Dibujo Artístico II
TECNOLOGÍA	Comunes	Específicas	Científico Tecnológico (Op.)	Técnico Industrial (Op.)		Comunes	Específicas	Científico Tecnológico (Op.)	Técnico Industrial (Op.)	
	Educación Física Filosofía Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera	Física y Química Matemáticas I Tecnol. Industrial y Sist. Automát. I	Segunda Lengua Extranjera Informática Aplicada Historia de las Ciencias	Segunda Lengua Extranjera Informática Aplicada Historia de las Ciencias		Historia de España Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera	Dibujo Técnico Electrónica Física Mecánica Tecnol. Industrial y Sist. Automát. II Matemáticas II	Segunda Lengua Extranjera Ciencia, Tecnología y Sociedad Aplic. Sist. de Representación Técnicos Gráficos	Segunda Lengua Extranjera Ciencia, Tecnología y Sociedad Aplic. Sist. de Representación Técnicos Gráficos	

Cuando una persona que conduce quiere hacer un recorrido lo más seguro posible, cómodo, sin interrupciones, rápido (lo que la carretera nos permita), utiliza siempre la vía de acceso más directa; éstas suelen ser las autopistas o autovías... En nuestro caso, para poder realizar nuestro trayecto académico con menores conflictos tendremos que considerar no sólo los aspectos ya mencionados, sino también considerar las asignaturas que lo favorecen.

Las optativas que mejor se relacionan con tus intereses para 4º de la ESO son:

(ten en cuenta que sólo puedes elegir hasta 2)

De oferta obligatoria:

1. Cultura clásica
2. Segundo idioma (alemán)
3. Iniciación Profesional (administración o automoción)
4. Canarias, tierra sin fronteras
5. Constitución, derechos y deberes
6. Aprender a razonar

Además para el próximo curso tenemos:

1. Informática
2. Cerámica artística
3. Condición física y salud
4. Astronomía
5. Fotografía
6. Transición a la vida adulta y activa
7. Iniciación profesional: Administración o Automoción. (La que no se haya ofertado en el apartado anterior)
8. Iniciación profesional conocimiento de la motocicleta

¿Por cuáles te has decidido?

.....

.....

.....

.....

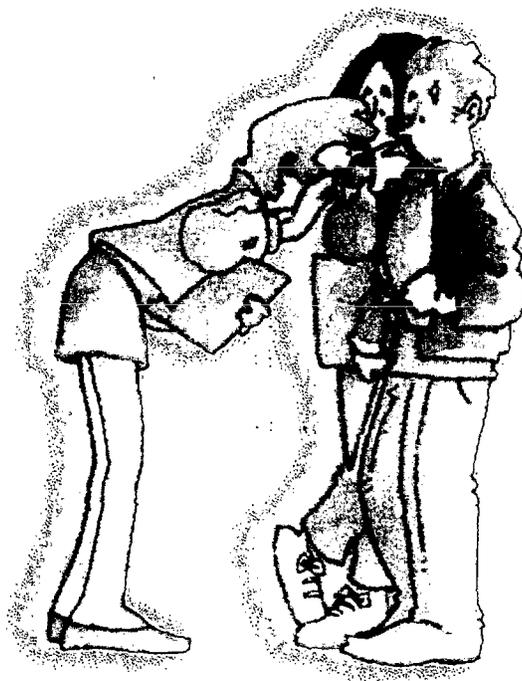
.....

Ahora estás en mejores condiciones para afrontar tu educación secundaria posobligatoria conociendo tu meta y la trayectoria que necesitas realizar para conseguirlo.

No obstante, me gustaría conocer si tú crees que en los intereses y en las elecciones formativas que has expuesto anteriormente ha influido el papel que la sociedad da a mujeres y a hombres.

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

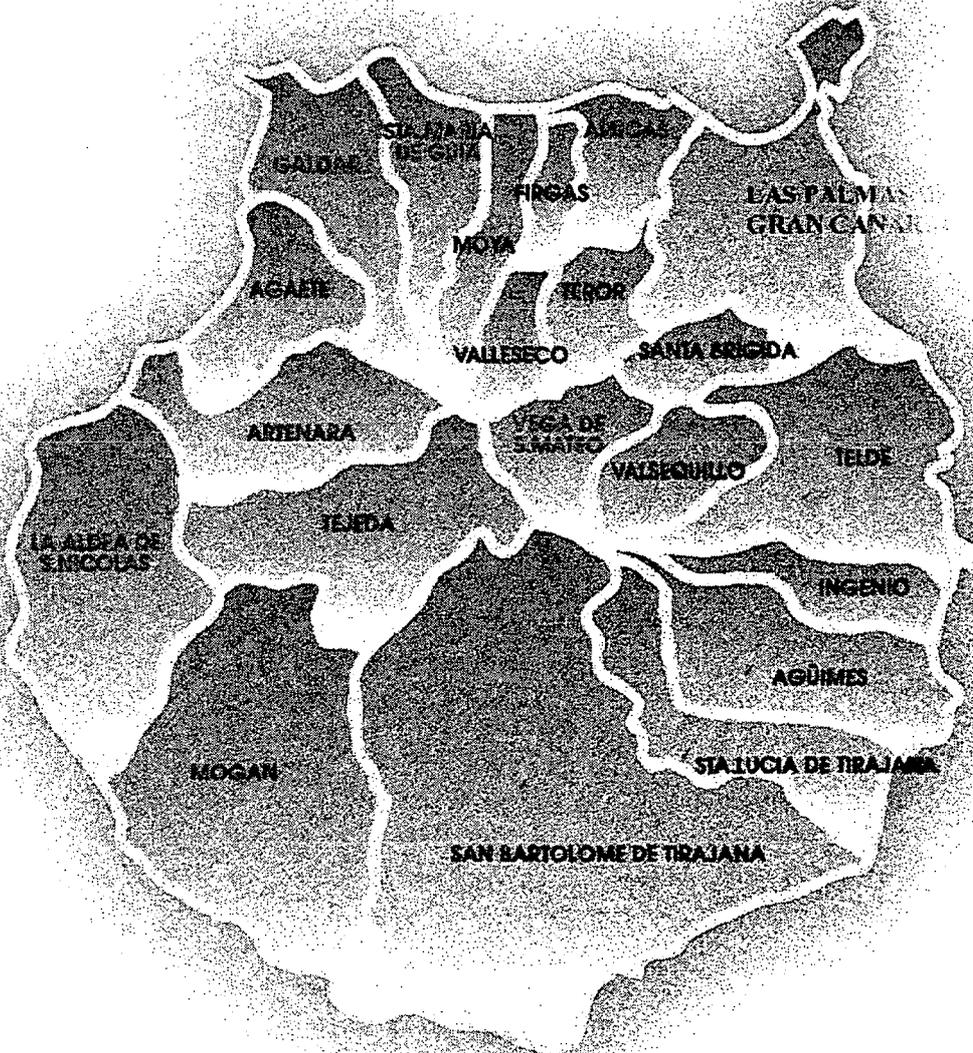
17.7 Como última actividad será conveniente que cumplimentes para tus propuestas la ficha que ya has cumplimentado para los distintos personajes de nuestra historia. En este caso, aplicado a las distintas alternativas que tú has propuesto.



ANEXOS

SECTORES ECONÓMICOS

Profesiones	S. Primario	S. Secundario	S. Terciario



FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR
 HOMBRES **MUJERES**

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

- EL TRABAJO EN GRUPO**
- EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO**
- EL TRABAJO INDIVIDUAL**

PERFIL :

APTITUD FÍSICA: **SI** **NO**

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR

HOMBRES MUJERES

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

- EL TRABAJO EN GRUPO
- EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO
- EL TRABAJO INDIVIDUAL

PERFIL:

APTITUD FÍSICA: SI NO

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR

HOMBRES MUJERES

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

- EL TRABAJO EN GRUPO
- EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO
- EL TRABAJO INDIVIDUAL

PERFIL:

APTITUD FÍSICA: SI NO

SALARIO:

CATEGORÍA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR
 HOMBRES MUJERES

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

- EL TRABAJO EN GRUPO
- EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO
- EL TRABAJO INDIVIDUAL

PERFIL:

APTITUD FÍSICA: SI NO

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR
 HOMBRES **MUJERES**

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

- EL TRABAJO EN GRUPO**
- EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO**
- EL TRABAJO INDIVIDUAL**

PERFIL:

APTITUD FÍSICA: **SI** **NO**

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR
 HOMBRES **MUJERES**

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

EL TRABAJO EN GRUPO

EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO

EL TRABAJO INDIVIDUAL

PERFIL :

APTITUD FÍSICA: **SI** **NO**

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR
 HOMBRES **MUJERES**

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

- EL TRABAJO EN GRUPO**
- EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO**
- EL TRABAJO INDIVIDUAL**

PERFIL:

APTITUD FÍSICA: **SI** **NO**

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR

HOMBRES **MUJERES**

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

- EL TRABAJO EN GRUPO**
- EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO**
- EL TRABAJO INDIVIDUAL**

PERFIL:

APTITUD FÍSICA: **SI** **NO**

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR
 HOMBRES **MUJERES**

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

EL TRABAJO EN GRUPO

EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO

EL TRABAJO INDIVIDUAL

PERFIL:

APTITUD FÍSICA: **SI** **NO**

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR
 HOMBRES **MUJERES**

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

- EL TRABAJO EN GRUPO**
- EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO**
- EL TRABAJO INDIVIDUAL**

PERFIL :

APTITUD FÍSICA: **SI** **NO**

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR

HOMBRES MUJERES

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTÓ A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

- EL TRABAJO EN GRUPO
 EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO
 EL TRABAJO INDIVIDUAL

PERFIL:

APTITUD FÍSICA: SI NO

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____

FICHA DE PROFESIONES

ACTIVIDAD LABORAL:

OCUPACIÓN:

LUGAR DE TRABAJO:

TAREAS QUE DESARROLLA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ÚTILES CON LOS QUE TRABAJAN

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TRADICIONALMENTE HA SIDO REALIZADO POR
 HOMBRES **MUJERES**

EN LA ACTUALIDAD LO DESEMPEÑAN

JUNTO A ESTOS/AS PROFESIONALES TRABAJAN OTROS/AS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

ES UNA ACTIVIDAD QUE FAVORECE:

- EL TRABAJO EN GRUPO**
- EL TRABAJO REALIZADO DE CARA AL PÚBLICO**
- EL TRABAJO INDIVIDUAL**

PERFIL :

APTITUD FÍSICA: **SI** **NO**

SALARIO:

CATEGORIA:

SALIDAS PROFESIONALES

1. _____
2. _____
3. _____

ESTUDIOS NECESARIOS

1. _____
2. _____
3. _____

BECAS

1. _____
2. _____
3. _____



Boletín Oficial De Canarias

[Índice](#) | [Últimos Boletines](#) | [Base de Datos del BOC](#) | [Sumario](#)

BOLETIN Vie, 11.Dic.1992 X/170

II. AUTORIDADES Y PERSONAL

Oposiciones y concursos

Consejería de Trabajo y Función Pública

1841 ORDEN de 27 de noviembre de 1992, por la que se convocan pruebas selectivas para ingreso en el Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente de la Administración de esta Comunidad Autónoma.

En cumplimiento de lo dispuesto en el Decreto 99/1992, de 11 de junio (B.O.C. nº 79, de 17 de junio de 1992), por el que se aprueba la Oferta de Empleo Público de la Administración de esta Comunidad Autónoma para 1992, resulta procedente convocar las plazas correspondientes al Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente incluidas en la misma, realizándose la selección por el sistema de concurso-oposición.

Vista la Ley Territorial 8/1989, de creación del Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente de la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. nº 98, de 19 de julio de 1989).

Vistos los artículos 71 y siguientes de la Ley Territorial 2/1987, de 30 de marzo, de la Función Pública Canaria, el Real Decreto 2.223/1984, de 19 de diciembre, que aprueba el Reglamento general de ingreso del personal al servicio de la Administración del Estado, el Decreto 41/1989, de 16 de marzo (B.O.C. nº 53, de 14 de abril), por el que se regula la provisión de puestos de trabajo de funcionarios de la Comunidad Autónoma de Canarias y su adaptación a la Ley 23/1988, de 28 de julio, y el Real Decreto 28/1990, de 15 de enero, por el que se aprueba el Reglamento general de provisión de puestos de trabajo y promoción profesional de los funcionarios civiles del Estado de aplicación supletoria; y emitido el correspondiente informe favorable de los Servicios Jurídicos y de la Consejería de Economía y Hacienda a que se refiere el artº. 20.15 de la Ley 11/1991, de 26 de diciembre, de Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma de Canarias para 1992, esta Consejería de Trabajo y Función Pública, en uso de las facultades que le atribuye el artº. 6.2.i) de la Ley Territorial 2/1987, de 30 de marzo, y el artº. 5.2.j) del Decreto 8/1992, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Consejería de Trabajo y Función Pública, resuelve convocar pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente de la Comunidad Autónoma de Canarias, con sujeción a las siguientes

BASES

Primera.- Objeto.

a) Es objeto de la presente convocatoria la provisión por el sistema de concurso-oposición de cuarenta (40) plazas del Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente, reservándose veinte (20) para ser provistas por el turno de promoción interna y veinte (20) para el turno de acceso libre, de entre las que una (1) se reserva para aspirantes con minusvalías en los términos de la Ley 13/1982, de 7 de abril, y el artº. 5 del

Decreto 99/1992, de 11 de junio. La selección habrá de efectuarse por el sistema de concurso-oposición para los turnos de promoción interna y de acceso libre, en el que se integra la reserva para minusvalía. Los aspirantes seleccionados por cualquiera de los turnos habrán de superar el periodo de prácticas.

b) Si el número de aspirantes que superen las pruebas selectivas por el turno de promoción interna fuese inferior al de plazas convocadas, el número resultante de vacantes acrecerá al otro turno.

c) Los aspirantes seleccionados por el turno de promoción interna tendrán preferencia sobre el turno libre para elegir los puestos de trabajo que deban ser cubiertos mediante la presente convocatoria, de acuerdo con lo establecido en el artículo 29.4 de la Ley de la Función Pública Canaria.

d) Los aspirantes solo podrán participar en un único turno o reserva.

e) Las pruebas selectivas se regirán por la Ley Territorial 2/1987, de 30 de marzo, de la Función Pública Canaria, el Reglamento general de ingreso del personal al servicio de la Administración del Estado (Real Decreto 2.223/1984, de 19 de diciembre), el Decreto 41/1989, de 16 de marzo, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo de funcionarios de la Comunidad Autónoma de Canarias y su adaptación a la Ley 23/1988, de 28 de julio, y supletoriamente el Reglamento general de provisión de puestos de trabajo y promoción profesional de los funcionarios civiles del Estado y por las presentes bases.

Segunda.- Requisitos de los aspirantes.

Para ser admitidos a la realización de las pruebas selectivas, los aspirantes deberán reunir los siguientes requisitos:

A) De carácter general:

a) Ser español.

b) Tener cumplidos dieciocho años.

c) Estar en posesión del título de Bachiller Superior, Bachiller Unificado Polivalente, Formación Profesional de Segundo Grado o equivalente.

d) No padecer enfermedad o estar afectado por limitación física o psíquica que sea incompatible con el desempeño de las correspondientes funciones, salvo lo dispuesto en el apartado C) siguiente.

e) No haber sido separado mediante expediente disciplinario del servicio de cualquiera de las Administraciones Públicas, ni hallarse inhabilitado para el desempeño de las funciones públicas.

B) Para la promoción interna. Los aspirantes que concurran por el turno de promoción interna deberán reunir además, los siguientes requisitos:

a) Estar prestando servicios en la Comunidad Autónoma de Canarias o como transferido en los Cabildos Insulares, con carácter no temporal y pertenecer como funcionario de carrera a los Cuerpos o Escalas de Guarderías Forestales de la Administración del Estado, clasificados en el Grupo D.

b) Tener una antigüedad de al menos dos años de servicios en la Administración Autonómica Canaria y en el Cuerpo o Escala al que pertenezcan y desde el que ejercita el derecho a la promoción interna. Los servicios reconocidos al amparo de la Ley 70/1978 en el Cuerpo o Escala de procedencia, serán computables a los efectos de antigüedad en la presente convocatoria, siempre y cuando correspondan a funciones o plazas asimilables al Cuerpo o Escala desde el que se ejercita el derecho de promoción interna. A los efectos del cómputo de los dos años de antigüedad se tendrán en cuenta los servicios prestados como funcionario transferido a los Cabildos Insulares.

C) Para poder acogerse a la reserva para minusválidos a que se refiere la base anterior, los aspirantes a dicha reserva deberán tener reconocido, conforme a lo determinado en el artº. 5 del Decreto 99/1992, de 11 de junio, la condición de persona con incapacidad igual o superior al 33% y la compatibilidad con las funciones propias del Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente de la Administración de la Comunidad Autónoma de Canarias.

D) Los requisitos enunciados en el apartado A) anterior deberán cumplirse en la fecha de finalización del plazo de presentación de instancias, debiendo conservarse hasta el momento de la toma de posesión como funcionarios de carrera.

Tercera.- Solicitudes.

a) Quienes deseen tomar parte en el concurso-oposición deberán dirigir solicitud a esta Consejería en instancia según modelo que se acompaña como anexo I a la presente convocatoria, que será facilitada gratuitamente en las Oficinas de la Dirección General de la Función Pública instaladas en la calle José A. de Zárate y Penichet, 3, 1º, Edificio Arco Iris, en Santa Cruz de Tenerife, y en las Oficinas Centrales de Información y Registro dependientes de la Consejería de la Presidencia, sitas en los Edificios Administrativos de Usos Múltiples ubicadas en la Plaza de los Derechos Humanos, s/n, Las Palmas de Gran Canaria y Avenida de Anaga, 35, Santa Cruz de Tenerife.

b) El plazo de presentación de instancias será de veinte (20) días naturales, contados a partir del siguiente al de la publicación de la presente Orden en el Boletín Oficial de Canarias.

c) A las instancias solicitando tomar parte en las pruebas se acompañará inexcusablemente el recibo acreditativo del pago de los derechos de examen, cuyo importe se encuentra señalado en el apartado siguiente, que se efectuará mediante impreso que se facilitará en las oficinas mencionadas en el apartado a) anterior.

Los aspirantes por el turno de promoción interna deberán acompañar, asimismo, copia compulsada del título administrativo o certificado del nombramiento de funcionario de los Cuerpos o Escalas mencionadas en la Base Segunda, letra B), apartado a), y certificación acreditativa de venir prestando servicios como funcionario perteneciente a dichos Cuerpos o Escalas en la Administración de esta Comunidad Autónoma, expedida por la Secretaría General Técnica o Jefatura de Personal del Departamento en que preste servicios o Jefatura de Personal de los Cabildos Insulares en el supuesto de encontrarse transferido y ajustada al modelo inserto como anexo II.

Asimismo, los aspirantes que se acojan a la reserva de minusválidos deberán acompañar certificado acreditativo de la minusvalía y de la compatibilidad a que se refiere el apartado C) de la base anterior, e indicar en la instancia la incapacidad de que están afectados, así como las posibles adaptaciones de tiempo y medios para la realización de los ejercicios en que esta adaptación sea necesaria.

d) Los participantes por el turno de acceso libre que esgriman como mérito la experiencia en la Administración Pública, habrán de acreditarlo mediante certificación ajustada al modelo inserto como anexo III, que será expedida por el Jefe del Servicio de Personal del Departamento o unidad organizativa en que viniere prestando sus funciones. Dicha certificación deberá aportarse junto con la documentación acreditativa de los demás méritos que se esgrimen a efectos de la fase de concurso.

e) El importe de la tasa a satisfacer para participar en la presente convocatoria es de mil cincuenta (1.050) pesetas, establecido en el artículo 33 de la Ley 5/1990, de 22 de febrero, actualizado conforme a lo determinado en el artº. 29 de la Ley Territorial 11/1991, de 26 de diciembre, de Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma para 1992, y su ingreso podrá efectuarse en cualquier Banco o Caja de Ahorros que tenga la calificación de entidad colaboradora o en las Cajas de las Tesorerías Insulares de la Consejería de Economía y Hacienda, mediante el impreso "documento de ingreso", establecido por esa Consejería. Los aspirantes domiciliados fuera de esta Comunidad Autónoma podrán

satisfacer la tasa mediante giro a favor de la Dirección General de la Función Pública, acompañando el resguardo del giro a la instancia. En todo caso, el pago de la tasa ha de preceder a la solicitud para tomar parte en las pruebas.

f) Las instancias acompañadas de los documentos referidos en los apartados anteriores podrán presentarse en las oficinas de la Dirección General de la Función Pública (calle José A. de Zárate y Penichet, 3, 1º, Edificio Arco Iris, Santa Cruz de Tenerife) y en las Oficinas Centrales de Información y Registro dependientes de la Consejería de la Presidencia, sitas en los Edificios Administrativos de Usos Múltiples (Plaza de los Derechos Humanos, s/n, Las Palmas de Gran Canaria y Avenida de Anaga, 35, Santa Cruz de Tenerife). Igualmente podrán presentarse en la forma prevista en el artículo 66 de la Ley de Procedimiento Administrativo y en las dependencias de los Cabildos Insulares conforme a lo dispuesto en el Decreto 100/1985, de 19 de abril, por el que se regula la recepción de documentos dirigidos a la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias.

g) En todo caso, todos los opositores-concursantes habrán de poseer los méritos en la fecha de finalización del plazo de presentación de solicitudes y se aportarán por aquellos que hayan superado la fase de oposición previo requerimiento de el Tribunal Calificador, requiriendo en el plazo que fije al efecto, la documentación acreditativa de los méritos de aquellos aspirantes que hayan superado la fase de oposición. La no aportación en plazo de los documentos acreditativos de dichos méritos conlleva la no puntuación en la fase de concurso.

Cuarta.- Admisión.

a) Expirado el plazo de presentación de instancias, la Dirección General de la Función Pública dictará Resolución, en el plazo máximo de un mes, declarando aprobada la lista de admitidos y excluidos. En dicha Resolución, que deberá publicarse en el Boletín Oficial de Canarias, se indicarán los lugares en que se encuentran expuestas al público las listas certificadas completas de aspirantes admitidos y excluidos, con indicación del plazo de subsanación de defectos que en los términos del artículo 71 de la Ley de Procedimiento Administrativo se concede a los aspirantes excluidos y el lugar, fecha y hora del comienzo del examen de aptitud física. Dichas listas certificadas se expondrán, en todo caso, en las oficinas de la Dirección General de la Función Pública y en las Oficinas Centrales de Información y Registro en los Edificios Administrativos de Usos Múltiples anteriormente citadas durante el plazo de diez días hábiles siguientes a la publicación de la mencionada Resolución y, transcurrido el mismo, se incorporarán al expediente con diligencia de haber sido expuestas al público durante el indicado plazo.

Los aspirantes que dentro del plazo de subsanación de defectos no los subsanen presentando la pertinente reclamación y justificando su derecho a ser incluidos en la relación de admitidos, serán excluidos del concurso-oposición.

b) Contra dicha Resolución podrá interponerse recurso de reposición en el plazo de un mes, contado a partir del día de su publicación en el Boletín Oficial de Canarias.

Quinta.- Tribunal Calificador.

1. El Tribunal Calificador se compone de: cinco miembros.

La designación de los miembros del Tribunal Calificador se hará por Orden de esta Consejería y se publicará en el Boletín Oficial de Canarias.

Los miembros del Tribunal habrán de poseer titulación académica igual o superior a la exigida a los aspirantes y al menos tres de ellos con titulación correspondiente a la misma área de conocimiento, necesaria para poder enjuiciarlos.

2. El Tribunal Calificador podrá constituirse y actuar válidamente cuando se encuentren presentes al menos tres de sus miembros. Sus acuerdos se adoptarán por mayoría, siendo dirimente, en caso de

empate, el voto del Presidente.

3. Los miembros del Tribunal y, en su caso, el personal colaborador, tendrán derecho a percibir las indemnizaciones o dietas que les correspondan en relación al servicio y a los derechos de asistencia que se atribuyen a los Tribunales de la categoría tercera (Decreto 124/1990, de 29 de junio, sobre indemnizaciones por razón del Servicio, B.O.C. nº 88, de 16.7.90). El número máximo de asistencias a devengar por los miembros del Tribunal será de diez.

A estos efectos, el Secretario del Tribunal expedirá certificación acreditativa de cada una de las sesiones del Tribunal y de las personas asistentes a las mismas.

4. Los miembros del Tribunal Calificador deberán abstenerse de formar parte del mismo cuando estuvieran incurso en alguno de los supuestos previstos en el artículo 20 de la Ley de Procedimiento Administrativo, notificándolo a la autoridad convocante, pudiendo ser recusados por los aspirantes.

5. La Dirección General de la Función Pública podrá nombrar funcionarios públicos para colaborar en el desarrollo del proceso de selección. Dicho personal limitará su actuación, bajo las instrucciones del Presidente del Tribunal, al desarrollo de tareas de llamamiento de aspirantes, entrega y recogida de documentos y otras análogas.

La relación del personal colaborador se expondrá, en lista certificada por el Secretario del Tribunal, en el lugar de celebración del primer ejercicio, antes del inicio del mismo.

6. Tendrán representación ante el Tribunal las Centrales Sindicales de mayor implantación y representatividad en el territorio de la Comunidad Autónoma. Los representantes sindicales, cuyo número no será en ningún caso superior a tres, podrán recabar información del Tribunal y hacer constar, en su caso, cualquier cuestión que afecte al procedimiento de selección.

7. El Tribunal Calificador podrá requerir la asistencia de un funcionario de Cuerpos Docentes, Profesor de Educación Física, para el asesoramiento y evaluación de la prueba de aptitud física. Este funcionario deberá ser designado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes y tendrá derecho a percibir las indemnizaciones o dietas que le correspondan (Decreto 124/1990, de 29 de junio, sobre indemnizaciones por razón del servicio, B.O.C. nº 88, de 16.7.90).

Sexta.- Sistema selectivo.

La selección se realizará por el sistema de concurso-oposición para ambos turnos.

El concurso-oposición constará de dos fases: oposición y concurso; solamente quienes superen la primera pasarán a la segunda, que no será eliminatoria. La suma de la puntuación obtenida en ambas fases será la que determine el orden final de los aspirantes en cada turno, quedando seleccionados de entre los mismos, y por dicho orden, un número de aspirantes igual al de plazas convocadas, como máximo.

Séptima.- Ejercicios de la fase de oposición.

La fase de oposición consistirá en un examen de aptitud física y tres ejercicios obligatorios y eliminatorios para los aspirantes del turno de acceso libre y el examen de aptitud física y dos ejercicios obligatorios y eliminatorios para los aspirantes del turno de promoción interna, conforme se especifica a continuación.

1º. Examen de aptitud física, para todos los aspirantes, consistente en:

A) Subida en cuesta de 5 km, con una mochila a la espalda con 5 kg de peso en un tiempo máximo de 40 minutos.

B) Prueba del banco.

- Sentar a la persona durante 5 minutos.
- Tomar nota de su edad, peso y nombre.
- Poner el metrónomo en marcha. Subir y bajar del banco según el mismo ritmo durante 5 minutos (banco de 40 cm para hombres y de 33 cm para mujeres).
- Transcurrido este tiempo debe sentarse y esperar 15 segundos.
- Pasado ese tiempo se le tomará el pulso, contando las pulsaciones durante 15 segundos.

En dicha prueba solo se calificará de apto o no apto, de acuerdo con las tablas que se relacionan en los anexos IV y V.

2º. Primer ejercicio.- Solo será realizado por los aspirantes del turno de acceso libre, quedando exentos de su realización los aspirantes del turno de promoción interna.

Examen escrito consistente en contestar en el plazo máximo de 30 minutos un cuestionario tipo test de 50 preguntas con respuestas alternativas, sobre materias comprendidas en el temario que se publica como anexo VI. Las contestaciones erróneas se valorarán negativamente. Para superar esta fase será necesario alcanzar una puntuación mínima de 5 puntos, valorándose cada pregunta acertada con 0,20 puntos y las erróneas se valorarán negativamente en la misma cuantía.

3º. Segundo ejercicio.- Para todos los aspirantes.

El presente ejercicio constará de dos partes: la primera consistirá en contestar por escrito dos temas, uno de cada parte del temario, a elegir por el aspirante de entre los cuatro que le correspondan por sorteo, debiendo extraerse dos temas de la primera parte del temario y los otros dos de la segunda. Para el desarrollo de esta parte escrita del ejercicio dispondrá el aspirante de una hora.

La segunda consistirá en la lectura del ejercicio escrito, por el autor en sesión pública ante el Tribunal, los miembros del Tribunal le podrán formular hasta cinco preguntas relacionadas con las materias objeto de los temas del ejercicio realizado, para cuya contestación oral dispondrá, el aspirante, como máximo de diez minutos.

La no comparecencia del aspirante a la lectura del ejercicio será considerada como desistimiento de su petición de participación en el presente concurso-oposición.

Para aprobar este ejercicio será necesaria una puntuación mínima de 5 puntos, no pudiendo obtener 0 puntos en uno de los temas. La puntuación de este ejercicio será de 0 a 10 puntos.

4º. Tercer ejercicio.- Para todos los aspirantes.

Prueba práctica consistente en resolver por escrito, en un plazo máximo de una hora, dos supuestos elegidos por el aspirante entre tres propuestos por el Tribunal y relativos a materias relacionadas con el temario. Este ejercicio se puntuará de 0 a 10 puntos, siendo necesario para aprobarlo alcanzar una puntuación mínima de 5 puntos.

Cada uno de estos ejercicios es eliminatorio, por lo que el no superar uno de ellos inhabilitará al aspirante para continuar las pruebas.

La calificación final de la fase de oposición vendrá determinada por la suma de las puntuaciones

obtenidas en los ejercicios de la oposición, conforme a lo determinado en la base novena siguiente.

Octava.- Fase de concurso.

A) Turno de promoción interna. A los aspirantes admitidos al turno de promoción interna que superen la fase de oposición, les serán valorados los méritos que se indican a continuación, con el límite total de cuatro con cinco (4,5) puntos, conforme al siguiente baremo:

1. Antigüedad. Por servicios prestados como funcionario de carrera o reconocidos al amparo de lo previsto en la Ley 70/1978, en los Cuerpos y Escalas mencionados en la Base Segunda, letra B), apartado a), de esta convocatoria, desde su nombramiento o desde la fecha a que se retrotraiga el reconocimiento de servicios, hasta la fecha de finalización del plazo de presentación de solicitudes: 0,05 puntos por mes completo de servicio (0,6 puntos/año), con un máximo de 1,8 puntos.
2. Grado consolidado. Según el grado personal que se tenga consolidado en la fecha de finalización del plazo de presentación de solicitudes, se otorgará la siguiente puntuación: hasta grado doce, 1 punto, y por cada unidad de grado que exceda de doce, 0,1 punto.
3. Trabajo desarrollado. Según el nivel correspondiente al puesto de trabajo que se ocupe en la fecha de finalización del plazo de presentación de solicitudes, mediante nombramiento que no tenga carácter temporal, se otorgará la siguiente puntuación: hasta nivel doce, 1 punto, y por cada unidad de nivel que exceda de doce, 0,1 punto.
4. Cursos. Por haber participado con aprovechamiento en cursos de formación, perfeccionamiento o especialización profesional dirigidos a funcionarios de Cuerpos o Escalas del Grupo D, sobre materias relacionadas con las funciones del Cuerpo, organizados por el Instituto Canario de Administración Pública (I.C.A.P.), por el Instituto Nacional de Administración Pública (I.N.A.P.), por el Instituto Nacional de Administración Local o cualquier otro centro de formación o perfeccionamiento de funcionarios, se concederán 0,1 puntos cuando tuvieren una duración igual o superior a veinte horas lectivas, y 0,05 puntos en otro caso, con un máximo total de 0,2 puntos.

5. Titulación académica:

- Por la posesión del Título de Técnico Auxiliar en la Rama Agraria o equivalente: 1 punto.
- Por la posesión del Título de Técnico Especialista en Aprovechamientos Forestales y Conservación de la Naturaleza, Rama Agraria o equivalente: 2 puntos.

La puntuación por cada uno de los apartados anteriores es excluyente.

B) Turno de acceso libre. A los aspirantes admitidos al turno libre que superen la fase de oposición les serán valorados los méritos que se indican a continuación conforme al siguiente baremo:

1. Titulación académica.

- Por la posesión del Título de Técnico Auxiliar en la Rama Agraria o equivalente: 1 punto.
- Por la posesión del Título de Técnico Especialista en aprovechamientos forestales y Conservación de la Naturaleza, Rama Agraria o equivalente: 2 puntos.

La puntuación por cada uno de los apartados anteriores es excluyente.

2. Los servicios prestados como personal laboral o como funcionario interino en puestos de trabajo directamente relacionados con la conservación de la naturaleza en Canarias, de la Administración de la Comunidad Autónoma de Canarias serán puntuados: 0,02 puntos por mes completo de servicios, con un

máximo de 2,5 puntos.

Por servicios prestados en puestos de otras Administraciones Públicas, reuniendo todos y cada uno de los demás requisitos señalados en el párrafo inmediato precedente: 0,01 puntos por mes completo de servicios, con un máximo de 1,25 puntos.

Novena.- a) La calificación de cada ejercicio de la fase de oposición y la valoración de los méritos deberá efectuarse mediante puntuación obtenida con la media aritmética de las otorgadas por cada uno de los miembros del Tribunal, debiendo desecharse a estos efectos la máxima y la mínima concedidas o, en su caso, una de las que aparezcan repetidas como tales. Las puntuaciones otorgadas por el Tribunal, ejercicio a ejercicio y mérito a mérito, y los totales, deberán reflejarse en las correspondientes actas.

b) La calificación final de las pruebas selectivas vendrá determinada por la suma de las puntuaciones obtenidas en las fases de oposición y de concurso. En caso de empate, el orden final se establecerá atendiendo a la mayor puntuación obtenida en la fase de oposición. Si persistiese el empate, éste se dirimirá atendiendo a la menor edad de los aspirantes empatados.

Décima.- Comienzo y desarrollo de las pruebas.

a) El examen de aptitud física se celebrará en el lugar, fecha y hora señalados en la Resolución prevista en la Base Cuarta, debiendo transcurrir un mínimo de un mes desde la publicación de la presente convocatoria.

b) La convocatoria para la siguiente prueba se efectuará por el Tribunal mediante resolución de su Presidente que se expondrá al público en las oficinas de la Dirección General de la Función Pública y en las Oficinas Centrales de Información y Registro y las convocatorias para los siguientes ejercicios se efectuarán asimismo por el Tribunal mediante resolución de su Presidente, que se expondrá al público en los locales donde se haya celebrado el examen de aptitud física, así como en las oficinas antes mencionadas. Estos anuncios deberán hacerse públicos por el Tribunal, como mínimo con veinticuatro horas de antelación del comienzo de los ejercicios.

c) Desde la terminación de una prueba y el comienzo de la siguiente deberá transcurrir un plazo mínimo de cuarenta y ocho horas y máximo de veinte días.

d) En su caso, y conforme a lo dispuesto en la Orden de 15 de julio de 1992 (B.O.C. nº 102, de 24 de julio), el orden de actuación de los aspirantes en los ejercicios se iniciará por aquellos cuyo primer apellido comience por la letra "T", y en su defecto por las letras siguientes.

e) Los aspirantes serán convocados para cada prueba en único llamamiento, quedando decaídos en su derecho los que no comparezcan a realizarla, salvo los casos alegados y justificados con anterioridad a la realización de la misma, los cuales serán libremente apreciados por el Tribunal, pudiendo disponer, en tal circunstancia, la realización de una convocatoria extraordinaria.

f) Los aspirantes deberán concurrir a las pruebas provistos de su Documento Nacional de Identidad. En cualquier momento los miembros del Tribunal podrán requerir a los aspirantes que acrediten su identidad.

g) En la práctica de los ejercicios de la oposición, se adoptarán las medidas necesarias para garantizar que en la corrección de aquéllos sea desconocida por los miembros del Tribunal la identidad de los aspirantes.

h) Corresponde al Tribunal velar por el correcto desarrollo del procedimiento selectivo y la consideración y apreciación de las incidencias que pudieran surgir, resolviendo mediante decisión motivada en relación con la interpretación y ejecución de las presentes bases.

Undécima.- A los aspirantes que superen la fase de oposición les será requerida, mediante resolución del Tribunal que se hará pública al mismo tiempo que la lista de aspirantes que han superado esta fase, la justificación de los méritos que deseen hacer valer en la fase de concurso, en el plazo de diez (10) días hábiles, contados a partir del siguiente al de la exposición de la referida resolución en las oficinas mencionadas en la Base anterior.

Los documentos justificativos de los méritos deberán presentarse acompañados de instancia dirigida al Ilmo. Sr. Director General de la Función Pública, debiendo acreditarse por los aspirantes admitidos por el turno de promoción interna la antigüedad e historial profesional, mediante certificación ajustada al modelo que se inserta como anexo II, y los aspirantes por el turno libre mediante certificación ajustada al anexo III.

Duodécima.- Listas de aprobados.

a) Concluida cada una de las pruebas de la fase de oposición, el Tribunal Calificador expondrá debidamente certificadas por el Secretario con el visto bueno del Presidente del Tribunal, en los locales donde se hayan celebrado los ejercicios, en la Dirección General de la Función Pública y en las Oficinas Centrales de Información y Registro, sin perjuicio de que se hagan públicas en otros lugares, de estimarse conveniente, las listas de aspirantes que superen cada prueba, con la debida separación por cada turno y con indicación de la puntuación obtenida.

b) Efectuada la valoración de los méritos, el Tribunal hará pública en los lugares señalados en el apartado anterior, una lista con la puntuación otorgada a los aspirantes en la fase de concurso, así como la obtenida en la fase de oposición y la suma de ambas, que determinará el orden final de los aspirantes y a la vista de los resultados finales, y aplicando en su caso el acrecimiento de turnos, el Tribunal Calificador declarará aprobados para cada uno de ellos y por orden de puntuación un número de aspirantes que como máximo será el de plazas convocadas, el cual integrará la propuesta de nombramiento.

Al mismo tiempo, el Tribunal declarará que el resto de los aspirantes, aun cuando hubieran obtenido calificación superior a la mitad de la máxima puntuación posible, no han superado el proceso selectivo y no pueden integrar la lista de aprobados.

Decimotercera.- La propuesta de nombramiento, junto con las Actas del Tribunal y demás documentación de las pruebas, será elevada a esta Consejería a través de la Dirección General de la Función Pública.

Decimocuarta.- Los aspirantes propuestos aportarán ante la Dirección General de la Función Pública, en el plazo de veinte (20) días naturales desde que se haga pública la relación a la que se refiere la Base Duodécima, apartado b), mediante la correspondiente instancia, la siguiente documentación:

a) Fotocopia autorizada o compulsada del Documento Nacional de Identidad.

b) Fotocopia autorizada o compulsada del título académico exigido u otro superior, o certificación académica que acredite haber realizado todos los estudios necesarios para la obtención del título.

c) Certificado médico oficial acreditativo del cumplimiento del requisito establecido en la Base Segunda, letra A), apartado d), de la presente convocatoria.

d) Declaración jurada o promesa de no haber sido separado mediante expediente disciplinario del servicio de cualquiera de las Administraciones Públicas, ni hallarse inhabilitado para el desempeño de las funciones públicas.

Los aspirantes seleccionados por el turno de promoción interna solamente deberán presentar la

documentación relativa a titulación o estudios académicos.

Decimoquinta.- Los aspirantes seleccionados que hubieren presentado en tiempo y forma la documentación exigida en la Base anterior y hayan acreditado el cumplimiento de los requisitos exigidos, serán nombrados funcionarios en prácticas del Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente, mediante Resolución de la Dirección General de la Función Pública, que se publicará en el Boletín Oficial de Canarias, adjudicándoseles plazas por el orden de puntuación obtenida y según la preferencia en su momento manifestada, y respetando la establecida a favor de los seleccionados por promoción interna, debiendo tomar posesión en el plazo de un mes, a contar desde el día siguiente al de la citada publicación. Decaerán de su derecho quienes no tomaran posesión en dicho plazo, salvo que medie solicitud y concesión de prórroga justificada.

Decimosexta.- Periodo de prácticas.

Los aspirantes nombrados funcionarios en prácticas, en número no superior al total de plazas convocadas, verán condicionado su acceso definitivo al Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente, a la superación de un periodo de prácticas con una duración de cuarenta y cinco (45) días que realizarán a las órdenes de un Jefe de la Unidad Insular correspondiente, durante el cual percibirán las retribuciones determinadas por las disposiciones en vigor.

Al término de dicho periodo, los aspirantes habrán de obtener una valoración de apto o no apto, para lo que se tomará como referencia el informe que haya emitido la Secretaría General Técnica de la Consejería de Política Territorial. La declaración de aptitud corresponderá a la misma autoridad que efectúe el nombramiento.

Los aspirantes que no superen el periodo de prácticas de acuerdo con lo previsto en la presente convocatoria, perderán todos los derechos a su nombramiento como funcionarios de carrera, por resolución motivada de esta Consejería.

Decimoséptima.- Finalizado el periodo de prácticas, quienes lo hubieran superado serán nombrados funcionarios de carrera del Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente de la Comunidad Autónoma de Canarias, mediante Resolución de la Dirección General de la Función Pública que será publicada en el Boletín Oficial de Canarias.

Decimooctava.- La presente convocatoria y cuantos actos administrativos se deriven de ella y de la actuación del Tribunal Calificador, podrán ser impugnados en los casos y en la forma establecida en la Ley de Procedimiento Administrativo.

Asimismo, esta Consejería podrá, en su caso, proceder a la revisión de las resoluciones del Tribunal Calificador, conforme a lo previsto en la Ley de Procedimiento Administrativo.

Santa Cruz de Tenerife, a 27 de noviembre de 1992.

EL CONSEJERO DE TRABAJO

Y FUNCIÓN PÚBLICA,

Blas Gabriel Trujillo Oramas.

<FALTA IMAGEN NO SOPORTADA EN VIDEOTEX>

A N E X O VI

PRIMERA PARTE

TEMARIO DEL CUERPO DE AGENTES

DE MEDIO AMBIENTE

I.- ORGANIZACIÓN DEL ESTADO Y DE LA

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

Tema 1.- La Constitución Española de 1978: estructura y principios que la inspiran. Derechos y libertades de los españoles: su garantía y suspensión. El Tribunal Constitucional.

Tema 2.- La Jefatura del Estado: funciones del Rey. Sucesión de la Corona.

Tema 3.- Las Cortes Generales: composición y funcionamiento. Composición y atribuciones del Congreso y del Senado. El Defensor del Pueblo.

Tema 4.- La Organización Territorial del Estado: las Comunidades Autónomas. La Comunidad Autónoma de Canarias: aspectos principales. El Estatuto de Autonomía de Canarias.

Tema 5.- Las Instituciones de la Comunidad Autónoma de Canarias: el Gobierno, el Presidente del Gobierno; las Consejerías. Los Cabildos Insulares. El Diputado del Común.

Tema 6.- La Consejería de Política Territorial: su estructura actual; Órganos Superiores, Colegiados y Territoriales. La Viceconsejería de Medio Ambiente: funciones y competencias de la misma. La Dirección General de Disciplina Urbanística y Medioambiental: competencias y funciones.

II.- RECURSOS HUMANOS

Tema 7.- Los funcionarios públicos: concepto y clases. Ley de la Función Pública Canaria. Derechos y deberes de los funcionarios. Incompatibilidades. Régimen disciplinario: faltas, sanciones y procedimiento.

Tema 8.- Ley 8/1989, de 13 de julio, de creación del Cuerpo de Agentes de Medio Ambiente de la Comunidad Autónoma de Canarias. Funciones del Cuerpo. Requisitos para su ingreso.

Tema 9.- El personal al servicio de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias. El Contrato Laboral. Modalidades de contratación y en especial la de trabajos fijos y periódicos de carácter discontinuo.

III.- PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO

Tema 10.- La Ley de Procedimiento Administrativo: concepto de interesados en el procedimiento. Términos y plazos administrativos. Información a los interesados. Recepción y registro de documentos.

Tema 11.- Modos de iniciarse un procedimiento. Fases de la tramitación de un expediente. Recursos administrativos. Clases de recursos y plazos para interponerlos.

IV.- LEGISLACIÓN ESPECIAL

Tema 12.- Ley Territorial de Declaración de Espacios Naturales protegidos de Canarias. Ley 4/1989, de Conservación de Espacios Naturales y Flora y Fauna Silvestre. Finalidades de la Ley. Concepto de espacios naturales protegidos.

Tema 13.- Ley Territorial 7/1990, de 14 de mayo, de Disciplina Urbanística y Territorial: finalidad y objeto de la Ley. Ley Territorial 11/1990, de 13 de julio, de Prevención del Impacto Ambiental:

finalidad y objeto de la Ley. Actividades afectadas por la Ley.

Tema 14.- La Ley de Montes. Montes públicos y particulares. Montes protectores. Montes catalogados. Deslindes. Amojonamientos. Ocupaciones. Adquisiciones y permutas.

Tema 15.- La Ley de Montes: aprovechamientos forestales. Pastoreos. Repoblaciones forestales. Mejoras. Defensa contra plagas. Orden de la Viceconsejería de Medio Ambiente de 5 junio de 1992, por la que se dan instrucciones sobre incendios forestales.

Tema 16.- Orden de 14 de marzo de 1989, por la que se regula el uso de pistas en montes públicos y otros espacios naturales protegidos de la Comunidad Autónoma de Canarias en actividades turístico-recreativas y deportivas (B.O.C. nº 57, de 21 de abril de 1989).

Tema 17.- Orden de 8 de mayo de 1989, por la que se regula la quema de rastrojos, residuos o maleza en fincas agrícolas o forestales (B.O.C. nº 66, de 12 de mayo de 1989). Orden General de Veda de Caza por la que se establecen limitaciones y épocas hábiles de caza para 1992 (B.O.C. nº 100, de 22 de julio).

Tema 18.- Ley de Aguas: Ley Territorial 12/1990, de 26 de julio; objeto de la Ley. Protección del dominio público hidráulico. Protección de la calidad de las aguas.

Tema 19.- Ley de Costas; objeto de la Ley. Bienes de dominio público marítimo terrestre. Protección y utilización del dominio público marítimo terrestre. Infracciones y sanciones.

Tema 20.- Ley de 19 de mayo de 1986: Régimen Jurídico Básico de Residuos Tóxicos y Peligrosos. Concepto, gestión y tratamiento, Infracciones y sanciones.

Tema 21.- Normas reguladoras de Protección Civil. Ley de 21 de enero de 1985. Real Decreto 407/1992 sobre normas básicas de protección civil. Planes territoriales y Planes especiales.

Tema 22.- Competencias en materia de protección civil de la Comunidad Autónoma de Canarias. Competencias de la Consejería de Política Territorial en la materia. Comisión de Protección Civil de Canarias; composición y funcionamiento. Comisiones técnicas.

Tema 23.- Regulación de las acampadas en Parajes y Parques Naturales. Orden de la Consejería de Política Territorial de 9 de julio de 1992 (B.O.C. nº 102, de 24 de julio de 1992). Disposiciones de la Ley de Costas sobre prohibición de acampadas en zonas de dominio público marítimo terrestre.

Tema 24.- Concepto y tratamiento del delito de incendio en el Código Penal. Ley de incendios forestales de 5 de diciembre de 1968 y Reglamento de 13 de febrero de 1973. Nociones sobre la Ley y, en especial, medidas de extinción y disposiciones sobre el fondo de compensación de incendios.

Tema 25.- Ley de Caza de 4 de abril de 1970 y Reglamento de 25 de marzo de 1971. Principios Generales. De los terrenos, de la caza y su ejercicio. De la protección, conservación y aprovechamiento de la caza. Decreto Territorial 63/1988, de traspaso de funciones y servicios de la Administración a los Cabildos Insulares en materia de política territorial; competencias transferidas en materia de caza. Consejo Regional de Caza.

SEGUNDA PARTE

TEMAS ESPECÍFICOS

- 1.- Geografía de las Islas Canarias: aspectos físicos, políticos y económicos.
- 2.- Las Islas Canarias: origen, clima. Importancia de su Flora y Fauna.

- 3.- Principales ecosistemas presentes en el Archipiélago Canario.
- 4.- Los Cardonales y Tabaibales: características generales. Flora y Fauna más representativa. Conservación.
- 5.- El monte verde: Laurisilva y Fayal Brezal. Características Generales. Flora y Fauna más representativa. Conservación.
- 6.- El Pinar. Características Generales. Flora y Fauna más representativa. Importancia del Pino Canario. Conservación.
- 7.- El matorral de Alta Montaña: Características Generales. Flora y Fauna más representativa. Conservación.
- 8.- Los Reptiles y Anfibios de Canarias: algunos aspectos de su Biología y Ecología. Factores de amenaza.
- 9.- Las aves de Canarias: algunos aspectos de su biología y ecología. Factores de amenaza.
- 10.- Los mamíferos de Canarias: algunos aspectos de su biología y ecología. Factores de amenaza.
- 11.- Instrumentos legales para la protección de la fauna.
- 12.- Instrumentos legales para la protección de la flora.
- 13.- La importancia de la vegetación en la protección del suelo y en la provisión hídrica.
- 14.- Caza: evolución y exigencias en relación con el medio ambiente. Introducción de especies. Cría artificial de caza.
- 15.- Los incendios forestales: causas. Circunstancias. Épocas de peligro. Efectos de los incendios. Factores que intervienen: propagación, formas y tipos. Índices de peligro: determinación.
- 16.- Prevención de incendios forestales: combustibles vegetales. Técnicas de Ordenación. Quemias. Vigilancia y detección. Comunicaciones. Seguridad personal en la prevención.
- 17.- Extinción de incendios forestales: sistema de extinción. Medios de extinción: maquinaria, motobombas, mangueras. Parques de maquinaria. Medios aéreos. Operaciones tácticas de extinción. Seguridad personal en la extinción. Movilización del personal.
- 18.- La educación ambiental: métodos. Objetivos.
- 19.- Cálculo de superficies y volúmenes: unidades de longitud, superficie y volumen.
- 20.- Evaluación del Impacto Ambiental: Legislación aplicable. Definición de Impacto. Conceptos Técnicos: órganos competentes. Titular del proyecto, declaración del impacto. Efectos de un proyecto, tipos de impactos ambientales. Actividades afectadas. Control vigilancia inspección, infracciones y sanciones.
- 21.- Uso del suelo: protección de los espacios naturales en la distribución de usos del suelo, uso social de áreas forestales. Espacios verdes. Montes destinados al recreo.
- 22.- Repoblación y restauración vegetal: repoblación de coníferas. Técnicas de repoblación. Conocimiento de la maquinaria a emplear.

23.- Técnicas de cultivo en viveros: recolección y extracción de semillas.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

ANEXO II

TESIS DOCTORAL

**Reconstruyendo las relaciones de género en los centros: una propuesta
interdisciplinar en Educación Secundaria desde la Educación para el
Desarrollo de la Carrera**

Datos utilizados en la Investigación

- *Cuestionarios*
- *Entrevistas*
- *Documentos del centro*
- *Análisis de los libros de texto*
- *Observaciones*
- *Grupo de discusión*
- *Diario de las sesiones*

Questionarios

Questionario Alumnado: General
Questionario Alumnado: Valores
Questionario Alumnos: Atribuciones y Percepciones
Questionario Alumnas: Atribuciones y Percepciones
Questionario Profesiones Alumnado
Questionario Familia: General Hijas
Questionario Familia: General Hijos
Questionario Profesorado: General
Questionario de Autoevaluación del Alumnado

QUESTIONARIO ALUMNADO General

Este cuestionario ha sido elaborado con el objeto de mejorar la orientación profesional que se realiza en tu centro.

A través de él, pretendemos conocer las preferencias académicas y profesionales del alumnado. Como observarás la mayoría de las preguntas son cerradas por lo que deberás señalar con una "x" en la casilla que mejor refleje tu situación.

Por ejemplo:

¿En qué medida ocuparías tu tiempo libre en las siguientes actividades?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
<i>Practicar fútbol</i>	X			
<i>Ir al cine</i>			X	
<i>Ver la televisión</i>		X		
<i>Colaborar en actividades del Centro</i>				X

Como observarás, esta persona, juega mucho al fútbol, ve bastante la televisión, va poco al cine y no colabora nunca en actividades que se desarrollan en el centro.

Recuerda:

- Leer siempre las instrucciones antes de contestar
- Consulta aquello que no entiendas
- Responde con sinceridad

Sin más, agradecemos tu colaboración en la cumplimentación del cuestionario.

Muchas gracias.

1. SEXO:

varón () mujer ()

2. EDAD: ()

3. SIN CONTARTE A TÍ, CUÁL ES TU NÚMERO DE:

hermanos () hermanas ()

4. LOS ESTUDIOS REALIZADOS POR TU PADRE/MADRE SON:

		PADRE	MADRE
SIN ESTUDIOS			
PRIMARIOS/EGB			
SECUNDARIOS	BACHILLER/BUP		
	FORMACIÓN PROFESIONAL		
UNIVERSITARIOS			

5. ¿CUÁL ES LA PROFESIÓN QUE REALIZA TU MADRE Y TU PADRE?

	MADRE	PADRE
PROFESIÓN		

6. ¿CUÁL ES LA SITUACIÓN LABORAL DE TU PADRE/MADRE?

	MADRE	PADRE
EN ACTIVO		
EN PARO		
JUBILADO/A		

7. ¿EN QUÉ MEDIDA SE HACEN RESPONSABLES LOS COMPONENTES DE TÚ FAMILIA EN LAS LABORES DE LA CASA?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
MADRE				
PADRE				
HJOS				
HJAS				
ABUELA/O				
ASISTENTE/AE				
OTRAS				

8. ¿HAS ASISTIDO A ALGÚN COLEGIO MIXTO? (DE NIÑOS Y NIÑAS)

SIEMPRE ()

ALGUNOS AÑOS ()

9. ¿EN QUÉ MEDIDA HAS TENIDO DIFICULTADES EN LAS SIGUIENTES MATERIAS DURANTE TUS ESTUDIOS?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
EDUCACIÓN FÍSICA				
LENGUA EXTRANJERA				
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL				
CIENCIAS NATURALES				
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA				
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA				
MATEMÁTICAS				
MÚSICA				
TECNOLOGÍA				

10. ¿EN QUÉ MEDIDA TE HAN INTERESADO LAS SIGUIENTES ASIGNATURAS QUE HAS CURSADO EN AÑOS ANTERIORES?

		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO	EDUCACIÓN FÍSICA				
	LENGUA EXTRANJERA				
	EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL				
	CIENCIAS NATURALES				
	MATEMÁTICAS				
	TECNOLOGÍA				
	MÚSICA				
ÁMBITO SOCIO LINGÜÍSTICO	CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA				
	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA				

11. LAS OPTATIVAS QUE HAS SELECCIONADO PERTENECEN EN SU MAYORÍA AL ÁMBITO:

CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO ()

SOCIOLINGÜÍSTICO ()

INDISTINTAMENTE ()

12. CUANDO TOMASTE LA DECISIÓN DE ELEGIR ESTAS OPTATIVAS, ¿HASTA QUÉ PUNTO CREES QUE HAN ESTADO DE ACUERDO O EN DESACUERDO LAS SIGUIENTES PERSONAS?

	TOTALMEN- TE DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
TU PADRE				
TU MADRE				
TUS HERMANOS/AS				
TUS PROFESORES/AS				
TUS COMPAÑEROS/AS DE CLASE				
TU MEJOR AMIGO/A				
TUS AMIGOS/AS				

13. ¿EN QUÉ MEDIDA LAS SIGUIENTES PERSONAS TE HAN AYUDADO A OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LAS POSIBLES PROFESIONES QUE PUEDES ELEGIR?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
PROFESORADO				
TUTOR/A				
ORIENTADOR/A				
MADRE				
PADRE				
OTRAS				

14. CONSIDERAS NECESARIO HABLAR DE LA INFORMACIÓN Y LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL CON TU:

	MUCHO	POCO	BASTANTE	NADA
FAMILIA				
PROFESORADO				

15. ¿CÓMO VALORAS LA INFORMACIÓN QUE TIENES EN ESTOS MOMENTOS SOBRE OPCIONES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES?

	MUY SATISFACTORIA	BASTANTE SATISFACTORIA	POCO SATISFACTORIA	NADA SATISFACTORIA
ACADÉMICAS				
PROFESIONALES				

16. DE LOS ASPECTOS QUE A CONTINUACIÓN TE INDICAMOS, ¿CUÁLES SON MÁS IMPORTANTES PARA TU ORIENTACIÓN PROFESIONAL?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
CONOCER QUE ESTUDIOS PUEDES REALIZAR CUANDO ACABES LA ESO				
CONOCERTE MEJOR (TUS INTERESES Y NECESIDADES)				
QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN LAS PROFESIONES				
OBSERVAR CÓMO LOS PROFESIONALES DESARROLLAN SU ACTIVIDAD EN SU PUESTO DE TRABAJO				
CONOCER LA RELACIÓN QUE TIENE LO QUE APRENDEMOS EN LA ESCUELA PARA NUESTRA VIDA				
CÓMO REALIZAR TU PLANIFICACIÓN PARA DESEMPEÑAR UNA PROFESIÓN				
ESTRATEGIAS PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO				

16. A) ¿DE QUÉ FORMA TE GUSTARÍA RECIBIR LA INFORMACIÓN QUE HAS SEÑALADO PREVIAMENTE?

CURSOS	
CHARLAS	
ACTIVIDADES A LO LARGO DEL AÑO ESCOLAR	
ACTIVIDADES EN LA TUTORÍA	

17. ¿CUANDO TERMINES LA SECUNDARIA OBLIGATORIA CONTINUARÁS ESTUDIANDO?

SI () NO ()

EN EL CASO DE QUE PENSASES CONTINUAR ESTUDIANDO, ¿QUÉ TIPO DE ESTUDIOS REALIZARÍAS?

18. CUANDO HAS TRATADO CON TU PADRE Y CON TU MADRE TU FUTURO ACADÉMICO Y/O PROFESIONAL, ¿QUÉ TE HAN SUGERIDO?

QUE SIGAS ESTUDIANDO	
QUE TE INCORPORES AL MERCADO LABORAL	
NO ME HAN HECHO NINGUNA SUGERENCIA ESPECÍFICA	

19. EN EL CASO QUE TU FAMILIA TE HAYA SUGERIDO QUE SIGAS ESTUDIANDO, ¿QUÉ TIPO DE ESTUDIOS TE HAN ACONSEJADO SEGUIR?

BACHILLERATO/ BUP	
FORMACIÓN PROFESIONAL	

20. ¿HACIA QUÉ ÁMBITO PROFESIONAL ESTARÍAN DIRIGIDOS DICHS ESTUDIOS?

(EN EL CASO QUE TU FAMILIA TE HAYA DADO MÁS DE UNA PROPUESTA. SEÑALAR LA PRIMERA CON UN "1" Y LAS SIGUIENTES CON UN "2")

ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS	
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS	
ADMINISTRACIÓN Y LEGISLACIÓN	
AGRICULTURA Y GANADERÍA	
ARTES GRÁFICAS	
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	
SANIDAD	
QUÍMICA	
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	
COMERCIO Y MARKETING	
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	
FABRICACIÓN MECÁNICA	
HOSTELERÍA Y TURISMO	
IMAGEN PERSONAL	
INFORMÁTICA	
MADERA Y MUEBLE	
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	
SERVICIOS SOCIO-CULTURALES Y A LA COMUNIDAD	
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	
EDUCACIÓN	
HISTORIA Y FILOSOFÍA	
LINGÜÍSTICA E IDIOMAS	

3. CUÁNTO TIEMPO LE DEDICAS A CADA UNO DE ESTOS ASPECTOS:

	MUCHO TIEMPO	BASTANTE TIEMPO	POCO TIEMPO	NINGÚN TIEMPO
TIEMPO LIBRE/DE OCIO (AFICIONES, DEPORTES)				
PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD (CONSEJO ESCOLAR Y/O GRUPOS DE JÓVENES DE TU BARRIO)				
ESTUDIOS				
FAMILIA				

4. SEÑALA A CONTINUACIÓN EL GRADO DE IMPORTANCIA QUE PARA TI HAN TENIDO LOS SIGUIENTES MOTIVOS EN EL MOMENTO DE ELEGIR LAS MATERIAS DE ESTE CURSO:

	MUY IMPORTANTE	BASTANTE IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
TENGO FACILIDAD PARA ELLAS				
LE GUSTAN A MI PADRE				
ME PERMITEN ACCEDER A PROFESIONES CON UN BUEN SUELDO				
SON MÁS SENCILLAS PARA LAS PERSONAS DE MI SEXO				
ME PERMITEN ACCEDER A DETERMINADO TIPO DE ESTUDIOS				
LE GUSTAN A MI MADRE				
ERAN LAS ÚNICAS QUE EXISTÍAN EN EL CENTRO				
ME PERMITEN ACCEDER A PROFESIONES DE ACUERDO CON MI CLASE SOCIAL, SITUACIÓN				
SON MATERIAS QUE SUELEN CURSAR PERSONAS DE MI MISMO SEXO				
MI FAMILIA ME PUEDE AYUDAR SI TENGO PROBLEMAS				
ME GUSTAN A MI				
POSTERIORMENTE ME PERMITEN ACCEDER A ESTUDIOS CON BUENAS POSIBILIDADES DE TRABAJO				
OTROS				

5. DE LAS PERSONAS QUE SE RELACIONAN A CONTINUACIÓN, INDÍCANOS HASTA QUE PUNTO SU OPINIÓN ES IMPORTANTE PARA TI EN EL MOMENTO DE TOMAR DECISIONES SOBRE LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS:

	MUY IMPORTANTE	BASTANTE IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
TU MADRE				
TU PADRE				
TUS HERMANOS/AS				
TU PROFESORADO				
TUS COMPAÑEROS/AS DE CLASE				
TU MEJOR AMIGO/A				
TUS AMIGOS/AS				

6. INDICA EL GRADO DE IMPORTANCIA QUE PARA TI TENDRÁN LAS RAZONES EXPUESTAS A CONTINUACIÓN CUANDO DECIDAS ELEGIR TU PROFESIÓN:

	MUY IMPOR- TANTE	IMPOR- TANTE	POCO IMPOR- TANTE	NADA IMPOR- TANTE
PROPORCIONA BUENAS RELACIONES PERSONALES				
PERMITE OBTENER UN TRABAJO IMPOR- TANTE Y PRESTIGIOSO				
OFRECE BUENAS OPORTUNIDADES DE EMPLEO				
SIRVE PARA AYUDAR A OTRAS PERSONAS				
ME GUSTA				
ME PERMITE INTERESARME POR LA INVESTIGACIÓN				
MIS PADRES ME PUEDEN AYUDAR				
TENGO FACILIDAD PARA ESA PROFESIÓN				
PROPORCIONA CULTURA				
LE GUSTA A MI PADRE Y A MI MADRE				
SIRVE PARA GANAR DINERO				
SON PROFESIONES QUE SUELEN CURSAR PERSONAS DE MI MISMO SEXO				
ME PERMITE REALIZARME COMO PERSONA				
OTRAS				

7. DE LAS PERSONAS QUE SE RELACIONAN A CONTINUACIÓN, INDÍCANOS HASTA QUE PUNTO ES IMPORTANTE PARA TI SU OPINIÓN EN EL MOMENTO DE TOMAR DECISIONES SOBRE LA ELECCIÓN DE TU PROFESIÓN:

	MUY IMPORTANTE	BASTANTE IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
TU MADRE				
TU PADRE				
TUS HERMANOS/AS				
TU PROFESORADO				
COMPAÑEROS/AS DE CLASE				
TU MEJOR AMIGO/A				
TUS AMIGOS/AS				

CUESTIONARIO ALUMNOS: Atribuciones y percepciones

A continuación verás una serie de frases que describen distintas situaciones de la vida cotidiana en el ámbito académico. Tendrás que indicar la frecuencia con que cada situación se aplica a tu caso concreto.

Cómo observarás, la mayoría de las preguntas son cerradas por lo que deberás señalar con una "X", la casilla que mejor refleje tu situación.

Por ejemplo:

Señala con qué frecuencia te encuentras en esta situación:

	SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	NUNCA
ME OLVIDO DEL MATERIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA CON FACILIDAD		X		

La persona que respondió este cuestionario, muy a menudo se olvida del material de educación física.

Recuerda:

- Leer siempre las instrucciones antes de contestar
- Consulta aquello que no entiendas
- Responde con sinceridad

Agradecemos la colaboración prestada y el tiempo que nos has dedicado.

Muchas Gracias

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESTAS SITUACIONES SE APLICAN A TU CASO CONCRETO?

	SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	NUNCA
TENGO PROBLEMAS PARA COMPRENDER LAS COSAS QUE LEO PARA CLASE				
CREO QUE TENGO QUE ESTUDIAR RELATIVAMENTE MÁS QUE MIS COMPAÑERAS PARA OBTENER LOS MISMOS RESULTADOS EN ASIGNATURAS DEL ÁREA CIENTÍFICO TECNOLÓGICAS				
TENGO LA IMPRESIÓN QUE NO DOY UNA A DERECHAS EN LA ESCUELA				
TENGO DIFICULTADES CUANDO TRATO DE EXPONER ORALMENTE UNA ACTIVIDAD EN CLASE				
ME HA INVADIDO EL DESÁNIMO HASTA EL PUNTO DE PREGUNTARME SI VALGO PARA ESTUDIAR				
PIENSO QUE CUANDO ACABE MIS ESTUDIOS OBLIGATORIOS TENDRÉ DIFICULTADES PARA ESTUDIAR PROFESIONES DEL ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO				
SIENTO QUE TENGO MENOS CAPACIDAD ACADÉMICA QUE MIS COMPAÑERAS				
TENGO PROBLEMAS DE EXPRESIÓN CUANDO TRATO DE EXPONER MIS IDEAS POR ESCRITO PARA ALGÚN TRABAJO				
PIENSO QUE CUANDO ACABE MIS ESTUDIOS OBLIGATORIOS TENDRÉ DIFICULTADES PARA ESTUDIAR PROFESIONES DEL ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO				
TIENDO A PENSAR QUE NO PODRÉ DESEMPEÑAR NINGUNA PROFESIÓN CUANDO ACABE MIS ESTUDIOS				
ME INQUIETAN LAS CRÍTICAS QUE PUEDEN HACER DE MI TRABAJO MIS PROFESORES/AS				
CREO QUE TENGO QUE ESTUDIAR RELATIVAMENTE MÁS QUE MIS COMPAÑERAS PARA OBTENER LOS MISMOS RESULTADOS EN ASIGNATURAS DEL ÁREA DE SOCIOLINGÜÍSTICA				
ME PREOCUPA QUE OTRAS PERSONAS ME VEAN COMO TRUNFADOR O FRACASADO EN MIS ESTUDIOS				
ME SIENTO INCÓMODO CUANDO TENGO QUE REDACTAR UN ARGUMENTO PARA CONVENCER A MI PROFESORADO DE ALGO CON LO QUE NO ESTOY DE ACUERDO				
ME SIENTO INFERIOR A MIS COMPAÑERAS DE CLASE				
ME INQUIETAN LAS CRÍTICAS QUE PUEDAN HACER DE MI TRABAJO MIS COMPAÑERAS/OS				

2. INDICA CON QUÉ FRECUENCIA TE ENCUENTRAS EN ESTAS SITUACIONES:

	SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	NUNCA
GENERALMENTE CUANDO SACO UNA MALA NOTA SIENTO QUE SE DEBE PRINCIPALMENTE A QUE NO HE ESTUDIADO BASTANTE ESA ASIGNATURA				
EL SACAR MALAS NOTAS ME HACE CUESTIONAR MI CAPACIDAD ACADÉMICA				
CUANDO HE SACADO BUENAS NOTAS EN ALGUNAS ASIGNATURAS, SE HA DEBIDO A QUE EL PROFESORADO UTILIZABA FORMAS DE PUNTUACIÓN MENOS EXIGENTES				
CONSIGO BUENAS NOTAS, SOLAMENTE PORQUE EL MATERIAL ES FÁCIL DE APRENDER				
ALGUNAS DE MIS MALAS NOTAS SE DEBEN A ESTAR EN LA ASIGNATURA INCORRECTA				
LA RAZÓN MÁS IMPORTANTE DE LAS BUENAS NOTAS QUE OBTENGO, ES MI CAPACIDAD ACADÉMICA				
SEGUN MI EXPERIENCIA, UNA VEZ QUE EL PROFESORADO SE HACE A LA IDEA DE QUE ERES UNA MAL ESTUDIANTE, ES MUCHO MÁS PROBABLE QUE TU TRABAJO RECIBA NOTAS MÁS BAJAS, QUE SI ALGUIEN SE PREOCUPA DE CAMBIAR ESAS IDEAS				
ALGUNAS DE MIS NOTAS MÁS BAJAS CREO QUE SE HAN DEBIDO EN PARTE A INJUSTICIAS				
CUANDO NO CONSIGO HACER ALGO DE CLASE TAN BIEN COMO ESPERO, SE DEBE GENERALMENTE A QUE NO HE PUESTO BASTANTE ESFUERZO POR MI PARTE				
SI SUSPENDO UNA ASIGNATURA SE DEBE PROBABLEMENTE A QUE NO HE PUESTO BASTANTE ESFUERZO POR MI PARTE				
ALGUNAS DE MIS MEJORES NOTAS REFLEJAN SIMPLEMENTE QUE SE TRATABA DE ASIGNATURAS MÁS FÁCILES QUE LA MAYORÍA				
CREO QUE MIS MEJORES NOTAS DEPENDEN EN GRAN MEDIDA DE ASPECTOS RELACIONADOS CON LA SUERTE, COMO POR EJEMPLO, QUE TE SALGAN EN EL EXAMEN LAS PREGUNTAS QUE TE ESTUDIASTE				
CREO QUE MIS BUENAS NOTAS REFLEJAN DIRECTAMENTE MI CAPACIDAD ACADÉMICA				
LAS NOTAS MÁS BAJAS QUE HE OBTENIDO HAN SIDO EN ASIGNATURAS QUE EL PROFESORADO NO HA SABIDO HACERLAS INTERESANTES				
MIS NOTAS BAJAS ME LLEVAN A PENSAR, QUE TENGO MALA SUERTE				
LAS NOTAS BAJAS ME INDICAN QUE NO HE TRABAJADO LO SUFICIENTE				
MI ÉXITO EN LOS EXÁMENES DEPENDE EN PARTE DE LA SUERTE				
CREO QUE TENGO QUE SENTIRME AFORTUNADO POR LAS BUENAS NOTAS QUE OBTENGO				
SI TRABAJO BASTANTE, PUEDO SUPERAR TODOS LOS OBSTÁCULOS EN MI CAMINO HACIA EL ÉXITO ACADÉMICO				
CUANDO SACO BUENAS NOTAS SE DEBE A MI CAPACIDAD ACADÉMICA				
TENGO LA IMPRESIÓN QUE ALGUNAS DE LAS NOTAS BAJAS QUE RECIBO REFLEJAN EL HECHO DE QUE PARTE DEL PROFESORADO ES TACAÑO CON LAS NOTAS QUE DAN				
EN MI CASO LAS BUENAS NOTAS QUE SACO SON EL RESULTADO DE MI ESFUERZO				
SIEMPRE QUE RECIBO BUENAS NOTAS SE DEBE A QUE HE ESTUDIADO MUCHO ESA ASIGNATURA				

CUESTIONARIO ALUMNAS: Atribuciones y percepciones

A continuación verás una serie de frases que describen distintas situaciones de la vida cotidiana en el ámbito académico. Tendrás que indicar la frecuencia con que cada situación se aplica a tu caso concreto.

Cómo observarás, la mayoría de las preguntas son cerradas por lo que deberás señalar con una "X" la casilla que mejor refleje tu situación.

Por ejemplo:

Señala con qué frecuencia te encuentras en esta situación:

	SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	NUNCA
ME OLVIDO DEL MATERIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA CON FACILIDAD		X		

La persona que respondió a esta pregunta, se olvida muy a menudo del material de educación física.

Recuerda:

- Leer siempre las instrucciones antes de contestar
- Consulta aquello que no entiendas
- Responde con sinceridad

Agradecemos la colaboración prestada y el tiempo que nos has dedicado.

Muchas Gracias

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESTAS SITUACIONES SE APLICAN A TU CASO CONCRETO?

	SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	NUNCA
TENGO PROBLEMAS PARA COMPRENDER LAS COSAS QUE LEO PARA CLASE				
CREO QUE TENGO QUE ESTUDIAR RELATIVAMENTE MÁS QUE MIS COMPAÑEROS PARA OBTENER LOS MISMOS RESULTADOS EN ASIGNATURAS DEL ÁREA CIENTÍFICO TECNOLÓGICA				
TENGO LA IMPRESIÓN QUE NO DOY UNA A DERECHAS EN LA ESCUELA				
TENGO DIFICULTADES CUANDO TRATO DE EXPONER ORALMENTE UNA ACTIVIDAD EN CLASE				
ME HA INVADIDO EL DESÁNIMO HASTA EL PUNTO DE PREGUNTARME SI VALGO PARA ESTUDIAR				
PIENSO QUE CUANDO ACABE MIS ESTUDIOS OBLIGATORIOS TENDRÉ DIFICULTADES PARA ESTUDIAR PROFESIONES DEL ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO				
SIENTO QUE TENGO MENOS CAPACIDAD ACADÉMICA QUE MIS COMPAÑEROS				
TENGO PROBLEMAS DE EXPRESIÓN CUANDO TRATO DE EXPONER MIS IDEAS POR ESCRITO PARA ALGÚN TRABAJO				
PIENSO QUE CUANDO ACABE MIS ESTUDIOS OBLIGATORIOS TENDRÉ DIFICULTADES PARA ESTUDIAR PROFESIONES DEL ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO				
TIENDO A PENSAR QUE NO PODRÉ DESEMPEÑAR NINGUNA PROFESIÓN CUANDO ACABE MIS ESTUDIOS				
ME INQUIETAN LAS CRÍTICAS QUE PUEDEN HACER DE MI TRABAJO MIS PROFESORES/AS				
CREO QUE TENGO QUE ESTUDIAR RELATIVAMENTE MÁS QUE MIS COMPAÑEROS PARA OBTENER LOS MISMOS RESULTADOS EN ASIGNATURAS DEL ÁREA DE SOCIOLINGÜÍSTICA				
ME PREOCUPA QUE OTRAS PERSONAS ME VEAN COMO TRIUNFADORA O FRACASADA EN MIS ESTUDIOS				
ME SIENTO INCÓMODA CUANDO TENGO QUE REDACTAR UN ARGUMENTO PARA CONVENCER A MI PROFESORADO DE ALGO CON LO QUE NO ESTOY DE ACUERDO				
ME SIENTO INFERIOR A MIS COMPAÑEROS DE CLASE				
ME INQUIETAN LAS CRÍTICAS QUE PUEDAN HACER DE MI TRABAJO MIS COMPAÑEROS/AS				

2. INDICA CON QUÉ FRECUENCIA TE ENCUENTRAS EN ESTAS SITUACIONES:

	SIEMPRE	A MENUDO	ALGUNAS VECES	NUNCA
GENERALMENTE CUANDO SACO UNA MALA NOTA SIENTO QUE SE DEBE PRINCIPALMENTE A QUE NO HE ESTUDIADO BASTANTE ESA ASIGNATURA				
EL SACAR MALAS NOTAS ME HACE CUESTIONAR MI CAPACIDAD ACADÉMICA				
CUANDO HE SACADO BUENAS NOTAS EN ALGUNAS ASIGNATURAS, SE HA DEBIDO A QUE EL PROFESORADO UTILIZABA FORMAS DE Puntuación MENOS EXIGENTES				
CONSIGO BUENAS NOTAS, SOLAMENTE PORQUE EL MATERIAL ES FÁCIL DE APRENDER				
ALGUNAS DE MIS MALAS NOTAS SE DEBEN A ESTAR EN LA ASIGNATURA INCORRECTA				
LA RAZÓN MÁS IMPORTANTE DE LAS BUENAS NOTAS QUE OBTENGO, ES MI CAPACIDAD ACADÉMICA				
SEGÚN MI EXPERENCIA, UNA VEZ QUE EL PROFESORADO SE HACE A LA IDEA DE QUE ERES UNA MAL ESTUDANTE, ES MUCHO MÁS PROBABLE QUE TU TRABAJO RECIBA NOTAS MÁS BAJAS, QUE SI ALGUIEN SE PREOCUPA DE CAMBIAR ESAS IDEAS				
ALGUNAS DE MIS NOTAS MÁS BAJAS CREO QUE SE HAN DEBIDO, EN PARTE A INJUSTICIAS				
CUANDO NO CONSIGO HACER ALGO DE CLASE TAN BIEN COMO ESPERO, SE DEBE GENERALMENTE A QUE NO HE PUESTO BASTANTE ESFUERZO POR MI PARTE				
SI SUSPENDO UNA ASIGNATURA SE DEBE PROBABLEMENTE A QUE NO HE PUESTO BASTANTE ESFUERZO POR MI PARTE				
ALGUNAS DE MIS MEJORES NOTAS REFLEJAN SIMPLEMENTE QUE SE TRATABA DE ASIGNATURAS MÁS FÁCILES QUE LA MAYORÍA				
CREO QUE MIS MEJORES NOTAS DEPENDEN EN GRAN MEDIDA DE ASPECTOS RELACIONADOS CON LA SUERTE, COMO POR EJEMPLO, QUE TE SALGAN EN EL EXAMEN LAS PREGUNTAS QUE TE ESTUDIASTE				
CREO QUE MIS BUENAS NOTAS REFLEJAN DIRECTAMENTE MI CAPACIDAD ACADÉMICA				
LAS NOTAS MÁS BAJAS QUE HE OBTENIDO HAN SIDO EN ASIGNATURAS QUE EL PROFESORADO NO HA SABIDO HACERLAS INTERESANTES				
MIS NOTAS BAJAS ME LLEVAN A PENSAR, QUE TENGO MALA SUERTE				
LAS NOTAS BAJAS ME INDICAN QUE NO HE TRABAJADO LO SUFICIENTE				
MI ÉXITO EN LOS EXÁMENES DEPENDE EN PARTE DE LA SUERTE				
CREO QUE TENGO QUE SENTIRME AFORTUNADO POR LAS BUENAS NOTAS QUE OBTENGO				
SI TRABAJO BASTANTE, PUEDO SUPERAR TODOS LOS OBSTÁCULOS EN MI CAMINO HACIA EL ÉXITO ACADÉMICO				
CUANDO SACO BUENAS NOTAS SE DEBE A MI CAPACIDAD ACADÉMICA				
TENGO LA IMPRESIÓN QUE ALGUNAS DE LAS NOTAS BAJAS QUE RECIBO REFLEJAN EL HECHO DE QUE PARTE DEL PROFESORADO ES TACAÑO CON LAS NOTAS QUE DAN				
EN MI CASO, LAS BUENAS NOTAS QUE SACO SON SIEMPRE EL RESULTADO DIRECTO DE MI ESFUERZO				
SIEMPRE QUE RECIBO BUENAS NOTAS SE DEBE A QUE HE ESTUDIADO MUCHO ESA ASIGNATURA				

CUESTIONARIO PROFESIONES ALUMNADO

En este cuestionario pretendemos conocer tu opinión acerca de quién debe realizar unas u otras profesiones, es decir, si estas únicamente pueden ser desempeñadas por:

- Mujeres, serían denominadas profesiones femeninas
- Hombres, en este caso serían profesiones masculinas
- O si, por el contrario, pueden ser llevadas a cabo indistintamente, por unas u otros

Para ello, tendrás que colocar una cruz en el lugar que consideres oportuno.

Por ejemplo:

Clasifica esta profesión atendiendo a su feminidad, masculinidad, neutralidad:

	FEMENINA	MASCULINA	NEUTRA
MAQUILLADORA	X		

En este caso, se entiende que la profesión de maquilladora es desempeñada en su mayoría por mujeres.

Recuerda:

- Leer siempre las instrucciones antes de contestar
- Consulta aquello que no entiendas
- Responde con sinceridad

Te agradecemos la colaboración prestada y el tiempo que nos has dedicado.

Muchas Gracias

1. CLASIFICA CADA ACTIVIDAD PROFESIONAL ATENDIENDO A SU MASCULINIDAD, FEMINIDAD Y NEUTRALIDAD EN LA ESCALA QUE A CONTINUACIÓN TE PROPONEMOS:

	FEMENINA	MASCULINA	NEUTRA
AGRICULTURA			
POR QUÉ:			
PESCA			
POR QUÉ:			
EDUCACIÓN			
POR QUÉ:			
PERIODISMO			
POR QUÉ:			
LIMPIEZA DE INMUEBLES			
POR QUÉ:			
MEDICINA			
POR QUÉ:			
ATLETA			
POR QUÉ:			
ELECTRICIDAD			
POR QUÉ:			
ATENCIÓN EN COMERCIOS			
POR QUÉ:			

CANTANTE			
POR QUÉ:			
DIRECCIÓN Y GESTIÓN			
POR QUÉ:			
AUXILIAR DE VUELO			
POR QUÉ:			
CONSERVACIÓN Y EMPAQUETADO DE PRODUCTOS ALIMENTICIOS			
POR QUÉ:			
MINERÍA			
POR QUÉ:			
TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN			
POR QUÉ:			
FONTANERÍA			
POR QUÉ:			
ENFERMERÍA			
POR QUÉ:			
RECEPCIÓN EN HOTEL			
POR QUÉ:			
CONDUCCIÓN DE TRANSPORTES			
POR QUÉ:			
TRABAJO SOCIAL			
POR QUÉ:			

PUBLICIDAD			
POR QUÉ:			
ALBAÑILERÍA			
POR QUÉ:			
PELUQUERÍA			
POR QUÉ:			
CIENCIAS BIOLÓGICAS			
POR QUÉ:			
FISIOTERAPIA			
POR QUÉ:			
SERVICIO DE BARES			
POR QUÉ:			
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA			
POR QUÉ:			
ARCHIVOS			
POR QUÉ:			
POLÍTICA			
POR QUÉ:			
GUÍA TURÍSTICO			
POR QUÉ:			

CUESTIONARIO FAMILIA General hijas

Este cuestionario ha sido elaborado con la finalidad de mejorar la orientación profesional que se realiza en nuestros centros.

A través del mismo, pretendemos conocer cuál es la opinión que Ud. y su familia tiene acerca de la orientación profesional, más concretamente sobre cuestiones relacionadas con el tipo de elección académica y profesional que realizan sus hijas e hijos.

Cómo observará, las preguntas que a continuación le planteamos son cerradas. Esto quiere decir que deberá contestar poniendo una "x" en el lugar que corresponda según la opinión que usted tenga.

Por ejemplo:

Su hijo o hija, ¿en qué actividades ocupa su tiempo libre?

PRACTICA DEPORTE	
MANTENIMIENTO DEL HOGAR	X
ESTUDIAR	

El padre o la madre que ha respondido a esta cuestión, afirma que su hija o hijo, ocupa su tiempo libre en el mantenimiento de su hogar.

Recuerde:

- Leer siempre las instrucciones antes de contestar
- Consulte aquello que no entienda
- Responda con sinceridad

Sin más, agradecemos su colaboración en la cumplimentación de este cuestionario, y esperamos que contribuya a mejorar la formación de nuestras hijas e hijos.

Muchas Gracias

1. PERSONA QUE CONTESTA EL CUESTIONARIO:

MADRE	
PADRE	
PADRE Y MADRE	
TUTOR/A	

2. ¿PODRÍA EXPONER LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN?

	EDAD	PROFESIÓN	SITUACIÓN LABORAL	
			TRABAJANDO	EN PARO
PADRE				
MADRE				
TUTORA				
TUTOR				

3. EL TRABAJO QUE USTED DESEMPEÑA HA SIDO TRADICIONALMENTE REALIZADO POR SU:

	SI	NO
MADRE		
PADRE		
ABUELO		
ABUELA		

4. USTED TIENE:

	SI	NO	CUANTOS/AS
HJAS			
HJOS			

5. ¿EN QUÉ MEDIDA SE HACEN RESPONSABLES LOS COMPONENTES DE LA FAMILIA EN LAS LABORES DEL HOGAR?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
MADRE				
PADRE				
HJOS				
HJAS				
ABUELA/O				

6. EN QUÉ MEDIDA CONSIDERA QUE SUS HIJAS TIENEN MÁS FACILIDAD PARA ESTUDIOS REFERIDOS A: (PUEDES INDICARNOS VARIOS)

HIJAS	MUCHA	BASTANTE	POCA	NADA
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA				
CIENCIAS SOCIALES Y LENGUAJE				
INDISTINTAMENTE				

7. ¿EN QUÉ MEDIDA SU HIJA HA TENIDO DIFICULTADES EN ESTAS ASIGNATURAS?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
EDUC.FÍSICA				
LENGUA EXTRANJERA				
EDUC.PLÁSTICA Y VISUAL				
CIENCIAS NATURALES				
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA				
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA				
MATEMÁTICAS				
MÚSICA				
TECNOLOGÍA				

8. LAS OPTATIVAS QUE HA SELECCIONADO SU HIJA PERTENECEN EN SU MAYORÍA AL ÁMBITO:

CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	
SOCIOLINGÜÍSTICO	
INDISTINTAMENTE	
NO SABE	

9. CUANDO SU HIJA TOMÓ LA DECISIÓN DE ELEGIR ESTAS OPTATIVAS, ¿USTED HA ESTADO DE ACUERDO O EN DESACUERDO?

	TOTALMENTE DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
PADRE				
MADRE				

10. ¿EN QUÉ MEDIDA CONSIDERA NECESARIO QUE SU HIJA RECIBA AYUDA O ASESORAMIENTO PARA LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y PROFESIONES EXISTENTES HOY EN DÍA?

MUY NECESARIO	BASTANTE NECESARIO	POCO NECESARIO	NADA NECESARIO

11. ¿QUIÉN CONSIDERA USTED QUE DEBERÍA ORIENTAR A SUS HIJAS EN SU INCORPORACIÓN AL MUNDO LABORAL?

LA FAMILIA	
EL CENTRO ESCOLAR	
LOS DOS	

11. A) EN EL CASO QUE EL CENTRO ESCOLAR SEA QUIEN DEBA ORIENTAR, ¿CÓMO PIENSA USTED QUE DEBE HACERSE?

CURSOS	
CHARLAS	
ACTIVIDADES A LO LARGO DEL AÑO ESCOLAR	
ACTIVIDADES EN LA TUTORÍA	

12. ¿EN QUÉ MEDIDA PIENSA USTED QUE ESTAS PERSONAS HAN AYUDADO A OBTENER INFORMACIÓN A SUS HIJAS SOBRE LAS POSIBLES PROFESIONES QUE HAY?

	MUCHA	BASTANTE	POCA	NADA
PROFESORADO				
TUTORIA				
ORIENTADORA				
MADRE				
PADRE				
OTRAS				

13. ¿CONSIDERA USTED QUE TIENE SUFICIENTE INFORMACIÓN PARA AYUDAR A SU HIJA EN LA ELECCIÓN DE SU FUTURO ACADÉMICO Y PROFESIONAL?

MUCHA INFORMACIÓN	BASTANTE INFORMACIÓN	POCA INFORMACIÓN	NINGUNA INFORMACIÓN

14. ¿QUÉ ÁMBITO PROFESIONAL PREFERE PARA SUS HIJAS? (PUEDE INDICARNOS VARIOS)

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA				
CIENCIAS SOCIALES Y LENGUAJE				

15. ¿CÓMO VALORA USTED LA INFORMACIÓN QUE TIENE EN ESTOS MOMENTOS SU HIJA SOBRE OPCIONES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES?

	MUY SATIS- FACTORIA	BASTANTE SATISFACTO- RIA	POCO SATIS- FACTORIA	NADA SATIS- FACTORIA
ACADÉMICAS				
PROFESIONALES				

16. CUANDO SU HIJA TERMINE LA SECUNDARIA OBLIGATORIA, ¿CONTINUARÁ ESTUDIANDO?

SI () NO ()

EN EL CASO DE QUE PENSASE CONTINUAR ESTUDIANDO, ¿QUÉ TIPO DE ESTUDIOS REALIZARÍA?

17. CUANDO USTED HA TRATADO CON SU HIJA EL TEMA SOBRE LAS DISTINTAS POSIBILIDADES DE ESTUDIOS A REALIZAR Y PROFESIONES A DESEMPEÑAR, ¿QUÉ LE HA ACONSEJADO?

QUE SIGA ESTUDIANDO	
QUE SE INCORPORE AL MERCADO LABORAL	
NO LE HE HECHO NINGUNA SUGERENCIA ESPECÍFICA	
NO HE TRATADO EL TEMA CON ELLA	

18. SI USTED HA ACONSEJADO A SU HIJA QUE SIGA ESTUDIANDO, ¿QUÉ TIPO DE ESTUDIOS LE HA RECOMENDADO SEGUIR?

BACHILLERATO	
FORMACIÓN PROFESIONAL	

19. ¿DIRIGIDOS HACIA QUÉ FAMILIA PROFESIONAL?

(EN EL CASO QUE LE HAYA DADO MÁS DE UNA PROPUESTA, SEÑALAR LA PRIMERA CON UN "1" Y LAS SIGUIENTES CON UN "2")

ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS	
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS	
ADMINISTRACIÓN Y LEGISLACIÓN	
AGRICULTURA Y GANADERÍA	
ARTES GRÁFICAS	
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	
SANIDAD	
QUÍMICA	
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	
COMERCIO Y MARKETING	
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	
FABRICACIÓN MECÁNICA	
HOSTELERÍA Y TURISMO	
IMAGEN PERSONAL	
INFORMÁTICA	
MADERA Y MUEBLE	
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	
SERVICIOS SOCIO-CULTURALES Y A LA COMUNIDAD	
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	
EDUCACIÓN	
HISTORIA Y FILOSOFÍA	
LINGÜÍSTICA E IDIOMAS	

20. CUANDO USTED HA ACONSEJADO ESTA FAMILIA PROFESIONAL A SU HIJA, ¿QUÉ IMPORTANCIA LE HA DADO A LAS RAZONES EXPUESTAS A CONTINUACIÓN?

	MUY IMPOR- TANTE	IMPORTANTE	POCO IMPOR- TANTE	NADA IMPOR- TANTE
PROPORCIONA BUENAS RE- LACIONES PERSONALES				
PERMITE OBTENER UN TRABAJO IMPORTANTE Y PRESTIGIOSO				
OFRECE BUENAS OPORTUNI- DADES DE EMPLEO				
SIRVE PARA AYUDAR A OTRAS PERSONAS				
ME GUSTA				
POSIBILITA EL INTERÉS POR LA INVESTIGACIÓN				
PUEDO AYUDARLA				
TIENE FACILIDAD PARA ESA PROFESIÓN				
PROPORCIONA CULTURA				
LE GUSTA A MI HIJA				
SIRVE PARA GANAR DINERO				
SON PROFESIONES QUE SUELEN CURSAR PERSONAS DE SU SEXO				
LE PERMITE REALIZARSE COMO PERSONA				
OTRAS				

21. CONOCE USTED SI EN EL CENTRO EN DONDE ESTÁ ESCOLARIZADO SU HIJA SE REALIZA ALGÚN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LA IGUALDAD ENTRE CHICAS Y CHICOS:

SI () NO ()

SI USTED HA RESPONDIDO QUE SÍ, CONTESTE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

21. A) ¿HA PARTICIPADO USTED EN EL PROGRAMA?

SI () NO ()

21. B) ¿DE QUÉ FORMA?

<i>EN SU ELABORACIÓN</i>	
<i>EN SU PUESTA EN PRÁCTICA</i>	
<i>EN AMBAS SITUACIONES</i>	

SI USTED HA RESPONDIDO QUE NO, CONTESTE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

21. C) ¿CONSIDERA NECESARIO QUE EN EL CENTRO SE LLEVARA A CABO UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LA IGUALDAD ENTRE LOS JÓVENES Y LAS JÓVENES?

MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

21. D) ¿HASTA QUÉ PUNTO ESTARÍA USTED DISPUESTO/A A PARTICIPAR?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
<i>EN LA ELABORACIÓN</i>				
<i>EN SU PUESTA EN PRÁCTICA</i>				
<i>EN AMBAS SITUACIONES</i>				

21. E) ¿ENTIENDE USTED QUE NECESITA INFORMACIÓN SOBRE LAS POSIBILIDADES DE ESTUDIOS QUE TIENE SU HIJA AL FINALIZAR LA SECUNDARIA?

MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

CUESTIONARIO FAMILIA: General hijos

Este cuestionario ha sido elaborado con la finalidad de mejorar la orientación profesional en igualdad de oportunidades que se realiza en nuestros centros.

A través del mismo, pretendemos conocer cuál es la opinión que usted y su familia tiene acerca de la orientación profesional, más concretamente sobre cuestiones relacionadas con el tipo de elección académica y profesional que realizan sus hijas e hijos.

Cómo observará, las preguntas que a continuación le planteamos son cerradas. Esto quiere decir que deberá contestar poniendo una "x" en el lugar que corresponda según la opinión que usted tenga.

Por ejemplo:

Su hijo o hija, en qué actividades ocupa su tiempo libre:

PRACTICA DEPORTE	
MANTENIMIENTO DEL HOGAR	X
ESTUDIAR	

El padre o la madre que ha respondido a esta cuestión, afirma que su hija o hijo, ocupa su tiempo libre en el mantenimiento de su hogar.

Recuerde:

- Leer siempre las instrucciones antes de contestar
- Consulte aquello que no entienda
- Responda con sinceridad

Sin más, agradecemos su colaboración en la cumplimentación de este cuestionario, y esperamos que contribuya a mejorar la formación de nuestras hijas e hijos.

Muchas Gracias

1. PERSONA QUE CONTESTA EL CUESTIONARIO:

MADRE	
PADRE	
PADRE Y MADRE	
TUTOR/A	

2. ¿PODRÍA EXPONER LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN?

	EDAD	PROFESIÓN	SITUACIÓN LABORAL	
			TRABAJANDO	EN PARO
PADRE				
MADRE				
TUTORA				
TUTOR				

3. EL TRABAJO QUE USTED DESEMPEÑA HA SIDO TRADICIONALMENTE REALIZADO POR SU:

	SI	NO
MADRE		
PADRE		
ABUELO		
ABUELA		

4. USTED TIENE:

	SI	NO	CUANTOS/AS
HJAS			
HJOS			

5. ¿EN QUÉ MEDIDA SE HACEN RESPONSABLES LOS COMPONENTES DE LA FAMILIA EN LAS LABORES DEL HOGAR?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
MADRE				
PADRE				
HJOS				
HJAS				
ABUELA/O				

6. ¿EN QUÉ MEDIDA CONSIDERA QUE SUS HIJOS TIENEN MÁS FACILIDAD PARA ESTUDIOS REFERIDOS A? (PUEDE INDICARNOS VARIOS)

HIJOS	MUCHA	BASTANTE	POCA	NADA
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA				
CIENCIAS SOCIALES Y LENGUAJE				
INDISTINTAMENTE				

7. ¿EN QUÉ MEDIDA SU HIJO HA TENIDO DIFICULTADES EN ESTAS ASIGNATURAS?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
EDUCACIÓN FÍSICA				
LENGUA EXTRANJERA				
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL				
CIENCIAS NATURALES				
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA				
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA				
MATEMÁTICAS				
MÚSICA				
TECNOLOGÍA				

8. LAS OPTATIVAS QUE HA SELECCIONADO SU HIJO PERTENECEN EN SU MAYORÍA AL ÁMBITO:

CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	
SOCIOLINGÜÍSTICO	
INDISTINTAMENTE	
NO SABE	

9. CUANDO SU HIJO TOMÓ LA DECISIÓN DE ELEGIR ESTAS OPTATIVAS, ¿USTED HA ESTADO DE ACUERDO O EN DESACUERDO?

	TOTALMENTE DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
PADRE				
MADRE				

10. ¿EN QUÉ MEDIDA CONSIDERA NECESARIO QUE SU HIJO RECIBA AYUDA O ASESORAMIENTO PARA LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y PROFESIONES EXISTENTES HOY EN DÍA?

MUY NECESARIO	BASTANTE NECESARIO	POCO NECESARIO	NADA NECESARIO

11. ¿QUIÉN CONSIDERA USTED QUE DEBERÍA ORIENTAR A SUS HIJOS EN SU INCORPORACIÓN AL MUNDO LABORAL?

LA FAMILIA	
EL CENTRO ESCOLAR	
LOS DOS	

11. A) EN EL CASO QUE EL CENTRO ESCOLAR SEA QUIEN DEBA ORIENTAR, ¿CÓMO PIENSA USTED QUE DEBE HACERSE?

CURSOS	
CHARLAS	
ACTIVIDADES A LO LARGO DEL AÑO ESCOLAR	
ACTIVIDADES EN LA TUTORÍA	

12. ¿EN QUÉ MEDIDA PIENSA USTED QUE ESTAS PERSONAS HAN AYUDADO A SUS HIJOS A OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LAS POSIBLES PROFESIONES QUE HAY?

	MUCHA	BASTANTE	POCA	NADA
PROFESORADO				
TUTORIA				
ORIENTADORA				
MADRE				
PADRE				
OTRAS				

13. ¿CONSIDERA USTED QUE TIENE SUFICIENTE INFORMACIÓN PARA AYUDAR A SU HIJO EN LA ELECCIÓN DE SU FUTURO ACADÉMICO Y PROFESIONAL?

MUCHA INFORMACIÓN	BASTANTE INFORMACIÓN	POCA INFORMACIÓN	NINGUNA INFORMACIÓN

14. ¿QUÉ ÁMBITO PROFESIONAL PREFERE PARA SUS HIJOS? (PUEDE INDICARNOS VARIOS)

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA				
CIENCIAS SOCIALES Y LENGUAJE				
INDISTINTAMENTE				

15. ¿CÓMO VALORA USTED LA INFORMACIÓN QUE TIENE EN ESTOS MOMENTOS SU HIJO SOBRE OPCIONES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES?

	MUY SATISFACTORIA	BASTANTE SATISFACTORIA	POCO SATISFACTORIA	NADA SATISFACTORIA
ACADÉMICAS				
PROFESIONALES				

16. CUANDO SU HIJO TERMINE LA SECUNDARIA OBLIGATORIA, ¿CONTINUARÁ ESTUDIANDO?

SI () NO ()

EN EL CASO DE QUE PENSASE CONTINUAR ESTUDIANDO, ¿QUÉ TIPO DE ESTUDIOS REALIZARÍA?

17. CUANDO USTED HA TRATADO CON SU HIJO EL TEMA SOBRE LAS DISTINTAS POSIBILIDADES DE ESTUDIOS A REALIZAR Y PROFESIONES A DESEMPEÑAR, ¿QUÉ LE HA ACONSEJADO?

QUE SIGA ESTUDIANDO	
QUE SE INCORPORE AL MERCADO LABORAL	
NO LE HE HECHO NINGUNA SUGERENCIA ESPECÍFICA	
NO HE TRATADO EL TEMA CON ÉL	

18. SI USTED HA ACONSEJADO A SU HIJO QUE SIGA ESTUDIANDO, ¿QUÉ TIPO DE ESTUDIOS LE HA ACONSEJADO SEGUIR?

BACHILLERATO	
FORMACIÓN PROFESIONAL	

19. ¿DIRIGIDOS HACIA QUÉ FAMILIA PROFESIONAL? (EN EL CASO QUE LE HAYAN DADO MÁS DE UNA PROPUESTA, SEÑALE LA PRIMERA CON UN "1" Y LAS SIGUIENTES CON UN "2")

ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS	
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS	
ADMINISTRACIÓN Y LEGISLACIÓN	
AGRICULTURA Y GANADERÍA	
ARTES GRÁFICAS	
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	
SANIDAD	
QUÍMICA	
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	
COMERCIO Y MARKETING	
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	
FABRICACIÓN MECÁNICA	
HOSTELERÍA Y TURISMO	
IMAGEN PERSONAL	
INFORMÁTICA	
MADERA Y MUEBLE	
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	
SERVICIOS SOCIO-CULTURALES Y A LA COMUNIDAD	
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	
EDUCACIÓN	
HISTORIA Y FILOSOFÍA	
LINGÜÍSTICA E IDIOMAS	

20. CUANDO USTED HA ACONSEJADO ESTA FAMILIA PROFESIONAL A SU HIJO, ¿QUÉ IMPORTANCIA LE HA DADO A LAS RAZONES EXPUESTAS A CONTINUACIÓN?:

	MUY IMPORTANTE	IMPOR TANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPOR TANTE
PROPORCIONA BUENAS RELACIONES PERSONALES				
PERMITE OBTENER UN TRABAJO IMPORTANTE Y PRESTIGIOSO				
OFRECE BUENAS OPORTUNIDADES DE EMPLEO				
SIRVE PARA AYUDAR A OTRAS PERSONAS				
ME GUSTA				
POSIBILITA EL INTERÉS POR LA INVESTIGACIÓN				
PUEDO AYUDARLO				
TIENE FACILIDAD PARA ESA PROFESIÓN				
PROPORCIONA CULTURA				
LE GUSTA A MI HIJO				
SIRVE PARA GANAR DINERO				
SON PROFESIONES QUE SUELEN CURSAR PERSONAS DE SU SEXO				
LE PERMITE REALIZARSE COMO PERSONA				
OTRAS				

21. ¿CONOCE USTED SI EN EL CENTRO EN DONDE ESTÁ ESCOLARIZADO SU HIJO SE REALIZA ALGÚN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LA IGUALDAD ENTRE CHICAS Y CHICOS?

SI () NO ()

SI USTED HA RESPONDIDO QUE SÍ CONTESTE A LA SIGUIENTES PREGUNTAS:

21. A) ¿HA PARTICIPADO USTED EN EL PROGRAMA?

SI () NO ()

21. B) ¿DE QUÉ FORMA?

<i>EN SU ELABORACIÓN</i>	
<i>EN SU PUESTA EN PRÁCTICA</i>	
<i>EN AMBAS SITUACIONES</i>	

SI USTED HA RESPONDIDO QUE NO CONTESTE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

21. C) ¿LE GUSTARÍA QUE EN EL CENTRO SE LLEVARA A CABO UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LA IGUALDAD ENTRE LOS JÓVENES Y LAS JÓVENES?

MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

21. D) ¿HASTA QUÉ PUNTO ESTARÍA USTED DISPUESTO/A A PARTICIPAR?

	MUCHO	POCO	BASTANTE	NADA
<i>EN LA ELABORACIÓN</i>				
<i>EN SU PUESTA EN PRÁCTICA</i>				
<i>EN AMBAS SITUACIONES</i>				

21. E) ¿NECESITA USTED INFORMACIÓN ACERCA DE LAS POSIBILIDADES DE ESTUDIO QUE TIENE SU HIJO AL FINALIZAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA?

MUCHA	BASTANTE	POCA	NADA

CUESTIONARIO PROFESORADO General

Este cuestionario ha sido elaborado con la finalidad de mejorar la orientación profesional que se realiza en nuestros centros.

A través del mismo, pretendemos conocer su opinión sobre cuestiones relacionadas con el tipo de elección académica y profesional en los jóvenes.

Como observará, la mayoría de las preguntas son cerradas, por lo que deberá poner una "x" en el lugar que mejor refleje su opinión o situación.

Por ejemplo:

Cuántos años lleva ejerciendo la docencia en el centro:

Año en curso () De 1 a 3 años (x) De 3 a 6 años () Más de 6 años ()

Otras son abiertas, pero con respuesta concreta, en ellas deberá exponer dicha información.

Por ejemplo:

Tiempo que imparte la asignatura de matemáticas: 4 años

Para ello, le pedimos su colaboración y le agradecemos su contribución en este trabajo.

Muchas Gracias

1. SEXO:

VARÓN ()

MUJER ()

2. NÚMERO DE HIJOS:

HIJAS ()

HIJOS ()

3. AÑOS DE DOCENCIA: ()

4. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA:

DEFINITIVA () PROVISIONAL () INTERINO/A () CONTRATADO/A ()

5. Nº DE AÑOS DE SU EXPERIENCIA DOCENTE:

EN GENERAL () EN SECUNDARIA ()

6. ÁREA Y CURSO EN EL QUE IMPARTE DOCENCIA ESTE AÑO ESCOLAR:

	3º ESO	4º ESO
EDUCACIÓN FÍSICA		
LENGUA EXTRANJERA		
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL		
CIENCIAS NATURALES		
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA		
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		
MATEMÁTICAS		
MÚSICA		
TECNOLOGÍA		

7. ¿CONSIDERA IMPORTANTE QUE SU HIJO RECIBA ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA?

SI ()

NO ()

8. ¿CONSIDERA IMPORTANTE QUE SU HIJA RECIBA ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA?

SI () NO ()

9. EN EL CASO DE QUE TENGA HIJOS/AS, ¿QUÉ ÁMBITO PROFESIONAL PREFIERE PARA ELLOS/AS? (PUEDE INDICARNOS VARIOS)

		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	HIJOS				
	HIJAS				
CIENCIAS SOCIALES Y LENGUAJE	HIJAS				
	HIJOS				

10. ¿EN QUÉ MEDIDA SE HACEN RESPONSABLES LOS COMPONENTES DE SU FAMILIA EN LAS LABORES DEL HOGAR?:

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
MADRE				
PADRE				
HIJOS				
HIJAS				
ABUELA/O				
ASISTENTE/AE				
OTRAS				

11. ¿EN QUÉ MEDIDA CONSIDERA QUE SU ALUMNADO TIENE MÁS FACILIDAD PARA ESTUDIOS REFERIDOS A?: (PUEDE INDICARNOS VARIOS)

		MUCHA	BASTANTE	POCA	NADA
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	ALUMNOS				
	ALUMNAS				
CIENCIAS SOCIALES Y LENGUAJE	ALUMNAS				
	ALUMNOS				

12. ¿EN QUÉ MEDIDA CREE CONVENIENTE LOS SIGUIENTES ÁMBITOS PROFESIONALES PARA SU ALUMNADO? (PUEDE INDICARNOS VARIOS)

		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	ALUMNOS				
	ALUMNAS				
CIENCIAS SOCIALES Y LENGUAJE	ALUMNAS				
	ALUMNOS				

13. ¿CÓMO VALORA USTED LA INFORMACIÓN QUE TIENEN EN ESTOS MOMENTOS SOBRE OPCIONES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES SUS?

		MUY SATISFACTORIA	BASTANTE SATISFACTORIA	POCO SATISFACTORIA	NADA SATISFACTORIA
ACADÉMICAS	ALUMNOS				
	ALUMNAS				
PROFESIONALES	ALUMNAS				
	ALUMNOS				

14. ¿EN QUÉ MEDIDA CONSIDERA NECESARIO QUE EL CENTRO LLEVARA A CABO UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS Y LAS JÓVENES?

MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

15. ¿EN QUÉ MEDIDA CONSIDERA USTED QUE HA DE FORMARSE EN ASPECTOS REFERIDOS A LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS GÉNEROS?

MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

16. DE LOS SIGUIENTES DOCUMENTOS, ¿CUÁLES RECOGEN EN SU CENTRO ASPECTOS REFERIDOS A LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS GÉNEROS?

	SI	NO
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO		
PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO		
PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL		
OTROS DOCUMENTOS		

17. EN QUÉ MEDIDA INCORPORA USTED EN SUS DISEÑOS CURRICULARES DE AULA ASPECTOS REFERIDOS A LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS GÉNEROS:

MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

18. ¿INCORPORA ALGÚN CONTENIDO REFERIDO A LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y/O PROFESIONAL PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS GÉNEROS?:

	SI	NO
ACADÉMICA		
PROFESIONAL		

EN CASO AFIRMATIVO

18. A) EN QUÉ MEDIDA CONSIDERA LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN:

	MUCHO	BAS- TANTE	POCO	NADA
LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO EN SUS CLASES, ACTIVIDADES O ESPACIOS PARA LA ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO PROFESIONAL				
LOS CONTENIDOS REFERIDOS A LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL				

19. ¿PROMUEVE EN LA INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO EN SUS CLASES ACTIVIDADES O ESPACIOS PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS GÉNEROS?

MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

20. DESDE SU PUNTO DE VISTA, ¿EN QUÉ GRADO Y QUIÉN CONSIDERA USTED QUE DEBE DESARROLLAR ASPECTOS REFERIDOS A LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y/O PROFESIONAL?

		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
EL PROFESORADO	ACADÉMICA				
	PROFESIONAL				
EL PROFESOR/A-TUTOR/A	ACADÉMICA				
	PROFESIONAL				
EL ORIENTADOR/A	ACADÉMICA				
	PROFESIONAL				
LA FAMILIA	ACADÉMICA				
	PROFESIONAL				
OTRAS/OS	ACADÉMICA				
	PROFESIONAL				

21. INDIQUE EL GRADO DE IMPORTANCIA QUE PARA USTED HA TENIDO EN LA ORGANIZACIÓN DEL AULA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE GRUPOS LAS SIGUIENTES CATEGORÍAS:

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
EDAD				
CAPACIDAD				
NIVEL MADURATIVO				
GÉNERO				
TIPO DE ACTIVIDAD				
CONTENIDO				

22. LA ORGANIZACIÓN QUE ESTABLECE EN EL AULA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE ES A TRAVÉS DE GRUPOS:

HETEROGÉNEOS	
HOMOGÉNEOS	
NO LO TIENE EN CUENTA	

23. LOS PROTAGONISTAS SUELEN SER EN SUS:

	MASCULINOS	FEMENINOS
EJEMPLOS		
ACTIVIDADES		

24. ¿EN QUE MEDIDA, EN EL DESARROLLO DE SU CLASE, LLEVA A CABO LOS SIGUIENTES COMPORTAMIENTOS CON SUS ALUMNAS?

		ALUMNAS			
		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
TONO DE VOZ	FUERTE				
	SUAVE				
RESPUESTA AFECTIVA	TACTO				
	PALABRAS AMABLES				
	REFUERZOS POSITIVOS				
USO DEL GÉNERO	MASCULINO GENÉRICO				
	FEMENINO/ MASCULINO				
EN LOS TRABAJOS REALIZADOS EXIGES	LIMPIEZA Y ORDEN				
	NIVEL DEL CONTENIDO				
	INDISTINTAMENTE				
LAS PENAS	LLAMADA DE ATENCIÓN ENERGICA				
	REPITIENDO LA TAREA				
	AMBAS				

25. ¿EN QUE MEDIDA, EN EL DESARROLLO DE SU CLASE, LLEVA A CABO LOS SIGUIENTES COMPORTAMIENTOS CON SUS ALUMNOS?

		ALUMNOS			
		MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
TONO DE VOZ	FUERTE				
	SUAVE				
RESPUESTA AFECTIVA	TACTO				
	PALABRAS AMABLES				
	REFUERZOS POSITIVOS				
USO DEL GÉNERO	MASCULINO GENÉRICO				
	FEMENINO/ MASCULINO				
EN LOS TRABAJOS REALIZADOS EXIGES	LIMPIEZA Y ORDEN				
	NIVEL DEL CONTENIDO				
	INDISTINTAMENTE				
LAS PENAS	LLAMADA DE ATENCIÓN ENÉRGICA				
	REPITIENDO LA TAREA				
	AMBAS				

26. DE LAS RAZONES QUE A CONTINUACIÓN LE SEÑALAMOS, PARA LA SELECCIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE SU MATERIA, LAS MÁS IMPORTANTES HAN SIDO:

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
EL MATERIAL CON EL QUE SU CENTRO CUENTA				
POR SER EL QUE UD. CONOCE				
POR SER COEDUCATIVO				
ATENDIENDO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA MATERIA QUE SE VA TRABAJAR				
TENIENDO EN CUENTA LOS DISTINTOS SISTEMAS DE CODIFICACIÓN (TEXTUAL, VISUAL, INFORMÁTICO.)				
POR EL DISCURSO IDEOLÓGICO QUE SOSTIENE				

27. HA REALIZADO UD. ALGÚN TIPO DE ADAPTACIÓN DEL MATERIAL PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

SI () NO ()

27. A) ¿DE QUÉ TIPO?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
AUDITIVA				
SOCIAL				
COGNITIVA				
GÉNERO				
CULTURAL				
MOTÓRICA				
VISUAL				
RACIAL				

CUESTIONARIO PROFESIONES PROFESORADO

En este cuestionario pretendemos conocer su opinión acerca de quién debe realizar unas u otras profesiones, es decir, si estas únicamente pueden ser desempeñadas por:

- Mujeres, serían denominadas profesiones femeninas
- Hombres, en este caso serían profesiones masculinas
- O si, por el contrario, pueden ser llevadas a cabo indistintamente, por unas u otros

Para ello, tendrá que colocar una cruz en el lugar que considere oportuno.

Por ejemplo:

Clasifique esta profesión atendiendo a su feminidad, masculinidad, neutralidad:

	FEMENINA	MASCULINA	NEUTRA
MAQUILLADORA/A	X		

En este caso, se entiende que la profesión de maquilladora es desempeñada en su mayoría por mujeres.

Recuerde:

- Leer siempre las instrucciones antes de contestar
- Consulte aquello que no entienda
- Responda con sinceridad

Le agradecemos la colaboración prestada y el tiempo que nos ha dedicado.

Muchas Gracias

1. CLASIFIQUE CADA ACTIVIDAD PROFESIONAL ATENDIENDO A SU MASCULINIDAD, FEMINIDAD Y NEUTRALIDAD EN LA ESCALA QUE A CONTINUACIÓN LE PROPONEMOS:

	FEMENINA	MASCULINA	NEUTRA
AGRICULTURA			
PESCA			
EDUCACIÓN			
PERIODISMO			
LIMPIEZA DE INMUEBLES			
MEDICINA			
ATLETA			
ELECTRICIDAD			
ATENCIÓN EN COMERCIOS			
CANTANTE			
DIRECCIÓN Y GESTIÓN			
AUXILIAR DE VUELO			
CONSERVACIÓN Y EMPAQUETADO DE PRODUCTOS ALIMENTICIOS			
MINERÍA			
TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN			
FONTANERÍA			
ENFERMERÍA			
RECEPCIÓN DE HOTEL			
CONDUCCIÓN DE TRANSPORTES			
TRABAJO SOCIAL			
PUBLICIDAD			
ALBAÑILERÍA			
PELUQUERÍA			
CIENCIAS BIOLÓGICAS			
FISIOTERAPIA			
SERVICIO A BARES			
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA			
ARCHIVOS			
POLÍTICA			
GUÍA DE TURISMO			

AUTOEVALUACIÓN ALUMNADO

1. ¿HE COLABORADO EN EL DESARROLLO DE LA CLASE?

2. ¿HE TRAÍDO EL MATERIAL QUE NECESITABA?

3. ¿MI TRABAJO INDIVIDUAL HA SIDO?

4. ¿MI PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO HA SIDO POSITIVA?

5. ¿CUÁL ES EL NIVEL DE REALIZACIÓN DE LAS TAREAS TRABAJADAS EN CLASE?

6. ¿CUÁL ES EL NIVEL DE REALIZACIÓN DE LAS TAREAS TRABAJADAS EN CASA?

7. ¿ACEPTO Y RESPETO LA FORMA DE SER DE MIS COMPAÑEROS?

8. ¿RELACIONO BIEN LOS CONTENIDOS DE ESTA CLASE CON LA REALIDAD?

9. ¿TE RESULTÓ INTERESANTE EL TEMA ESTUDIADO: LA RELACIÓN SOCIOLABORAL DE MUJERES Y HOMBRES: ¡FACTOR DETERMINANTE!

NADA	BASTANTE	POCO	MUCHO

¿POR QUÉ?

10. ¿TE GUSTÓ LA FORMA EN LA QUE SE TRABAJÓ EL TEMA DESDE LAS DIFERENTES ASIGNATURAS? ¿POR QUÉ? ¿QUÉ CAMBIARÍAS?

11. ¿NOTAS DIFERENCIAS RESPECTO A OTROS TEMAS DESARROLLADOS EN ESTAS MATERIAS?

NADA	BASTANTE	POCO	MUCHO

¿EN QUÉ?

12. ¿HAS APRENDIDO COSAS NUEVAS?

NINGUNA	POCAS	BASTANTES	MUCHAS

¿NOS PODRÍAS COMENTAR ALGUNAS DE LA MÁS INTERESANTES?

13. ¿HAS ENTENDIDO BIEN LO QUE HAS TENIDO QUE HACER EN CADA MOMENTO?

NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE

¿CUÁL CREES TÚ QUE HA SIDO EL MOTIVO?

14. LO QUE MÁS ME HA GUSTADO DE ESTE TEMA HA SIDO... ¿POR QUÉ?

15. LO QUE MENOS ME HA GUSTADO DE ESTE TEMA HA SIDO... ¿POR QUÉ?

16. LO QUE ME HA RESULTADO MÁS DIFÍCIL HA SIDO:

¿A QUÉ CREES QUE ES DEBIDO?

17. CUANDO HE TENIDO DIFICULTADES LAS HE RESUELTO...

18. NECESITÉ LA AYUDA DEL PROFESORADO EN ESTOS MOMENTOS:

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
INGLÉS				
En qué momentos:				
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL				
En qué momentos:				
ITINERARIOS DE LAS NATURALEZA				
En qué momentos:				
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA				
En qué momentos:				
CIENCIAS SOCIALES				
En qué momentos:				

19. RECIBÍ LA AYUDA DEL PROFESORADO CUANDO LA NECESITÉ:

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
INGLÉS				
En qué momentos:				
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL				
En qué momentos:				
ITINERARIOS DE LAS NATURALEZA				
En qué momentos:				
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA				
En qué momentos:				
CIENCIAS SOCIALES				
En qué momentos:				

20. OTROS ASPECTOS QUE CONSIDERO DE INTERÉS Y QUE EL PROFESORADO SE LE HA OLVIDADO PREGUNTARME:

Entrevistas

*Entrevista al profesor de
la asignatura de Expresión Plástica y Visual*
*Entrevista al profesor de
la asignatura de Ciencias Sociales*
*Entrevista al profesor de
la asignatura de Itinerarios de la Naturaleza*
*Entrevista al profesor de
la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés)*
*Entrevista al profesor de
la asignatura de Física y Química*
*Entrevista al profesor de
la asignatura de Lengua y Literatura Castellana*

ASIGNATURA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

	1. Presentación del entrevistador y del entrevistado
DPER	<p>Imparto la asignatura de Educación plástica visual de 3º de la E.S.O., Cerámica artística y Dibujo técnico de F.P. de automoción de 2º y 3º en el instituto José Zepa de Vecindario. Soy interino sustituto y tengo una antigüedad docente de 5 años.</p>
	2. ENTR/ ¿Que aspectos en relación al género destacarías del centro en el que trabajas?
	<p>PROF/ ¿Cómo por ejemplo?, que no termino de entender la pregunta.</p> <p>ENTR/ Qué consideración haces tú al tratamiento que el grupo de profesores/as de este centro, o el claustro, si tiene interés en este aspecto... que situación ves tú en el centro respecto al alumnado...</p> <p>PROF/ Bueno sí, yo aparentemente no veo nada particular en diferencia con otros centros, que el género se trate de una manera especial, no sé, de una forma no consciente, pero de manera consciente no noto nada particular, después, a parte desde que hay un grupo de personas interesadas en este tema parece que hay más interés, y se tiene más en cuenta, si no, sería como en todos los centros, nada particular... está claro, ni para bien ni para mal.</p> <p>ENTR/ Entre las profesoras/es del centro existe un clima de respeto, de relación cordial al igual que con el alumnado...</p> <p>PROF/ Sí... quizás... haya alguna excepción siempre, se nota sobre todo fuera del trabajo, lesa ya uno se queda, fuera del trabajo se notan historias diferentes, pienso yo, pero en lo que es en el trabajo yo creo que sí, que hay un respeto, (pienso yo), respecto al alumnado yo he visto quizás casos particulares de chicos que tratan a las chicas de una manera un tanto particular, por así decirlo... por lo general nada, he visto chicas que se comportan con bastante desparpajo, no en ese sentido... y hay otras que no, que parecen que están más educadas, que están más quietitas, más calladitas... y hay más chicas que chicos que siempre están como más tranquilas y más laboriosas que los chicos. También hay casos así entre los chicos, pero, por supuesto, abundan más entre las chicas.</p>
C6E COSO	
CLIMRE ALPER	
	3. ENTR/ ¿Cuales son las características del equipo docente con el que trabajas?
	<p>PROF/ ¿Haces referencia a los profesores?</p> <p>ENTR/ Sí, al grupo de secundaria con el que tú estas trabajando, ¿se da una coordinación adecuada para tratar el tema del género y de la orientación, lo hace cada profesor de forma particular...?</p> <p>PROF/ No, no se trata de forma particular; ahora este año va a ser la primera vez que se intenta incorporar algo de coeducación, porque si no, no se daría nada de particular. Lo que más se dan son los escritos de compañeros/as y demás.</p> <p>ENTR/ Respecto a la orientación profesional, ¿es algo que se le da importancia?</p> <p>PROF/ Sí se le da importancia, quizás incluso en 3º de la E.S.O. se habla bastante de orientación profesional, cuando 3º de la E.S.O. puede ser más bien información académica, esto sería más propio de 4º E.S.O. o de Bachiller, o cuando estás en los Ciclos, o cursos altos de F.P. el tema de la orientación sí se toma bastante en serio.</p>
COSO C6E	
COSO ALPRO	

ALRE ALPER ALMAT	<p>ENTR/ ¿Incluso desde el equipo educativo del que antes estabas hablando?</p> <p>PROF/ Bueno sí, es una cuestión que se organiza desde la orientación y entonces los tutores en función de eso... pues mueven el asunto, pero los profesores en sí no, solamente los tutores mueven el asunto e informan debidamente a los chicos, y... se toman desde una edad bastante precoz incluso...</p>
ALMAT ALPER	<p>4- ENTR/ ¿Cómo definirías a tu grupo de alumnos y alumnas?</p>
PROFTRA	<p>PROF/ ¿Cuál de ellos, porque tengo un montones?</p> <p>ENTR/ Me refiero a la etapa educativa de secundaria, no...</p> <p>PROF/ ¿Cómo los definiría en relación al género...?</p> <p>ENTR/ O en relación a lo que tu veas... antes hiciste alusión a este tema porque decías, las chicas son como más tranquilas y tal... un poco que definas como tú...</p> <p>PROF/ Ya, ya... bueno, los grupos que tengo yo este año son bastante buenos comparados con otros ¿no?, buenos me refiero en la línea del comportamiento y tal... ya en lo que es la calidad de trabajo y demás... pues como todos los demás, ahora, en lo que es la forma de comportarse en clase pues parecen más civilizados, entre comillas y depende... según el día... hay excepciones. En lo que se refiere a su forma de trabajar todavía lo estoy viendo, estamos iniciando la primera evaluación y no lo puedo decir todavía con total... pero como todas los años.</p> <p>ENTR/ ¿Y, los roles que se dan en el desarrollo de la clase entre ellos?</p> <p>PROF/ Bueno, sí, lo que te he dicho. Esto me ha pasado muchas veces, incluso el año pasado una clase con muchas chicas implica, ¡hasta ahora ha sido así mi caso!, más tranquilidad, mejor calidad en los trabajos y cuando tienes muchos chicos tienes que estar más en plan sargento...</p> <p>ENTR/ Esta actitud con los chicos también repercute en la calidad de los trabajos...</p>
OBJGE OBJEOSO CONTDIS OBJPROC	<p>PROF/ Sí, por supuesto que repercute, porque no te puedes centrar tanto con los chicos, no... repercute en la calidad a la hora de poderle explicar las cosas... Te puedes encontrar con un grupo de chicas que son muy buenas todas, pero los trabajos no son tan maravillosos, pero de esta forma lo tienes más fácil sin duda alguna y eso pasa, bueno hay de todo... también hay chicas enraladas ¿no?, pero la tendencia sigue siendo esa.</p> <p>ENTR/ ¿Te consideras un formador, un educador o un docente...?</p> <p>PROF/ Ahora me has dejado fuera de juego, yo considero que lo soy todo a la vez...</p>
ALPER	<p>5- ENTR/ ¿Qué proceso sigues para la selección de objetivos?</p>
OBJEN CONTGEN	<p>PROF/ ¿Procesos que sigo para la elaboración de objetivos?, pues sigo un poco de contenidos que a mi juicio pienso yo que puedan ser interesantes para un colectivo determinado en función del centro y también en función de cómo es el alumnado ¿no?, si es un alumnado de ciudad con unas características determinadas pues pondré un tipo de programación diferente a si trabajo con un centro del sureste, que es otra historia completamente diferente...</p> <p>ENTR/ ¿Por qué piensas que el alumnado de este centro es muy diferente al un centro de...?</p> <p>PROF/ Es muy diferente a un centro como, por ejemplo, de Tamaraceite, segurísimo... los pives de aquí son menos agresivos, tienen mejor disposición, las historias familiares son menos truculentas; por lo tanto las posibilidades de poderles educar correctamente son mayores y entonces los objetivos cambian mucho, el problema está cuando eres un interino-sustituto que estás de un centro para otro y tú no conoces al alumnado y te las vas a arreglar como puedes, cuando lo ideal sería conocerlos, pero si sigues ahí, el próximo año lo haces mucho mejor.</p>

PROFIM	<p>ENTR/ Bueno y, aunque ya me has dicho que las cuestiones de género no se tratan puntualmente, y que las referidas a la orientación profesional o que tú decías académicas forman parte de la Acción Tutorial, ¿te has planteado considerar algunos aspectos de género o de orientación profesional?</p> <p>PROF/ Ni se me había pasado por la cabeza. Hasta que no llegaron Uds. no se me había pasado por la cabeza.</p> <p>ENTR/ ¿Qué motivos aduces para dar explicación de esto?</p> <p>PROF/ Yo creo que depende mucho de la educación mía, de mi formación, de lo que yo he visto de pequeño, el tema de la coeducación me estoy enterando que existe de hace dos años para acá, esto de la barra amigos/as etc. etc. antes ni me lo planteaba, ni se me había pasado por la cabeza... Sí sabía lo de la marginación de la mujer y todas estas cuestiones, pero sobre educación incluso desde que empecé a dar clases hasta prácticamente hace un par de años no sabía, ini se me había ocurrido si quiera de que se pudiese plantear contenidos en clase no sexistas!, ¿será quizás porque soy hombre...? si fuera mujer seguramente lo hubiera pensado antes...</p> <p>ENTR/ ¿Respecto a la orientación sociolaboral te ha ocurrido lo mismo o es algo que ves más lejano?</p> <p>PROF/ Profesional ¿te refieres?</p>
PROFIM	<p>ENTR/ Sí, a lo de la orientación para el mundo del trabajo.</p> <p>PROF/ Sí, sobre eso si había pensado algo, pero relacionado con mi materia, a medida que te vas haciendo más veterano eres menos ingenuo... piensas, bueno... a los chicos les va a gustar el arte, y tal... a ver quién hace el bachillerato de artística, a ver quién hace diseño, y te comes el coco pensando en decirle que dentro de mi campo hay mucho más que ponerse a pintar en un caballete, sino muchísimas más cosas, sobre eso sí he pensado...</p>
CONTOSO	<p>ENTR/ Y esto, ¿se reflejaba en tus programaciones?</p> <p>PROF/ ¡En mis programaciones no!, sino que sencillamente que cuando en las sesiones de tutoría se hablaba de orientación profesional, a parte de decir lo que me decían los de orientación que tenía que decir, incorporaba de mi cosecha algo y yo hablaba de aspectos relacionados con mi materia, pero en mi programación no, porque en 3º de la E.S.O. lo veo como tan básico lo que se le está enseñando y tan de Secundaria que te planteas enseñarles cosas pero para que aprendan, que le sirva tanto para si alguna vez coge una carrera artística como si no.</p>
ACT	<p>6 ENTR/ Y, ¿estableces diferencias en el desarrollo de las actividades que propones para trabajar con los distintos grupos?</p> <p>PROF/ Las establezco pero sobre la marcha, es decir, la programación está ahí, y luego en función de las dificultades de comprensión y de otras muchas cosas, pues ya las actividades van cambiando, a parte de la percepción y el comportamiento y por ejemplo, incluso el estado de ánimo del chico en función de cómo venga de la casa, tú no lo puedes ir viendo hasta que no tengas la primera relación hecha, en función del ritmo de trabajo, hay gente muy meticulosa trabajando... y todo eso... hay una gente que le pongo un nivel y hay otra gente que le pongo otro... les pido más, les pido menos... hacen unas actividades, hacen otras...</p>

<p>ADAPT ALRE PROGADAPT</p>	<p>ENTR/ ¿Entonces las adaptaciones que haces las realizas sobre la marcha?</p> <p>PROF/ Sí, y vas cambiando de forma bestial, si te pones a escribirlas, cuando has terminado redactar, ya tienes que hacer otras nuevas, es un rollo que cuando ya controlas la clase ya sabes lo que tienes que ir haciendo.</p> <p>ENTR/ Respecto al ámbito laboral me comentabas que no haces adaptaciones en el curriculum, ¿tampoco en aspectos de género?</p> <p>PROF/ Tampoco.</p>
<p>CONTGE TIPOADAPT</p>	<p>7. ENTR/ ¿Que tipo de organización has realizado en el aula para el desarrollo de la unidad?</p> <p>PROF/ La forma de trabajo en el aula es siempre individual y cuando la gente va más adelantada y que es más capaz y que le va muy bien, siempre pongo que ayuden a los que tienen dificultades, intentando trabajar la solidaridad... eso es la metodología que tengo, trabajos grupales pocos, en muy pocas ocasiones y en grupos pequeños de 4 o 5 personas.</p> <p>ENTR/ Y, las dinámicas que has seguido, ¿tú crees que favorecen u obstaculizan propuestas para la igualdad de oportunidades respecto al género y la O. Vocacional?</p>
<p>ORGEST AGRUPAL</p>	<p>PROF/ Yo creo que es una pregunta difícil, porque yo eso de que los chicos/as se pongan a trabajar el tema de tipo individual y que uno ayude a otro y tal, si eso favorece la dinámica... la verdad que me estas dejando a cuadro, porque la verdad no se me ha pasado nunca por la cabeza... mira, no sé, no tengo ni idea... yo creo que en los casos excepcionales que una chica ayude a un chico o viceversa puede haber algo pero realmente no lo sé... a partir de ahora esto me lo hará cuestionar.</p>
<p>PROFCONS</p>	<p>8. ENTR/ ¿Que materiales has seleccionado para el desarrollo de la materia, en concreto en referencia al género y al ámbito profesional?</p> <p>PROF/ Lo que he trabajado respecto a la cuestión de género y demás, en el arte hay mucho que contar sobre ese tema, en el curso pasado empecé a recopilar algún material que me pareció significativo respecto al género y de vez en cuando meto algo, en casos puntuales.</p> <p>ENTR/ Dependerá también a lo mejor de los materiales con los que cuente el centro, de los que tienes disponibles...</p>
<p>SMATGEN SMATOSO</p>	<p>PROF/ ¡Hombre claro!, depende de los materiales, he conseguido unos cuentos que me han facilitado la tarea porque a mí sólo no se me había ocurrido nada... si no, pues a ver como me las arreglaba yo, si no es más complejo...</p> <p>ENTR/ Y, los distintos soportes de los materiales, por ejemplo: la utilización del libro de texto en un momento determinado, el ordenador... ¿son elementos que consideras?</p>
<p>CMAT SMATCRI</p>	<p>PROF/ Sí, sí lo considero, y en eso no me puedo quejar; que tengo materiales a punta pala, y me estoy comiendo el coco para ver cómo me las arreglo para ir consiguiendo una cosa y poniendo aspectos que les llamen, que si con transparencias, o mejor vídeo, que se apoyen en el libro...</p>

<p>CMAT EVALEST OBJ</p>	<p>ENTR/ ¿Trabajas con ordenadores?</p> <p>PROF/ No, porque aunque tú quieras trabajar diseño gráfico no hay suficientes pantallas para que trabajen de forma individual.</p>
<p>ALMAT ACT</p>	<p>9. ENTR/ ¿Has desarrollado algún tipo de adaptación del material para atender a la diversidad del alumnado?</p> <p>PROF/ Generalmente atiendo a los problemas de aprendizaje pero no a otros aspectos como la raza, el género...</p>
<p>CONTORG ORGEST ALPER ALMAT ACT</p>	<p>10. ENTR/ ¿Te has planteado si las estrategias desarrolladas para la implementación de la materia, en cuanto al género, responde a los planteamientos propuestos en un principio para la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>PROF/ Ayudar... ayuda, pero como depende de la diversidad del alumnado, el objetivo se consigue según con quién, eso es así y es algo que se repite todos los años... y después, hay actividades que haces, y en eso yo siempre intento ser innovador, intento poner actividades nuevas todos los años... ver si funcionan o no funcionan y tal... y actividades que yo las llamo actividades fracaso que tu dices jamás nunca!, y otras actividades que son muy exitosas y que te planteas repetir, pero actividades concretas... después ya todo lo que te digo, cubre los objetivos según con quién, y hay personas que aunque hagas adaptaciones y tal... pues no llegan, no hay manera...</p> <p>ENTR/ ¿Con qué dificultades te has encontrado para poder innovar en el ámbito de género o de la orientación profesional, qué aspecto es el que más te limita?</p> <p>PROF/ La intensidad de las clases, el nº de alumnos (28), entre los que puedes identificar 4 o 5 niveles, y te las ves y te las deseas para intentar hacer algo decente, al final... los chicos vienen del colegio y te preguntan: ¿esto cómo lo hago?, ¿esto lo hago así? y tú al final que lo que pretendes es que ellos piensen, terminas diciéndoles hazlo así para terminar pronto, porque resulta que tienes a otras diez personas esperando por tí, entonces ahí es donde está el gran problema, pienso yo, el número de alumnos que hay, y las pautas de actuación que traen del colegio que les cuesta mucho identificarlos, la falta de tiempo, todo eso es lo que impide que también se cumplan muchos objetivos.</p> <p>ENTR/ ¿La falta de tiempo para la preparación...?</p> <p>PROF/ No, yo puedo disponer de todo el tiempo para organizar la clase, puedo realizar una diversificación curricular impresionante, la programación de 100 hojas, todo muy bien hecho y que todo el mundo se quede asombrado de mi programación y... eso no sirva de nada si yo después tengo una clase de 50 metros en donde todos me hablan a la vez y en donde todos pretenden que se hagan las cosas de una manera muy concreta y tú ves niveles diferentes, y tú notas la necesidad de que exista otra persona en el aula que te ayude con los pives que tienen más problemas, resulta que te centras con los que tienen más problemas y los más capaces te los dejas de lado y... por desgracia, el nivel de ellos no puede subir mucho porque te has centrado en los otros... y ese creo yo que es el gran problema.</p>
<p>ADAPT DISEMAT ESTRCEN ORGEST ALMAT</p>	<p>11. ENTR/ La elaboración del cuestionario que pasamos en un primer momento, junto a esta pequeña entrevista ¿Te han permitido reflexionar sobre tu experiencia de trabajo como docente?</p>
<p>EVALEST</p>	<p>PROF/ Sí, me ha permitido reflexionar de estos temas, también reflexiono con un grupo de compañeros que tú conoces, es un trabajo muy árido, y entiendo que haya compañeros que cojan depresiones, porque es muy frustrante... porque cuesta ver que el trabajo que haces con un chico tiene su futuro. Cuando te reúnes en grupo te haces el propósito de trabajar de forma diferente, intentar innovar, ser abiertos... y te das cuenta que en el fondo eso no sirve de mucho, en el sentido que te ves apurado, mucha gente y tal, y que cuesta mucho trabajar con los chicos y notar que ellos evolucionan y adquieren una serie de capacidades y... sabes que como mínimo haces algo.</p>

<p>PROFCONS</p>	<p>ENTR/ ¿Entiendes que tu trabajo es un trabajo individual, que la innovación tiene que partir de tí o que las propuestas de innovación deben surgir desde el seminario al que perteneces, o de los equipos educativos...?</p> <p>PROF/ Yo creo que es un feed-back, ¿este que le llaman? o de interrelación muy alta entre todos los equipos, seminarios... un curso que hagas por no se dónde, que te venga gente con ideas, tú aportas ideas a la gente, tú por tu cuenta haces cosas... es así continuamente...</p>
<p>COO</p>	<p>ENTR/ ¿En este centro existen tiempos destinados a trabajar así?</p> <p>PROF/ Pues, yo no sé, creo que los hay, no sé cómo pero los hay: el pasillo te informa de muchas cosas, un compañero te da clase y te dice en sus ratos libres te dice cosas, pero en los tiempos prescritos no habría tiempo para estas cosas en los tiempos institucionalizados.</p>

PROFESORADO						
DATOS PERSONALES	FASE PROFESORADO RESPECTO AL GÉNERO	FASE PROFESORADO RESPECTO A LA O SOCIO LABORAL	IMPLICACIÓN PROFESORADO EN LA DINÁMICA DE CENTRO	CONCIENCIA E IMPLICACIÓN EN TEMAS DE GÉNERO Y O SOCIO LABORAL	CONCEPTO DE SU TRABAJO	CRÍTICAS PROFESORADO PROCESO E-A
MATERIA: Educación plástica y visual. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA Interino sustituto. EXPERIENCIA DOCENTE: Cinco años. CENTRO: Instituto de Educación Secundaria José Zúñiga.	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor considera que es un elemento activo que influye en el desarrollo de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el desarrollo de su materia el profesor no incorpora aspectos referidos a la orientación sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor se muestra interesado en las iniciativas desarrolladas desde el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se es una persona consciente de la influencia del género. - El profesor tiene predisposición y actúa en este sentido para el desarrollo de propuestas de orientación sociolaboral en el tiempo de la tutoría. - El profesor carece de formación - El profesor no se concierne de que la organización de los grupos según género puede favorecer o limitar el desarrollo de chicas y chicos. - El profesor reconoce su sesgo en la enseñanza respecto al género. 	<ul style="list-style-type: none"> - El centro como tal no desarrolla ninguna actividad de este tipo, solo algunas de nosotros/as. - Se considera tanto un educador como un formador. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor se ve limitado por sus sesgos, fruto de su socialización, y por la falta de formación en estos ámbitos.

ALUMNADO				
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	CONOCIMIENTO ALUMNADO DE LA MATERIA	FUNCIONES DEL ALUMNADO EN LA CLASE	RELACIÓN DEL ALUMNADO	PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DEL ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> - LOS DEFINE COMO: Un grupo caracterizado por ser muy hablador entre ellos y ellas, pero en líneas generales con muy buen comportamiento. Las chicas se presentan como más calladas, laboriosas... algún chico también, pero no es la mayoría. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espíritu de trabajo desigual; pocas personas son las que van al día y trabajan autónomamente, el resto del grupo hace que estarlo animándolo constantemente. (nivel muy bajo) - La actitud disruptiva de los chicos influye en la calidad de los trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No percibe roles estrictamente diferenciados en el desarrollo de su materia, aunque no deje de ser consciente de su posible existencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado en general se relaciona en un clima de respeto. - Existen casos particulares, tanto de chicos como de chicas que tratan a sus contrarios (en sexo) de forma despectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de aspectos sociolaborales desde los programas de tutoría previstos por el centro. - El centro no desarrolla ningún programa específico para atender las consecuencias de la conceptualización diferencial por chicos y/o chicas.

FAMILIA	
PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA	CONCEPTO DE GÉNERO
× No especifica nada.	× No especifica nada.

CENTRO EDUCATIVO			
CONSIDERACIÓN DADA AL GÉNERO	CONSIDERACIÓN DADA A ASPECTOS SOCIO-LABORALES	COORDINACIÓN DE DISTINTOS EQUIPOS DE CENTRO	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO
<ul style="list-style-type: none"> - En el centro el género no se considera de forma particular: ni para bien, ni para mal. 	<ul style="list-style-type: none"> - La actuación del centro queda definida desde la propuesta incorporada desde el Plan de Acción Tutorial. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el equipo educativo no se da coordinación en aspectos de género. - En el equipo educativo no se da coordinación en la orientación sociolaboral. - El equipo educativo hace uso en sus comunicados escritos de un lenguaje no sexista. - El centro ha acordado trabajar la cuestión de género en el último trimestre. - El profesor hace referencia a los esfuerzos informales para trabajar estos aspectos (lar, pautas...) 	<ul style="list-style-type: none"> - El centro no considera la ratio de alumnado por clase. - Limitación del centro para la distribución horaria entre materias, pues depende de la administración central. - Las adaptaciones curriculares no son organizadas desde el centro, sino que se dan de forma dispar según semestros y/o profesorado.

MATERIA						
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORG-ESTRATEGIAS	MATERIALES	ADAPTACIONES CURRICULARES	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Para el proceso de selección de objetivos se guía por aquellos contenidos que pueden ser interesantes para el grupo de alumnado, en relación a sus características y las del centro. - Objetivos referidos exclusivamente a la disciplina. - No hace referencia a aspectos de género y de orientación sociolaboral. (Cuando lo hace, no lo incorpora en la programación, en el caso de los de O.sociolaboral los incluye a través de la tutoría). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se centran exclusivamente en contenidos referentes a los discípulos. - No se consideran los contenidos referentes a O. Sociolaboral, ni al género. (El grupo de profesorado del centro intenta cubrir la necesidad en el centro). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen en cuenta aspectos de género, no así de orientación sociolaboral. - Desarrolla actividades según las capacidades del alumnado. - La propuesta de actividades se homogeneiza. 	<ul style="list-style-type: none"> - La organización del trabajo en el aula es siempre individual. - El trabajo entre pares, se da cuando existe un desfase en el nivel de desarrollo de las actividades, entre compañeros. Su función es de ayuda. - Cuando se realiza trabajo en grupo, se caracterizan por ser grupos pequeños: 4 a 5 personas. - No se conciente de si las formas de organizar el aula favorecerá u obstaculizará la igualdad de oportunidades. 	<p>SELECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los materiales con los que cuenta el centro y otros que el profesor ha localizado fuera. - Son seleccionados por los contenidos que a partir de ellos puede trabajar y por su motivación hacia el alumnado. - Atiende a aspectos de género, así como a las características de orientación vocacional. - Características del material según sus códigos. - Fundamentalmente utiliza material Audiovisual: diapositivas, transparencias, imágenes, fotografías, vídeos de publicidad; aunque también lo suele combinar con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza adaptaciones modificando las actividades. - Las adaptaciones las realiza sobre la marcha una vez que ha empezado el desarrollo de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor realiza evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje a partir de las actividades desarrolladas y como tales cubren objetivos para el alumnado... o en si las mismas adaptaciones. - Distingue que tanto el cuestionario como la entrevista le ha permitido reflexionar de forma más profunda sobre el tema.

INTERPRETACIÓN

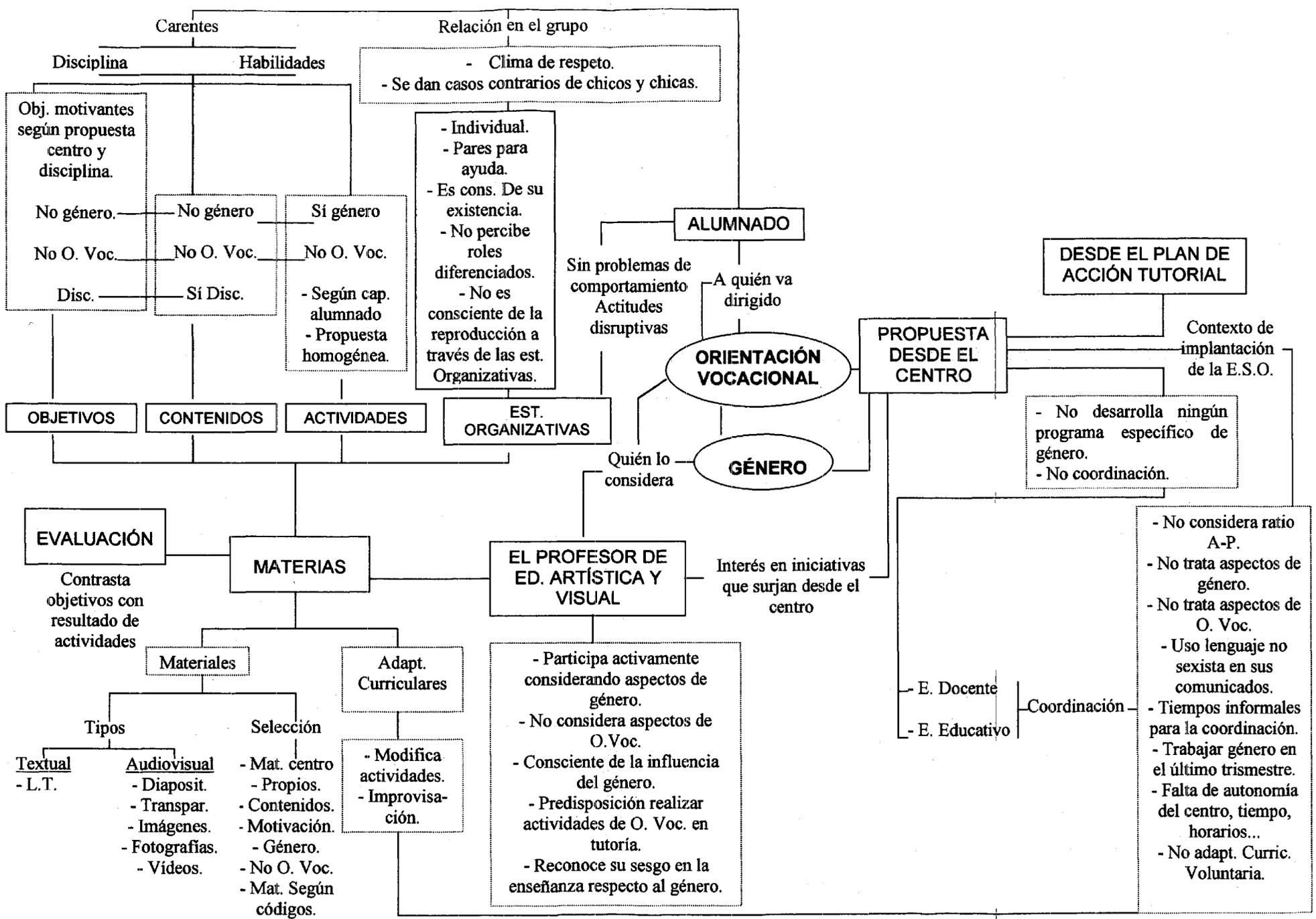
El profesor expone que la orientación sociolaboral es desarrollada en el centro desde las actuaciones previstas por el Plan de Acción Tutorial, así mismo, afirma que cuando él ha tenido ocasión de ser tutor, ha realizado orientaciones específicas acerca de su materia. Por contra, los aspectos de género no se consideran de forma explícita en el centro, ya que no se desarrolla ningún programa específico al respecto; el profesor comenta: "(...) como en todos los centros, ni para bien, ni para mal (...)".

El centro se encuentra desde el curso académico anterior en un proceso de reconversión a un instituto de Enseñanza Secundaria, como parte del proceso de implantación de Reforma Educativa. Sin embargo, esto no ha supuesto una coordinación real de los equipos (docentes, educativo...), me refiero a un trabajo en colaboración; el profesor expone que estos tiempos se dan en momentos informales; "(...) un compañero te da clase y en sus ratos libres te dice cosas, pero en los tiempos prescritos no habría tiempo para estas cosas en los tiempos institucionalizados (...)"; esto justifica el que las adaptaciones curriculares no sean organizadas como actividad de centro sino que se configuren de forma individual y voluntaria. Por otro lado, afirma que el claustro comunica sus escritos utilizando un lenguaje no sexista y que se prevé trabajar algunos aspectos de coeducación para el tercer trimestre.

El clima de relación entre el profesorado, el alumnado y a su vez entre ellos/as es definido por el profesor como aceptable y de respeto. Pero esto no supone que en algunos casos no se den situaciones delicadas: "(...) he visto quizás casos particulares de chicos que tratan a las chicas de una manera un tanto particular, por así decirlo... he visto chicas que se comportan con bastante desparpajo (...)". Define a su alumnado como un grupo sin graves problemas comportamentales, aunque se dan situaciones disruptivas más entre los chicos que entre las chicas, lo que supone casi siempre un detrimento de la calidad en el desarrollo del trabajo. No obstante, en lo que es el desarrollo de la asignatura y en lo referido a este aspecto entiende que es muy pronto pero será "(...) como todos los años (...)".

El profesor entiende que tanto las características del alumnado, como las condiciones en las que desarrolla su trabajo van influir decididamente en las propuestas reales en el desarrollo de su enseñanza: "(...) yo puedo disponer de todo el tiempo para organizar la clase, puedo realizar una diversificación curricular impresionante, la programación de 100 hojas, todo muy bien hecho y que todo el mundo se quede asombrado de mi programación y... eso no sirve de nada, si yo después tengo una clase de 50 metros en donde todos me hablan a la vez y en donde todos pretenden que se hagan las cosas de una manera muy concreta y tú ves niveles diferentes, y tú notas la necesidad de que exista otra persona en el aula que te ayude con los pives que tienen más problemas, resulta que te centras en los que tienen más problemas y los más capaces los dejas de lado y (...)". Asimismo, reconoce que en el proceso de enseñanza no desarrolla aspectos de orientación sociolaboral, ni de género, se centra exclusivamente en el desarrollo de la disciplina. Sin embargo, es consciente de que el género afecta de alguna forma, intenta participar considerando aspectos referidos a este tema y reconoce que las actuaciones que él realiza pueden estar sesgadas por su proceso de socialización. Además cuando indagábamos sobre la justificación de la toma de decisiones respecto a las propuestas de la enseñanza, observamos que las actuaciones del profesor, exceptuando la selección de objetivos y contenidos disciplinares, eran realizadas de forma intuitiva, "(...) yo creo que es una pregunta difícil, porque eso de que los chicos/as se pongan a trabajar el tema de tipo individual y que uno ayude a otro, y tal, sí, eso favorece la dinámica... la verdad que me estas dejando a cuadro, porque la verdad no se me ha pasado nunca por la cabeza... mira no sé, no tengo ni idea (...)". Asimismo, presenta disposición para desarrollar iniciativas en este sentido, "(...) ni se me había pasado por la cabeza hasta que llegaron ustedes (...)". Esto nos lleva a pensar que existen carencias formativas y apoyo institucional, que no le permiten desarrollar estas dinámicas podemos afirmar incluso, estas dinámicas de forma integrada.

Como punto final, podemos concluir que aunque el profesor es consciente de la influencia, se muestra interesado en buscar nuevas alternativas a sus propuestas de enseñanza, y en predisposición para tratar aspectos de orientación sociolaboral para la no estereotipación entre los géneros, sin embargo, no ha sido capaz de incorporarlo a su proceso de enseñanza - aprendizaje.



ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES

DPER	<p>1.- Presentación del entrevistador y del entrevistado</p> <p>PROF/ Soy Bety. Trabajo dando <i>Sociales</i>, llevo cuatro años, doy clase aquí (se refiere al Centro José Zerpa de Vecindario). Y, no tengo oposiciones. Soy sustituta.</p>
CGE AL	<p>2.- ENTR/ ¿Qué aspectos, en relación al género, destacarías del centro en el que trabajas?</p> <p>PROF/ Silencio...</p> <p>ENTR/ ¿No destacarías nada?</p> <p>PROF/ En el centro... no.</p> <p>ENTR/ Y, ¿respecto a la O. vocacional?</p> <p>PROF/ Algo desde las tutorías, pero de forma anecdótica y puntual. Creo que no aporta nada al alumnado sino más confusión.</p>
COSO COO PROFIM	<p>3.- ENTR/ ¿Cuáles son las características del equipo docente con el que trabajas? (refiriéndome al profesorado del seminario)</p> <p>PROF/ Es una gente con pocas inquietudes... que no quieren complicarse mucho la vida, que no quiere profundizar, ni investigar... ni hacer unidades didácticas... sino que lo que quiere es salir del paso cuanto antes.</p> <p>ENTR/ Y, ¿con el equipo educativo?</p> <p>PROF/ ¿En general?</p>
CGEN COSO PROGE PROVO	<p>ENTR/ No, la gente con la que compartes curso, por ejemplo, 3º E.S.O. ó 4º E.S.O.</p> <p>PROF/ La situación es diversa, hay de todo, hay algunos profes y profas con las que soy bastante amiga y tengo una relación... profunda, me refiero a que puedo colaborar con ellos/ellas, pero con otros no.</p> <p>ENTR/ Y, en el ámbito de la organización de la materia, en las propuestas curriculares, ¿Trabajan aspectos referidos al género o a la orientación sociolaboral, aunque sean hechos puntuales?</p>
PROF- CONS	<p>PROF/ En general no se trabaja, pero yo cada vez que traigo materiales se los enseño y les digo lo que estoy trabajando para ver si se animan, pero ya está. Está recogido en la programación, pero porque, fundamentalmente, lo he hecho yo, y ahí aparecen los temas que yo he hecho, pero de resto no les interesa.</p> <p>ENTR/ Y, ¿cuál crees tú que es el motivo de esa falta de interés?</p> <p>PROF/ Pues porque tampoco lo ven, no creo que ellas tampoco sean conscientes de que haya esa desigualdad, esa diferencia.</p>

ENTR/ Y, ¿observas diferencias entre tus compañeros y compañeras con respecto a este tema?

PROF/ No, cuando no lo ven es igual que sea un chico o que sea una chica.

4. ENTR/ ¿Cómo definirías tu al grupo/s de alumnas y alumnos con los que trabajas?

ALPER
ALMAT

PROF/ Pues son muy apáticos, muy desmotivados, tienen un nivel más bien bajo que alto...

ENTR/ ¿Un nivel respecto a qué?... ¿contenidos?, ¿de qué tipo?

PROF/ Piensa... en general de valores, de conocimientos... en general bajo...

ENTR/ Y, ¿observas si se dan roles diferenciados entre el alumnado cuando tú estas con ellos/as?

ALROL
ALRE
PROFGE

PROF/ Sí, porque ese es uno de los motivos que me ha llevado a trabajar aspectos de coeducación.

ENTR/ Y, ¿en qué medida esos roles influyen en el desarrollo de tu clase?

PROF/ (silencio), sí bueno... porque a veces tengo que estar haciendo paradas, explicando cuando hay falta de respeto, de comentarios obscenos, o comentarios de tipo jocoso, aunque casi siempre se desprestigian a las chicas o a la mujer en general... tengo que interrumpir la clase para explicar...

5. ENTR/ Cuando tu te planteas unos objetivos determinados para tu materia ¿qué procesos sigues?

PROF/ (Silencio)

ENTR/ De todos los objetivos que hay, que tú puedes trabajar, ¿qué es lo que hace que tú te decidas por unos y no por otros?

OBJPROC

PROF/ Casi siempre le doy prioridad a los objetivos que llevan bastante relación con la persona, con el crecimiento personal, con las actitudes...

ENTR/ Y, ¿crees que cuentan las características del alumnado que tienes?

OBJPROC

PROF/ Bueno en principio, cuando no los conozco, parto de qué es lo que me motiva a mí, qué es lo que me lleva... porque son valores muy importantes para mí, entonces los incorporo en la programación, y ya entonces, cuando voy conociendo al curso, entonces voy incidiendo más en ellos o menos.

ENTR/ ¿Qué estrategias utilizarías para atraer la motivación?, ¿va a depender de las características que tú antes comentabas?

MOTV
EST

PROF/ No, a veces; unas veces sí y otras intento motivarlos partiendo de sus intereses... haciéndoles comentarios que partan de su centro de interés, por ejemplo de la música que a ellos les gusta, de los temas... y sobre todo acercándolos a la realidad que está más cercana a ellos.

ENTR/ ¿Tienes en cuenta los objetivos propuestos en otras áreas para complementarlas y desarrollarlas con la tuya?

ENTR/ Y, ¿qué dificultades ves para que se pueda trabajar desde el ámbito?

OBJ COOR PROF/ No porque no se trabaja el ámbito, y entonces cada cuál realiza su programación y ya está.

CONTESTE PROF/ Simplemente, dificultades de tipo de organización en donde se le da prioridad a las cuestiones burocráticas, materiales, y demás, pero no se prioriza el trabajo en equipo, en el ámbito de manera interdisciplinar, sino que se va un poco resolviendo todas las cuestiones que va planteando la Consejería y ya está, para salir del paso. Se podría hacer, yo lo he hecho.

OBJPROC ENTR/ Cuando tú has priorizado unos objetivos frente a otros, ¿qué criterios has seguido?, ¿qué contenidos o metas has considerado de vital importancia?

PROF/ Pues siempre elijo contenidos que sobre todo estén más cercanos y que yo pueda ir incluyendo y, sobre todo, aquellos que tocan los ejes transversales, medio ambiente, igualdad de oportunidades, la paz, y todos los que giren en torno a la persona.

ACT CONTORG ENTR/ Estos son los que priorizas, y a partir de ahí desarrollas las propuestas incorporando tú....

PROF/ Le doy más importancia y trabajo más los contenidos que tengan esta relación, y hago más actividades que estén relacionadas con eso para poderlos llevar a la práctica en el aula.

6. ENTR/ ¿Qué tipo de organizaciones has realizado en el aula para desarrollar las propuestas priorizadas?

PROF/ Bueno, no sé a lo que te refieres con la estructura organizativa...

ENTR/ Pues, ¿cómo lo organizas?

ORGEST ACT PROF/ Yo, a la hora de trabajarlo, por ejemplo, cada vez que leemos un texto, y por ejemplo, aparece la palabra hombre llamo la atención y digo que no debería estar ahí la palabra hombre, sino ser humano, persona y que se deberían utilizar otros términos que existen, y luego también lo trabajo en cada tema buscando textos para ser visible a la mujer y luego cada tema, pues... desde la prehistoria o geografía, ahora mismo con la Revolución Francesa, pues siempre busco temas, hago debates sobre eso, hago mucho hincapié y lo mismo ocurre con los otros ejes también, por el de la paz y con el de medio ambiente, bueno no sé si me preguntas por esos dos también.

AGRUP ENTR/ Bueno, sí, en general... Cuando tu trabajas con el alumnado, lo realizas de forma individual ¿cómo?

PROF/ (silencio) La verdad que el criterio, criterio que... no sé qué decirte, pero empiezo trabajando individual desde el principio de curso para averiguar los conocimientos previos que tienen; tienen que hacer una actividad de manera individual, luego, pues los pongo a trabajar de dos en dos, o en grupos más grandes... y luego vuelvo a individual, dependiendo de cada actividad trabajamos en grupo, aunque ahora últimamente, como he visto que avanzaba muy lento, y que no me estaba dando mucho resultado la estrategia de grupos de cuatro, pues por la falta, a lo mejor de ellos, de trabajar así, o bien por que les apetece reventar las clases, los estoy poniendo a trabajar de dos en dos... o de manera individual...

ENTR/ Y, esta forma de trabajar, ¿tú observas que obstaculiza la posibilidad de trabajar los ámbitos de género o crees que no influye?

PROF/ Sí, claro, influye posibilitando el trabajo en grupo.

ENTR/ Y, ¿cuándo se forman, son aleatorios o los estableces tú?

PROF/ Sobre todo al principio los dejo que se reúnan ellos, pero luego ya pues o bien separas a una persona que va más adelantada o muy atrasada en un grupo, y en otras ocasiones pues lo formo yo.

7. ENTR/ ¿Qué materiales didácticos has seleccionado para el desarrollo de la materia?

PROF/ ¿Para la asignatura en general?

ENTR/ Sí.

PROF/ Pues vídeos, música, o sea, canciones actuales del momento, música clásica, a veces grabo documentales de TV, fragmentos de textos que a veces les cambio palabras o se los adapto, uso bastante el retroproyector, la pizarra para hacerles esquemas, el libro de clase, fotocopias, la calle, la biblioteca, les doy una lista de libros para que se lo leyeran, luego vamos y les digo donde encuentran los libros...

ENTR/ Y, ¿para trabajar el ámbito del género, utilizas los mismos materiales?

PROF/ Sí.

ENTR/ Y, ¿esos materiales te posibilitan trabajar aspectos referidos al género o a la orientación para la igualdad?

PROF/ Sí claro, si no, no lo hubiera seleccionado.

ENTR/ Y, ¿has realizado algún tipo de adaptación respecto a otros elementos de características racial, cultural...?

PROF/ De ese tipo de características no.

PROFCONS

8. ENTR/ ¿Te has planteado si las estrategias que vas a desarrollar para la implementación de la materia te van a permitir responder a los objetivos primeros planteados en la asignatura?

PROF/ Sí, esto es fundamental, pues es lo que me va a permitir que mantenga unos objetivos y actividades, y deseche otras...

ENTR/ ¿Qué dificultades encuentras para poder trabajar aspectos referidos al género y la orientación sociolaboral en este centro?

PROF/ No existe una conciencia común, por parte del profesorado respecto a la importancia que tiene el género y la orientación sociolaboral en la vida de las personas, no se ha comentado nunca, ni siquiera se ha comentado la posibilidad de que se trabaje, y cuando no hay interés, ya todo lo demás pues sobra...

ENTR/ ¿Observas diferencias de interés entre los profesores y las profesoras?

SMATCRI

SMATGEN

10. ENTR/ ¿El haber cumplimentado el cuestionario y esta entrevista misma, te ha permitido reflexionar un poco más acerca de estos temas o, por el contrario, no te ha servido para nada?

PROF/ Me cuestionaba anteriormente la necesidad de tratar de forma igual a los chicos y a las chicas, de incluir los contenidos de forma discriminatoria en las programaciones y de analizar mi propia actuación.. que sin querer a veces incurro en discriminaciones... soy consciente de eso...

PROFESORADO

DATOS PERSONALES	PAPEL PROFESORADO RESPECTO AL GÉNERO	PAPEL PROFESORADO RESPECTO A LA D. SOCIO-LABORAL	IMPLICACIÓN PROFESORADO EN LA DIVERSIDAD DEL CENTRO	CONCIENCIA E IMPLICACIÓN EN TEMAS DE GÉNERO O SOCIO-LABORAL	CONCEPTO DE SU TRABAJO	CAPACIDAD PROFESORADO TRABAJO E-A
<p>MATERIA:</p> <p>Ciencias Sociales.</p> <p>SITUACIÓN ADMINISTRATIVA</p> <p>Sustituta.</p> <p>EXPERIENCIA DOCENTE:</p> <p>4 años</p> <p>CENTRO: Instituto de Educación Secundaria José Zayas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora se muestra favorable para tratar en su aula cuestiones de género. - La profesora participa activamente haciendo consciente al alumnado de las situaciones estereotipadas en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el desarrollo de su materia la profesora incorpora algunos aspectos referidos a la orientación sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora observa que las profesoras están mucho más implicadas que los profesores, aunque se dan excepciones. - La profesora se muestra interesada en las iniciativas desarrolladas desde el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora plantea que es fundamental el nivel de conciencia de profesores y profesoras, una vez es él todo lo demás en consecuencia. - Es una persona implicada en el desarrollo de dinámicas de género. - La profesora se plantea conscientemente que la organización de los grupos según género puede favorecer o limitar el desarrollo de chicos y chicas. - La profesora reconoce su sesgo en la enseñanza respecto al género. 	<ul style="list-style-type: none"> - No existe un trabajo colaborativo en el centro; está marcado por la individualidad. - Esta acción como disidente a partir de propuestas elaboradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se concibe como una persona capaz de desarrollar programas desde esta perspectiva.

ALUMNADO

CARACTERÍSTICAS PERSONALES	CONCIENCIA ALUMNADO DE LA MATERIA	FUNCIÓN DEL ALUMNADO EN LA CLASE	RELACIÓN DEL ALUMNADO	PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DEL ALUMNADO
<p>× LOS DEFINE COMO:</p> <p>Son apáticos, muy desmotivados...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado trae muchas preguntas cuando se incorpora al desarrollo de la clase. - Tienen un nivel más bien bajo que alto las personas del grupo. Necesitan de adaptaciones para poder seguir la materia (valores, disciplina...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se dan situaciones de discriminación entre el alumnado. - Reparto de funciones en los grupos de trabajo, pero esto se refleja mucho más, en el trato y reconocimiento entre ellos y ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación normal, en donde existe un trato despectivo, generalmente hacia las chicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de aspectos sociolaborales desde los programas de historia previos por el centro. - El centro no desarrolla ningún programa específico para atender a las consecuencias de la conceptualización diferencial por etnia y/o etnia.

FAMILIA

PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA	CONCEPTO DE GÉNERO
<p>× No especifica nada.</p>	<p>× No especifica nada.</p>

CENTRO EDUCATIVO

CONSIDERACIÓN DADA AL GÉNERO	CONSIDERACIÓN DADA A ASPECTOS SOCIOLABORALES	COORDINACIÓN DE DISTINTOS EQUIPOS DE CENTRO	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO
<ul style="list-style-type: none"> - El centro no atiende a elementos de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - La actuación del centro queda definida desde la propuesta incorporada desde el Plan de Acción Tutorial. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el equipo educativo, no se da coordinación en aspectos de género. - En el equipo educativo, no se da coordinación en aspectos referidos a la O. Sociolaboral. La actuación es voluntaria y en un nivel personal. - Es un grupo de personas con pocas inquietudes hacia el desarrollo de propuestas innovadoras. - Los tiempos asignados al profesorado se utilizan para tratar problemas del alumnado. - Necesidad de tiempo (referido a que es necesario que pasen los años). 	<ul style="list-style-type: none"> - Las adaptaciones curriculares no son organizadas desde el centro, sino que se dan de forma aleatoria seminarios y/o profesorado.

MATERIA

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORG. ESTRATEGIAS	MATERIALES	ADAPTACIONES CURRICULARES	EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> - Da prioridad a aquellos objetivos que estando relacionados con su materia implican el desarrollo y crecimiento personal... actitudes. Cuando ya conoce al grupo intenta adaptarlo a sus características. Suele también hacer hincapié en los contenidos transversales. - Objetivos referidos a la disciplina, al género y a la orientación sociolaboral... (aunque la profesora no lo ha definido así) - No establece coordinación con objetivos de otras áreas porque no se dan propuestas desde el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se centra en contenidos referentes al desarrollo humano y personal. - Considera los contenidos referidos a O. sociolaboral y al género. (Un grupo de profesoras del centro intenta crear la necesidad en el centro) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen en cuenta aspectos de género y de orientación sociolaboral. - Desarrolla actividades según las capacidades del alumnado y atiende a contenidos transversales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comienza trabajando de forma individual, y luego incorpora los grupos. - La organización de los grupos o no, va a depender de la actividad a desarrollar. - La organización de los grupos es flexible, libre... pero en algunas ocasiones es propuesta por la profesora, cuando quiere trabajar un aspecto concreto. - Intenta desarrollar un buen clima de relación en el aula. - Utiliza estrategias para motivar al alumnado, incorporando actividades que estén relacionadas con la vida de los/as jóvenes. - La profesora utiliza estrategias cognitivas para descubrir conceptos erróneos del alumnado. 	<p>SELECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los libros de textos son seleccionados por el seminario - Los materiales con los que cuenta el centro, de los que yo dispongo, los que pueden traer ellos... y si no otros que elabora la profesora a partir de alguno de los que dispone. - Son seleccionados por la estructura de los contenidos, su utilidad y motivación al alumnado. - Atiende a aspectos de género y vocación (más al primero que al segundo), según el contenido que trabaje. - Características del material según sus códigos. <p>TIPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textual: Libros de lectura, fragmentos de textos modificados, revistas, prensa... - Audiovisual: dispositivos, fotografías, transparencias, vídeos, la calle... 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla materiales para conseguir objetivos curriculares concretos. - Realiza adaptaciones modificando las actividades. - Las adaptaciones las realiza sobre la marcha una vez que ha empezado el desarrollo de la clase. - En su caso desarrolla propuestas de actividades atendiendo a aspectos de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera indispensable llevar a cabo este proceso evaluador, ya que será lo que le permitirá establecer modificaciones a las propuestas desarrolladas en el aula.

INTERPRETACIÓN

Reconoce la profesora que en el centro las propuestas referidas a la orientación sociolaboral se desarrollan a través de los programas implementados desde el Plan de Acción Tutorial. Sin embargo, ella incorpora contenidos referidos a la orientación sociolaboral así como actividades que permitan trabajarlas.

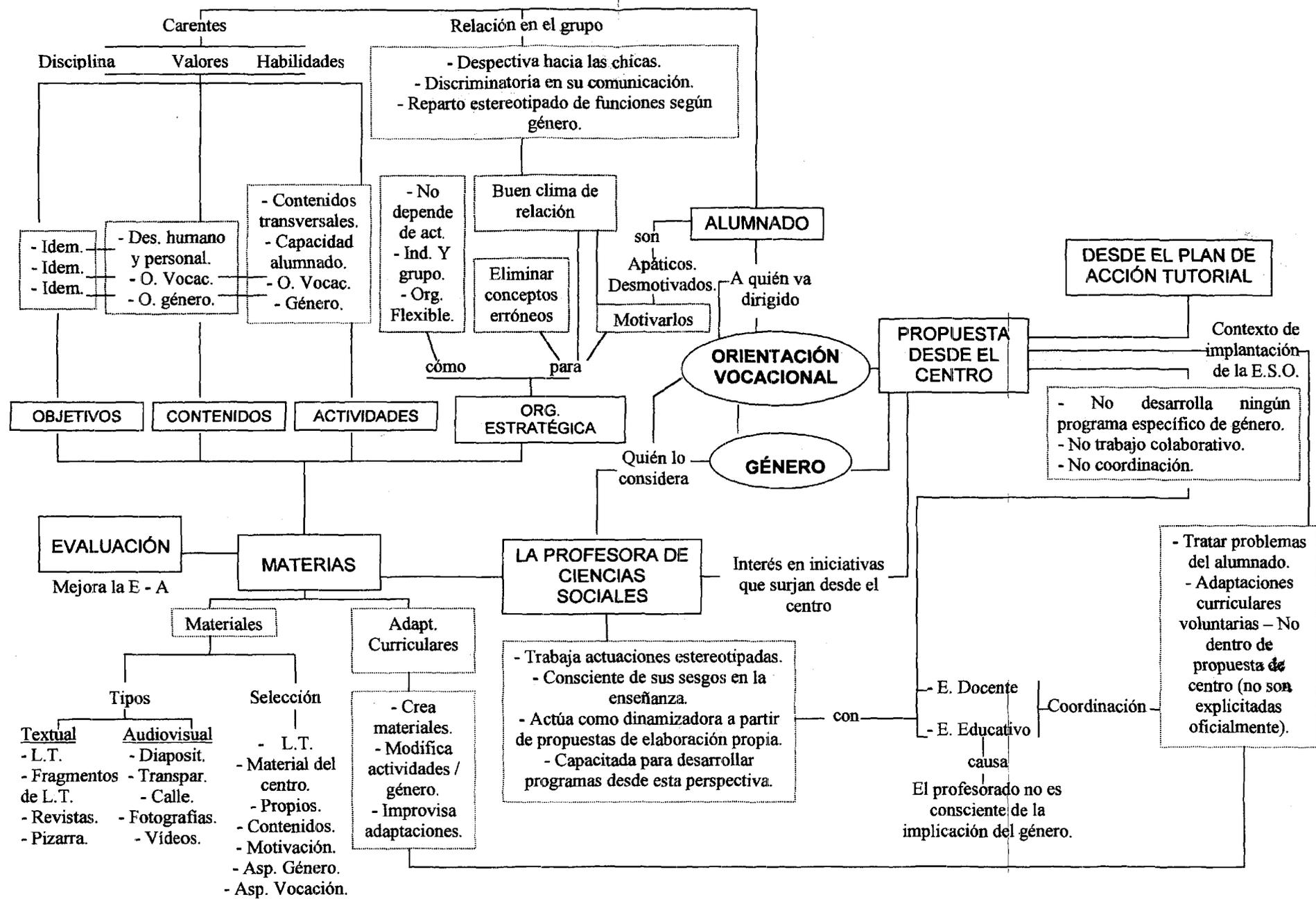
Expone que no se da ningún programa específico desde el centro que actúe para atender a aspectos de género. Aduce como responsable al profesorado del centro al definirlos como "(...) gente con pocas inquietudes... que no quieren complicarse mucho la vida, que no quiere profundizar, ni investigar... ni hacer unidades didácticas... sino lo que quiere es salir del paso cuanto antes (...)"; esto lleva a que no se de una coordinación entre el profesorado y que el trabajo que se realice sea individual. El profesorado no es consciente de las implicaciones que tiene no considerar estos aspectos en el desarrollo de la persona. Los momentos de coordinación van a quedar relegados a tratar "(...) cuestiones burocráticas, materiales, y demás, pero no se prioriza el trabajo en equipo, en el ámbito de manera interdisciplinar, sino que se va resolviendo un poco todas las cuestiones que va planteando la Consejería (...)".

Ante esta situación, la profesora expone que ella desarrolla propuestas de carácter individual en este sentido; quedando reflejado esto en la incorporación de estos aspectos en el momento de definir los distintos componentes curriculares. Se observa que la definición de su programa no está centrado en la disciplina única y exclusivamente, sino que "(...) casi siempre doy prioridad a los objetivos que llevan bastante relación con la persona, el crecimiento personal (...) elijo contenidos que... sobre todo, estén más cercanos y que yo pueda ir incluyendo... ejes transversales y todos que giren en torno a la persona (...) intento motivarlos partiendo de sus intereses... acercándolos a la realidad que está más cercana a ellos (...)".

Quizás la importancia dada por la profesora a estos aspectos puede venir dada porque ella considera que existe un clima relacional en donde se mantiene una actitud despectiva hacia las chicas que se refleja fundamentalmente en las formas de comunicación y porque observa un reparto estereotipado de las funciones que realizan unos y otras. "(...) explicando cuando hay falta de respeto de comentarios obscenos, o comentarios de tipo jocoso, aunque casi siempre se desprestigian a las chicas o a la mujer en general... tengo que interrumpir la clase para explicar (...)"; y también porque se encuentra con un alumnado desmotivado y con un nivel muy bajo en todos los sentidos "(...) valores, conocimientos... en general bajo".

La profesora se convierte en una dinamizadora desde su equipo educativo, mostrando que existen posibilidades para incorporar aspectos de género en las programaciones de aula, y desde el equipo docente, realiza la misma actuación, de hecho, al resto del profesorado les resulta interesante pero no mantiene una actitud activa, sino que queda recogido en la programación y no más...

Considero que la profesora necesitaría colaboración por parte de los componentes del centro para poder llevar a cabo estas actuaciones, al tiempo que formación para poder incorporar el ámbito de la orientación sociolaboral en el curriculum de su materia, ya que podemos decir que pueden ser complementarios desde la perspectiva que reflejamos aquí.



ASIGNATURA DE ITINERARIOS DE LA NATURALEZA

1.- Presentación del entrevistador y del entrevistado

DEPER

PROF/ Me llamo Raúl, soy el profesor de *Ciencias Naturales*, itinerario de la naturaleza, *Iniciación a la astronomía, Biología y Geología*. En la E.S.O. doy *Itinerarios de la naturaleza*, que es una asignatura optativa de 3º de la E.S.O. y en 4º de la E.S.O. doy *Iniciación a la astronomía*, y las troncales de *Biología y Geología* de 4º de la E.S.O. Soy profesor sustituto y este es el tercer año en este centro: Instituto José Zerpa.

2.- ENTR/ ¿Qué aspectos, en relación al género, destacarías del centro en el que trabajas?

CGE
ALPER
PROFGE

PROF/ Bueno, a nivel de alumnado, no se respira nada, no hay ningún tratamiento específico para evitar esa discriminación, y a nivel del profesorado, desde el año pasado creo que todas las circulares y demás que hace jefatura u orientación y demás, pues cuidan el tema del lenguaje, a parte de eso, nada más. Ahora con lo del grupo de trabajo conformado por nosotros, pues se intenta un poco relanzar eso. Al menos desde las clases donde damos los que conformamos el grupo, y bueno, trabajamos el tema ese y algunas actividades pero no se ha generalizado a pesar que se ha informado al centro de la importancia del tema y demás, pues yo creo que no existe una concienciación ni siquiera en el profesorado, y mucho menos en el alumnado.

ENTR/ ¿La necesidad de orientar y dar indicaciones al alumnado acerca de propuestas futuras, es algo que se suele trabajar en el centro?

COSO
PROFOS
ALPRO

PROF/ Sí se trabaja, pero a nivel de tutoría y luego ya, a nivel del voluntarismo del profesorado respectivo. Yo en mi caso, me gusta comentarles cosas en este sentido pero tengo que reconocer que no lo hago desde el punto de vista del género, sino de lo que yo creo que es lo mejor para ellos, quien tiene más cualidades para un tipo de orientación pues intento un poco encaminarlo por ese sentido, y a los que tienen otro pues por otro, pero suelen estar más bien inclinados al sistema de su capacidad intelectual y la capacidad que tengan por determinada área.

3.- ENTR/ ¿Cuales son las características del equipo docente con el que trabajas?

COO

PROF/ ¿Te refieres a mi departamento o respecto a los compañeros con los que comparto un grupo?

ENTR/ Me refería a lo segundo, pero me puedes comentar los dos aspectos.

COO
CONTORG

PROF/ Hay muchas, vamos a ver, es un problema que ya se dio el año pasado cuando se implantó la E.S.O. aquí y es que cada uno hace la fiesta por su cuenta, intento un poco homogeneizar todo lo que se pueda y que exista la mayor coordinación posible entre los distintos departamentos e incluso entre los miembros del departamento, pero yo creo que todavía en este sentido hay muchísimo por hacer. El tema L.O.G.S.E. tal y como yo lo veo, es de una complejidad enorme, entonces necesita un tiempo de implantación, las cosas yo creo que se están haciendo a un ritmo muy desenfrenado y se están viendo muchas carencias, una de las que yo veo es que no existe una coordinación suficiente a la hora de baremar las calificaciones, las evaluaciones entre los distintos departamentos, la interdisciplinariedad, los contenidos transversales que han de ser contemplados desde dentro de los mismos departamentos, pero lo más grave todavía es que dentro de los mismos departamentos la vieja idea de que todavía... (se nos acabó la cinta y no nos dimos cuenta).

4. ENTR/ ¿Como definirías a tu grupo de alumnos y alumnas?

ALPER
ORGEST
ALMAT

PROF/ Yo tengo de 3º de la E.S.O. a un grupo de 15 alumnos/as, porque como antes te dije la mía de 3º es una optativa, lo cual facilita mucho las cosas porque uno de los grandes problemas que para mí hay, perdona que de vez en cuando te meta puyas de estas pero... (sonrisas), es la ratio de alumnos y alumnas por clase y esto es verdad que se evita, en las otras asignaturas lo ideal es que disminuyan la ratio y aumenten las horas, aquí este problema queda salvado porque con 15 alumnas/os, pues muy bien. Desde el punto de vista humano, son gente agradable, la verdad que no hay ningún problema, el comportamiento de ellos es el típico de la edad, están entre 13, 14 y 15 años, y el espíritu de trabajo es desigual, hay tres o cuatro que trabajan muy bien, hay tres o cuatro que trabajan mal y un núcleo importante que hay que estar espabilando para que trabajen.

ENTR/ ¿Respecto a los roles que se dan en la clase?

ALROL
ACT
ALRE
PROFGE

PROF/ Pues representan lo que se ve en la realidad: la zona en la que nos encontramos, el país en el que vivimos y los roles sexuales que hay. Lo típico, las tareas clásicamente femeninas tienden a representarlas las chicas, y las tareas o roles clásicamente masculinas tienden a representarlas los chicos. Los niños se juntan por un lado y las niñas se juntan por otro. Se suelen agrupar, como es lógico, por afinidad en cuanto amistad y demás. Y la casualidad que la afinidad siempre sea... en el curso este hay más chicos que chicas, y aún así todas las chicas forman un grupo menos a una que la tienen media aislada; y ellos tienen conformados dos o tres grupitos pero de un sólo sexo. Luego, a la hora de fregar los cacharros, los chicos no levantan el culo, que lo hagan ellas... sin embargo, cuando hay que hacer cositas, que no se ha dado el supuesto, pero si hubiera que hacer una disección o algo así, en este sentido seguro que eran ellos los más... son cosas de osadía, atrevimiento, pues ellas son más cerradas, y bueno pues en el desarrollo de las clases intento que esto no vaya más allá, evitarlo y que se considere la tontería de ese tipo de situaciones.

5. ENTR/ ¿Qué proceso sigues para la selección de objetivos? ¿Y para la selección de objetivos en el ámbito del género?

OBJPROC
PROFGE

PROF/ Hombre, eee... yo... por la asignatura que tengo, al ser nueva, trabajo con programaciones de otros centros, pues intento adecuarlos a la temporalización, a lo que puedo impartir en este período de tiempo, al material del que dispongo, al alumnado al que va dirigido, pero, por ejemplo, cuando ya hice las programaciones no pensé en ningún momento en las orientaciones profesionales o en los roles o estereotipos de género.

ENTR/ Atendiste a aspectos referidos a la materia, a los contenidos disciplinares... y, por ejemplo, ¿contenidos referidos a otras áreas los tuviste en cuenta?

OBJCOOR
PROFIM

PROF/ Sí, tenemos unos programas para trabajar con otros departamentos, pero que se hayan dado o no depende del voluntarismo de la gente, sobre todo del resto de la gente, porque de parte mía, yo siempre estoy dispuesto... siempre que sea posible a elaborar incluso temas, como la educación sexual, o el de las salidas de campo trabajarlas con otros departamentos, y otras serie de actividades que no se llevó a cabo por imposibilidad por parte del centro o porque la gente no quiere o no puede.

6. ENTR/ ¿Has realizado algún tipo de adaptación?

PROF/ No, es común para todo el grupo.

ENTR/ Y...

ADAPT
ALMAT
ORGEST

PROF/ Hombre... hay unos aspectos que se contemplan... de hacer adaptaciones individuales, o agrupamientos flexibles, pero eso no se da a priori, sino que dependiendo de cómo avance el curso y demás, se van haciendo readaptaciones y se van reprogramando todo eso, pero a priori se realiza una programación para un grupo compacto, para 3º de la E.S.O. donde en principio todos han de recibir la misma formación, y luego, como es lógico, ya tu vas discriminando y vas un poco adaptándote al tipo de alumnado que tienes.

OBJGE
OBJEOSO
ALMA
PROFCA
CONTOSO

ENTR/ Antes cuando habías dicho que no habías hecho ningún tipo de referencia en el programa respecto al género, respecto al ámbito laboral... ¿Cuáles habrían sido los motivos que te han llevado a eso?

PROF/ Cuando trataba la programación, la hice pensando en la E.S.O. en realidad, sí que existen algunos aspectos que los ponemos en función de las asignaturas que ellos vayan a escoger en cursos posteriores, no en referencia a la orientación profesional, sino a la orientación académica, entonces sí porque el tratamiento de la asignatura en la E.S.O. suele ser encaminado a una información generalizada, y tocar un poquito todos los temas para darles más que nada información básica, en la F.P., afinamos un poquito más, también con la filosofía de no hacer una educación muy pormenorizada en estos aspectos, porque aquí no existe ninguna rama de F.P. que se pueda relacionar de una manera fuerte con las ciencias naturales, como es el caso de la rama sanitaria, se da una formación muy básica pero tenemos en cuenta la actividad de ese alumnado. Por ejemplo, en automoción la asignatura se imparte en 2º y en 5º de F.P. no se muestra explícitamente en la programación, pero hay un acuerdo por el profesorado; el ser flexible con un alumnado que tiene unas horas de trabajo a parte del centro, para estar un poco ahí. También en función de las edades, con la gente de 4º y 5º de F.P., se intenta hacer una programación que sea más del interés de ellos, no tanto de la formación básica sino de contenidos que a ellos les interese, por eso los contenidos del cuerpo humano y todo lo que ello conlleva se suelen dar en el último curso: educación sexual, las drogas, este tipo de cosas que despierta un gran interés en ellos y que les permite meterse en la asignatura, pero a los pequeños, a la gente de la E.S.O. le damos una formación muy básica de todo, y luego, según la orientación que ellos cojan, como por ejemplo biología y geología, es optativa de 4º de la E.S.O., una asignatura de las que yo doy sí que se profundiza un poquito más, pues se entiende que luego van a coger un Bachillerato de ciencias. Los motivos por los que yo trato estos temas no quedan reflejados en la programación y los trato tangencialmente... cuando lo hago; lo de género casi de ninguna manera.

7. ENTR/ ¿Qué tipo de organización has realizado en el aula para el desarrollo de la unidad?

ORGEST
PROFCONS

PROF/ Las agrupaciones en el aula intento que no sean siempre las mismas, tampoco voy a separarlos si ellos no quieren, pero en la medida de lo posible los animo a que intenten relacionarse todos por igual, o en las salidas extraescolares que hacemos, pues igual, pero eso lo hago yo a nivel personal, no está explicitado en la programación.

8. ENTR/ Antes comentabas que los materiales que habías seleccionado para el desarrollo de la materia era atendiendo al material que disponías en el centro

SMATGEN
CONTGE
CONTOSO

(ENTR/ ¿Has desarrollado algún tipo de adaptación del material para atender a la diversidad del alumnado?, - no se la pregunté -).

PROF/ Sí, a la disponibilidad.

ENTR/ ¿Existe material que te permitiera trabajar estos aspectos?

PROF/ Sí, y de hecho hay una carpeta de educación afectivo-sexual del grupo Harimaguada, que toca algunos aspectos referentes a la discriminación sexual y al papel de la mujer en las relaciones sexuales, luego, también yo... a nivel personal suelo coger comentarios de textos de personas que han seguido roles no estereotipados, como por ejemplo una antropóloga famosa en donde aparecen aspectos personales de las dificultades que han tenido en su vida para con la opción que eligió y que hagan una valoración sobre todo eso y los logros profesionales, lo que ya te conté del trabajo en el laboratorio; que se repartan las tareas de la forma más equitativa posible etc.

ENTR/ Los materiales que utilizas, ¿tienes en cuenta sus códigos?... (ante la cara de duda) pues... que sea un texto o un vídeo...

SMATCRI

PROF/ Sí, intentamos que los recursos sean lo más variados posibles, por ejemplo, la asignatura que tú has observado sale un poco de la norma, pues es una asignatura fundamentalmente práctica, entonces lo que es el libro, allí lo utilizan muy poquito, de hecho no tienen libro de texto. En otras asignaturas sí, el libro se utiliza, luego están los apuntes, están las diapositivas, el vídeo, las transparencias, la pizarra con colores, el material de laboratorio, el ordenador... no se puede utilizar porque el aula de informática no se puede disponer de ella, más que nada el fundamento de la idea de los recursos es por un lado que sean útiles y que sean motivantes para ellos.

9 - ENTR/ ¿Te has planteado si las estrategias desarrolladas para la implementación de la materia, en cuanto al género, responden a los principios propuestos en un principio para la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje?

EVALEST
OBJ
CONTDIS

PROF/ Es que, lo de los objetivos en general es bastante difícil clarificar si se han cumplido o no, o en que medida se han cumplido, porque si por ejemplo, pones un objetivo: que el alumnado, contenido procedimental, adquiera una destreza "X" en la interpretación de gráficas, volvemos al tema de siempre por la disponibilidad horaria, por el excesivo trabajo que tenemos, es tremendamente difícil discriminar si... pregunta de gráficas por allá, de conceptos por aquí... y una amalgama de contenido que si vas a ver si se han cumplido, te darás cuenta que los adelantados los han satisfecho bien, el núcleo grande 50% de la clase a medias, y el grupo final que nunca hace nada, pues en absoluto, pero... no hay una correlación lineal entre lo que se pone en objetivos, contenidos de aprendizajes y demás, y que todo salga de una manera matemática; existen muchas lagunas porque se dan muchos problemas en la aplicación de todo esto.

COO

ENTR/ Antes planteabas que existía mucha individualidad entre los compañeros en el centro...

PROF/ Sí.

ENTR/ ¿Tú crees que el centro cumple las condiciones necesarias para que Uds. tengan espacios y tiempos para trabajar estos ámbitos?

PROFCA
PROFTRA

PROF/ El espacio sí, no es problema salvo el caso del aula de informática, que te dije antes, desde mi punto de vista no tengo mayores problemas... está bien dotado... el tiempo es otra cosa porque no depende del centro, depende de la Administración Educativa, de la reforma de horario y demás... y ese es un tema ahora mismo insalvable, se quiere dar una enseñanza de calidad... a mí, por ejemplo, en la asignatura de 3º de la E.S.O. son dos horas a la semana, y la programación que te exigen que des, te exigen un mínimo... que es tremendamente densa, pues no te queda más remedio que coger un poquitín de cada cosa, pero aún así, no puedes hacer todo lo que uno quiere porque se te va el tiempo... y luego... a parte de eso está el tiempo que tú dedicas en tú casa y en tus horas libres a preparar todo este tipo de cosas, porque claro, hay que urdirlo, hay que planificarlo...

COO
PROFIM
PROFCONS

ENTR/ En el trabajo con el grupo de alumnado, dentro de tu seminario ¿existen tiempos para trabajar los problemas con los que tú te encuentras?

PROF/ Sí, las horas de reunión de seminario que es teóricamente el espacio arbitrado para discutir este tipo de cosas... y otras, en mi caso personal tenemos un seminario pequeñito dos personas, entonces este tipo de cosas las comentamos continuamente ya sean en la hora de reunión o en otros momentos, y si no... se llevan mejor las cosas a cabo, no es porque no existan esas horas para que se realicen esas coordinaciones, sino porque no tenemos unas horas para planificar sobre el papel ese tipo de actividades, hay muchas ideas... pero para poderlas llevar a la práctica tienes que contar con un soporte horario, que no tenemos... y no siempre está uno dispuesto a estar sacrificando continuamente tu vida personal en beneficio del centro.

10. - ENTR/ El cuestionario que cumplimentaste y los aspectos que he expuesto en esta entrevista, ¿eran cosas que ya te habías planteado?

PROF/ Pues la verdad es que bien, que es una cosa que ya mas o menos, más bien menos, también es verdad que es el tema que empezamos a tratar en el grupo de trabajo, que te marca... quizás este cuestionario me lo pones hace dos años pues te diría que sí, que esto no se me había ocurrido nunca... pero ahora soy algo más consciente, y espero que dentro de tres o cuatro años lo sea aún más.

PROFESORADO						
DATOS PERSONALES	PAPEL PROFESORADO RESPECTO AL GÉNERO	PAPEL PROFESORADO RESPECTO A LA O. SOCIO LABORAL	IMPLICACIÓN PROFESORADO EN LA DINÁMICA DE CENTRO	CONCIENCIA E IMPLICACIÓN EN TEMAS DE GÉNERO Y O. SOCIO LABORAL	CONCEPTO DE SU TRABAJO	CAPACIDAD PROFESORADO PROCESO E I.
MATERIA: Itinerarios de la naturaleza. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA Sustituto. EXPERIENCIA DOCENTE: Tres años. CENTRO:	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidad del profesor para trabajar en su aula aspectos de género. - El profesor actúa en el desarrollo de sus clases para evitar riesgos de género entre el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Da indicaciones al alumnado sobre posibilidades sociolaborales en su materia, atendiendo a las capacidades del alumnado, no a su género. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor se muestra interesado por las iniciativas que desde el centro se desarrollan en relación a estos temas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es una persona implicada en el desarrollo de dinámicas de género y de O. sociolaboral. - Existe cierta conciencia de la implicación que tiene el tipo de agrupamientos. - Reconoce que hasta que empezamos a trabajar juntos en el grupo, su nivel de conciencia era 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo, no sin refuerzo, inversión de mucho tiempo en jornada laboral y fuera de la jornada laboral. - El trabajo que suele darse en el centro está marcado por la individualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se concibe como una persona capaz de desarrollar programas desde esta perspectiva. - Se ve limitada por la no relación entre la materia y el tiempo disponible.

ALUMNADO				
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	CONOCIMIENTO ALUMNADO DE LA MATERIA	FUNCIONES DEL ALUMNADO EN LA CLASE	RELACIÓN DEL ALUMNADO	PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DEL ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> - El número de alumnado, (16 alumnos), nos permite atender a las características de ellos. - LOS DEFINO COMO: Gente agradable. - Sin problemas comportamentales (no típicos de la adolescencia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Espíritu de trabajo desigual: unos pocos trabajos muy bien, otros muy mal, y a un gran grupo hay que animarlos para que trabajen. - Necesita de adaptaciones. - El conocimiento de esta materia le va a permitir obtener información de este campo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se reproducen los roles estereotipados en la realidad, tareas claramente femeninas y otras claramente masculinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se da un buen clima de relación en el grupo. - Existe tendencia a agruparse por sexos y afinidad de intereses para la realización de las tareas marcadas en el desarrollo de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas de O. sociolaboral desde los programas de tutoría previstos por el centro. - No existe ningún tratamiento específico para trabajar el género.

FAMILIA	
PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA	CONCEPTO DE GÉNERO
- No especifica nada.	- No especifica nada.

CENTRO EDUCATIVO			
CONSIDERACIÓN DADA AL GÉNERO	CONSIDERACIÓN DADA A ASPECTOS SOCIO LABORALES	COORDINACIÓN DE DISTINTOS EQUIPOS DE CENTRO	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO
<ul style="list-style-type: none"> - Desde el centro no se trabaja ningún aspecto concreto respecto al género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desde el centro no se trabajan ningún aspecto concreto respecto a la O. Sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - El centro establece dinámica para la organización de los equipos. - Los tiempos asignados al profesorado se utilizan para tratar problemas del alumnado. - Necesidad de tiempo (referido a que es necesario que pasen los años). - Limitación del centro para la distribución horaria entre materias, pasa de-pende de la administración central. 	<ul style="list-style-type: none"> - El centro considera la ratio de alumnado por clase. - No está dispuesto en el centro la obligatoriedad de las adaptaciones curriculares, sino que estas se van incorporando paulatinamente.

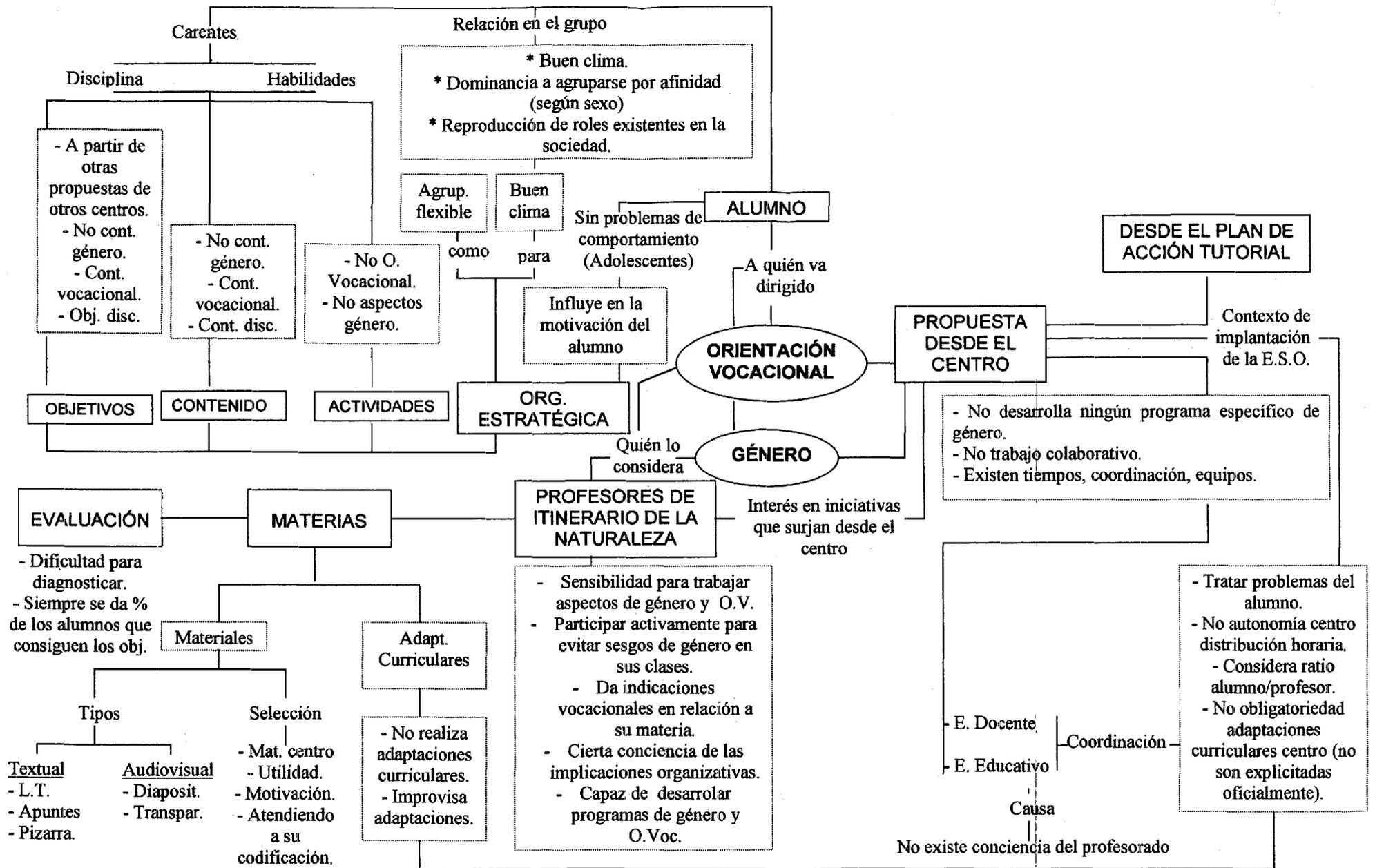
MATERIA						
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORG. ESTRATEGIAS	MATERIALES	ADAPTACIONES CURRICULARES	EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de selección de objetivos lo realiza a partir de modelos de otras programaciones de otros centros en donde ya han puesto en marcha dicha materia. - Tiene en cuenta el nivel, la etapa educativa. - Objetivos referidos exclusivamente a la disciplina. - La coordinación de los objetivos con los de otras áreas dependerá de la voluntad de los/as compañeros/as. - No hace referencia a aspectos de género porque en E.S.O. se da una formación muy básica de todo. - Incorporan algunos aspectos en función de la asignatura que van a escoger, no los recoge en la programación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se centra exclusivamente en contenidos referentes a las disciplinas. - Incorpora contenidos sociolaborales en el desarrollo de las clases, pero no en las programaciones (no es una actuación sistemática) - (hacen referencia a roles no estereotipados por las mujeres). - Cuando incorporan contenidos de género, no en E.S.O. en otras etapas., tiene en cuenta las iniciativas evaluadas del alumnado y la disponibilidad horaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - No tienen en cuenta aspectos de género, ni de orientación sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamiento flexible del alumnado (permite que se relacionen todos por igual). - Intenta desarrollar un buen clima de relación en el aula. - El profesor es consciente de que el tipo de organización del aula influye en la motivación del alumnado. 	<p>SELECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atendiendo al disponible en el centro. - Utilidad y motivación para el alumnado. - Características del material según sus códigos. <p>TIPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textual: libros de textos, apuntes, pizarra. - Audiovisual: diapositivas, transparencias. - Informática. - Existe material de género en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - No realiza adaptaciones a los programas. - Las adaptaciones las realiza sobre la marcha una vez que ha empezado el desarrollo de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para clarificar por qué no se han cumplido los objetivos. - Espera que siempre se da una proporción similar de alumnado que cumple o no los objetivos.

INTERPRETACIÓN

El centro establece una dinámica diferencial entre aspectos referidos a la orientación sociolaboral y al género. La orientación sociolaboral es tratada desde las propuestas desarrolladas por el Plan de Acción Tutorial. Sin embargo el género no es considerado en ningún programa previsto desde el centro. Existen espacios creados para el trabajo desde los distintos equipos, pero no se da una coordinación real entre ellos, ni un trabajo colaborativo en el equipo de profesores/as. Estos espacios se consumen planteando problemas específicos del alumnado... no podemos olvidar que el centro se encuentra en un proceso de transformación al estar reconvirtiéndose en un centro de Enseñanza Secundarias... "(...) aquí es que cada uno hace la fiesta por su cuenta (...)", "(...) el tema LOGSE, tal y como yo lo veo es de una complejidad enorme, entonces necesita un tiempo de implantación, las cosas yo creo que se están haciendo a un ritmo muy desenfrenado y se están viendo muchas carencias... no existe coordinación suficiente a la hora de baremar las calificaciones, evaluaciones... interdisciplinariedad, contenidos transversales (...)" En su caso estos aspectos se ven suavizados al estar formado su seminario por dos personas.

El profesor expone que la causa de esta situación es que no existe conciencia por parte los/as docentes de la necesidad de coordinación entre el profesorado del centro en cualquier aspecto que en él se den, no sólo de género y de orientación sociolaboral. Por ello, éste se muestra interesado en cualquier iniciativa que surja desde el centro para atender a estos aspectos que él, de forma individual, ha incorporado a su quehacer educativo: "(...) yo en mi caso, me gusta comentarles cosas en este sentido, pero tengo que reconocer que no lo hago desde el punto de vista del género, sino de lo que yo creo que es lo mejor para ellas, quien tiene más cualidades para un tipo de orientación pues intento un poco encaminarlo por ese sentido, y a los que tienen otro pues por otro, pero suelen estar más bien inclinados al sistema de su capacidad intelectual y la capacidad que tengan para determinada área (...)". Así mismo, el profesor es consciente de las posibles implicaciones que estos aspectos pueden tener en el desarrollo del alumnado, por lo que intenta participar activamente regulando las actuaciones que espontáneamente surgen desde el éstos/as, como es la tendencia a agruparse por sexo, los roles desempeñados por ellas y ellos: "(...) lo típico, las tareas clásicamente femeninas tienden a representarlas las chicas, y las tareas o roles clásicamente masculinas tienden a representarlas los chicos... a la hora de fregar cacharros, los chicos no levantan el culo, que lo hagan ellas... en cosas de osadía, atrevimiento, pues ellas son más cerradas, y bueno, pues en el desarrollo de las clases intento que esto no vaya más allá (...)". Para esto intenta implementar estrategias organizativas que favorezcan contextos de actuación y relación igualitarias y motiven al alumnado en el desarrollo de la clase.

El profesor no incorpora ninguno de estos aspectos en los componentes del currículum, se centra exclusivamente en el desarrollo de la disciplina. "(...) Cuando yo hice las programaciones no pensé en ningún momento en las orientaciones profesionales o en los roles, o estereotipos de género (...)". Quizás, podamos encontrar una justificación en que imparte una asignatura nueva de la Reforma, y esto le supone un nivel de inseguridad elevado... o también la relación entre los contenidos mínimos y la carga horaria que le corresponde a esa asignatura. Esto le puede llevar a priorizar unos aspectos u otros... Aunque el profesor se considera capaz de desarrollar aspectos en este sentido - y es consciente de su importancia -, quizás le sea necesario formarse en estrategias que potencien la integración de este tipo de contenidos.



ASIGNATURA DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

DPER	1.- Presentación del entrevistador y del entrevistado
	<p>PROF/ Me llamo M^a Dolores Espino Arteaga, trabajo en el Instituto Antonio Zerpa, doy clase a 3^o de la E.S.O. y a un Ciclo de Secretariado. Soy funcionaria desde hace 6 años para 7, y este es el quinto año en este Centro.</p>
	2.- ENTR/ ¿Qué aspectos, en relación al género, destacarías del centro en el que trabajas?
CGE	<p>PROF/ ¿A ver, que no he entendido?</p> <p>ENTR/ Sí, me explico: en el centro en el que trabajas ¿qué destacarías tú de la atención que se le da al género, o qué características, deficiencias...?</p> <p>PROF/ No destacaría nada excepto la deficiencia...</p> <p>ENTR/ ¿Sí...?</p>
PROFGE FAMGE	<p>PROF/ Sí. Entre el profesorado nunca se ha hecho nada y la única vez que se intentó hacer algo fue el año pasado a través de un grupo pequeño que estábamos interesados en este tema (grupo estable), de resto... entre el profesorado también, también la familia muy mal, muchas diferencias entre hijos e hijas y bueno, entre el alumnado pues claro, se dan las consecuencias de todo lo demás...</p>
COSO PROFOS COO	<p>ENTR/ ¿Y actuaciones para la orientación sociolaboral del alumnado?</p> <p>PROF/ Nada, eso es algo que cuando se hace corresponde a los responsables de la tutoría.</p>
	3.- ENTR/ ¿Cuáles son las características del equipo docente con el que trabajas?
COO	<p>PROF/ ¿A qué te refieres, al de 3^o en particular?</p> <p>ENTR/ Sí, a ese en particular.</p>
COO	<p>PROF/ Solamente coincidimos Germán, Bety, Raúl, Dulce...</p> <p>ENTR/ No me refiero a aquellas personas con la que tienes afinidad, sino en general...</p>
COO	<p>PROF/ ¡En general!, no hemos tenido más que la primera reunión del equipo educativo y entonces no puedo opinar de aquellas que no conformamos el grupo antes mencionado...</p> <p>ENTR/ Entonces la coordinación que realizan...</p>
CGEN CEOSO ALPRO	<p>PROF/ Excepto nosotros... mal, porque no sé si te han contado que por problemas del centro en lugar de dos reuniones sólo ha habido una, la inicial... tenía que haberse realizado la semana pasada pero como se acercaba el puente de la Constitución...</p> <p>ENTR/ Entonces, aspectos referidos al mundo laboral o al género en sí mismo, ¿han sido considerados...?</p>

ESTRCEN	<p>PROF/ Nada... tampoco... además en este centro eso se considera para el alumnado de 4º de la E.S.O.... se dan algunas consideraciones en la tutoría con respecto a las asignaturas optativas que tienen posibilidad de escoger el próximo año, pero de orientación laboral... no... y ni siquiera todavía, esto se hace en el segundo trimestre.</p> <p>ENTR/ Y el equipo docente ¿cómo trabaja esto?</p> <p>PROF/ Hasta este momento no se ha trabajado de ninguna manera, hasta este momento es tarea del tutor y del alumno simplemente.</p>
<p>ALPER ALMAT</p> <p>ALROL</p>	<p>4- ENTR/ ¿Cómo definirías a tu grupo de alumnos y alumnas?</p> <p>PROF/ ¿En qué sentido?, ¿Cómo personas?</p> <p>ENTR/ En todos los sentidos.</p> <p>PROF/ Como personas a mí me parece un grupo muy bueno, a nivel de conocimientos básicos en mi área se dan dos grupos diferenciados... unos que vienen del Centro Tinguaro, y otros que vienen de distintos centros. Los del Tinguaro que tienen muy mala base pero buenos hábitos de trabajo con lo cual tienen posibilidades, el grupo por lo menos que tengo yo es el que más aprobados he tenido y más sobresalientes, pero también hay mucha gente suspendida, con muchas carencias, ¿no?, se caracteriza por ser un grupo con el que se puede trabajar.</p> <p>ENTR/ En relación a los roles que puedes observar en el grupo de alumnos y alumnas, ¿cuáles destacarías?</p> <p>PROF/ Hombre yo... doy clase tres veces en semana, pero no me pasa como con cuarto que los conozco de años anteriores, entonces hasta ahora no he percibido ninguna cosa así cantosa, cantosa, cantosa... tampoco hemos tratado ningún tema concreto en que se tuvieran que decantar, pero me da la sensación que no va a ser un grupo muy sesgado, a lo mejor estoy equivocada.</p> <p>ENTR/ Y en las relaciones entre ellos en clase ¿qué observas?</p> <p>PROF/ Son bastante respetuosos unos con otros, ¿no?... yo no noto que sea una cosa exagerada.</p>
<p>OBJ ACT ALMAT</p> <p>OBJGE OBJVO</p>	<p>5- PROF/ ¿Qué proceso sigues para la selección de objetivos?</p> <p>PROF/ Dentro de la programación de aula, ¡hombre!, primero cuento con lo que tengo, veo de donde parto, mmm... después, diseño actividades y a partir de estas actividades decido los objetivos que priorizo, si lo hago al revés no llego a ningún sitio... y en este grupo excepto una persona casi todo el mundo cumple medianamente los objetivos...</p> <p>ENTR/ ¿Consideras algún objetivo y/o actividad referida a la selección de objetivos en el ámbito del género y aspectos profesionales?</p> <p>PROF/ Hasta ahora cuando he podido he metido la gambita... pero no me he parado todavía directamente a buscar algo... comentarios, se intenta... es decir, son cosas pegadas.</p> <p>ENTR/ Estableces relación o has podido establecer relación con objetivos planteados por otras áreas o solamente en tu área...</p> <p>PROF/ ¿Interdisciplinariedad?</p>

OBJCOOR	<p>ENTR/ Conatos, ivayal... no te estoy hablando de algo totalmente elaborado...</p> <p>PROF/ En 3º E.S.O. no, en 4º E.S.O. un poco más, en 3º E.S.O. lo único es como, por ejemplo, ahora que estamos trabajando el medio ambiente algo con Ciencias Naturales, pero un poco de mi parte, porque como casi no hemos tenido reuniones de coordinación, por ejemplo... pregúntele cómo la profesora o el profesor de ciencias naturales está haciendo...</p>
ADAPT	<p>6. ENTR/ ¿Has realizado algún tipo de adaptación en tu programa?</p>
ORGEST AGRUP	<p>PROF/ Todavía no, pero lo voy a hacer...</p> <p>ENTR/ ¿Qué aspectos has pensado que podrías atender?</p>
ORGEST AGRUP	<p>PROF/ Yo creo que casi todos, las capacidades nuestras, las que tenemos aquí en el centro son: hábitos de trabajo, comprensión lectora y convivencia.</p>
ACT	<p>7. ENTR/ ¿Qué tipo de organización has realizado en el aula para el desarrollo de la unidad?</p>
ACT	<p>PROF/ De todo hay, individual, por parejas, tal como están sentados... o sea que no hay chica - chica, chico - chico, chica - chico... en principio no obligo a que se sienten con quien yo quiero sino como ellos quieran... y agrupamientos también de 4 o 5 que no sean solo unisexual, sino también multisexo...</p> <p>ENTR/ Y... ¿qué criterios has tenido en cuenta para hacer ese tipo de agrupaciones?</p> <p>PROF/ Las actividades, claro...</p> <p>ENTR/ ¿Entiendes que la organización que tú estableces en las clases puede facilitar o entorpecer el desarrollo de la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos?</p>
PROFCONS SMATGEN	<p>PROF/ Sí, pero no este grupo, en otros grupos ya he tenido que obligar a que se sienten de otra manera porque siempre se relacionaban con compañeros/as del mismo sexo; pero con 3º E.S.O. no he tenido que hacerlo todavía.</p>
SMATCRI	<p>8. ENTR/ ¿Qué materiales has seleccionado para el desarrollo de la materia, en concreto en referencia al género?</p>
SMATCRI	<p>PROF/ Todavía no, pero lo voy a hacer.</p> <p>ENTR/ ¿Cuándo tú seleccionas materiales consideras los códigos que se trabajan en ellos?</p> <p>PROF/ ¿Qué Códigos?</p> <p>ENTR/ Por ejemplo, que sea un material textual, o informático...</p>
CMAT	<p>PROF/ Hay veces que la poca oferta de material te obliga a elegir lo que hay, pero otras veces sí, dependiendo de la actividad que vayas a hacer, si quiero realizar algo oral, pues a lo mejor prefiero una imagen, si lo que quiero es que ellos escriban o lo que sea, pues a lo mejor busco material... textos, novelas... todo va a depender de la actividad que yo vaya a proponer.</p>

ALPER	<p>9 - ENTR/ ¿Has desarrollado algún tipo de material propio, adaptación del material para atender a la diversidad del alumnado?</p> <p>PROF/ ¿En cualquier tema?</p> <p>ENTR/ Sí.</p> <p>PROF/ Sí.</p> <p>ENTR/ Y, generalmente ¿te ha sido difícil...?</p> <p>PROF/ Depende del tema, es más fácil o menos... y depende del grupo al que lo apliques es también más fácil o menos, normalmente a mí me resulta más fácil producir algún tipo de material para grupos de un nivel alto, para niveles como los de la E.S.O. me cuesta más y no sé por qué, no sé si a todo el mundo le pasa lo mismo, además con los niveles altos suele dar buen resultado.</p>
EVALEST	<p>10 - ENTR/ ¿Te has planteado si las estrategias desarrolladas para la implementación de la materia en cuanto al género, responde a los principios propuestos en un principio para la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>PROF/ A ver... esto es lo que pretendo pero siempre las estrategias utilizadas no dan respuestas a los propósitos planteados en un primer momento. Una cosa es lo que tú propones en un principio y otra cosa es lo que tú te encuentras, entre otras cosas porque las programaciones y los objetivos al principio los estableces tú sin conocer al grupo. Pero cuando ya estas en el aula, muchas veces los objetivos de la programación larga que has hecho al principio de curso los dejas a un lado y por supuesto que varían, varían los objetivos... y es necesario plantearse otros más bajos normalmente...</p> <p>ENTR/ Pero cuando ya tú te has planteado estos objetivos más bajos y te has planteado unas estrategias...</p> <p>PROF/ Son referidos a estos nuevos objetivos.</p> <p>ENTR/ Los aspectos que se tocan en la entrevista o los aspectos que se tocan en los cuestionario te ayudan a reflexionar sobre algunos aspectos que hasta el momento tú no habías podido reflexionar o, ¿sí te los habías planteado, pero no tienes tiempo para realizar la reflexión...?</p>
ACT COO PROFCA CONTGE	<p>PROF/ La realidad de estas cosas como la de los cuestionarios, sí me las he planteado, lo que está claro es que al principio y todavía es, estamos un poco patinando respecto a cómo plasmar lo que sabemos en una actividad concreta, es un saltito que nos queda por dar, es lo más difícil... vas metiendo cuñitas, vas haciendo cosas, o haces una actividad aislada, pero lo difícil es meterlo dentro del curriculum, yo lo sigo viendo difícilísimo en algunas áreas, en otras es más fácil... no es por falta de planteamiento, es por incapacidad o no sé... o quizá es falta de tiempo para poder pensar... o también choca con otros compañeros o compañeras del departamento, porque hay que darlo de esta manera, hay que darlo de la otra... porque el alumnado va a saber que tú distes lo otro y que no sé qué rollos que no tienen que ver nada con la docencia después pero que... pero si también te encuentras con esas barreras... los objetivos propuesto hay que cumplirlos cuando hay otros que a lo mejor son más importantes para el desarrollo de la persona.</p> <p>ENTR/ Pues Lola, esto era todo. Muchas gracias.</p>

PROFESORADO						
DATOS PERSONALES	PAPEL PROFESORADO RESPECTO AL GÉNERO	PAPEL PROFESORADO RESPECTO A LA SOCIALIZACIÓN	IMPLICACIÓN PROFESORADO EN LA SITUACIÓN DE CENTRO	CONCIENCIA E IMPLICACIÓN EN TEMAS DE GÉNERO Y/O SOCIALIZACIÓN	CONCEPTO DE SU TRABAJO	CONCEPTO PROFESORADO PROCESO E/A
MATERIA: Lengua extranjera, Inglés. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA: Funcionaria. EXPERIENCIA DOCENTE: 26 años. CENTRO: Instituto de Educación Secundaria José Zorzo.	<ul style="list-style-type: none"> El profesorado en general, en nuestra escuela, no tiene una relación clara con el género. (En estos momentos se quiere configurar un grupo para tratar estos aspectos). La profesora se muestra favorable para tratar en su aula cuestiones de género. 	<ul style="list-style-type: none"> En el desarrollo de su materia la profesora no incorpora aspectos referidos a la orientación sociolaboral. La profesora entiende que es algo que corresponde a la tutoría. 	<ul style="list-style-type: none"> No se da una implicación por parte de los y las compañeros/as en el centro para promover dinámicas en este sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> Es una persona implicada en el desarrollo de dinámicas de género. La profesora es plenamente consciente que la organización de los grupos según género puede favorecer o limitar el desarrollo de chicos y chicas. La profesora reconoce su papel en la enseñanza respecto al género. 	<ul style="list-style-type: none"> No existe un trabajo colaborativo en el centro; está marcado por la individualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Entiende que si antes no se abordó estos aspectos, es precisamente porque no tiene estrategias para realizarlos. Se ve limitada por sus recursos y falta de formación en estos ámbitos. A la profesora le resulta más fácil realizar adaptaciones con niveles superiores que con los de secundaria.

ALUMNADO				
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	CONCIENCIA AL ABORDAR LA MATERIA	FUNCIONES DEL ALUMNADO EN LA CLASE	RELACIONES ALUMNADO	PROBLEMAS EN EL DESARROLLO DE LA MATERIA
<ul style="list-style-type: none"> LOS DEFINE COMO: Un grupo muy bueno. 	<ul style="list-style-type: none"> Considera dos grupos: a) Pocos estudiantes para abordar la materia, pero más buenos. b) Carencia de hábitos y estrategias, y no muy buenos. 	<ul style="list-style-type: none"> No percibe situaciones altamente discriminatorias. Es consciente de que pueden existir. 	<ul style="list-style-type: none"> Entre ellas y ellos existe un clima de respeto. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de aspectos sociolaborales desde los programas de tutoría previstos por el centro. El centro no desarrolla ningún programa específico para atender a las necesidades de la conceptualización diferencial por chicas y/o chicos.

FAMILIA	
PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA	CONCEPTO DE GÉNERO
<ul style="list-style-type: none"> No especifica nada. 	<ul style="list-style-type: none"> La familia establece muchas diferencias entre hijas e hijos.

CENTRO EDUCATIVO

CONSIDERACIÓN DEL GÉNERO	CONSIDERACIÓN A ASPECTOS SOCIO LABORALES	COORDINACIÓN DE DISTINTOS EQUIPOS DE CENTRO	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO
<ul style="list-style-type: none"> El centro no atiende a elementos de género. 	<ul style="list-style-type: none"> La actuación del centro queda defraudada desde la propuesta incorporada desde el Plan de Acción Tutorial. 	<ul style="list-style-type: none"> En el equipo educativo no se da coordinación en aspectos de género. (Sólo se ha tenido una reunión). Los tiempos asignados al profesorado se utilizan para tratar problemas del alumnado. El centro ha acordado trabajar la cuestión de género en el último trimestre. No se dan espacios para trabajar el problema del género, ni cualquier otro... es el proceso de Reforma. 	<ul style="list-style-type: none"> Limitación del centro para la distribución horaria entre materias, pues depende de la Administración Central.

MATERIA

OBJETIVO	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORG. ESTRATEGIAS	MATERIALES	ADAPTACIONES CURRICULARES	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Para el proceso de selección de objetivos se asegura de las características del alumnado, a partir de aquí desarrolla las actividades, dando los objetivos... Objetivos referidos a la disciplina y al género. (Contenidos). Establece relación con otras áreas, pero de forma individual. No hace referencia a aspectos de orientación sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> Se centra exclusivamente en contenidos referentes a las disciplinas. Toca algunos contenidos de género y de otras áreas. No se consideran los contenidos referentes a O. sociolaboral. (Un grupo de profesoras del centro intenta crear la necesidad en el centro). 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla actividades según las capacidades propuestas por el centro: hábitos de trabajo, comprensión lectora y corrección del alumnado. La organización de la clase se realiza a partir de las actividades. Tiene en cuenta aspectos de género, pero tiene muchas dificultades para desarrollarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> Es de una organización del aula flexible... unas veces en grupos, otras en parejas, otras tal cual están sentados, y entiendo que esto puede limitar el desarrollo de la igualdad de oportunidades entre los chicos y las chicas. No tiene en cuenta la distribución de género en los grupos. La organización va a depender del tipo de actividades. 	<p>SELECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Los materiales con los que cuenta el centro, de los que dispone. Son seleccionados por la estructura de los contenidos, su utilidad, motivación al alumnado y las características de la actividad que quiere desarrollar. No ha considerado aspectos de género y vocación. Características del material según sus códigos. No ha realizado adaptaciones de material para atender al género, no en los niveles altos. <p>TIPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Textual: Libro de lectura, novelas, textos, libro de texto... Audiorvisual: cassetes. 	<ul style="list-style-type: none"> Hasta el momento no ha realizado ningún tipo de adaptación, pero tiene intención de realizarla. 	<ul style="list-style-type: none"> La profesora reconoce que las programaciones las realiza sobre supuestos y que éstos contrastan con la realidad por lo que necesitan adaptaciones. Por esto, casi nunca consiguen lo que se proponen. Esta conversación le ha servido para reflexionar acerca del tema.

INTERPRETACIÓN

La profesora reconoce que la orientación sociolaboral está integrada en las propuestas que se desarrollan desde el Plan de Acción Tutorial, y considera que esta actuación le corresponde a la tutoría.

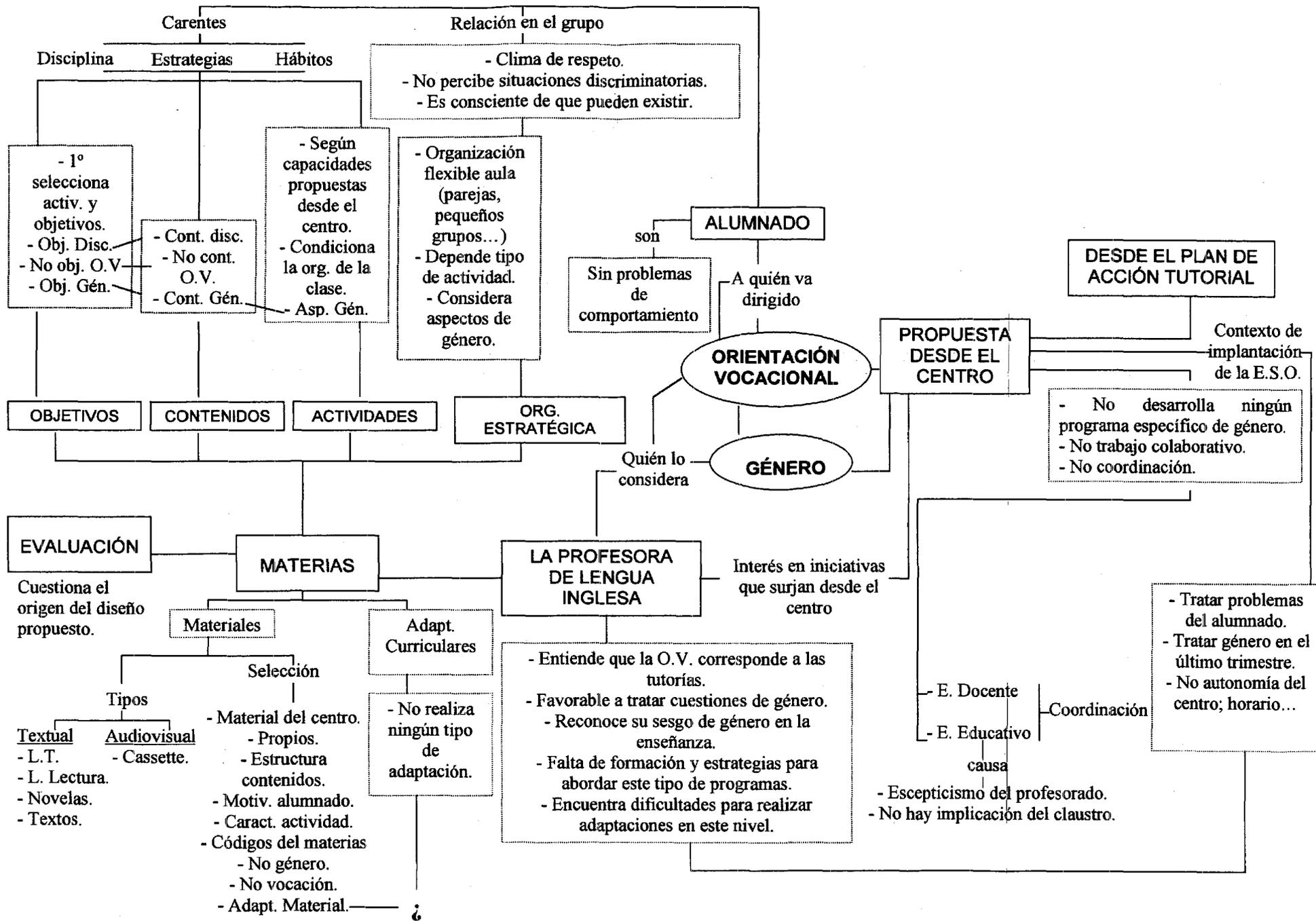
En cuestión de género, entiende que desde el centro no se realiza ningún programa específico en este sentido, es más, ella habla que destacaría *"(...) la deficiencia (...)"* existente al respecto. Asimismo, reconoce que no se da coordinación entre los miembros del claustro y que el trabajo se desarrolla de forma individual... se centra en tratar aspectos problemáticos del alumnado y el proceso de desarrollo de la Reforma ha llevado al profesorado a responder constantemente a las demandas realizadas por la Administración Educativa.

El alumnado con el que se encuentra no tiene más problemas que los de estar pasando por una etapa de cambio y crisis, su nivel respecto a su materia es bajo y no ha detectado diferencia en la distribución de roles o en la atribución de funciones *"(...) no he percibido ninguna cosa, así cantosa, cantosa, cantosa... tampoco hemos tratado ningún tema concreto en que se tuvieran que decantar (...)"* Parece que tras esta afirmación, es necesario que se den contenidos específicos de coeducación...

Asimismo, para articular la planificación se centra en los contenidos y actividades y a partir de ahí define objetivos, estrategias, materiales... *"(...) dentro de la programación de aula, ¡hombre! primero cuento con lo que tengo, veo de dónde parto, mmmm... después diseño actividades y a partir de estas actividades decido los objetivos que priorizo, si lo hago al revés no llego a ningún sitio (...)"*

La profesora, no toma en consideración aspectos referidos al género y a la orientación sociolaboral, aunque entiende que le gustaría trabajar cuestiones de género y que es importante para el desarrollo del alumnado, *"(...) no es por falta de planteamiento, es por incapacidad o no sé... o quizá es falta de tiempo para poder pensar... o también porque chocas con otros/as compañeros/as del departamento (...)"* Quizá el motivo sea que *"(...) estamos un poco patinando respecto a cómo plasmar lo que sabemos en una actividad concreta, es un saltito que aún nos queda por dar, es lo más difícil (...)"*

Consideramos que puede ser de todo un poco, pero fundamentalmente no puedes organizar el desarrollo e integración de la materia a partir de actividades.



ASIGNATURA DE FÍSICA Y QUÍMICA

1. Presentación del entrevistador y del entrevistado

DPER

PROF/ Soy Lourdes, doy clase en el José Zepa de Vecindario que ahora es un I.E.S. y ahora es un centro de F.P. de Automoción y Administrativo. Doy la asignatura de Física y Química en 3º y 4º de la E.S.O. y 3º de F.P. que realmente sería 1º de F.P.II del segundo grado. Soy sustituta y llevo 4 años escolares dando clase.

2. ENTR/ ¿Que aspectos, en relación al género, destacarías del centro en el que trabajas?

ALPER

PROF/ Pues hay de todo un poco, de todos modos yo aquí llevo el curso pasado entero y el trimestre del curso que llevamos y no puedo decir que conozco profundamente al alumnado, pero en principio yo creo que lo que existe es una mezcla, gente de clase media baja que tienen unos valores determinados correspondientes a la clase media baja y después otros, que no sé, que económicamente están mejor pero que tampoco tienen unos valores culturales demasiado elevados.

ENTR/ En relación a los aspectos referidos al género, ¿cómo ves tú la relación entre el alumnado y entre el profesorado y el alumnado, respecto a las propuestas del centro...?

CGE
COSO

PROF/ Yo no creo que se fijen demasiado, por ejemplo a la hora de hacer un documento, una nota de aviso de un examen... hasta hace muy poco no destacaban género ni para el alumnado ni para el profesorado... ahora parece que como se está poniendo más de moda, pues ya se destacan esos detalles, pero me imagino... no lo he analizado... si te digo la verdad que en el fondo todavía no se tiene completamente asumido.

3. ENTR/ ¿Cuáles son las características del equipo educativo y docente con el que trabajas?

COO
CGE

PROF/ Pues mira, hay de todo... desde gente muy concienciada con ese tema hasta, sobre todo hombres, un pelín machistas que desde luego no están por la labor de la coeducación, bueno... no es que no estén por la labor sino que para ellos eso les suena a chino...

ENTR/ Y, respecto al ámbito de la O. Profesional y/o académica, ¿es algo que se atiende desde el centro?

PROFCONS
ALPRO
CEOSO

PROF/ Se atiende desde el momento en el que en las tutorías, en el Plan de Acción Tutorial, está recogida la orientación profesional, más que nada información académica de qué ciclos se pueden hacer al terminar la Educación Secundaria, que yo sepa esa es toda la información que hay.

4. ENTR/ ¿Cómo definirías al grupo de alumnos y alumnas al que le das clase?

ALPER
ALMAT

PROF/ En general puedo decir que es un grupo conformado por buenas personas, son muy niños todavía, tienen cosas de niños chicos pero con un buen seguimiento y... no sé... pueden salir de ahí, básicamente son buenas personas... algunos hay que desde luego ya se está viendo lo que van a ser en un futuro... pero poco más... el grupo en general sí se ayudan... hay detalles, hay gente que tiene algún que otro problema psicológico y está un poco desplazada... pero son casos excepcionales... diría yo... y como grupo académico tiene un nivel bastante bajo, hay poca gente que sea buena estudiante, que vienen bien preparados... bien preparados o que han dado por lo menos lo que han podido en E.G.B. y que por ahora siguen en esa línea, esos son pocos, el resto... dan en lo mínimo que pueden dar...

ENTR/ Y, ¿respecto a los roles en la clase?

ALROL
PROFGE

PROF/ Es posible que se den roles diferenciados entre los chicos y las chicas... aunque yo no me fijo bien en esos detalles, me fijo más por ejemplo cuando vamos al laboratorio con casos muy concretos, a lo mejor si de repente alguien dice que quién friega, tienen que ser las chicas, pues entonces sí, porque eso destaca... pero del resto yo no veo que nadie diga, por ejemplo, en una clase normal, pues este problema lo sacan los chicos porque son más listos y las chicas que tantas son... nadie dice eso.

ENTR/ ¿Y cómo respondes tú cuando se da esa situación...?

OBJPROC

PROF/ Por supuesto al chico que lo dice le toca fregar, automáticamente, no creo que sea muy educativo pues es una especie de castigo, que bueno, por decir tonterías, ahora eres tú quien friega... pero generalmente... normalmente... siempre lo advierto, aquí fregamos todos y aquí hacemos todo lo que haya que hacerse... y en la clase como nunca se me ha dado, nunca he hecho nada... pero lo que haría sería decir: pero bueno tú... qué estas diciendo...

5. ENTR/ ¿Qué proceso sigues para la selección de objetivos?

OBJCOOR

PROF/ Bueno hasta ahora... somos un centro que acabamos de implantar la E.S.O. el año pasado, entonces estamos un poco dando tumbos... entonces para hacer las programaciones pues nos guiamos casi a pie de la letra por los currículos que da el Gobierno de Canarias, y nos ajustamos en lo que podemos a lo que aconsejan ellos. Los objetivos, pues mira... como quien dice se cogen los más sencillos porque además cuesta mucho, y te pones en ellos para ver si los sacas y si te da tiempo de ver los demás, pues salen, y si no te da tiempo de ver los demás, pues no salen.

ENTR/ Y, ¿has tenido en cuenta los objetivos propuesto en otras áreas de conocimiento?

PROF/ Solamente la parte de expresión oral que implica.

ENTR/ ¿Has planteado los mismos objetivos para todo el alumnado?

ADAPT

PROF/ Sí por supuesto, hombre, no exactamente para todo el alumnado porque cuando tengo a algún alumno/a que tiene problemas a nivel intelectual, que tiene un coeficiente intelectual bajo, que yo considero que es bajo, pues de alguna forma trato de tenerle en cuenta otras cosas que no sean conceptos y procedimientos.

6. ENTR/ Entonces, ¿realizas adaptaciones curriculares...?

ADAPT

PROF/ Lo intento, pero no me salen muy bien que digamos.

ENTR/ Y, ¿cuál consideras tú que es el motivo?

PROFCA

PROF/ Pues la novatada, por supuesto, supongo que en un centro que lleven años con este sistema, que ya tengan tablas en el asunto le resulta más sencillo.

ENTR/ En cualquier caso ¿qué es lo que priorizas...?

PROGDAPT

PROF/ Pues hasta ahora en las adaptaciones que hemos hecho, la verdad es que hemos improvisado bastante, por lo de la novatada y porque en una clase de 30 alumnos no se puede estar con mucho detalle, porque es que además el sistema está pensado para situaciones ideales, en los que si tú pones a trabajar a un grupo de personas no van a estar trabajando, que van a estar formando escándalo mientras tú te dedicas a otros... y tal, y eso no es así, tienes que estar a tres o cuatro bandas pendiente de que estén trabajando cuando tienen que estar aunque tu no estés con ellos.

CONTOSO

ENTR/ ¿Hasta el curso pasado te habías planteado hacer alguna adaptación del currículum respecto al ámbito del género y/o de la orientación sociolaboral?

PROF/ Siempre lo piensas... porque cuando tienes, por ejemplo, en el sistema antiguo, estabas en 2º de B.U.P. y sabes que la gente en 3º se te va a ir por ciencias y por letras, entonces a lo mejor estas dando Física y Química a una persona que sabes que se te va a ir a letras, y dices, bueno, le voy a exigir pero para que tenga una culturita... no... pero no me voy a pasar con él o con ella, sin embargo, con otra persona que sabes que sí que va a ir a ciencias, sí te pones duro porque sabes que sí lo va a necesitar y es preferible que tenga dificultades ahora en 2º E.S.O. y que las supere que no se vaya con lagunas que son más difíciles de superar, y lo mismo cuando, por ejemplo, das clase en C.O.U. que ya sale para una carrera, no es lo mismo una persona que tiene Física y que luego va a ir a Ingeniería, que una persona que tiene Física que luego vaya a ir a Veterinaria, entonces siempre digamos que no haces adaptaciones sobre el papel pero lo tienes en cuenta.

ORGEST
ALMAT
PROFCONS

7- ENTR/ ¿Qué tipo de organización has realizado en el aula para el desarrollo de la unidad?

PROF/ Bueno, vamos a ver, depende de en qué época del curso estemos, ahora en una primera evaluación que además vienen de 8º de E.G.B. y que no tienen para nada claro cómo es ese sistema, y que no tienen claro como se trabaja ese sistema, pues no podemos ponernos a trabajar en grupo alegremente, porque lo que necesitan primero que nada es... (se acabó el cassette)... no creo que haga distinción entre chicas y chicos, sino que hago distinción entre gente inteligente y gente menos inteligente, es algo que no puedo evitar y no creo que sea bueno tampoco.

8- ENTR/ ¿Qué materiales has seleccionado para el desarrollo de la materia, en concreto en referencia al género?

ENTR/ ¿Has desarrollado algún tipo de adaptación del material para atender a la diversidad del alumnado?

PROF/ La selección del material si puedo... porque es muy difícil de encontrar, lo hago que sea lo más cerca de la vida cotidiana de ellos, lo que más que pueda... porque mi asignatura suena a cosas raras... cosas rebuscadas y difíciles, y muy fría... yo lo que intento es que esto que estamos dando en clase sepan que está ahí a fuera, en el mundo real y que tiene que ver con ellos, y que sirve para algo, si consigo material, ejemplos... que les haga ver esas cosas a ellos, pues lo meto, si no de todas maneras tendría que meterlo igual, si necesito ejemplos sobre algo...

SMATCRI

ENTR/ ¿Reconoces dentro de tus criterios a la hora de seleccionar el material los códigos, ya sean visuales, textuales...?

SMATCRI

PROF/ No, en lo único que me fijo es que no tenga un vocabulario demasiado elevado para ellos, demasiado extraño...

9- ENTR/ ¿Te has planteado si las estrategias desarrolladas para la implementación de la materia, en cuanto al género, responde a los principios propuestos en un principio para la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje?

ALMAT
OBJ

PROF/ El año pasado por ejemplo, que es de donde único yo puedo hacer conclusiones, no llegué a los objetivos previstos, ¿por qué?, en general porque la gente venía sin mucha gana de estudiar, me costó muchos meses que se aprendieran la escala del sistema métrico decimal, que es una cosa que tiene 7 palabras, y no se lo aprendieron todos.

ENTR/ Cuando te planteas todo este proceso, ¿has considerado el género y la orientación sociolaboral o, por el contrario es algo que consideras pero que no reflejas?

PROF/ No.

ENTR/ ¿Tú crees que existen suficientes contextos, o si en los que hay se da la suficiente implicación para reflexionar acerca de las actividades que desarrolla el profesorado en el centro respecto a la educación?

PROF/ Pues yo no creo que sea una cuestión de contexto, yo creo que hay que ver por qué están saliendo los resultados que están saliendo cuando haces una evaluación o miras la lista y hay un montón de gente que no te ha entregado los trabajos, o que sí te los han entregado... yo no creo que sea cuestión de que hagamos un C.C.P. y equipos educativos y todo lo demás, que son esos contextos a los tú te refieres que hay, no creo que esas reuniones acaben siendo un lugar de reflexión en donde tú te encuentras con tus compañeros, sino que acaba siendo una lata... una reunión de la cual no sacas mucho provecho, quizás sea por la novatada o por como la tenemos planteada, pero creo que cada uno individualmente, si se para a pensar qué está haciendo bien, que está haciendo mal... por qué están saliendo las cosas cómo están saliendo, al final yo creo que todo el mundo llega a una misma conclusión, que educar a alguien es un trabajo en equipo y que el 50%, por poner un número, es problema tuyo, del profesor, y que el otro 50% tiene que venir de parte del alumnado y que si no viene ahí no hay nada que hacer. Es como si tu juegas muy bien al baloncesto, y el resto del equipo es un paquete... o sea no puedes ganar una liga...

ENTR/ Y las conclusiones que se sacan de la reflexión personal, ¿tú crees que ayudaría la comunicación con el resto del profesorado...?

PROF/ Yo creo que sí, puesto que el sistema está pensado para que lo hagas en equipo y no que cada uno lo haga por su lado como hasta ahora, en donde cada uno tomaba las decisiones y tal... pero también hay que tener en cuenta que hasta que se pierda la costumbre de que yo en mi clase hago lo que quiero... faltan años todavía.

ENTR/ Hasta el momento en el que cumplimentaste el cuestionario y a raíz de esta entrevista... ¿te habías planteado aspectos referidos a la orientación profesional y al género?

PROF/ La verdad, es que me había planteado los dos de forma superficial como algo anecdótico en mi asignatura... pero pienso que con la estrategia de formación en grupo y ayuda podré organizar algo más serio para mi asignatura

10. ENTR/ La elaboración del cuestionario que pasamos en un primer momento, junto a esta pequeña entrevista, ¿te han permitido reflexionar sobre tu experiencia de trabajo como docente?

PROF/ Sí, me ha permitido reflexionar de estos temas, aunque no sé muy bien para qué pues todo esto no sé si nos puede ayudar, no sólo depende de la escuela, también de la familia y aquí no hay mucha implicación que digamos.

EVALEST
OBJEOSO
COO
ALMAT

COO
PROFTRA

EVALEST
OBJEOSO

EVLEST
FAMPAR
OBJCOOR

PROFESORADO						
MATERIA: Física y Química	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora observa que no se da implicación por parte del resto del profesorado del centro para trabajar aspectos de género y de orientación sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora observa que no se da implicación por parte del resto del profesorado del centro para trabajar aspectos de orientación sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora se muestra interesada en las iniciativas desarrolladas desde el centro. - El profesorado no participa mucho en las dinámicas previstas en el centro. - La profesora participa en las actuaciones discriminatorias que se dan en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es una persona concienciada en el desarrollo de dinámicas de género. - La profesora no es consciente de que la organización de los grupos según género puede favorecer o limitar el desarrollo de chicas y chicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No existe un trabajo colaborativo en el centro, está marcado por la individualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se concibe limitada por la falta de experiencia en este ámbito. - Se ve limitada por sus propios y falta de formación en estos ámbitos.
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA Sustrata	<ul style="list-style-type: none"> - En el desarrollo de su materia la profesora no incorpora aspectos referidos a la orientación sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el desarrollo de su materia la profesora no incorpora aspectos referidos a la orientación sociolaboral. 				
EXPERIENCIA DOCENTE: Cuatro años						
CENTRO: Instituto de Educación Secundaria José Zurba						

ALUMNADO				
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	CONCIENCIAMIENTO ALUMNADO DE LA MATERIA	FUNCIONES DEL ALUMNADO EN LA CLASE	RELACIÓN DEL ALUMNADO	PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DEL ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> - LOS DEFINE COMO: Por su edad se comportan de forma muy infantil. Pueden ser considerados buenos personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado tiene un nivel bastante bajo en el desarrollo de la materia. - Algunas personas del grupo, necesitan de adaptaciones para poder seguir la materia. 	<ul style="list-style-type: none"> - No percibe discriminación en los roles desempeñados por el alumnado en el aula ordinaria. - Tiene mucho más cuidado cuando la asistencia lo realiza en el laboratorio, se presta más a discriminación. - Es consciente de que en estos casos pueden existir. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hace referencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de aspectos sociolaborales desde los programas de taller previstos por el centro. - El centro no desarrolla ningún programa específico para atender a las necesidades de la conceptualización diferencial por chicas y/o chicos.

FAMILIA	
PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA	CONCEPTO DE GÉNERO
<ul style="list-style-type: none"> × Considera necesaria la participación de la familia para poder superar estas situaciones de desigualdad. 	<ul style="list-style-type: none"> × No especifica nada

CENTRO EDUCATIVO

CONSIDERACIONES AL GÉNERO	CONSIDERACIÓN DADA A ASPECTOS SOCIO-LABORALES	COORDINACIÓN DE DISTINTOS EQUIPOS DE CENTRO	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO
<ul style="list-style-type: none"> - El centro no atiende a elementos de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - La actuación del centro queda definida desde la propuesta incorporada desde el Plan de Acción Tutorial. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el equipo educativo no se da coordinación en aspectos de género. No todo el profesorado comparte la misma necesidad. - El centro establece foros para la discusión de estos aspectos, que se convierten en situaciones burocratizadas por las demandas de la Administración; no se centran en situaciones con las que el profesorado y alumnado se encuentra día a día. 	<ul style="list-style-type: none"> - No comenta nada al respecto.

MATERIA

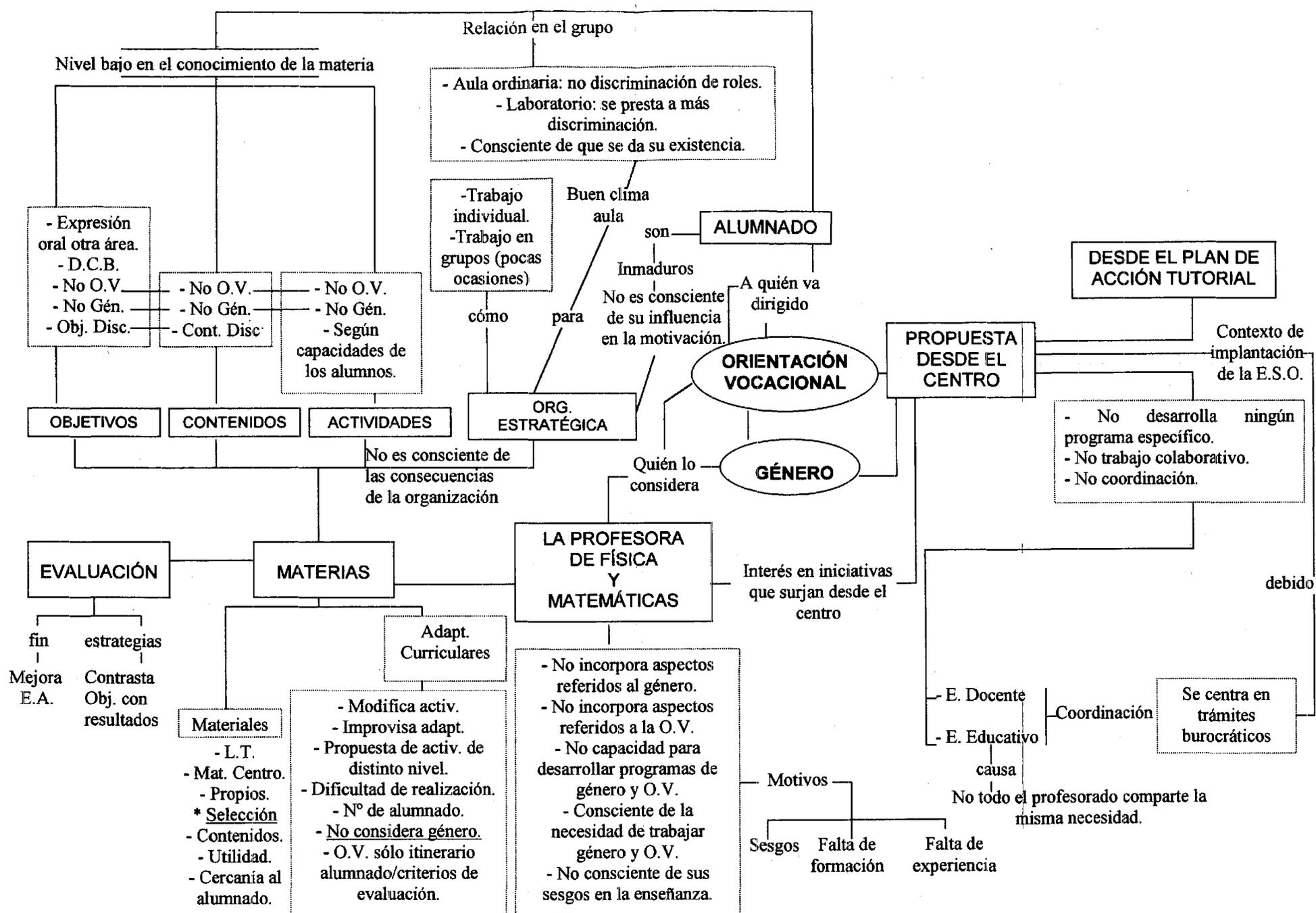
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORGANIZACIÓN	MATERIALES	ADAPTACIONES CURRICULARES	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - A partir de los objetivos propuestos por el D.C.B. De los que existen en otros niveles y otros un poco más complejos. - Objetivos referidos exclusivamente a la disciplina. - Atiende a la coordinación de los objetivos con los de otros áreas a partir de las propuestas designadas en la C.E.P. sólo en el aspecto referido a la expresión oral. - No hace referencia a aspectos de género y de orientación sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se centra exclusivamente en contenidos referentes a las disciplinas. - No se consideran los contenidos referentes a O. sociolaboral, ni al género. (Un grupo de profesoras del centro intenta crear la necesidad en el centro) 	<ul style="list-style-type: none"> - No tienen en cuenta aspectos de género, ni de orientación sociolaboral. - Desarrolla actividades según las capacidades del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una organización del aula de forma individual y así se realiza el trabajo. - El trabajo en grupo se da en pocas ocasiones y al final del curso académico. - Intenta desarrollar un buen clima de relación en el aula. - La profesora no es consciente de que el tipo de organización del aula influye en la motivación del alumnado. 	<p>SELECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los libros de textos son seleccionados por el profesor. - Los materiales con los que cuenta el centro y de los que ella dispone. - Son seleccionados por la estructura de los contenidos, su utilidad y cercanía al alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza adaptaciones modificando las actividades. - Las adaptaciones las realiza sobre la marcha una vez que ha empezado el desarrollo de la clase. - No considera el género ni la orientación sociolaboral en sus propuestas. - En su caso desarrolla propuestas de actividades de distinto nivel para personas más lentas intelectualmente. - Dificultad para desarrollarlas por el elevado número de alumnos. - Realiza adaptaciones en los criterios de evaluación según el alumnado que trata de mejorar el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora contrasta los objetivos planteados con los resultados conseguidos. - Esta situación le ha permitido a la profesora reflexionar sobre estos temas con más profundidad.

INTERPRETACIÓN

La profesora reconoce que las propuestas de orientación sociolaboral son desarrolladas en el centro a través de los programas desarrollados a partir del Plan de Acción Tutorial. Entiende que el centro no desarrolla ningún programa específico referente a cuestiones de género, y que en parte es debido a que no todo el profesorado comparte la misma necesidad "(...) desde gente muy concienciada con ese tema hasta sobre todo hombres... un pelín machistas que desde luego no están por la labor de la coeducación (...)". Además, no existe coordinación en los equipos dándose un trabajo individual en donde existen conatos de coordinación centrados en trámites burocráticos por exigencias del proceso de implantación de la Reforma, el centro es desde el año anterior un Instituto de Enseñanza Secundaria. "(...) Yo no creo que sea cuestión de que hagamos C.C.P. y equipos educativos y todo lo demás... no creo que esas reuniones acaben siendo un lugar de reflexión en donde te encuentras con tus compañeros, sino que acaba siendo una lata (...)".

La profesora destaca la inmadurez de su alumnado "(...) buenas personas, son muy niños todavía (...)", el bajo nivel en el conocimiento de la materia, y no desconsidera la posibilidad de que se den roles diferenciados entre unas y otros, más en el laboratorio que en el aula normal, ya que la profesora utiliza estrategias organizativas individuales en unas y grupales en otras, sin embargo, ella opina "(...) no creo que haga distinción entre gente inteligente y gente menos inteligente, es algo que no puedo evitar y no creo que sea tampoco bueno(...)". En el momento de realizar las adaptaciones curriculares las implementa de forma improvisada, considerando que es muy difícil poderlas llevar a cabo dado la ratio de alumnado asignada. "(...) La verdad es que hemos improvisado bastante, por lo de la novatada y porque en una clase de 30 alumnos no se puede estar con mucho detalle, porque es que además el sistema está pensado para situaciones ideales (...)".

Podríamos entender que el no sentirse capaz de desarrollar programas de orientación sociolaboral y género puede ser el motivo principal por el que no incorpora en ningún momento cuestiones al respecto en la planificación de su enseñanza y en su relación con el alumnado.



ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

DPER	<p>1. Presentación del entrevistador y del entrevistado</p> <p>PROF/ Soy Dulce Torres López, imparto la enseñanza de <i>Lengua castellana y Literatura</i>, solamente esa materia, este año. Llevo trabajando 5 cursos académicos con este año, y es el primer año que estoy aquí, en el José Zepa, que es donde me tocó la definitiva. Soy funcionaria.</p>
COO CGEN	<p>2. ENTR/ ¿Qué aspectos, en relación al género, destacan del centro en el que trabajas?</p> <p>PROF/ Ninguno, porque no se está trabajando ninguno. Se seleccionó para el segundo trimestre tratar el eje transversal para la igualdad de oportunidades entre las mujeres, pero no se ha trabajado de manera sistemática desde el principio de curso, sino que ahora en el 2º cuatrimestre se va a empezar a trabajar.</p> <p>ENTR/ ¿En el ámbito referido a la orientación sociolaboral, o la relación del género con la orientación sociolaboral?</p>
COSO PROFOS	<p>PROF/ No soy tutora, pero sé que se ha tocado algo en las tutorías, pero más que en la orientación profesional, académica, ¿no?... Pero también creo yo que está relacionada con las profesiones, pues al elegir un itinerario académico, pues le orientan un poco profesional, la profesión que puedan desarrollar.</p>
	<p>3. ENTR/ ¿Cuáles son las características del equipo docente en el que tu trabajas? ¿Qué consideraciones harías con los ámbitos que aquí nos trae, el género y la orientación sociolaboral?</p> <p>PROF/ No se ha planteado nunca la cuestión en el equipo educativo, en ninguno de los tres a los que pertenezco. Sin embargo, yo particularmente considero que tendría que ser necesario, puesto que se han hecho los agrupamientos sin tener en cuenta si se sientan chicos solos, chicas solas... ¿qué opinión le merecen a ellos este tipo de agrupamiento?, no se han analizado las relaciones que tienen los chicos y las chicas en clase... pero a nivel de equipo educativo no se ha planteado si quiera la cuestión.</p> <p>ENTR/ Entonces, lo que me estas planteando es que desde el equipo educativo no existe ningún tipo de coordinación en relación al ámbito del género...</p> <p>PROF/ Eso es.</p>
ALROL	<p>4. ENTR/ ¿Cómo definirías tu al grupo de alumnos y alumnas con el que trabajas?</p> <p>PROF/ ¿En relación siempre al tema del género?...</p> <p>ENTR/ Sí, ¿cómo los ves respecto a su orientación académica, su definición?...</p> <p>PROF/ Yo creo que, salvo alguna excepción no tienen, bueno; puede ser que lo tengan por la educación que hayan recibido, pero no lo manifiestan, que hagan ningún tipo de discriminaciones, que se sientan avocados a realizar tal o cual profesión por ser chico o ser chica, sino que lo tienen como asumido el que depende una profesión u otra más de sus gustos y de su orientación académica, más que de su condición...</p> <p>ENTR/ Y los roles que se desarrollan en la clase, ¿son roles diferenciados?</p>

ALROL

PROF/ Depende también de los grupos y de las personas, por ejemplo en algunos grupos hay chicos, más que las chicas, hay excepciones en las chicas, pero sobre todo en los chicos, que tienen roles diferenciados, como por ejemplo, el tener que ser él el portavoz del grupo, el que quiere destacar...

ENTR/ Y, ¿cuál es tu actuación cuando ves esos roles diferenciados en el aula?

PROFGE

PROF/ Intentar poner, depende de la persona, si es esa persona que le gusta destacar y que por ser chico o por ser chica, porque abunda también en las chicas... y no claro, le dé su papel o una de las chicas, o si no simplemente comentarlo, por qué tienes que ser tú y no ser otro, no quitarle ese papel y hacerle caer en la cuenta no directamente, que podría realizarlo otras chicas de clase.

5.- ENTR/ ¿Qué procesos sigues para la selección de objetivos en tu materia?

OBJPROC

PROF/ Primero reviso el nivel que traen, y en base a eso seleccionamos objetivos, mejor, priorizamos objetivos; priorizamos también desde nuestra propia área, pero debido sobre todo a las necesidades de ellos, que eran la expresión oral y escrita, un poco suplir ese déficit en la gente que no tenía asumida esa capacidad, pero en la gente que se consideraba que tenía cierto dominio, otro tipo de actividades, pero vamos, sigue siendo prioritario la selección de esos contenidos.

ENTR/ ¿Has tenido en cuenta los objetivos propuestos de otras áreas?

OBJCOOR

PROF/ En parte, porque tuvimos en cuenta los criterios que se habían seleccionado desde la reunión del C.C.P... que es donde se pone en común la reunión de todos los departamentos, y se han priorizado 4 ó 5 capacidades y en base a eso sí lo hemos tenido en cuenta.

ENTR/ ¿La selección de objetivos en relación al género, fueron considerados?

PROF/ Perdona que te diga, que en la pregunta anterior es cierto que estábamos trabajando de forma coordinada, porque estaba establecido, pero no hay reuniones de ámbito... están contempladas teóricamente en la ley, pero no se hacen.

ENTR/ Y entonces la coordinación, me dices que trabajas coordinados...

PROF/ Pero porque viene determinado desde la P.C.C. por los criterios que se seleccionaron el año pasado, pero no se da una coordinación por ámbitos de contenido y demás, en absoluto...

6.- ENTR/ ¿Has realizado algún tipo de adaptación en los materiales? ¿De qué características?

ADAPT

PROF/ No sé si te refieres a esto, hemos modificado el material por el tipo de actividades, no sé si responde a tu pregunta, para adaptarnos al nivel bajísimo que tenían, sobre todo un grupo de chicas, y también poner actividades de refuerzo, desarrollo y actuación para otro grupo de gente.

ENTR/ ¿Y a qué tipo de contenidos te refieres?

ENTR/ Y, ¿cuáles son los contenidos que has considerado de menor importancia, a conseguir en la materia?

PROF/ Depende, en 3º de la E.S.O. hemos quitado totalmente los objetivos de literatura, se ve la literatura, pero nada de conceptos, ni nada; simplemente utilizando la literatura para leer, pero los conceptos literarios, la época, el movimiento y demás... todo eso lo hemos quitado; en 4º de la E.S.O. lo que hemos quitado es el comentario de texto propiamente dicho, solamente que tengan nociones de literatura, que desarrollen el gusto por la artística, por la obra literaria, pero no por el análisis de un comentario a fondo.

CONTGEN

ENTR/ ¿Por qué crees tú que no se ha realizado ningún tipo de adaptación con respecto al ámbito del género y de la orientación sociolaboral?

PROF/ Creo que nunca se ha planteado hacer modificaciones en cuanto al género, porque ni siquiera se han planteado la cuestión del género, de hecho, cuando se pidió que de alguna forma se trabajara porque veíamos que era una carencia que no sólo tenía nuestro departamento, sino todas las áreas, y que era necesario retomar y por eso se puso el eje transversal, porque era una manera de implicar a todos los departamentos, es algo que se está tratando y que es necesario buscar una manera de empezar a trabajarlo.

7. ENTR/ ¿Qué tipo de organización realizas en el aula para el desarrollo de la unidad?

PROF/ Hay dos clases, para *Lengua castellana y Literatura* es una, tienen que trabajar en grupo, bueno no es trabajo en grupo realmente, es estar en una misma disposición en la clase, porque luego vienen otros profesores que sí que estamos trabajando en grupo. Dependiendo de la unidad que hayas trabajado se trabaja en grupo o no, en grupo se trabaja la comunicación y los géneros periodísticos, yo ahora voy a empezar a trabajar en grupo, con un nuevo agrupamiento diferente al que tu hiciste la observación para trabajar la publicidad en grupo, porque me interesaba que el grupo fuese más heterogéneo, no quería que fuera tan compacto, prefería que fuera menos definido, para que las personas aporten otras visiones al grupo... siempre las personas que tienen una misma visión están sentadas juntas; las más trabajadoras juntas... sino que fuese lo más heterogéneas posibles: chicos y chicas.

ENTR/ ¿Crees que esta propuesta va a favorecer o va a obstaculizar la dinámica para la igualdad de oportunidades en relación al género y la orientación sociolaboral?

PROF/ Esto va a favorecer el desarrollo, la concienciación de los propios chicos y chicas del trabajo del género, la no discriminación, la igualdad; de hecho, los grupos se hicieron intentando separar al grupo de 4 chicos que siempre quiere estar junto, se separó totalmente, y vamos, están a gusto en el sentido que no son conscientes que realmente estén separados por ser chicos, sino que se les separa por su bien, por su forma de trabajar, por su ritmo de aprendizaje, para que no se sientan un poco fuera de lugar, porque el problema en este grupo es que son muchas chicas.

8. ENTR/ ¿Qué materiales has seleccionado para el desarrollo de tu materia?

PROF/ ¿De la unidad de publicidad o para todo el curso?

ENTR/ En general.

PROF/ En general, cuando me incorporé al centro estaba ya puesto el libro de ALAMBOR, el de "*Alambor I*", y el de "*Vaguard*" de la editorial "*Almagrap*"... sigo trabajando con esos libros entre otras cosas porque es imposible cambiarlos hasta que pasen cuatro años, también se han seleccionado lecturas de obligado trabajo, de trabajos opcionales... material impreso de revistas, fotografías, las transparencias, y ahora la intención es pasar un vídeo de la publicidad a parte del que ellos han aportado, por ejemplo, ellos mismos han elaborado murales, periódicos supuestamente ecológicos, en la redacción de cartas han hecho como una especie... y se le ha mandado una carta al ayuntamiento para la conservación del medio ambiente y utilización correcta del punto limpio, y en el tema de la publicidad en concreto van a traer revistas, que es lo que se utilizarán fundamentalmente a parte de mensajes grabados de la TV, serán eso: revistas, periódico, recortes, y otro tipo de información escrita.

AGRUP
CONDIS
PROFCONS

SMATCRI
ACT

ENT/ La selección de este material es a partir del material con el que cuenta el centro o...

PROF/ Uno es con el que cuenta el centro, otros lo aportan los propios alumnos, otros los apporto yo y otros los consigo en el C.E.P.

ENTR/ Cuando planteas esta variedad de recursos, ¿por qué te apoyas en distintos medios?

PROF/ Pues por el propio contenido, por la propia característica del contenido, por ejemplo, la publicidad es algo que no se puede ver de manera teórica, es algo que no se puede ver en la pizarra, es algo que tienen que ver para que puedan observar la importancia que tienen los distintos planos: la importancia dada a los personajes, la importancia del color... lo mismo ocurre cuando se explicó y se trabajó el tema de la noticia, no es lo mismo explicar con palabras un titular y tiene que responder a estas preguntas, que con una transparencia señalándola, es más gráfico, pues le llega más, a parte que para el alumno y la alumna es mucho más fácil captarlo así, más por la imagen que por la teoría, le llega antes.

ENTR/ Y, cuando seleccionas estos materiales, ¿consideras aspectos referidos al género o a la orientación para la igualdad?

PROF/ En parte sí, depende del tema, por ejemplo, cuando se trabajó la formación del género en español, las distintas profesiones: bombero/a, las terminaciones, los términos marcados... pues eran no sólo los ejercicios que se traían en el libro, sino que también había preparados otra serie de actividades... por ejemplo, en la publicidad, el tema que vamos a desarrollar ahora, nos vamos a centrar de manera concreta en la imagen que se da de la mujer en la publicidad, es más un contenido actitudinal que un contenido teórico.

ENTR/ Y, ¿has realizado algún tipo de adaptación respecto a otros elementos de características racial, cultural...?

PROF/ De ese tipo de características no, han sido de contenidos específicos de la materia.

SMATCRI

SMAT6EN
CONTOSO

9. ENTR/ ¿Te has planteado si las estrategias que vas a desarrollar para la implementación de la materia te van a permitir responder a los objetivos primeros planteados en la asignatura?

PROF/ Sí, eso lo planteamos desde el principio de este curso para la primera evaluación, pero la segunda evaluación no nos hemos puesto de acuerdo todo el departamento, pero sí por niveles... De hecho una compañera va mucho más avanzada que yo y la experiencia que ella está teniendo con eso me sirve a mí: si puedo hacerlo igual, si modifico... y yo le paso la información de mi experiencia.

ENTR/ ¿Qué dificultades encuentras para poder trabajar aspectos referidos al género y la orientación sociolaboral en este centro?

PROF/ Lo fundamental es que no hay una concienciación por la mayoría del profesorado de la importancia que tiene el género y la orientación sociolaboral en la vida de las personas, no ha aparecido nunca en un tema de discusión, salvo el equipo de centro que está trabajando este tema de manera específica... Ni siquiera se ha comentado la posibilidad de que se trabaje y cuando no hay interés, ya todo lo demás pues sobra... razón fundamental es que no exista un espacio dedicado a debate a ver cuáles son las carencias que exactamente tienen los chicos, no sólo a nivel conceptual, sino de todo tipo, no hay lugar para debatir la Reforma sino que todo nos viene impuesto, a decretaza... De hecho yo, en el último claustro y en el otro anterior, expuse la necesidad de encontrar un espacio para debatir todas esas cosas... y también otro grupo del centro; pero la mayoría no quiere, y entonces no se va a ningún lado...

EVALEST

PROFCONS
COO
OBJ6E
OBJEOSO

PROFIMP

ENTR/ ¿Observas diferencias de interés entre los profesores y las profesoras?

PROF/ Las profesoras por lo general están mucho más implicadas que los profesores, aunque hay excepciones...

ENT/ Y dentro de lo que son los seminarios, ¿trabajan los contenidos y cómo van las programaciones etc., si el tratamiento del género es actitudinal...?

PROF/ Justamente esta tarde lo vamos a trabajar, en nuestro departamento no existe ese problema, solamente un profesor y además él aboga por la necesidad de que se incluyan todo este tipo de temas: discriminación racial... a partir de ahí tienen que salir los contenidos... la formación de personas... en el departamento yo creo que estamos por esa dinámica... esta tarde vamos a analizar el programa *Cenina* a ver cómo nosotros podemos participar y qué nivel de compromiso...

10. ENTR/ El haber cumplimentado el cuestionario y esta entrevista misma ¿te ha permitido reflexionar un poco más acerca de estos temas, o por el contrario no te ha servido para nada?

PROFCONS

PROF/ Me cuestionaba anteriormente la necesidad de tratar de forma igual a los chicos y a las chicas, de incluir los contenidos de forma discriminatoria en las programaciones y de analizar mi propia actuación... que sin querer a veces incurro en discriminaciones... soy consciente de eso...

PROFESORADO						
DATOS PERSONALES	PAPEL PROFESORADO RESPECTO AL GÉNERO	PAPEL PROFESORADO RESPECTO A LA G. SOCIOLABORAL	IMPLICACIÓN PROFESORADO EN LA DINÁMICA DE CENTRO	CONCIENCIA E IMPLICACIÓN EN TEMAS DE GÉNERO Y G. SOCIOLABORAL	CONCEPTO DE SU TRABAJO	CAPACIDAD PROFESORADO PROCESO G.A.
MATERIA: Lengua Castellana y Literatura SITUACIÓN ADMINISTRATIVA: Funcionaria definitiva en el centro. EXPERIENCIA DOCENTE: Cinco años CENTRO: Instituto de Educación Secundaria José Zepa.	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora se muestra favorable para tratar en su aula cuestiones de género. - La profesora participa activamente haciendo comentario al alumnado de las actuaciones estereotipadas en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el desarrollo de su materia la profesora no incorpora aspectos referidos a la orientación sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora observa que las profesoras están mucho más implicadas que los profesores, aunque se dan excepciones. - La profesora se muestra interesada en las iniciativas desarrolladas desde el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es una persona implicada en el desarrollo de dinámicas de género. - La profesora es plenamente consciente que la organización de los grupos según género puede favorecer o frustrar el desarrollo de chicos y chicas. - La profesora expone que el resto del profesorado del centro no es consciente de esta situación. - La profesora reconoce su sesgo en la enseñanza respecto al género. 	<ul style="list-style-type: none"> - No existe un trabajo colaborativo en el centro, está marcado por la individualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se percibe como una persona capaz de desarrollar programas desde esta perspectiva. - Se ve limitada por sus sesgos y falta de formación en estos ámbitos.

ALUMNADO				
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	CONCIENCIA ALUMNADO DE LA ALIENACIÓN	FUNCIONES DEL ALUMNADO EN LA CLASE	RELACIÓN DEL ALUMNADO	PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DEL ALUMNADO
- LOS DEFINE COMO: Un grupo sin graves problemas en los que predominan las chicas.	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado trae muchas carencias cuando se incorpora al desarrollo de la clase. - Muchas personas del grupo, necesitan de adaptaciones para poder seguir la instrucción. 	<ul style="list-style-type: none"> - No percibe discriminación que ocurra en el alumnado a realizar profesiones según sexo. - Es consciente de que pueden existir. - Los roles diferenciados se dan fundamentalmente en los chicos, aunque también hay alguna chica que otra. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hace referencias. - Tienen a agruparse según sexo y afinidad de intereses para la realización de las tareas marcadas en el desarrollo de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de aspectos sociolaborales desde los programas de tutoría previstos por el centro. - El centro no desarrolla ningún programa específico para atender a las consecuencias de la conceptualización diferencial por chicas y/o chicos.

FAMILIA	
PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA	CONCEPTO DE GÉNERO
x No especifica nada	x No especifica nada

CENTRO ESCOLAR			
CONSIDERACIÓN DADA AL GÉNERO	CONSIDERACIÓN DADA A ASPECTOS SOCIOLABORALES	COORDINACIÓN DE DISTINTOS EQUIPOS DE GÉNERO	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO
<ul style="list-style-type: none"> - El centro no atiende a elementos de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - La actuación del centro queda definida desde la propuesta incorporada desde el Plan de Acción Tutorial. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el equipo educativo, no se da coordinación en aspectos de género. - Los tiempos asignados al profesorado se utilizan para tratar problemas del alumnado. - Necesidad de tiempo (referido a que es necesario que pasen los años). - Limitación del centro para la distribución horaria entre materias, pues depende de la Administración Central. - El centro ha acordado trabajar la cuestión de género en el último trimestre. - No se dan espacios para trabajar el problema del género, ni cualquier otro... es el proceso de Reforma. 	<ul style="list-style-type: none"> - El centro considera la ratio de alumnado por clase. - Las adaptaciones curriculares no son organizadas desde el centro, sino que se dan de forma dispar según semestres y/o profesorado.

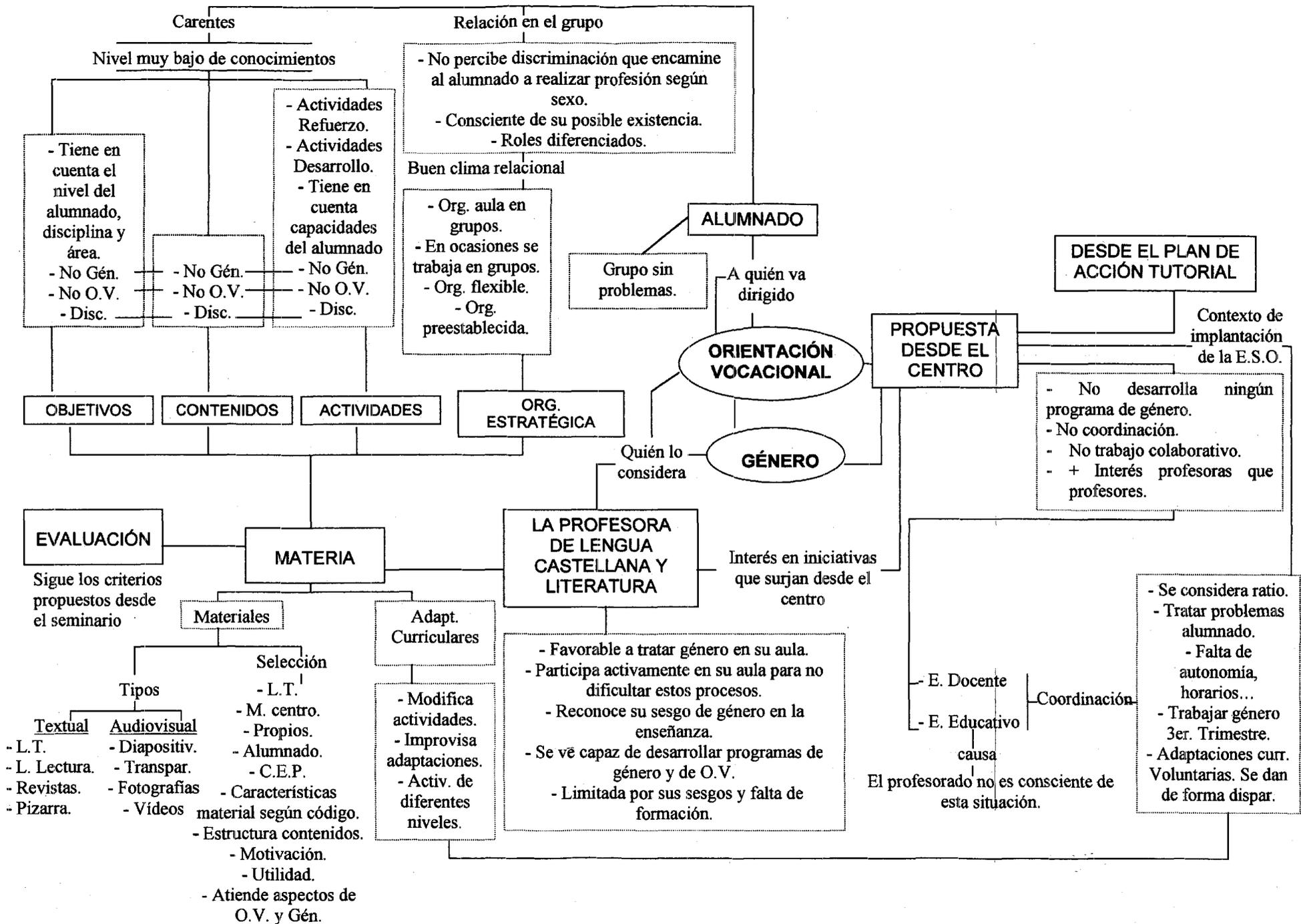
MATERIA						
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORGANIZATIVAS	MATERIALES	ADAPTACIONES CURRICULARES	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Para el proceso de selección de objetivos pone en relación el nivel con que el alumnado llega al aula con la priorización realizada desde el área, a partir de aquí selecciona los objetivos y después todo lo demás. - Objetivo referido exclusivamente a la disciplina. - Atiende a la coordinación de los objetivos con los de otras áreas a partir de las propuestas designadas en la C.C.P. - No hace referencias a aspectos de género y de orientación sociolaboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se centra exclusivamente en contenidos referentes a las disciplinas. - No se consideran los contenidos referentes a O. sociolaboral, ni al género. (Un grupo de profesoras del centro intenta crear la necesidad en el mismo). 	<ul style="list-style-type: none"> - No tienen en cuenta aspectos de género, ni de orientación sociolaboral. - Desarrolla actividades según las capacidades del alumnado. - Recoge actividades tanto de refuerzo como de desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una organización del aula en grupos. - El trabajo en grupo se da en pocas ocasiones: comunicación, géneros periodísticos y publicidad. - La organización de los grupos es flexible, libre... pero en algunas ocasiones se propone por la profesora para que sea más rica. - Agrupamiento flexible del alumnado (intento que se relacionen todos por igual). - Intenta desarrollar un buen clima de relación en el aula. - El profesor es consciente de que el tipo de organización del aula influye en la motivación del alumnado. 	<p>SELECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los libros de texto seleccionados por el seminario. - Los materiales con los que cuenta el centro, de los que yo dispongo, los que pueden traer ellos... y si no, los existentes en el C.E.P. <p>Son seleccionados por la estructura de los contenidos, su utilidad y motivación al alumnado.</p> <p>Atiende a aspectos de género y vocación (más el primero que el segundo), según el contenido que trabaja.</p> <p>Características del material según sus códigos.</p> <p>TIPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos: Libros de lectura - opcional u obligatorio, revistas, prensa... - Audiovisual: dispositivos, transparencias, fotografías, vídeos de publicidad... 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza adaptaciones modificando las actividades. - Las adaptaciones las realiza una vez que ha empezado el desarrollo de la clase. - En su caso desarrolla propuestas de actividades de distinto nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si se han establecido en su seminario criterios para la evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje.

INTERPRETACION

La profesora reconoce la atención a la orientación sociolaboral desde las propuestas del Plan de Acción Tutorial. Sin embargo, comenta que el género no es implementado a través de ningún programa específico y que sobre este aspecto tienen más interés las profesoras que los profesores... entiende que la causa de esta situación es la falta de consciencia sobre la influencia de este elemento en el desarrollo personal y social de los/as individuos *"(...) lo fundamental es que no hay una concienciación por la mayoría del profesorado de la importancia que tiene el género y la orientación sociolaboral en la vida de las personas, no ha aparecido nunca en un tema de discusión (...)"* Otro aspecto que influye irremediamente es que en los espacios de encuentro, coordinación, etc. no se consideran estos aspectos....

El alumnado lo considera un grupo sin problemas aparentes, en él no percibe discriminaciones aparentes, que no quiere decir que no las tenga *"(...) bueno puede ser que las tengan por la educación que hayan recibido (...) ningún tipo de discriminación, que se sientan avocados a realizar tal o cual profesión por ser chico o chica, sino que lo tienen asumido el que depende una profesión u otra, más de sus gustos y de su orientación académica, más que de su condición (...)"*. Por otro lado, reconoce que en la dinámica de clases tanto unos como otras asumen roles diferenciados según su desarrollo... la profesora afirma que *"(...) hay chicos más que chicas(...)"* asumiendo ellos y ellas (no están exentas) roles diferenciados. Respecto a la disciplina la profesora afirma que se da un nivel muy bajo de conocimientos y esto la lleva a desarrollar adaptaciones curriculares a través de las actividades proponiendo distintos niveles... En ningún momento en el curriculum se considera la atención a aspectos de género y de orientación sociolaboral *"(...) nunca se han planteado modificaciones en cuanto al género, porque ni siquiera se ha planteado la cuestión del género (...)"* El desarrollo de los elementos curriculares es realizado por la profesora de forma razonada y justificada...

Observamos asimismo, que la profesora tiene una actitud favorable a incorporar aspectos de género en el desarrollo sus clases, y que de hecho participa actuando sobre la organización de los grupos en la clase *"(...) para trabajar la publicidad en grupos propuse una nueva organización, porque me interesaba que el grupo fuese más heterogéneo, no quería que fuera tan compacto, prefería que fuera menos definido para que las personas aportasen otras visiones (...)"* Ésta reconoce su sesgo de género en el desarrollo de la enseñanza y su falta de formación en el campo *"(...) me cuestionaba anteriormente la necesidad de tratar de forma igual a los chicos y a las chicas, de incluir los contenidos de forma no discriminatoria en las programaciones y de analizar mi propia actuación... que sin querer a veces incurro en discriminaciones... soy consciente de eso (...)"*, pero se percibe como una profesional capaz de desarrollar iniciativas en este sentido con el apoyo necesario.



PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

- Observar si se considera el tema de igualdad de oportunidades.
- Observar si se consideran las cuestiones de género.

Qué establece:

- Prioridades.
- Objetivos generales.
- Procedimientos de actuación.
- Cuáles son las características del entorno escolar y del instituto, y desde éstos analizar cuáles han sido las necesidades educativas específicas de los alumnos.
- Organización general de los institutos.
- Cómo se han adecuado los objetivos generales al contexto del instituto.
- El reglamento de régimen interno recoge algo al respecto.
- Se prevé colaboración y participación entre los distintos sectores del centro escolar para este tema.
- Existe coordinación con los servicios sociales, sanitarios y educativos del municipio y con otras instituciones.
- Se establecen cauces para una coordinación e información periódica de la familia (en cualquier tema y con éste en particular).
- Existe algún proyecto en el centro que esté basado en el desarrollo de este tema.

En caso de que no se reconozca nada a este respecto, realizar la siguiente propuesta:

1. Un análisis del contexto (en dónde estamos respecto al género).

Documentos del centro

Proyecto Educativo de Centro

Proyecto Curricular de Centro

*Programación de la Asignatura de
Expresión Plástica y Visual*

Programación de la Asignatura de Ciencias Sociales

*Programación de la Asignatura de
Itinerarios de la Naturaleza*

*Programación de la Asignatura de
Lengua Extranjera (Inglés)*

Programación de la Asignatura de Física y Química

*Programación de la Asignatura de
Lengua y Literatura Castellana*

2. Principios o notas de identidad (quiénes somos).
3. Objetivos generales (qué pretendemos).
4. Estructura organizativa (cómo nos organizamos para conseguirlo).

PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

- Ver en qué medida el desarrollo de las distintas áreas curriculares hace referencia a cuestiones de género.

Proyecto curricular de etapa:

- Cómo adoptan estas medidas a las distintas etapas
- Qué criterios han seguido
- Qué criterios se han establecido para la selección de materiales curriculares (recursos didácticos)
- Qué criterios se han seguido para la diversificación curricular (ver si el género juega algún papel en este sentido)
- En qué medida se ha considerado esta variable respecto a agrupamientos, flexibilidad, etc.
- Criterios para incorporar los ejes transversales.

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

- Qué elementos se incorporan en él.

ORGANIZACION DEL CENTRO

Órganos unipersonales

- Director/a.
- Jefe/a de estudios.
- Vicedirector/a.
- Secretario/a.
- Tiempo de permanencia en el equipo, lo han sido en otra ocasión.

Órganos colegiados

- Consejo escolar.
- Claustro de profesores.
- Nº de mujeres y de hombres, cargos que ostentan.
- Distribución de profesores por niveles y materias.
 - Infantil
 - Primaria
 - Secundaria
 - Ciencias de la naturaleza
 - Ciencias sociales
 - Lengua castellana y literatura
 - Matemáticas
 - Música
 - Tecnología

DESARROLLO DEL AULA

Referidos al Profesor, y al desarrollo en el aula:

Programación de ciclo y aula

Análisis de la construcción del curriculum en las diferentes materias (Ciencias naturales, literatura y lengua castellana, ciencias sociales, tecnología...)

- Analizar si se han incorporado los dos géneros en el discurso de la materia
- Tipo de actividades
- Uso del lenguaje (textual, visual, otros...)
- Roles atribuidos a hombres y a mujeres.
- Recoge aspectos referidos a la orientación profesional: de qué forma.
- Qué criterios se han seguido para la selección de contenidos fundamentales.
- Tipo y características de los agrupamientos.
- Distribución espacial en función del género: contextos formales y contextos informales.
- Características de las interacciones (nº y tipo) entre el profesorado, alumnado, profesorado y alumnado, alumnado y profesorado.
- Contenido de estas interacciones: ayuda, autorización del profesor-a, permisos, demanda de aprobación por parte del profesorado...

INDICE

1. LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

- 1.1. Objetivos Generales de Etapa.
- 1.2. Capacidades.
- 1.3. Contextualización de los O.G.E. priorizados.
- 1.4. O.G.E. no priorizados.

2. LA EVALUACIÓN

- 2.1. Criterios de Calificación de las Capacidades.
- 2.2. Instrumentos de Evaluación.
- 2.3. Criterios de calificación de las áreas.

3. LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN

- 3.1. Del 1º al 2º Ciclo.
- 3.2. En el 2º Ciclo.
- 3.3. Acuerdos sobre las medidas educativas complementarias.

4. LA ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

- 4.1. Transversalidad.
- 4.2. Interdisciplinariedad.
- 4.3. Jerarquización y conexión entre los tres tipos de contenidos.
- 4.4. Metodología
- 4.5. Coherencia Espacio-Temporal.

5. EL PLAN DE OPTATIVIDAD

- 5.1. Justificación.
- 5.2. Objetivos Generales.
- 5.3. Perfil del alumnado.
- 5.4. Aspectos organizativos.
- 5.5. Relación de optativas que se ofertan para el curso 97-98.

6. EL SEGUIMIENTO DEL PLAN DE TRABAJO.

7. PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.

La Educación Secundaria Obligatoria tiene como finalidad transmitir a todos/as los/as alumnos/as los elementos básicos de la cultura, formarlos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, y prepararlos para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.

LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA ESO

Los objetivos que el alumnado ha de alcanzar a lo largo de la ESO expresados desde el punto de vista de capacidades son doce, de ellos en nuestro centro, después del análisis del contexto socio-educativo y del perfil del alumnado (poco motivado, con hábitos de trabajo deficientes, y con carencias notables en las técnicas instrumentales básicas, determinados en buena parte por el ambiente socio-familiar de escaso nivel cultural), se llegó a la conclusión de priorizar algunos de ellos:

1.1. Objetivos priorizados

- **OBJETIVO Nº 8:** Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la comunidad autónoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.
- **OBJETIVO Nº 11:** Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

- OBJETIVO N° 2: Formarse una autoimagen ajustada de sus características y posibilidades y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.
- OBJETIVO N° 3: Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupos con actitudes flexibles, solidarias, y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, y rechazando discriminaciones debidas a la raza, sexo, clase social, creencia y otras características individuales y sociales.
- OBJETIVO N° 7: Conocer, valorar y disfrutar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y las personas y desarrollar una actividad de interés y respeto hacia el ejercicio de ese derecho.

Los objetivos nº 2 y nº 3 tienen que ver sobre todo con el desarrollo de las capacidades afectivas y de inserción social.

El objetivo nº 7, con las capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social.

El objetivo nº 8 con las comunicativas, afectivas y cognitivas.

El objetivo nº 11 con las cognitivas y de inserción social.

1.2. Capacidades

Según los objetivos priorizados, las capacidades seleccionadas para ser trabajadas durante la etapa son:

- Los hábitos de trabajo.
- La convivencia.
- La comprensión.
- La expresión oral y escrita.

1.3 Contextualización de los objetivos generales priorizados.

OBJETIVO Nº 2

Este objetivo exige al profesorado que haga memoria de sus años adolescentes, que reflexione sobre sus experiencias y, a todo ello, añada sus conocimientos. A partir de ahí, debe ser capaz de ponerse a la altura de los alumnos/as y que comprenda sus cambios biológicos, mentales, afectivos, de relaciones, etc., respetando siempre la singularidad individual de cada uno/a.

Tras este acercamiento del profesorado a la realidad individual del alumno/a, ya que se encuentra ante un objetivo de prospección psicológica, se estaría en condiciones de iniciar la potenciación de su desarrollo integral, haciéndoles conscientes de sus posibilidades reales y de sus limitaciones.

El conocimiento de sí mismo/a o ese caer en la cuenta de sus posibilidades, deberá conducir a los alumnos/as a una conducta sin complejos ni inhibiciones en su entorno cotidiano.

El procedimiento para alcanzar el cumplimiento de este objetivo, entre otros, podrían ser: la utilización de diálogos, debates, reflexiones individuales y colectivas, la autoevaluación, la coevaluación, información sobre sus derechos y deberes (haciendo hincapié en los deberes), etc.

Por otra parte, respecto a los alumnos problemáticos, se debería estar atento a sus posibles cambios de actitud, valorando el esfuerzo que eso les supone, y asumir que algunas de sus reacciones responden a una negativa o miedo a crecer y a hacerse adultos (por las responsabilidades que esto conlleva) y al mar de dudas, de contradicciones e inseguridades en que viven su día a día.

Habría que establecer un nivel de partida inicial para, sobre el mismo, cimentar el proceso de enseñanza aprendizaje, aplicando los principios de la diversificación cu-

ricular. Se entiende que la diversificación curricular recomienda establecer tantos niveles de aprendizaje como nos exija la demanda de los alumnos/as.

Se debe iniciar una búsqueda del aprendizaje significativo. Hay que reconocer que es difícil, ya que en este tipo de aprendizaje, el papel del profesorado pasa a un plano más secundario, aunque desempeña otros roles muy importantes.

OBJETIVO Nº 3

La consecución del objetivo anterior, de tipo más psicológico y de trabajo de la autoestima, facilitaría mucho el alcanzar este objetivo.

Analizando el entorno del Centro se observa que a las discriminaciones sociales habituales (de sexo y clase social), aquí se percibe una realidad multirracial (magrebíes, orientales, personas de raza negra, así como de América Latina, en general) que conduce a una leve convivencia intercultural y de creencias diversas (musulmanes, católicos, protestantes, etc.) Por ello, nuestro centro ha de estar particularmente sensible a cualquier brote de estas características que pudiera darse y que conduciría al fomento de la discriminación, intolerancia y/o xenofobia.

Por otra parte, se observa que la escala de valores de los padres y familias en general, se centra en el verbo “tener” y bastante poco en el verbo “ser”. Por ejemplo, tener una buena vivienda, tener todas las comodidades posibles, tener mucho dinero, cubrir todos los caprichos, tener, tener...

Esta conjugación permanente del verbo tener obliga a las familias a volcarse en el mundo del trabajo durante muchas horas diarias. Consecuencias de todo esto: los alumnos/as se encuentran solos gran parte del día, apenas conviven y se relacionan con sus padres y familiares, muchos tienen que recalentar la comida y, a veces, hasta preparársela, muchas horas ante la TV, etc.

De esta manera, aparecen las carencias afectivas, a veces graves, la apatía, la falta o baja autoestima... y todo ello desemboca, finalmente, en el fracaso escolar que, algunas veces, se une al fracaso personal. La carencia de pautas de comportamiento y de principios y de referencias culturales es evidente. Ante esta situación, quizá demasiado negativa, no se puede hacer mucho, pero algo, seguro que sí.

Una de las primeras actuaciones del profesorado debería ir encaminada a motivar, ilusionar e incentivar a los alumnos/as en otras direcciones. Para conseguirlo se tendrá que insistir en la necesidad del trabajo en grupo, pues la pertenencia a un grupo es un hecho común en la vida social, personal y profesional del ser humano. De esta manera, a través del grupo, se podrá conseguir que los alumnos sean capaces de valorar las opiniones de otros, que sean solidarios, que asuman las decisiones de la mayoría, que colaboren, sean tolerantes, etc.

Sin embargo, se debe ser consciente de que la falta de hábito de funcionar en grupo, constituye una carencia tanto del profesorado como del alumnado, lo que conlleva gran dificultad para lograr este objetivo.

Otra manera de fomentar las relaciones entre los alumnos/as puede ser las salidas y visitas organizadas desde el Centro y/o desde las áreas, así como favorecer los trabajos interdisciplinares.

Cabe señalar que la actitud del profesorado debe consistir en asumir una toma de conciencia en cuanto al currículo oculto que se transmite al alumnado de manera inconsciente y, de esa misma manera, ellos los incorporan a sus esquemas. También con este objetivo se pretende que el alumnado participe, con independencia del nivel de destreza alcanzado en actividades grupales con actitudes de tolerancia y respeto, etc.

Finalmente, añadimos que los contenidos contribuyen en gran medida a desarrollar actitudes participativas, tolerantes y coeducativas.

El desarrollo de este objetivo debería incidir en el reconocimiento de la cultura como un bien de transmisión de la humanidad de la que se es heredero y de cuya difusión se es responsable.

El alumnado debe ser capaz de disfrutar de la cultura valorándola como fuente de enriquecimiento personal.

El conocimiento será en el ámbito global, pero también de la CCAA, y sobre todo de la localidad en la que se vive en tanto que la misma condiciona nuestra manera de ser, nuestra idiosincrasia. Conocerla deberá contribuir a tener conciencia de la necesidad de preservarla y desarrollarla con las propias aportaciones.

La reafirmación de esa forma de ser deberá ser compatible con el respeto por otras culturas y lenguas con los que política y geográficamente se conforma la realidad de cada uno/a.

El conocimiento y defensa de las tradiciones y manifestaciones artísticas de este municipio: música, teatro, artesanía, deportes, pintura, escultura, fotografía, etc. deberá ser compatible con el respeto, siempre que se pueda a las personas que provenientes de otras culturas conviven con ellas constituyendo un factor de enriquecimiento cultural y humano.

El rechazo ante actitudes xenófobas o victimistas deberá ir unido a las exigencias de respeto a las propias peculiaridades.

Todas las áreas deberían implicarse en el desarrollo de este objetivo reconociendo que las ciencias sociales, lengua, música, dibujo, educación física, ciencias de la naturaleza y tecnología, tienen un protagonismo especial en el mismo.

Este objetivo tiene un carácter globalizador y multidisciplinar. El progreso en cada área está ligado al dominio de la propia lengua en sus cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Con ello, el alumnado irá desarrollando la capacidad de organizar su propio pensamiento con propiedad, autonomía y creatividad, (utilizando el vocabulario propio de cada área, distinguiendo lo principal de lo secundario; y comunicándose de forma personal utilizando los recursos y las estructuras lingüísticas adecuadas).

En su conjunto, este objetivo desarrolla las capacidades comunicativas, cognitivas y afectivas, imprescindible para vivir en sociedad (captar la realidad y transmitir las propias opiniones, sentimientos, emociones y experiencias).

Asimismo, es fundamental la comprensión y elaboración de mensajes al menos en una lengua extranjera, ya que la zona en la que está ubicado el centro recibe las influencias del enclave turístico más importante de la isla, el sur de Gran Canaria.

Para conseguir este objetivo hay que partir de la realidad de los alumnos/as que acceden al centro y abordarlo desde un enfoque común.

Las características más relevantes de esta realidad son:

- Carencias notables en las técnicas instrumentales básicas, determinadas en buena parte por el ambiente socio familiar (hay un desfase entre el poder adquisitivo que se va dando en las familias y el bajo nivel cultural).
- La falta de motivación en los padres que no dedican tiempo a sus hijos: no hay un seguimiento de sus estudios y, además, como en la mayoría de los casos trabajan los dos, someten a sus hijos a un ritmo vertiginoso.
- El bombardeo continuo de los medios de comunicación (sobre todo por parte de la televisión) con sus falsos valores.

El enfoque común podría partir desde la organización del cuaderno, la enseñanza de técnicas para organizar el pensamiento, el seguimiento de la ortografía, el fomento de la afición por la lectura, la búsqueda de temas transversales y cualquiera otra actividad que contribuya a progresar en la consecución de los objetivos.

OBJETIVO Nº 11

Dada la ubicación del centro en una zona volcada sobre los subsectores económicos de la agricultura intensiva, el pequeño comercio y el turismo, se considera oportuno que los alumnos/as manejen información referente a dichas actividades y que la busquen, si es posible, dentro de su propio entorno: en centros de trabajos, en bibliotecas cercanas, etc. La tarea de búsqueda es interesante para fomentar el hábito de trabajo, el trabajo en grupo o las actividades extraescolares. Hay que tener en cuenta, a la hora de mandar la tarea, que tratamos con alumnos/as de clase media y baja, con un ambiente familiar de bajo nivel cultural y con escasez de medios sofisticados (ordenadores, etc.)

La información necesaria debe ser obtenida con unos criterios de selección, en función del tipo de trabajo, del enfoque que se le quiera dar a la tarea y adecuando los medios a los fines. El tratamiento de la información obtenida conlleva a la interiorización de ciertos procedimientos de tipo gráfico, matemáticos, etc. y el manejo de los esquemas conceptuales propios de la asignatura.

Es importante la discusión final del resultado del análisis al que se someten los datos para comprobar si se adecuan a lo previsto o si los procedimientos son los que corresponden. La puesta en común y la discusión tanto de los resultados como de los contenidos de la tarea ayudará al alumnado a formarse una idea más ajustada de la materia en cuestión al tiempo que fomenta valores como la tolerancia y la reflexión.

Por último, es importante que el alumno/a aprenda a exponer sus argumentos, o sus dudas, de una forma razonada, inteligible y haciendo uso de un lenguaje acorde con la materia tratada.

1.4. Objetivos generales no priorizados

Los restantes objetivos, no priorizados en este curso, serán objeto de trabajo a lo largo de la etapa, de manera que el alumnado alcance las capacidades que en ellos se formulan desde las distintas áreas.

Estos objetivos son:

OBJETIVO Nº 4

Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, elaborar juicios y criterios personales y actuar con autonomía e iniciativa en la vida activa y adulta.

OBJETIVO Nº 5

Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente en la defensa, la conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

OBJETIVO Nº 6

Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones y su incidencia en el medio físico y social.

OBJETIVO Nº 9

Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, articulándolos con el fin de enriquecer

sus posibilidades de comunicación y reflexionando sobre los procesos implicados en su uso.

OBJETIVO Nº 10

Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.

OBJETIVO Nº 12

Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de la tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

EVALUACIÓN

La evaluación según en el currículo, ha de ser continua, formativa y orientadora.

Estos tres términos hacen referencia a que el profesorado debe tener en cuenta el progreso del alumnado en la consecución de los objetivos definidos en el P.C.C., atendiendo a sus capacidades y ritmos de aprendizaje.

A su vez, ha de posibilitar no sólo la evaluación del aprendizaje del alumno/a sino también los procesos de enseñanza de la práctica docente en relación con el logro de los objetivos.

2.1. Criterios de calificación de las capacidades

Los criterios de calificación, para la evaluación de **Las capacidades generales de etapa**, son: 01,02,03.

2.1.1. Hábitos de trabajo

01.- Realiza los trabajos de forma satisfactoria, participa, se esfuerza por mejorar, expone sus dudas y presenta su cuaderno actualizado.

02.- Realiza los trabajos con normalidad, participa, se esfuerza por mejorar, expone sus dudas y presenta su cuaderno actualizado y limpio.

03.- Necesita mejorar en la realización de sus trabajos y participación en exponer sus dudas y en presentar su cuaderno actualizado y limpio.

2.1.2. Convivencia

01.- Siempre muestra interés y respeto por los/as profesores/as, compañeros/as y por las ideas y costumbres diferentes e igualmente, respeta el material escolar y las instalaciones del aula y del centro.

02.- Normalmente muestra interés y respeto por los/as profesores/as, compañeros/as y por las ideas y costumbres diferentes e igualmente, respeta el material escolar y las instalaciones del aula y del centro.

03.- Necesita mejorar en el interés y respeto por los/as profesores/as, compañeros/as y por las ideas y costumbres diferentes e igualmente, respeta el material escolar y las instalaciones del aula y del centro.

2.1.3. Comprensión

01.- Comprende siempre los mensajes (diferencia lo esencial de lo secundario, resume y sintetiza, relaciona los contenidos y reflexiona críticamente). Es capaz de obtener y seleccionar información.

02.- Algunas veces tiene dificultades en la comprensión de los mensajes: diferencias lo esencial de lo secundario, resumir y sintetizar, relacionar los contenidos y reflexionar críticamente. Tiene dificultad en la obtención y selección de la información.

03.- Necesita mejorar en la comprensión de los mensajes: diferenciar lo esencial de lo secundario, resumir y sintetizar, relacionar los contenidos y reflexionar críticamente. Le cuesta mucho obtener y seleccionar la información.

2.1.4. Expresión oral y escrita

01.- Desarrolla favorablemente sus ideas, con claridad y coherencia y maneja un vocabulario básico.

02.- Desarrolla con normalidad sus ideas, con claridad y coherencia y maneja un vocabulario básico.

03.- Necesita mejorar en el desarrollo de ideas, con claridad y coherencia y manejar un vocabulario básico.

La grafía y la ortografía, si es necesario, debe aparecer reflejada en el apartado de observaciones al menos en el área de lengua; sin perjuicio de que también se refleje en otras materias. Hay casos en que los/as alumnos/as sí se expresan con claridad y coherencia y, sin embargo, presentan graves deficiencias en la ortografía y grafía.

Se estima que en 3º de la ESO el/la alumno/a no debería cometer más de ocho errores en una extensión equivalente a un folio, teniendo en cuenta que dos tildes equivalen a un error.

2.2. Instrumentos de evaluación

Se acuerdan los siguientes:

- Las pruebas.
- Los cuadernos y trabajos.
- Las notas de observación en clase.

Con respecto a la autoevaluación del alumnado, se acuerda que se haga en la 3ª evaluación a través de un cuestionario individual, para ver sus resultados y decidir a posteriori su realización en el próximo curso en todas las sesiones de evaluación.

2.3. Criterios de calificación de las áreas

La escala de valores, acordada para la evaluación de los tres tipos de contenidos, tiene la siguiente configuración:

A = Progreso destacado

B = Progreso adecuado

C = Necesita mejorar

D= No progresa

Y la correspondencia con respecto a la nota global en las áreas sería:

A = Sobresaliente

B = Notable

C = Suficiente / Bien

D = Insuficiente

Durante este curso no se ha llegado a poner en práctica ningún criterio específico de conexión y jerarquización de los tres tipos de contenidos en las áreas, pues este aspecto ha sido trabajado ya a final de curso, como se verá reflejado en el apartado de La Organización y secuenciación de los contenidos.

LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN

3.1. Del 1º al 2º ciclo (de 8º de EGB a 3º ESO)

Promocionan:

- Los que hayan superado 8º de EGB

- Los que a pesar de no haber alcanzado los objetivos de la EGB tengan 16 años y el certificado de escolaridad.

3.2. En el 2º ciclo (de 3º a 4º ESO)

Promocionan, según la normativa:

- Los que tienen todas las áreas evaluadas positivamente.
- Los nacidos en el año 80 o con anterioridad.
- Todos aquellos/as que hayan repetido, bien en la EGB (7º,8º) FP,BUP o 3º ESO.

Según los criterios propuestos y aprobados en la C.C.P.:

- Se puede promocionar con áreas pendientes, con la condición de que las capacidades generales de Etapa, priorizados por nuestro Centro hayan sido evaluadas positivamente: **Los hábitos de trabajo/ la convivencia/ la comprensión y la expresión oral y escrita.**
- Un nº concreto de áreas pendientes nunca puede ser determinante, solamente servirá como referencia.
- La decisión de no promoción corresponde al Equipo Evaluador, una vez que se ha oído al alumno/a y a sus padres o representantes legales.
- Cuando un/a alumno/a repite (no promociona) deberá hacerlo con todas y cada una de las áreas del curso.

3.3. Acuerdo sobre las medidas educativas complementarias

A) Respecto al alumnado que promociona a 4º de la ESO con áreas pendientes:

- La constitución de agrupamientos flexibles (principalmente, en las áreas instrumentales) si es posible.
- Las adaptaciones por niveles dentro del aula.

- Las A.C.I en el caso de que las medidas anteriores no sean las adecuadas para dar respuesta a las necesidades de determinados/as alumnos/as.

B) Respecto al alumnado que tenga que repetir 3º de la ESO:

- Las adaptaciones por niveles dentro del aula.
- Las A.C.I si corresponde.

4. LA ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Es un aspecto en el que hay que seguir profundizando. Hasta ahora, lo que se ha determinado ha sido la necesidad de contar con unos criterios comunes que den coherencia al desarrollo de los contenidos en cada área y que han de estar reflejados en las programaciones.

Entre los indicadores que han servido de punto de partida se seleccionan los siguientes:

- La transversalidad.
- Los centros de interés.
- La interdisciplinariedad.
- La jerarquización y conexión entre los tres tipos de contenidos.
- La coherencia espacio temporal con los otros contenidos del currículo para evitar inútiles repeticiones.
- La metodología y las estrategias de aprendizaje.
- Entendiendo que todos ellos no son excluyentes entre sí.

4.1. Transversalidad

Los distintos departamentos han seleccionado estos temas:

1. Educación Ambiental (7 Dptos): Música, Plástica, Religión, Automoción, C.N, Matemáticas y FyQ.
2. Educación para la paz y la convivencia (4 Dptos): Educación Física, CC.SS, Inglés y Lengua.
3. La educación para la salud (4 Dptos): Educación Física, C.N, Matemáticas y FyQ.
4. La educación para el consumo (4 Dptos): Administrativo, C.N, FyQ y Matemáticas.
5. La educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos (4 Dptos): Administrativo, Automoción, Inglés y Lengua.

Habrá que determinar cuál o cuáles de éstas pasarán a formar parte de las programaciones curriculares en el próximo curso.

4.2. Interdisciplinariedad

En general todos los Dptos, con la excepción de Tecnología y Automoción sugieren realizarla entre determinadas áreas y en determinados momentos, según las necesidades que se vayan surgiendo.

Solamente, los Dptos de Música, Plástica y Religión concretan un tema “El mundo visto desde la música, el arte y la religión”.

4.3. Jerarquización y conexión entre los tres tipos de contenidos

Las variables van desde los Dptos que dicen que no hay que jerarquizar los tipos de contenidos, a los que indican que depende del área, aquellos otros que coinciden en establecer esta jerarquía para el 2º ciclo:

- Cuatro Dptos: P.A.C.

- Tres Dptos: A.P.C.
- Se coincide en que en el 1º Ciclo las actitudes deben prevalecer sobre los procedimientos y conceptos.

4.4. Metodología

Todos los departamentos coinciden en la necesidad de establecer unos criterios y estrategias de aprendizaje comunes. El departamento de Ciencias Sociales hace hincapié en la necesidad de conocer, profundizar y tener en cuenta los criterios psicológicos, pedagógicos, sociológicos y epistemológicos (propios de cada área o materia) para adecuar los contenidos a una situación concreta.

4.5. Coherencia espacio-temporal

Solamente hacen referencia a este Aspecto los Departamentos de Tecnología y Educación Física y coinciden en evitar repeticiones inútiles, ya sea en los contenidos del área o entre aquellas áreas en las que coinciden determinados contenidos. En este último caso, es evidente la necesidad de una coordinación entre ellas.

1) CONTENIDOS PRIMER TRIMESTRE

CONCEPTUALES

- 1) Geometría plana: Polígonos, polígonos estrellados. Trazado de paralelas, y perpendiculares. Bisectriz, mediatriz.
- 2) Nociones elementales sobre los sistemas de representación: la perspectiva isométrica básica.
- 3) El dibujo arquitectónico e industrial.

PROCEDIMENTALES

- 1) Realización de paralelas y perpendiculares con escuadra y cartabón, entintado de las líneas hechas previamente a lápiz. Explicación de los ángulos de la escuadra y cartabón.
- 2) Creación de una red isométrica donde intercalar el diseño previo de una alfombra, cortina, logotipo, etc.
- 3) Realización de láminas de polígonos: hexágono, pentágono, triángulo, cuadrado, eneágono por el método general, estrella de seis y doce puntas, división de circunferencias en un número de partes iguales.
- 4) Repaso y profundización de polígonos. Creación de mediatrices, bisectrices y perpendiculares por el método general.

ACTITUDINALES

- 1) Limpieza y orden en la ejecución de las láminas.
- 2) Creatividad, originalidad en la lámina de la red isométrica.
- 3) Clima de cooperación y armonía en el aula.
- 4) Educación, buena disposición a escuchar las opiniones ajenas.
- 5) Respeto y orden.
- 6) Colaboración y solidaridad con los compañeros con mas problemas de carácter comprensivo, de lentitud en la ejecución de las laminas.

2) CONTENIDOS SEGUNDO TRIMESTRE

CONCEPTUALES

- 1) El color: círculo cromático, contrastes simultáneos, neutralización y saturación. Color local, matiz, tono. Los colores complementarios.
- 2) El color en el arte: el impresionismo, el puntillismo.
- 3) Redes modulares.
- 4) Ilusiones ópticas.
- 5) Escher y su relación con las redes modulares y las ilusiones ópticas. Los neoplasticistas, constructivistas, los artistas op-art.

PROCEDIMENTALES

- 1) Creación de láminas en donde se ensaye sobre la capacidad de modulación del color, sus funciones expresivas, y las posibilidades de estos sobre el cambio del color local.
- 2) Realización de láminas sobre el contraste simultáneo.
- 3) Exposición de diapositivas de impresionismo y el puntillismo.
- 4) Ejercicios donde a partir de una foto o del natural se trabaje con puntos, trazos o pinceladas de colores primarios para crear mezclas de colores secundarios o terciarios.
- 5) Ejecución de redes modulares donde se apliquen los conceptos de geometría de la primera evaluación y del color por sus cualidades expresivas o de modulación y mezclas.
- 6) Visionado de videos y diapositivas sobre ilusiones ópticas: Escher, ilusiones gestálticas, op-art, arte cinético.
- 7) Realización de una lámina donde haya cinestismo de carácter elemental.

ACTITUDINALES

- 1) Interés.
- 2) Afán de experimentación e innovación.
- 3) Respeto por el trabajo de los otros.
- 4) Colaboración, orden y respeto por el turno de intervención y palabra de los compañeros.
- 5) Solidaridad y en los casos pertinentes, buena colaboración y coordinación en los trabajos en equipo.

3) CONTENIDOS TERCER TRIMESTRE

CONCEPTUALES

- 1) La publicidad. La prensa y la TV.
- 2) La relación de esta con el consumo responsable.
- 3) El sexismo en publicidad
- 4) Los orígenes de la publicidad, el cartel. Toulouse-Lautrec. El diseño ruso de principios del siglo XX.
- 5) La obra artística. Análisis de esta en su medio, su importancia como hecho cultural. Función y características generales de índole plástico.

PROCEDIMENTALES

- 1) Visionado de diapositivas, prensa gráfica y videos publicitarios.
- 2) Análisis de sus funciones, recursos, ideología que transmite.
- 3) Aplicación para el estudio de determinados spots de los criterios de color, expresividad de este, cinetismo, impartidos en las evaluaciones anteriores
- 4) Explicación, reparto de fotocopias y ejercicios escritos o gráficos sencillos sobre el consumo responsable
- 5) Búsqueda y análisis de spots y anuncios de la prensa gráfica donde hayan contenidos sexistas. Alternativas.
- 6) Diapositivas sobre el Cartel Modernista. Toulouse-Lautrec y los constructivistas rusos. La aplicación de recursos gráficos, explicación de estos y su relación con lo explicado anteriormente durante esta evaluación y las pasadas.
- 7) Estudio sobre una o dos obras artísticas a determinar: sus funciones, importancia, relación con el medio y el hecho social e histórico.
- 8) Análisis, aplicando los criterios enseñados en pasadas evaluaciones sobre el color, líneas compositivas, mensaje que transmite, etc.

ACTITUDINALES

- 1) Capacidad de análisis.
- 2) Capacidad de autocrítica.
- 3) Método de trabajo.
- 4) Respeto a las instalaciones del aula y a los compañeros, así como al profesor.
- 5) Afán de experimentación.

4) CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Aparte de los relacionados con los objetivos y contenidos del área se dispondrán otros relacionados con los objetivos y ejes transversales preferentes del centro que son: Cuidado del medio ambiente y educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Por ello:

- 1) Describir gráfica o plásticamente objetos y aspectos del ambiente próximo, prescindiendo de la información superflua e identificando sus elementos constitutivos esenciales.
- 2) Analizar una imagen teniendo en cuenta algunos elementos constitutivos de la sintaxis visual y estableciendo las relaciones entre la imagen y el contenido.
- 3) Analizar ambientes naturales y artificiales, objetos e imágenes presentes en la vida cotidiana valorando sus cualidades estéticas y su adecuación con el entorno.
- 4) Buscar distintas alternativas en la organización de formas en un determinado campo visual y obtener composiciones diversas, teniendo en cuenta los conceptos de dirección, luz, proporción y modulado, visualizando el resultado mediante esquemas, bocetos y maquetas.
- 5) Crear un clima de cooperación entre ambos sexos, solidaridad y respeto.
- 6) Informar mediante actividades diversas de los diferentes problemas a los que se tienen que enfrentar las chicas: búsqueda de empleo, ejecución de tareas en casa, remuneración de las mujeres, pero nivel de cualificación, prejuicios subliminales a la hora de que las alumnas estudien o trabajen determinadas profesiones, influencias y presiones familiares y sociales al elegir una actividad o trabajo o carrera, etc.
- 7) Realizar y analizar mediante actividades diversas, las problemáticas de las artistas al crear, o de la función de la arquitectura hecha por y para el hombre.

INSTRUMENTOS DE CALIFICACION

- 1) Laminas.
- 2) Cuestionarios.
- 3) Comentarios a laminas.
- 4) Trabajo en grupo.
- 5) Observación comportamiento.
- 6) Entrevistas.
- 7) Controles.
- 8) Registro personal de cada alumno en clase.

CRITERIOS DE CALIFICACION

- 1) Comprensión.
- 2) Actitud (respeto mobiliario y entorno escolar, además de buen comportamiento con respeto a los compañeros y al profesor, respeto al orden de intervención de los alumnos, etc.).
- 3) Buena expresión plástica y/o artística. Originalidad. Expresión escrita.
- 4) Habito de trabajo.
- 5) Análisis autocrítico capacidades.
- 6) Conceptos.
- 7) Resolución de problemas.
- 8) Capacidad analítica.

EVALUACION

Se aplicará de manera estricta un criterio: la evaluación positiva de cualquiera de dos de las tres capacidades: conceptuales, procedimentales y actitudinales, previa realización de la nota media de las actividades, ejercicios, observaciones, etc. de cada capacidad, llevará al aprobado del alumnado.

Solo en contadísimas excepciones con muy buen o mal comportamiento, o habito de trabajo, por parte del alumno, hará que pueda aprobar con solo una capacidad superada, o al contrario, suspender con dos capacidades superadas.

METODOLOGIA

Expositiva, es decir exposición de tema a trabajar por diversos medios didácticos y luego realización actividades relacionadas. Evaluación y autoevaluación posterior. Repetición actividad, si es posible y segunda corrección.

En ocasiones especiales, hipotético-deductiva.

Por otro lado, al mismo tiempo que se enseñan unos contenidos, estos se pondrán paralelamente o alternativamente con conceptos específicos de historia del arte, su aplicación e interrelación, vigencia y utilidad, como por ejemplo, la aplicación del dibujo técnico en el diseño industrial, o el color con el puntillismo.

Se realizará un programa de diversificación, en la medida de lo posible, con realización de temas y actividades para los alumnos rápidos y avanzados, y actividades adaptadas a las posibilidades de los alumnos con problemas motóricos, de comprensión o de hábito de trabajo y actitud.

Para alumnos con graves problemas de comportamiento se prevé una serie de actividades en las que se trabaje, en la medida de lo posible, una línea casi exclusivamente actitudinal.

TRANSVERSALIDAD

Trabajo sobre el cuidado del medio ambiente:

- Realización de un taller sobre reciclaje de papel.
- Exposición de la toxicidad de los materiales artísticos y su poder contaminante.
- Trabajo a determinar, sobre el concepto y el hecho de la contaminación visual, tan presente en esta zona.
- Trabajo sobre la coeducación por medio de:
- El sexismo en la publicidad audiovisual y de prensa.

Quizás se dispondrá el tema de las ONGs y el consumo responsable, relacionándolo con el consumo de objetos industriales con fuerte predominio de diseños para jóvenes

EVALUACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Este será por medio de:

- Fichas de auto evaluación, en las que se registrarían entre otras cosas: metodología empleada, adecuación contenidos a determinados alumnos, nivel de comprensión de contenidos para observar si se exponen bien estos, recursos y materiales didácticos empleados, observación evaluación actividad del profesor por parte de los alumnos, como por ejemplo: actividades marcadas, relación profesor alumno, etc.
- Registro de alumnos con fuertes deficiencias y evaluación de la metodología y las actividades que se le ponen.

ALUMNADO DE CUARTO CON EPV DE TERCERO SIN SUPERAR:

El trabajo con ellos será en dos vertientes:

- 1) Alumnos matriculados en EPV de 41 Eso: Si aprueban EPV de 41 aprobarán la de 31.
- 2) Alumnos sin matricular en EPV de 41 de la ESO. Ejercicios a realizar durante el curso que será una selección de los mismos que se ponen a los de 31 eso en este curso 97-98.

Se les informará de las actividades a realizar de manera periódica y se les dará fotocopias y bibliografía para su consulta, además de la disposición del profesorado de este departamento para atender las peticiones de estos en cualquier momento, previo acuerdo del alumnado con los docentes.

CONTEXTUALIZACIÓN

Este centro se encuentra ubicado en el sur de la isla, a 30 Km de Las Palmas, donde los miembros de este departamento didáctico vamos a realizar nuestra labor docente. Es un pueblo de relativa reciente creación, sin ninguna historia, su población está formada por emigrantes de toda la isla que han trabajado en la agricultura en los años 60 y 70 y posteriormente se abandona ésta y se dedica en el sector turístico y en la construcción. Ha experimentado un fuerte crecimiento, ya que la mayoría de la población elige Vecindario como lugar de residencia por razones de cercanía a zonas industriales y a núcleos turísticos del sur de Gran Canaria, por eso se caracteriza por ser un pueblo dormitorio con una población de nivel cultural medio bajo y de nivel económico medio y medio alto.

El alumnado

El centro tiene aproximadamente 800 alumnos y alumnas. Se imparten enseñanzas del segundo ciclo de secundaria, formación profesional (administrativo y automoción), ciclos formativos (administrativo y automoción). Cuenta con cerca de 500 alumnas y 300 alumnos. El alumnado está repartido en tres turnos: mañana, tarde y noche. El alumnado del turno de noche está formado por personas mayores de edad que en general trabajan y por tanto, con características diferentes a las del turno de mañana y de tarde. Entre estas características podemos destacar el hecho de llevar muchos años en los que no han realizado ningún tipo de estudios, además de los problemas familiares, la escasez de tiempo, etc. Por otro lado, destaca la gran voluntad del alumnado de este turno. Muestran interés por mejorar su preparación, y ello implica una mejora en la relación profesorado-alumnado. El alumnado se reparte en grupos predominando los de secundaria y la rama administrativa.

Características del alumnado

El nivel socioeconómico: proceden de ambiente social y económico medio y medio bajo en general.

Edad: comprendida entre 14 y 21 años con la particularidad del alumnado del turno de noche, que en su mayoría son mayores de 18 años.

Nivel de estudios de los padres en general es de primaria, con una media de edad entre 30 y 45 años.

Relación con el profesorado: las relaciones son distintas según el turno al que nos refiramos. En cursos de nivel alto la relación es más abierta y flexible debido a que el grado de permisividad es también distinto.

Relación entre ellos: existe una cierta falta de respeto en la mayoría y un cierto grado de agresividad y marginación por diferencias ideológicas, por distinto nivel económico-social, por distintas formas de ser respecto a la mayoría, etc.

Relación con sus padres y madres: teniendo en cuenta que realmente el porcentaje de padres y madres que se preocupan por el rendimiento escolar de sus hijos e hijas es bajo y dado que la mayor parte del alumnado con necesidades de apoyo familiar no cuentan con un interés por parte de sus padres y madres, podemos llegar a la conclusión de que el contacto entre ellos es escaso. Una circunstancia que puede influir en ello es la falsa información que buena parte del alumnado, generalmente el que necesita más atención transmite a sus padres y madres.

El profesorado

El profesorado de este centro está formado por 69 personas, en las que la mayoría son mujeres y en el que el 65% tiene estabilidad en el centro frente al resto que no tiene destino definitivo en él. Considerando el alto nivel de estabilidad del profesorado, creemos que debería corresponderse con un mejor funcionamiento de la marcha general del centro, así como la realización de proyectos a más largo plazo. En cuanto a la participación podemos valorarla

como buena, si bien esto ha tenido que ver con el hecho que el centro se está anticipando a la LOGSE y parte del profesorado está preocupado por el cambio que se está produciendo en su trabajo diario y en la organización del centro. Algunos profesores y profesoras son participativos siempre, en función de las actividades que se propongan. Existe en el centro un grupo estable que lleva trabajando 3 años y que surge de la inquietud existente en ellos y ellas y que trabajan el eje transversal Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos@.

El Consejo Escolar

Está formado por 25 personas: 7 representantes del profesorado, 7 del alumnado, 4 padres y madres, 1 del personal no docente, 1 del ayuntamiento y los representantes del equipo directivo. Quizá se debería destacar que no existe una comunicación fluida ni siquiera de debate con el resto de compañeros y compañeras a los que representan. Esto puede ser debido a que no se establecen los canales adecuados de comunicación entre el profesorado representante y el resto del claustro. No sabemos si esta tarea es misión del equipo directivo al cual le correspondería crear las vías de comunicación correspondiente. Ignoramos si esta situación existe también con el alumnado y con las padres y madres de la comunidad educativa. Podemos concluir que el Consejo Escolar es una isla en el centro.

AMPA

En el centro no existe asociación de padres y madres del alumnado. Ha habido intentos de crearla, pero no se ha conseguido, creemos que por que el centro no dedicó el tiempo y el esfuerzo necesario priorizando otros temas.

Equipo directivo

Formado por 3 hombres y 3 mujeres. Manifiestan que no existe en ellos y ellas como equipo gran preocupación por el tema pedagógico, no se revisan resultados, no se fomentan tomar medidas para corregir el fracaso escolar, ni cualquier cuestión que tenga que ver con programaciones,... etc., funciona como mero gestor. El papel que le correspondería en la actividad escolar del centro no la cumple dejándola en mano del equipo orientador, tutores, tutoras, etc. En cuanto a su relación con el claustro el equipo se limita a determinar las actividades legales en cumplimiento de la normativa no fomentando ningún tipo de relaciones interpersonales.

Personal no docente

Formado por 6 personas: 3 mujeres (subalterna y personal administrativo) y 3 hombres (subalternos y mantenimiento). Las relaciones con el resto de la comunidad son buenas tanto con el alumnado como con el profesorado.

Teniendo en cuenta que la secundaria tiene una doble función, como es la terminal de la etapa y preparatoria para otras vías o alternativas, debemos de combinar esa doble función y de adaptarlas al alumnado que recibamos.

Es conveniente que constantemente hagamos referencias a ejemplos más o menos cercanos al alumnado, y que adquieran una serie de procedimientos sobre todo los relacionados con la información (obtención, lectura, análisis crítico, expresión escrita, gráficas, etc... realizar debates, trabajos en equipos, etc...). Y aprendizajes de actitudes, racionalidad, tolerancia, solidaridad, respeto, conservación del patrimonio natural y artístico que son elementos básicos para el civismo, la práctica democrática y para la propia vida en sociedad.

Por otra parte no debemos olvidar su carácter de etapa preparatoria, donde debemos atender la memoria comprensiva que será el punto de partida necesario para aprendizajes superiores.

ORGANIZACIÓN GENERAL DEL DEPARTAMENTO

COMPOSICIÓN Y HORARIOS DE COORDINACIÓN

El departamento de Geografía e Historia, Ciencias Sociales se encuentra compuesto por cuatro personas que imparten clases en FP y segundo ciclo de la ESO. Incluye una persona de Filosofía que imparte clase en FP y en la ESO.

La coordinación de los 5 componentes del departamento se realiza los martes de 4 a 5 de la tarde,

Este departamento considera que una hora de coordinación a la semana es insuficiente, por lo que propone que para el próximo curso se destinen en el horario mas horas para poder llegar a acuerdos y realizar actividades donde se pueda aplicar las Nuevas Tecnologías al área.

ORGANIZACIÓN DE LAS AULAS - DEPARTAMENTOS

Las aulas específicas que tiene asignada el área de Geografía e Historia, Ciencias Sociales son dos. Nuestro propósito es continuar forman la biblioteca de aula, cuando el trabajo es individual el aula estará dispuesta en forma de U y cuando el trabajo es en grupo de 4 en 4 dependiendo de las estrategias que se vayan a utilizar dependiendo de las actividades.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE MATERIALES CURRICULARES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Por razones de referencia para el alumnado hemos escogido la implantación de un texto-guía para la ESO, después de contrastar diversos proyectos de varias editoriales, optamos por el proyecto didáctico del grupo Insula Barataria, ya que nos pareció que era el que más coherencia guarda con nuestro proyecto didáctico para trabajar los contenidos, la transversalidad y algunas propuestas de diversidad, siguiendo los criterios psicológicos, pedagógicos, sociológicos y epistemológicos que recomienda la Consejería de Educación(B.O.C n1 96, miércoles 26 de Julio de 1.996). Para la FP el texto elegido ha sido de editorial ECIR, Geografía e Historia.

En la etapa se trabajarán tres ejes temáticos con diferente grado de complejidad: Educación Medioambiental, Coeducación y Educación para la Paz.

La utilización de estos textos de referencia no quiere decir que descartemos el uso de cualquier otro material curricular, ya sea confeccionado por una editorial o por los miembros del departamento didáctico o de cualquier otro centro. También utilizaremos:

- materiales cartográficos y fotografía aérea.
- Materiales para el trabajo de campo: brújula, altímetro.
- Diapositivas
- Atlas general e histórico
- Censos, padrones, estadísticas.
- Prensa
- Películas y documentales
- Selección de bibliografía para consulta y ampliación
- Dossier de textos y otras informaciones.
- Salidas del recinto del instituto, bien en el mismo municipio de Santa Lucía, u otros (trabajo de campo, visitas a exposiciones, charlas, explotaciones agrícolas, ganaderas, industriales y de servicios, excavaciones, áreas de esparcimiento y ocio, etc...).
- Intervenciones del profesor siempre y cuando sea necesario.
- Aula de la naturaleza

II PROGRAMACIÓN GENERAL

RELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS DE ETAPA Y DE ÁREA

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA
<p>1. Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de actos y decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos de ejercicio físico, de la higiene y de la alimentación.</p> <p>2. Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.</p>	
<p>3. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes flexibles, solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios rechazando discriminaciones debidas a raza, sexo, clase, creencia y otras características individuales y sociales.</p>	<p>12. Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas, valorando y respetando la discrepancia y apreciando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.</p> <p>1. Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes, y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.</p>
<p>4. Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, elaborar juicios y criterios personales y actuar con autonomía e iniciativa en la vida activa y adulta.</p>	<p>2. Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizando este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal, crítico y razonado.</p> <p>6. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute, utilizándolo como recurso para el desarrollo y la formación individual y colectiva. Asimismo identificar y apreciar el patrimonio y las instituciones propias de la Comunidad Canaria valorando su contribución al conocimiento de sus propias señas de identidad.</p>
<p>5. Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas y contribuir a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.</p>	<p>5. Identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas, y reconociendo las peculiaridades de dicho proceso en la Comunidad Canaria.</p> <p>3. Reconocer y analizar los mecanismos que rigen el funcionamiento de la sociedad canaria actual, identificando los problemas que se dan en ella, y participar de forma crítica, activa y solidaria en la resolución de los mismos.</p> <p>8. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora apreciándolo como fuente de disfrute, utilizándolo como recurso para el desarrollo y la formación individual y colectiva. Asimismo identificar y apreciar el patrimonio y las instituciones propias de la Comunidad Canaria valorando su contribución al conocimiento de sus propias señas de identidad.</p>
<p>6. Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones y su incidencia en el medio físico y social.</p>	<p>9. Reconocer las peculiaridades del conocimiento científico sobre lo social y valorar que el carácter relativo y provisional de sus resultados, o la aportación personal de quien investiga, son parte del proceso de construcción colectiva de un conocimiento sólido y riguroso.</p>
<p>7. Conocer, apreciar y disfrutar del patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora entendiendo la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.</p>	<p>3. Reconocer y analizar los mecanismos que rigen el funcionamiento de la sociedad canaria actual, identificando los problemas que se dan en ella, y participar de forma crítica, activa y solidaria en la resolución de los mismos.</p> <p>4. Valorar y apreciar la diversidad del patrimonio de la humanidad en sus diferentes manifestaciones (lingüísticas, artísticas, antropológicas, etc.) como fuentes de riqueza colectiva y como derecho de pueblos e individuos a la propia identidad, desde actitudes de tolerancia y respeto hacia todas las culturas y opiniones, sin renunciar a un juicio crítico sobre las mismas.</p>
<p>8. Comprender y producir mensajes orales con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.</p> <p>9. Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, articulándolos con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionando sobre los procesos implicados en sus usos.</p>	<p>6. Identificar y analizar las interrelaciones entre los factores económicos, sociales y culturales que caracterizan la trayectoria de las formaciones sociales a través del tiempo, así como el papel que hombres y mujeres desempeñan individualmente e a lo largo de la historia, valorando dichos sociedades como resultado de complejos y largos procesos de cambio con proyección de futuro.</p> <p>7. Conocer y valorar las peculiaridades y características del devenir histórico de Canarias situando en el tiempo el origen y la trayectoria de los rasgos que conforman su realidad actual.</p>
<p>10. Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, contrastándolos y reflexionando sobre el proceso seguido.</p>	<p>10. Identificar, formular y resolver problemas a través de la investigación, usando los instrumentos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia.</p>
<p>11. Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.</p>	<p>11. Obtener, relacionar e integrar informaciones procedentes de fuentes diversas (verbales, escritas, técnicas, estadísticas, cartográficas...), y especialmente las procedentes de los actuales medios de comunicación, tratándolas de forma autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido, y comunicar a los demás las conclusiones establecidas mediante mensajes inteligibles y debidamente organizados.</p>
<p>12. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de la tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.</p>	<p>5. Identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y en el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas, y reconociendo las peculiaridades de dicho proceso en la Comunidad Canaria.</p> <p>8. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute, utilizándolo como recurso para el desarrollo y la formación individual y colectiva. Asimismo identificar y apreciar el patrimonio y las instituciones propias de la Comunidad Autónoma valorando su contribución al conocimiento de sus propias señas de identidad.</p> <p>13. Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.</p>

CRITERIOS GENERALES DE SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Para la secuenciación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, hemos atendido a los criterios psicológicos, pedagógicos, sociológicos y epistemológicos, tal como aparece en el marco de referencia y recomendaciones que hace la Consejería de Educación(B.O.C. n1 96 de 26 de julio de 1.995). En los dos ciclos se trabajarán los tres ejes temáticos con diferente grado de complejidad y recurrencia. Siguiendo el proyecto del grupo INSULA BARATARIA, que utiliza problemas sociales como contenidos formativos, con tratamiento y resolución en el aula de problemas sociales, actuales y relevantes, como eje vertebrador de propuestas de subordinación de la tarea docente, y cuyo objetivo último es conseguir una alfabetización cultural crítica, utilizándose la recurrencia, e incorporando contenidos de mayor dificultad. Cada núcleo organizador desarrolla una unidad didáctica y cada problema social tratará o hará referencia a los contenidos de la etapa.

CRITERIOS GENERALES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Tener en cuenta tres grandes procedimientos comunes: la comprensión y expresión oral, la comprensión y expresión escrita y aquellos procedimientos que implican el razonamiento lógico, tales como la identificación, el análisis, el comentario y la resolución de problemas.
- Tener en cuenta tres bloques de actitudes: las que hacen referencia a la convivencia democrática, las que se refieren al respeto y cuidado medioambiental y las que se refieren a la no discriminación por razón de sexo.
- Las calificaciones serán cualitativas para cualquier instrumento de evaluación y sus valores estarán representados de la siguiente manera:

A = Muy Bien B = Bien C = Normal
D = Mal E = Muy Mal

- Los instrumentos de evaluación que utilizaremos son los aprobados por las componentes del departamento y que serán generales para todos los niveles, estos son:
 - Pruebas escritas¹
 - Cuaderno de clase². Diario de clase
 - Trabajos (composiciones, exposiciones orales, tareas de investigación, trabajos en grupos o individuales, etc.)
 - Notas de observación en clase.
 - Autoevaluación del alumnado y coevaluación (planillas donde se autoevalúan los alumnos) y evaluación de los materiales curriculares y el modo de presentarlos y coordinarlos.
 - Lectura obligatoria para cada trimestre

¹ Las pruebas escritas constarán de:

1. Definición de términos específicos, vocabulario técnico de las unidades didácticas.
2. Elaboración de gráficos e interpretación de una imagen, fotografía, mapa, estadísticas... etc.
3. Redacción donde valoren algún aspecto determinado de la unidad didáctica.

².Al principio de cada unidad didáctica: esquema sinóptico(sistema de letras y números) con el guión de cada unidad.

A la hora de escribir:

- Fecha y numeración de las páginas.
- Guardar los márgenes por ambos lados.
- Uso de tabulación y sangrado.
- Bolígrafo de un único color(azul o negro).
- Otros colores o marcadores para títulos y subrayados.
- Evitar el uso del tipex.

- En cada evaluación se tendrá al menos tres calificaciones por tipo de contenidos, más una de autoevaluación del alumnado.
- Para cada evaluación se señalarán una nota cualitativa por cada tipo de contenidos (la media de todas las notas de ese tipo). La calificación global será el valor de sumar el valor numérico asignado a las tres notas cualitativas de los tipos de contenido.

CRITERIOS GENERALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (Refuerzos, Agrupamientos Flexibles, Adaptaciones Curriculares Individualizadas, Diversificación,...)

Para el desarrollo a la atención de alumnos con problemas de aprendizaje tenemos que tener en cuenta:

11. Obtención de información de cada alumno/a a través de la tutoría acerca de:

- Situación académica anterior: dificultades, asignaturas pendientes...
- Actitudes fundamentales hacia el aprendizaje: motivación, concepto de sí mismo, reflexión sobre su proceso...
- Actitud de aceptación rechazo de la asignatura.
- Expectativas personales y familiares respecto al futuro.
- Tiempo que dedica al estudio personalmente.
- U.D. Africa, 31 ESO
- U.D., 41 ESO

21. Obtención de información de cada alumno/a a partir del trabajo en Geografía e Historia:

- Observación del seguimiento de la clase referido a:
 - Asistencia y puntualidad.
 - Atención al trabajo en el aula.
 - Aceptación del método, materiales y actividades.
 - Realización de las actividades marcadas que debe realizarse personalmente. Hábito de trabajo.
 - Actitud de respeto cooperación en el trabajo del grupo pequeño y del grupo de clase.
 - Control de la escucha-participación: que sepa escuchar y hacerse oír.
- Observación de las preguntas que plantea:
 - ¿ Son dudas después de haber trabajado?.
 - ¿ Son para desviar la atención a su falta de trabajo personal?.
 - ¿ Plantea situaciones nuevas?
 - ¿ Construye sus preguntas de forma razonada?
 - ¿ Pregunta para ampliar la información?

31. Observación y seguimiento del cuaderno, de las pruebas, controles y trabajos o informes de todo tipo.

- ¿ Qué es lo que está consiguiendo mejor, en relación con los objetivos propuestos?.
- ¿ Se observa un progreso en la realización de las actividades? ¿En qué progresa? (de acuerdo con las propuestas didácticas).
- ¿ Mejora en los procesos de conceptualización?.
- ¿Cuáles son las dificultades que presenta?, en cuanto a:

- expresión/compreñión/razonamiento
- comprensión de los problemas geográficos
- emisión de hipótesis de resolución de los mismos
- trabajo sobre fuentes
- trabajo sobre mapas, planos y fotografía.
- trabajo sobre imágenes, etc.

41. Observación de los ritmos de aprendizaje:

- Utilizar planillas para interiorizar el aprendizaje y detectar si sigue o no el "ritmo" general del grupo o se está quedando retrasado en algo.

PROPUESTAS:

- Articular los contenidos de las unidades didácticas alrededor de problemas geográficos para cuya resolución sea necesario emitir y comprobar hipótesis y manejar información, debatir alternativas y elaborar conclusiones.
- Consideramos que este planteamiento metodológico tiene capacidad para "engancha" la motivación del alumnado.
- Favorecer su participación e implicación en el funcionamiento de la clase, mediante contratos didácticos.
- Trabajar la autorregulación del aprendizaje de cada alumno, ya sea individualmente o por cooperación en grupo, a través de guías de trabajo, planillas de autocontrol, memorias de recapitulación sobre el proceso seguido...
- Negociar con el alumnado en cada unidad didáctica los recursos e instrumentos de evaluación y de autoevaluación de manera que no sólo conozcan los criterios con que se les va a evaluar, sino que se impliquen en su proceso.
- Dar muy claras las pautas de trabajo para informes y síntesis. Corregir y autocorregir de acuerdo con esas pautas.
- Utilizar pautas de comprensión sencillas para extraer la información:
 - ¿De qué habla el texto?
 - ¿Qué me dice el texto?
 - ¿Ordena y clasifica el contenido... de acuerdo con...
 - ¿Relaciona? (aspectos concretos)
- Trabajar en grupos heterogéneos en el aula los problemas de conceptualización, favoreciendo la ayuda de los compañeros/as y planteando preguntas que lo faciliten.
- Cuando sea necesario trabajar en grupo homogéneo aquellas dificultades que precisen especial atención con ritmos lentos.
- Diseñar actividades de ampliación y profundización para el alumnado y grupos que lleven ritmos de aprendizaje, reforzando si fuera necesario el trabajo personal, solo o con el profesor/a.
- Tener presente que los contenidos no pueden ser alcanzados con igual profundidad por todos el alumnado y fijar en cada unidad que es lo mínimo exigible tanto en contenidos conceptuales, como procedimentales o actitudinales. En cuanto a estos último, prestar especial atención a los hábitos de trabajo.
- En el caso de alumnado con graves deficiencias procedimentales se hace necesario diseñar actividades de refuerzo a partir de la evaluación inicial. Para estas actividades de refuerzo se tendrá en cuenta las deficiencias anotadas en el informe del tutor.
- Los problemas de aprendizaje en materia de expresión y comprensión se intentará trabajar en estrecha colaboración con el área de Lengua castellana.

PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Principios metodológicos y pedagógicos

El criterio de funcionalidad ha presidido la selección de contenidos realizada para el programa para así responder al deseo de que los conocimientos que se adquirieran sean necesarios y útiles, tanto para aprendizajes posteriores como para afrontar situaciones habituales en la vida.

Igualmente, manifestamos nuestra preocupación por reforzar los aspectos prácticos, huyendo del academicismo y favoreciendo una educación más integral y cercana al mundo del trabajo.

GLOBALIZACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD

Señalamos nuestro propósito de huir de la disciplinarietà e incluso desconexión entre los ámbitos específicos. Nos comprometemos en consecuencia a trabajar con una visión globalizadora dentro de cada ámbito, y, a su vez, a establecer actividades trimestrales que podrán ser en el centro o en el aula, aprovechando los recursos del entorno (visitas de estudio a industrias en el Polígono del Goro, de invernaderos agrícolas en Las Huesas, estudios del litoral y ruinas de Tufia, piscifactorías en Taliarte, Aeropuerto de Gando...).

CONTEXTO SOCIALIZADOR Y COOPERATIVO

La interacción entre los alumnos y las alumnas y el trabajo cooperativo son considerados imprescindibles para alcanzar los objetivos de etapa; son además una manera de conseguir un ambiente de motivación que favorezca la mejora del rendimiento escolar.

LA INDIVIDUALIZACIÓN

Pretendemos una atención lo más personalizada posible a fin de desarrollar una práctica educativa compensadora de las carencias o problemas de aprendizaje concretos de cada alumno/a.

INTENSO SEGUIMIENTO Y APOYO TUTORIAL

La tutoría debe ser el eje vertebrador del programa tanto en la coordinación del equipo educativo de Diversificación, en la relación con los tutores de los grupos de origen, como sobre todo en la comunicación y colaboración a establecer con las familias y los propios alumnos/as de Diversificación.

PROPUESTA DE SELECCIÓN DE CONTENIDOS Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El criterio básico de utilizar los contenidos de Ciencias Sociales como aglutinadores, vamos a defender una propuesta de selección y secuenciación que prime los contenidos relacionados con la época contemporánea y el mundo actual. Los contenidos deben conectar con la problemática e intereses del alumnado, deben ser motivadores.

Así, vamos a partir, en el primer curso del interés por la aventura, lo lejano, lo exótico que manifiestan nuestros alumnos/as. Utilizando los materiales curriculares del Proyecto Kosmos. Edit. Akal, realizaremos viajes de aventura por los distintos continentes, conociendo los paisajes y culturas más representativos, dejando claro que no se trata de dar una perspectiva disciplinar de la geografía, sino globalizadora de las Ciencias Sociales pues en estos recorridos tendremos oportunidad de analizar los problemas políticos, económicos, ambientales... de las regiones visitadas.

A caballo entre el primer y el segundo curso trataremos el estudio del devenir histórico y cultural de Canarias desde la época prehistórica hasta la actualidad, pretendiendo su incardinación en la Historia de la Humanidad. Así, iniciaremos el Bloque de Sociedades Históricas y cambio en el tiempo con una unidad sobre el Guanartemato de Telde

(Aborígenes y conquistadores). Con la unidad Canarias y el Mundo Atlántico estableceremos las conexiones con Europa, África y América de la historia Moderna de Canarias. Por último, nos centraremos en el estudio de la realidad actual de Canarias y su proceso de autogobierno. En este eje aglutinador, utilizaremos, entre otros, los materiales curriculares del Proyecto Historia de Canarias. Nogal Ediciones.

También en el segundo curso, y dentro del bloque Mundo Actual, utilizando materiales base del Proyecto Insula Barataria y el Proyecto Quiñón, estudiaremos los problemas más acuciantes del mundo de hoy con unidades relacionadas con el subdesarrollo, los conflictos internacionales, los problemas medioambientales y la integración europea.

31 de ESO 41 de ESO

Sociedad y Territorio

Unidad 1

Nuestro archipiélago

Unidad 2

Recorrido africano

Unidad 3

Lejano Oriente

Unidad 4

El Nuevo mundo

Unidad 5

La Vieja Europa

Sociedades y cambio en el tiempo

Unidad 6

Aborígenes y conquistadores

Unidad 7

Canarias y el Atlántico

Unidad 8

Canarias en la actualidad

Mundo actual

Unidad 9

Mundo rico, mundo pobre.

Unidad 10

La ley del más fuerte

Unidad 11

Paisajes cercanos

Unidad 12

España y Europa

1. *Objetivos de la etapa.*

a) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano, en su caso, en la lengua propia de su comunidad autónoma, y al menos una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad, mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

d) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier tipo de discriminación.

2. *Objetivos de área*

1. Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes, y rechazando cualquier tipo de discriminación.

2. Identificar y analizar, a diferentes escalas, las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y en el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas, y reconociendo las peculiaridades de dicho proceso en la Comunidad Canaria.

3. Identificar y analizar las interrelaciones entre los factores económicos, sociales, políticos y culturales que caracterizan la trayectoria de las formaciones sociales a través del tiempo, así como el papel que los hombres y mujeres desempeñen individualmente a lo largo de la historia, valorando dichas sociedades como resultado de complejos y largos procesos de cambio con proyección en el futuro.

4. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute, utilizándolo como recurso para el desarrollo y formación individual y colectiva. Asimismo identificar y apreciar el patrimonio y las instituciones propias de la comunidad canaria.

5. Reconocer las peculiaridades del conocimiento científico sobre lo social y valorar que el carácter relativo y provisional de sus resultados, o la aportación personal de quién investiga, son parte del proceso de construcción colectiva de un conocimiento sólido y riguroso.

6. Identificar, formular y resolver problemas a través de la investigación, usando los instrumentos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

7. Obtener, relacionar e integrar informaciones procedentes de fuentes diversas (verbales, escritas, icónicas, cartográficas) y especialmente las procedentes de los actuales medios de comunicación, tratándolas de forma autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido, y comunicar a los demás las conclusiones establecidas mediante mensajes inteligibles y debidamente organizados.

8. Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud crítica, constructiva y tolerante, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas, valorando y respetando la discrepancia y apreciando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

UNIDAD DIDÁCTICA I. LA GRAN ILUSIÓN

PROBLEMA SOCIAL: Orden, seguridad y democracia.

NÚCLEO ORGANIZADOR: Poder y participación.

CORRESPONDENCIA CON LOS OBJETIVOS: 6,11 Y 12

BLOQUES: Sociedades históricas, Sociedad y cambio en el tiempo y Mundo actual.

DISCIPLINA: Historia, Sociología

1. Cómo vivimos el poder.
2. Cómo me puedo acercar a la idea de poder.
3. Mandar y obedecer en el pasado.
4. Realizamos un friso.
5. Atenas. El origen de la representación.
6. De Grecia a España.
7. La Democracia que todos queremos.

UNIDAD DIDÁCTICA II: LA ALDEA SITIADA.

PROBLEMA SOCIAL: Ser hombre blanco y occidental.

NÚCLEO ORGANIZADOR: Sumisión e insumisión.

CORRESPONDENCIA CON LOS OBJETIVOS: 2,6,10,11 Y 12.

BLOQUES: Sociedades históricas y cambio en el tiempo.

DISCIPLINA: Historia medieval.

1. Trabajo sobre fuentes:
 - Sobre fuentes escritas
 - Sobre fuentes no escritas
 - Sobre fuentes visuales
2. Cuando el cielo se oscurece, ¿quién decide como se organiza la sociedad?.
3. Las tres órdenes de lo imaginario a lo real.
 - Sobre características de la nobleza.
 - Sobre características del campesinado.
4. La aldea, una comunidad amenazada.
5. Los sitiadores.
6. Cuando Adán cavaba y Eva hilaba, ¿Quién era entonces el caballero?.
7. El cerebro y el estómago en el campesino alemán.
8. El mundo al revés.
9. Se juzga a Thomas Munzer.
 - Para la acusación
 - Para la defensa.

UNIDAD DIDÁCTICA III: EL QUINTO PODER

PROBLEMA SOCIAL: Vivir en la biosfera sin destruirla.

NÚCLEO ORGANIZADOR: Conocer es dominar la naturaleza.

CORRESPONDENCIA CON LOS OBJETIVOS: 6,9 10, 11 y 12.

BLOQUES: Sociedad y territorio. Sociedades históricas y cambio en el tiempo y Mundo actual.

DISCIPLINA: Historia Moderna, Historia de la Ciencia y Geografía física.

1. ¿Ceros a la derecha o ceros a la izquierda?

- Primera modalidad.
- Segunda modalidad.

2. Ciencia y técnica, para empezar.

3. Tiempos modernos.

4. Galería de personajes.

- Navegantes y conquistadores. Descubriendo el mar y sus orillas.
- Gutenberg. Lo impreso queda.
- Leonardo da Vinci. Observar y conocer para recrear inventar y pintar.
- La naturaleza.
- Copérnico. El sol en el centro.
- Galileo. El mensaje de las estrellas.
- Descartes y Newton. De la explicación de los fenómenos a la elaboración de leyes generales.
- Paracelso. Experimentando para curar enfermedades.
- Inquisidores y brujas. Todo es cuestión de creencias, porque... ¿haberlas haylas?
- Josefa Amar y Borbon. Una erudita española del siglo XVIII.

5. El poder y la ciencia.

6. Mirando el cielo y la tierra

- Punto de partida: la necesidad.
- Observación: las evidencias.
- Instrumentos para analizar e investigar: los inventos.
- Resolver problemas: aplicación.

7. ¿Qué hemos aprendido?

8. Buscando explicaciones y razones.

- Algunas señas de identidad de la época actual.

9. ¿Una ciencia sin conciencia?

- En esta unidad se trabajará el tema transversal: "Educación ambiental".

UNIDAD DIDÁCTICA IV: EL FANTASMA DE LA LIBERTAD.

PROBLEMA SOCIAL: Trabajar para vivir, vivir para trabajar.

NÚCLEO ORGANIZADOR: Libertad e igualdad.

CORRESPONDENCIA CON LOS OBJETIVOS: 6,10,11,12 y 13.

BLOQUES: Sociedades Históricas y cambio en el tiempo. Mundo actual.

DISCIPLINA: Historia Contemporánea y Sociología.

1. La estrella del poder.
2. Hace 200 años...
 - La influencia social y económica de la burguesía.
 - Su mentalidad. Sus ideas de libertad e igualdad.
 - Sus opiniones políticas.
3. Las razones del descontento.
 - La delicada situación financiera del reinado de Luis XVI.
 - Las razones del malestar del pueblo llano, especialmente en las ciudades.
 - La burguesía al acecho.
4. La burguesía al poder. El triunfo de la revolución.
 - Desarrollo de los acontecimientos.
 - Algunos textos para leer...
5. El gozo en un pozo.
6. Libertad e igualdad política para todos y todas.
7. Ciudades y suburbios.
 - La desigualdad ante la muerte en la ciudad industrial.
 - La ciudad como reflejo de la desigualdad.
 - La vivienda como reflejo de la desigualdad.
8. ¿Podemos explicar la desigualdad?
9. Capital y trabajo: la fábrica.
 - La fábrica, fuente de beneficios.
 - La fábrica, lugar de trabajo.
10. El trabajo de las mujeres.
 - ¿Cómo era el trabajo de Lucy en la fábrica?.
 - ¿Cómo era el trabajo de Lucy en la mina?.
 - Doble trabajo en el hogar: cosiendo y criando.
11. Una época de grandes transformaciones.
 - El capitalismo industrial.
 - El movimiento obrero.
12. Buscando trabajo en la ciudad.

En esta unidad se trabajará el tema transversal: "Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos"

UNIDAD DIDÁCTICA V: ENTRE CLASES ANDA EL JUEGO.

PROBLEMA SOCIAL: Cambiar, ¿para qué? ¿es posible la utopía?

NÚCLEO ORGANIZADOR: El presente, producto del ayer.

CORRESPONDENCIA DE LOS OBJETIVOS: 1,2, 9,10,11 Y 13.

BLOQUES: Mundo actual.

DISCIPLINA: Historia Contemporánea y Sociología.

1. ¿Cómo ves tú la escuela?.

2. ¿Cómo son y dónde están los centros escolares?.

3. ¿Quiénes y cuántos vamos a los centros de secundaria?

- Los y las estudiantes. ¿Quiénes somos?. ¿Cuántos somos?.
- Y ¿Qué hay de las profesoras y profesores?.
- La vida escolar.

4. ¿Cómo funcionan los centros y para qué se acude a ellos?

5. La escuela de Mari Castaña.

- Resumen histórico: de la dictadura a la democracia.
- Documentos sobre la escuela del franquismo.

6. Mi escuela ideal.

- En esta unidad se trabajará el tema transversal: "Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos".
- En dos grupos de 31 se está llevando a la práctica actividades de un Curso de actualización Didáctica, que forman parte de una unidad didáctica: Educación y sociedad en la actualidad, que están relacionadas con la unidad Entre clases anda el juego.

41 CURSO DE E.S.O.: LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL

UNIDAD DIDÁCTICA I: MUNDO RICO, MUNDO POBRE.

PROBLEMAS SOCIALES: Recursos limitados, población limitada.

NÚCLEO ORGANIZADOR: Crecimiento o desarrollo.

CORRESPONDENCIA DE LOS OBJETIVOS: 1,3,4,5,8,11, 12 y 13

BLOQUES: Sociedad y territorio y mundo actual.

DISCIPLINA: Historia Contemporánea y Geografía Humana y Economía.

1. Medimos y localizamos el problema de la desigualdad.

2. Pobres o empobrecidos.

3. El origen del empobrecimiento: colonialismo e imperialismo.

- La industrialización marcó la diferencia.
- Colonialismo e imperialismo.

4. De aquellos polvos vinieron estos lodos: descolonización y dependencia neocolonial.

5. Los responsables de lo que ocurre:

- Responsables en los países enriquecidos. ocurre. Responsables en los países empobrecidos.
- El funcionamiento del mercado y la economía mundial.
- Responsabilidad de todos y todas.

6. ¿Y tú que harías?

En esta unidad se trabajarán los temas transversales: "Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos", "Educación ambiental", "Educación para la paz" y "Educación para la salud"

UNIDAD DIDÁCTICA II: LA LEY DEL MAS FUERTE

PROBLEMA SOCIAL: Orden, seguridad y democracia

NÚCLEO ORGANIZADOR: Guerra o paz.

CORRESPONDENCIA DE LOS OBJETIVOS: 1,2,5,10,11,12 y 13.

BLOQUES: Sociedad y Territorio y Mundo actual.

DISCIPLINAS: Geopolítica e Historia Contemporánea.

1. Redactando una crónica de guerra.
2. Las mil y una guerras.
3. Gatos y ratones
 - Grandes y pequeños.
 - El poder real de los estados en el mundo actual.
4. Posiciones estratégicas.
5. El canal de Panamá.
6. El control de los recursos.
 - El agua, fuente de conflictos.
 - ¿Guerra por el agua?
7. Estudio de un caso de conflicto armado: La Guerra del Golfo Pérsico.
8. El largo exilio a ninguna parte.
 - ¿Qué se siente siendo un refugiado?
 - Algunas informaciones y datos sobre el problema de refugiados.
9. Las fronteras se mueven.
10. Es imposible ganar haciendo la guerra.
 - ¿Qué paz queremos?
 - ¿Qué paz tenemos?
 - ¿Es posible la paz?

UNIDAD DIDÁCTICA III: PAISAJES CERCANOS, PAISAJES LEJANOS

PROBLEMA SOCIAL: Vivir en la biosfera sin destruirla.

NÚCLEO ORGANIZADOR: El planeta en peligro.

CORRESPONDENCIA DE LOS OBJETIVOS: 1,2,5,10,11,12 y 13.

BLOQUES: Sociedad y territorio y Mundo actual.

DISCIPLINAS: Ecogeografía, Geografía económica, Historia Moderna y Contemporánea.

1. La tierra está enferma.
2. ¿Siempre ha sido así?
3. Los síntomas de la enfermedad.
 - La contaminación atmosférica: efecto invernadero y lluvia letal.
 - El paraguas de ozono está lleno de agujeros.
 - El desierto avanza.
 - Adiós a los bosques.
 - Residuos y basuras nos invaden.
 - El agua se acaba, el mar agoniza.
4. La amazona: un paisaje lejano.
5. La degradación amazónica a través del tiempo.
6. La destrucción de la selva actualmente.
 - Degradación por explotación agrícola y ganadera.
 - Degradación por explotación minera.

- Degradación originada por el aumento de la población indígena.
 - Carreteras, presas y complejos hidroeléctricos: la pesadilla de la Amazonia.
7. Profundizamos un poco: el porqué.
 8. Un paisaje menos lejano.
 9. También somos responsables.
 10. Buscando soluciones.

En esta unidad se trabajará el tema transversal: "Educación ambiental".

UNIDAD DIDÁCTICA IV: UN MUNDO FELIZ.

PROBLEMA SOCIAL: Cambiar, ¿para qué?, ¿es posible la utopía?.

NÚCLEO ORGANIZADOR: ¿Debemos transformar este mundo?.

CORRESPONDENCIA DE LOS OBJETIVOS: 1,2,6,9,10,11 y 12.

BLOQUES: Mundo actual.

DISCIPLINAS: Historia contemporánea, Sociología y Economía.

1. ¿Es una lata trabajar?.
2. ¿Qué seremos de mayores?.
3. La feria de las vanidades.
 - Cómo funciona nuestro sistema económico.
 - El papel destacado del mercado.
 - El paro en nuestra economía.
4. Tiempos difíciles.
 - Capital y capitalismo.
 - Trabajadores y trabajo.
5. Trabajar para vivir o vivir para trabajar.
6. Noticias de ninguna parte.
 - W. Morris: el artesano, el artista, el socialista.
 - El álbum de W.Morris.
 - Noticias de ninguna parte.
7. ¿Un mundo feliz?
 - Una sociedad en la que para ser feliz no hay que pensar, sólo obedecer.
 - La conservación de la memoria: una esperanza para el futuro.
8. Entre hoy y mañana.
 - ¡No a la guerra!.
 - ¡Salvemos la tierra!.
 - ¡Mujeres al poder!.
 - ¡Sos racismo!.
 - ¡Ayuda al desarrollo!.
9. Nuestro manifiesto.

En esta unidad didáctica se trabajarán los temas transversales: "Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos" y "Educación para el consumo".

UNIDAD DIDACTICA V: ESPAÑA Y EUROPA: NACIONES Y ESTADOS AYER Y HOY.

Esta unidad didáctica no forma parte del Proyecto de INSULA BARATARIA, pero consideramos que teníamos que trabajarla ya que el centro se encuentra desarrollando un programa europeo.

Forma parte del Proyecto didáctico Quirón del GRUPO CRONOS.

PROBLEMA SOCIAL: Conflictividad de nuestro tiempo.

NÚCLEO ORGANIZADOR: Orden seguridad y democracia.

CORRESPONDENCIA DE LOS OBJETIVOS: 1,2,6,10,11,12 y 13.

BLOQUES: Mundo actual y Sociedad y territorio.

DISCIPLINAS: Geopolítica, Historia Contemporánea, Sociología y Derecho Internacional.

A) Naciones y estados.

1. Naciones y Estados: ideas generales.
2. Estados, naciones, nacionalismos: ¿Qué sabemos?, ¿Qué pensamos?.
3. La evolución de los estados europeos; introducción a los conceptos políticos esenciales.
4. Las ideas y los conceptos básicos.

B) La formación de España y la configuración de Europa.

5. Un breve recorrido histórico.
6. ¿Cómo se formó España?.
7. El camino hacia la unidad europea.
8. ¿Cómo funciona la Unión europea?.

C) Los conflictos nacionales en la Europa de hoy. el conflicto de hoy. el conflicto de Euskadi.

9. La persistencia de los conflictos nacionales.
10. Los conflictos nacionales en España: Euskadi.
11. Análisis del conflicto nacional en Euskadi.

D) ¿Una o varias Europas?.

12. La Unión Europea hoy.
13. El futuro de la Unión Europea.

En esta unidad se trabajará en tema transversal: "Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos".

Las unidades didácticas I y V se trabajarán dentro del proyecto europeo COMENUIS 1 (Ref.COM1-VPO 37/95) ya que se tomó como acuerdo en la pasada reunión de septiembre, celebrada en Luneville (Francia) para el segundo año de desarrollo del proyecto, y se traza como objetivos prioritarios trabajar los siguientes conceptos:

- xenofobia y racismo.
- Igualdad de oportunidades.
- relaciones Norte-Sur.

Ello se hará conjuntamente con el Departamento de Lenguas Extranjeras, debido al viaje que realizarán los alumnos en Mayo de 1.997 al Parlamento Europeo.

TEMPORALIZACIÓN PREVISTA

31 CURSO

UNIDAD DIDACTICA I: LA GRAN ILUSIÓN

- 16 sesiones, 14 de trabajo y dos de evaluación.

UNIDAD DIDÁCTICA II: LA ALDEA SITIADA

- 20 sesiones, 17 de trabajo y 3 de evaluación.

UNIDAD DIDÁCTICA III: EL QUINTO PODER

- 17 sesiones, 14 de trabajo y 3 de evaluación.

UNIDAD DIDÁCTICA IV: EL FANTASMA DE LA LIBERTAD

- 24 sesiones, 21 de trabajo y 3 de evaluación.

UNIDAD DIDÁCTICA V: ENTRE CLASES ANDA EL JUEGO

- 14 sesiones, 12 de trabajo y 2 de evaluación.

41 CURSO

UNIDAD DIDÁCTICA I: MUNDO RICO, MUNDO POBRE

- 19 sesiones, 17 de trabajo y 2 de evaluación.

UNIDAD DIDÁCTICA II: LA LEY DEL MÁS FUERTE

- 20 sesiones (o más), 17 o más sesiones de trabajo y 3 de evaluación.

UNIDAD DIDÁCTICA III: PAISAJES LEJANOS, PAISAJES CERCANOS

- 20 sesiones, 18 de trabajo y 2 de evaluación.

UNIDAD DIDÁCTICA IV: UN MUNDO FELIZ

- 23 sesiones de trabajo y 5 de evaluación.

UNIDAD DIDÁCTICA V: ESPAÑA Y EUROPA: NACIONES Y ESTADOS AYER Y HOY.

- 22 sesiones, 20 de trabajo y 2 de evaluación.

LIBROS DE TEXTO Y/O MATERIALES CURRICULARES

- GRUPO INSULA BARATARIA. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 11 ciclo (11 y 21), 21 ciclo (31 y 41). Ministerio de Educación y Ciencias. Akal ediciones. Madrid 1.995.

- GRUPO CRONOS. "España y Europa: Naciones y Estados ayer y hoy". Proyecto Cronos. Ciencias sociales, Historia y Geografía. Proyecto didáctico Quirón. Ministerio de Educación y Ciencias. Ediciones de la Torre. Madrid 1.995.

- COMAS, I. y RODRIGUEZ, A.: El mundo de los jóvenes, los jóvenes del mundo. Cuaderno de trabajo. INTERMON: Fundación para el tercer mundo. Col. Octaedro. Barcelona 1.996.

- PÉREZ GARCÍA, A. y ALCARAZ ABELLÁN, J.: Historia de Canarias. ESO. Ediciones Nogal. Las Palmas 1.995.

- VV.AA. Proyecto Kosmos. Edit. Akal. Madrid 1.996.

- MANOS UNIDAS. Solidaridad Internacional. Carpeta - Dossier. 1.996.

- Materiales de elaboración propia a lo largo del curso.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios conceptuales

- Adquirir un método de trabajo utilizando las diversas fuentes de la Geografía, la historia y de las CC.SS.
- Usar una terminología básica.
- Analizar los distintos factores físicos, humanos, y cronológicos que intervienen en los hechos geográficos históricos.
- Identificar las relaciones existentes entre los distintos factores económicos, sociales, políticos, e ideológicos

Criterios procedimentales

- Localizar determinados aspectos físicos, sociales, económicos, políticos, ideológicos e históricos.
- Elaborar informes y participar en debates y dramatiza cines sobre cuestiones problemáticas de la vida cotidiana en el mundo actual y en épocas históricas.
- Realizar pequeños trabajos de investigación donde aporten (trabajo de campo, encuestas, entrevistas, búsqueda y consulta de prensa y bibliografía y de fuentes históricas) y comunicar los resultados de comunicar los resultados de dicha investigación.
- Elaboración y lectura de mapas, planos, croquis, ejes cronológicos, murales, etc.
- Comentar textos geográficos e históricos.
- Elaboración, lectura e interpretación de gráficas.
- Aplicar diferentes escalas.

Criterios actitudinales

- Toma de conciencia de los grandes problemas que afectan a la tierra como: degradación medioambiental y la sobreexplotación de los recursos.
- Rechazo ante el reparto desigual de los recursos, y solidaridad con los pueblos que sufren escasez y situaciones de discriminación.
- Mostrar actitudes de tolerancia y solidaridad en sus opiniones de los colectivos más desfavorecidos.
- Respeto y mostrarse dispuesto a colaborar en la conservación del patrimonio histórico-artístico y natural.
- Tomar conciencia de pertenencia a una Comunidad Nacional en construcción que se proyecta al exterior (Estado Español, Unión Europea, etc... buscando su propio papel).
- Valoración de la condición de DEMÓCRATA y del sistema democrático frente al poder omnímodo y dictatorial impuesto.

Pautas para la evaluación del cuaderno de clase

- Condición indispensable: Tener todo el trabajo realizado.
- Tener el Cuaderno con las fechas de cada día y la adecuada numeración de las páginas.

- Tener resaltados adecuadamente los títulos de las actividades y los diversos apuntes, resúmenes, esquemas, etc.
- Respetar todos los márgenes: izquierda, derecha, arriba y abajo.
- Presentar el cuaderno escrito siempre a bolígrafo.
- Utilizar lo menos posible el typex.
- Cada unidad (tema) hay que empezarla en una hoja nueva.
- Las actividades que se corrigen en clase tienen que estar corregidas en el Cuaderno.
- La fecha de corrección se escribirá en el Cuaderno cada vez que se realice.
- Cuidar al máximo la expresión escrita (redacción, ortografía, caligrafía y el vocabulario empleado).

Pautas para la evaluación de un trabajo (individual o en grupo)

1. Estructura del trabajo:

- Realizar el índice o esquema del trabajo, indicando sus distintos apartados.
- Hacer una introducción, explicando la finalidad del trabajo y el interés del tema.
- Desarrollar el tema.
- Terminar con una conclusión donde se recojan las ideas principales que se han desarrollado y los argumentos que se han empleado. Es conveniente, además, introducir una crítica personal sobre el tema.
- Anotar la bibliografía utilizada, por orden alfabético.

2. Presentación del Trabajo:

- Es necesario e imprescindible utilizar:
 - Una cuidada y correcta redacción
 - Un lenguaje claro y preciso
 - Una caligrafía cuidada y legible, si no se presenta mecanografiado
 - Unas hojas de tamaño folio
- En la hoja de la portada deberá figurar: el título, el curso y el nombre y apellidos del o de los/as autores/as.
- Los folios estarán escritos por una sola cara, a doble espacio (si es mecanografiado) y numerados.
- Los epígrafes o distintos capítulos se escribirán en mayúsculas y serán subrayados.
- Realizar sangrías al comienzo y después de punto y aparte.
- Cuidar los márgenes. Sirva de orientación las siguientes distancias aproximadamente:
 - a) margen izquierdo: 3 cm
 - b) margen derecho: 1 cm
 - c) margen superior: 3 cm
 - d) margen inferior: 2 cm
- Normas para expresar la Bibliografía consultada:
 - a) apellidos del autor/a en mayúsculas. A continuación, coma (,)
 - b) Nombre del autor/a en mayúsculas y minúscula. A continuación, dos puntos (:)
 - c) Título de la obra en mayúsculas y minúsculas y subrayado. A continuación, punto (.)
 - d) Editorial. A continuación, punto (.)
 - e) Lugar de edición. A continuación, coma (,)
 - f) Fecha de edición. A continuación, punto (.)

EJEMPLO:

MATUTE, Ana María: Primera Memoria. Editorial Destino. Barcelona. 1960

- Tener muy en cuenta la fecha límite de recogida de los trabajos. Se podrá entregar cualquier día antes de la fecha límite pero ni un día después de la misma.

Normas comunes de redacción:

Las normas mínimas y comunes que se tendrán en cuenta en el momento de la corrección son las siguientes:

- Utilización de la concordancia

Por ejemplo: La gente tarde

Suj. Verbo

Existe falta de concordancia porque el sujeto y el verbo no tienen el mismo número.

- Utilización de frases con sentido completo

Aconsejamos que, de momento, hagas oraciones simples si tienes dificultades con las oraciones complejas.

- Utilización de los signos de puntuación

Son imprescindibles para dar al texto el sentido preciso.

- Utilización de las normas de ortografía (tanto las grafías como las tildes).
- Realización de una caligrafía legible
- Utilización de los márgenes

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO LLERA, Fdo. El reto de Europa: España en la C.E.E. Geografía de España. Edit. Síntesis. Madrid 1989.
- AULA PRACTICA. Como explicar mapas. Ediciones CEAC. Barcelona 1983.
- BELLVER, MO D., GONZÁLEZ MUÑOZ, MO C. La Geografía en el aula. Bibliografía y recurso. Madrid. M.E.C.,1987.
- BRUECKNER, L.S. y BOND, G.L. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje. Edit. Rialp, Madrid.1971
- CALLEJO, MOL. Y LLOPIS. Planos y mapas. Actividades interdisciplinares para representar el espacio. Narcea, S.A. Ediciones 1992. Ministerio de Educación y Ciencias
- CAPEL MOLINA, J. Los climas de España. Edit. Oikos-tau Col. Ciencias geográficas. Barcelona, 1981.
- CASTELLANO GIL, J. M.: Historia de Canarias para jóvenes. Centro de la Cultura Popular. Cabildo de Tenerife. S/C de Tenerife. 1996.
- CC.AA. de Canarias: Plan de acción medioambiental para Canarias. Gobierno de Canarias. Consejería de Economía y Hacienda. Consejería de Política territorial. Las Palmas, 1994.
- CRISTÓFOL-A. TREPAT. Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. ICE Universitat de Barcelona. Col. Graó n1 10. Barcelona 1994.
- Didáctica de la Geografía en el Bachillerato (2 vols.) Documento 74 I.C.E., Santiago de Compostela, 1982.
- DORLING KINDERLEY. Atlas mundial ilustrado. Círculo de Lectores. Barcelona, 1991.
- ESTEBANEZ ALVAREZ, J. Las ciudades. Edit. Síntesis. Madrid, 1989.
- GARCÍA RAMOS, J. M. Bases pedagógicas de la evaluación. (Guía práctica para educadores). Edit. Síntesis. Madrid, 1989.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, E. Las comunidades europeas. Aula abierta ECCA. 20 Edición. Las Palmas 1981.
- GORBACHOV, M. Hacia la casa común europea. Una nueva política para Europa y el Mundo. Círculo de Lectores. Barcelona 1990.
- GRUPO INSULA BARATARIA (Coordinador). Enseñar y aprender Ciencias Sociales: algunas propuestas de Modelos Didácticos. MareNostrum. Ediciones. Colección Forum Didáctico. Madrid 1994.
- LACOSTE, I. La enseñanza de la Geografía. I.C.E. Salamanca, 1986.
- MORIN, E.: Pensar Europa. Círculo Universidad. Círculo de Lectores. Barcelona 1994.
- ONTORIA et all. Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. Edit. Narcea. Madrid, 1993.
- PARCERISA ARAN, A.: Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. GRAÓ. Biblioteca de Aula. 105. Barcelona 1996.
- PEREYRA, M.: La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia. I Jornadas de Didáctica de la Historia para Profesores de Bachillerato y Formación Profesional. ICE. Universidad de la Laguna. S/c de Tenerife 1982.
- PIÑEIRO PELETEIRO, R. Comercio y transportes. Edit. Síntesis. Madrid, 1989.
- PUYOL ANTOLIN, R. La población española. Edit. Síntesis. Madrid, 1989.
- ROTGER AMENGUAL, B. El proceso programador en la escuela. Edit. Escuela Española, Madrid, 1984.
- STRAHLER, ARTHUR N. Geografía física. Edit. Omega 1977.
- TERÁN, M y SOLÉ SABARIS, L. et all. Geografía general de España. Edit. Ariel, Barcelona, 1981.
- VERDUGO ALONSO, MIGUEL A. Evaluación curricular (una guía para la intervención psicopedagógica). Edit. Siglo XXI. Madrid, 1994.
- VILLARRASA, A. y COLOMBO, F.: Mediodía. Ejercicios de exploración y representación del espacio. Edit. Graó Barcelona 1988.

- VV.AA. Cuadernos de pedagogía. Varios n1.Barcelona, 1.990-1.995
- VV.AA. Atlas de canarias. Edit. Interinsular. S/C de Tenerife,1.990
- VV.AA. Geografía de España. Edit. Planeta.Barcelona,1.991
- VV.AA. Canarias economía, ecología y medioambiente. Francisco Lemus Editor. La Laguna 1.994.
- VV.AA. Revista Aula de innovación educativa. Varios N1.Barcelona, 1.990-1995.
- VV.AA. : "Mujer y Ciencias Sociales". REVISTA IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. n17.Edit. Graó. Año III, Enero 1.996. Barcelona.
- VV.AA. : "El patrimonio Histórico-artístico". REVISTA IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. n12.Edit. Graó. Año I, octubre 1.994. Barcelona.
- VV.AA. : "Diseño de Unidades Didácticas". REVISTA IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. n1 4.Edit. Graó. Año II, abril 1.995.Barcelona.
- VV.AA. "Métodos y técnicas de la Didáctica de la Geografía". REVISTA IBER. Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia. n1 9.Edit. Graó. Año III, Julio 1.996. Barcelona.
- VV.AA. : "Memoria histórica en la enseñanza: 1.936-1.939". REVISTA IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. n1 10.Edit. Graó. Año III, Octubre 1.996. Barcelona.
- VV.AA. : "Cine geografía e historia". REVISTA IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia.n1 11.Edit. Graó. Año IV, Enero 1.997. Barcelona.
- VV.AA. : "Nuevas fronteras de la Historia". REVISTA IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. n1 12. Edit, Graó. Año IV, Abril 1.997. Barcelona
- VV.AA. : "La cartografía". REVISTA IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. n113, Edit. Graó. Año IV, Julio 1.997. Barcelona
- BONAL, X.: Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Edit. Graó. Abril 1.997.Barcelona.
- VV.AA.CANARIAS. Edit. Anaya, 1980.
- VV.AA. Geografía de Canarias. Edit. Interinsular. S/C de Tenerife, 1.985
- YOUNIS HERNÁNDEZ, JOSÉ A. El aula fuera del aula. (La educación invisible de la cultura audiovisual).Colección Educación y sociedad n1 1. Librería Nogal ediciones. Las Palmas de Gran Canaria, 1.993.
- GONZÁLEZ MANJON, D.: Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Colección :Educación para la diversidad. Ediciones Aljibe. Abril 1.995. Málaga.
- GRUPO VALLADOLID. : La comprensión de la Historia por los adolescentes. ICE. Universidad de Valladolid.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M.: Formarse como Profesor. Ciencias sociales, Primaria y secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico). Ediciones Akal. Madrid 1.997.

ANEXO I ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

PRIMER TRIMESTRE:

31 ESO

- Museo de la Ciencia (Tenerife).

41 ESO Y 41 ADMINISTRATIVO

- Archivo Histórico Provincial. Barrio de Vegueta.

SEGUNDO TRIMESTRE:

31 ESO

- Visita por Vecindario.
- Puerto de Arinaga.

41 ESO y 41 ADMINISTRATIVO

- Visita a Vecindario o Las Palmas y a un estudio de radio o televisión.

TERCER TRIMESTRE:

31 ESO

- Visita al Puerto de Las Palmas.
- Visita a un centro comercial.
- Visita al barrio de Vegueta.

41 ESO y 41 DE ADMINISTRATIVO

- Visita al Parlamento en Tenerife, Cabildo o Ayuntamiento.

Este departamento tendrá en cuenta las siguientes fechas para proponer la realización de algunas actividades interdisciplinares:

- Día Mundial del SIDA: 1 de diciembre
- Día de la Constitución: 6 de diciembre
- Día de los Derechos Humanos: 10 de diciembre
- Día de la no violencia: 30 de enero.
- Día Internacional de la Mujer: 8 de marzo
- Día de la discriminación racial: 21 de marzo
- Día de la Salud: 7 de abril
- Día del medio ambiente: 5 de junio
- Día del árbol

JUSTIFICACION

La optativa en la Educación Secundaria Obligatoria debe entenderse como el espacio curricular que pretende desarrollar las capacidades propuestas para esta etapa, utilizando estrategias y recursos didácticos distintos a los empleados en las áreas troncales.

Al mismo tiempo, debe dar, de forma imaginativa, una respuesta adecuada a los intereses y motivaciones individuales del alumnado sobre qué aprender.

Por lo tanto no se trata de diseñar materias optativas que ofrezcan al alumnado más de lo mismo, sino dar cabida a esos contenidos que, no estando contemplados específicamente en las áreas, constituyen aspectos importantes en su formación integral, especialmente aquellos referidos a la relación del individuo con los demás y con el Medio Ambiente.

No deberíamos olvidar tampoco algunas de las finalidades educativas que propone la E.S.O. tales como la potenciación de una formación solidaria, crítica y responsable.

Por otro lado, el tratamiento de los contenidos en esta etapa conviene que se interdiscipline, partiendo, siempre que sea posible, de la realidad cercana al alumnado.

La propuesta de una optativa denominada "Itinerarios en la Naturaleza" se enmarca especialmente en las premisas anteriores ya que:

1) Contribuye a desarrollar las capacidades propuestas en los objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria, especialmente las de los objetivos de etapa b, c, f e i que aparecen en el decreto 310/1993, de 10 de diciembre (B.O.C. nº12 de 28 de enero), utilizando estrategias distintas de las de las áreas troncales:

b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida, y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales o sociales.

i) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

- 2) La materia propuesta da respuesta a las aspiraciones de aquellos alumnos y alumnas interesados en el conocimiento de su medio natural y cultural, facilitándoles recursos para que, de forma autónoma, progresen en dicho conocimiento y hagan del mismo una forma de ocio y esparcimiento, que contribuya, al mismo tiempo, a su formación integral.
- 3) La materia permite también desarrollar la colaboración entre el alumnado al tener que planificar y tomar decisiones sobre multitud de aspectos.
- 4) Presenta un tratamiento interdisciplinar de los contenidos, fundamentalmente en las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Educación Física.

II. OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA "ITINERARIOS EN LA NATURALEZA" DE 3º ESO

Con esta materia se pretende que el alumnado desarrolle las capacidades derivadas de los siguientes objetivos:

- Percibir conscientemente la realidad natural y cultural que le rodea a través de la observación del paisaje.
- Utilizar algunos conceptos básicos de las Ciencias de la Naturaleza para elaborar una interpretación científica de algunos fenómenos naturales relacionados con el medio natural de Canarias.
- Comprender y expresar mensajes científicos, utilizando el lenguaje oral y escrito con propiedad así como otros sistemas de notación y representación, cuando sea necesario.
- Participar en la planificación y realización en equipo de actividades científicas, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de los objetivos establecidos, mostrando una actitud flexible y de colaboración y asumiendo responsabilidades en el desarrollo de las tareas.
- Utilizar sus conocimientos sobre los elementos físicos y los seres vivos para disfrutar del medio natural, así como proponer, valorar y, en su caso, participar en iniciativas encaminadas a conservarlo y mejorarlo.
- Tomar conciencia de la fragilidad de los equilibrios ecológicos y de la creciente responsabilidad humana en el mantenimiento de los mismos.
- Conocer el patrimonio natural y cultural de Canarias, sus características, peculiaridades y elementos que lo integran, para mejor apreciarlo y respetarlo.
- Comprender los fenómenos y procesos que tienen lugar en un territorio como consecuencia de la compleja interacción entre los agentes humanos y la Naturaleza.
- Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en la Naturaleza en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.

III. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA "ITINERARIOS EN LA NATURALEZA" de 3º ESO

1. PREPARACIÓN DE UN ITINERARIO

Contenidos conceptuales:

- El paisaje natural y el paisaje humanizado.
- El relieve. Formas de modelado.
- Los ecosistemas más representativos de Canarias. Características bióticas y abióticas. Aspectos paisajísticos más sobresalientes de los mismos.
- La ocupación tradicional del suelo por el ser humano en Canarias. Labores tradicionales más sobresalientes.
- Los monocultivos en Canarias y su relación con la configuración del paisaje.
- El turismo como principal actividad económica actual y su influencia en el paisaje. Distintas formas de entender el turismo.

- Representaciones cartográficas.
- Las adaptaciones del organismo al esfuerzo físico. La planificación del esfuerzo físico.

Contenidos procedimentales:

- Diferencia entre mirar y ver. Uso de técnicas que desarrollen la percepción del entorno.
- Análisis de la interacción de factores bióticos y abióticos en la configuración del paisaje.
- Análisis de la interacción entre el medio y la acción humana en la configuración del paisaje.
- Selección de los objetivos de un itinerario: Objetivos epistemológicos, lúdicos y éticos.
- Planificación de la duración del itinerario y toma de decisiones sobre organización: transporte, utensilios, comida.
- Interpretación de las fuentes de información geográfica: los mapas y los símbolos cartográficos.
- Selección de la información cartográfica disponible.
- Selección de la información científica, de divulgación y etnográfica sobre el itinerario elegido.
- Preparación de toma de datos y muestras científicas que permitan el conocimiento de las características más relevantes de los ecosistemas visitados.
- Preparación de actividades para la toma de datos y observación del paisaje visitado con el fin de relacionarlos con el uso de la tierra por el ser humano y su influencia en la modificación de dicho paisaje a lo largo de la historia.
- Preparación de juegos que contribuyan a mejorar las relaciones entre los participantes en el itinerario.

Contenidos actitudinales:

- Curiosidad por descubrir y conocer paisajes de muy distinto tipo y valoración de su diversidad como una riqueza a la vez natural y cultural que es necesario preservar.
- Valoración de la acción del hombre sobre el medio, potenciación de actitudes de sensibilización y de rechazo ante todas aquellas actividades que degraden el paisaje.
- Responsabilidad en la organización y realización de actividades en la naturaleza.
- Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo.
- Curiosidad por descubrir y conocer paisajes de muy distinto tipo y valoración de su diversidad como una riqueza a la vez natural y cultural que es necesario preservar.
- Interés por la correcta planificación de actividades y experiencias científicas.
- Valoración de los rasgos comunes de los principales ecosistemas de Canarias como elemento de identidad.
- Rechazo hacia las prácticas coleccionistas como medida para evitar el deterioro de nuestro medio natural.

2. REALIZACIÓN DE UN ITINERARIO

Contenidos conceptuales:

- Distintos relieves y ecosistemas encontrados.

- El ciclo del agua, su distribución e influencia en la configuración del paisaje.

Contenidos procedimentales:

- Toma de datos de los factores abióticos que influyen más en la configuración de los ecosistemas.
- Observación de las características más significativas de los relieves y de los ecosistemas que configuran el paisaje. Elementos bióticos que los caracterizan.
- Toma de muestras de suelo y agua.
- Estudios sobre la distribución de especies y la biodiversidad de algún ecosistema.
- Observación de la distribución de los cultivos y de los asentamientos humanos y su relación con los recursos hidráulicos y la fertilidad del suelo.
- Realización de encuestas con los habitantes de las zonas visitadas.

Contenidos actitudinales:

- Aprecio de la función de relación social que puede aportar las actividades en la naturaleza.
- Tolerancia, respeto y valoración crítica de formas de vida y creencias en el pasado y en el presente distintas a las nuestras.
- Disposición favorable a la práctica habitual de actividad física en la naturaleza como medio de mejora de las capacidades físicas, la salud y la calidad de vida.
- Valoración de la aplicación recreativa de los itinerarios en la naturaleza.
- Toma de conciencia de los grandes problemas y riesgos que la acción humana provoca en el medio natural y rechazo hacia todas las actividades humanas que contribuyen a la degradación del paisaje.
- Interés por la correcta realización de las actividades científicas y por el cuidado y respeto del material e instrumentos de trabajo.

3. DIDÁCTICA POSTERIOR AL ITINERARIO

Contenidos conceptuales:

- La acción humana sobre el medio natural. Equilibrio entre conservación y desarrollo. Concepto de desarrollo sostenible.
- La agricultura de subsistencia y la agricultura de exportación. Consecuencias históricas y medioambientales.
- La actividad económica actual y su presión sobre el medio natural.

Contenidos procedimentales:

- Utilización de las muestras recogidas para la realización de actividades científicas que aumenten el conocimiento de los ecosistemas visitados.
- Utilización de los datos abióticos obtenidos para la elaboración de conclusiones sobre los ecosistemas visitados.
- Elaboración de informes sobre las experiencias realizadas.
- Elaboración de propuestas encaminadas a preservar el medio natural canario.
- Difusión entre los demás compañeros y compañeras del centro de las conclusiones y resultados obtenidos.

dos en las actividades científicas realizadas.

Contenidos actitudinales:

- Valoración de la difusión científica como un medio de comunicación y fuente de conocimiento.
- Toma de conciencia y disposición favorable hacia un desarrollo armónico con el medio natural.
- Desarrollo de una actitud indagadora de los valores tradicionales que subyacen en toda cultura y en especial la canaria.
- Participación en proyectos que pretendan un respeto al medio natural y un uso sostenible de los recursos.

(En negrita y minúscula aparecen los contenidos susceptibles de recibir un tratamiento interdisciplinar con los Departamentos de Ciencias Sociales y/o Educación Física).

IV.- METODOLOGÍA Y CRITERIOS DE SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA "ITINERARIOS EN LA NATURALEZA" DE 3º ESO

Los bloques propuestos en el apartado anterior no deben interpretarse de una manera estrictamente cronológica sino como una forma de agrupar los contenidos que deberían tratarse al cabo del curso. La asignatura girará en torno a los itinerarios que se realicen, preferiblemente uno por trimestre, con una serie de contenidos y actividades que se desarrollarán antes, durante y después de la realización de los mismos.

Por otro lado, tampoco pretende ser una relación exhaustiva de contenidos, sino más bien una relación posible de ellos, que cada profesora o profesor adaptará en función de las características e intereses de su alumnado. El tratamiento de los contenidos interdisciplinares también marcará la temporalización de la asignatura, atendiendo a los intereses del profesorado de las diversas áreas.

La metodología a emplear comenzaría tratando en el aula todos aquellos aspectos incluidos en el primero bloque temático con la intención de ir situando al alumnado en el contexto de la materia. Esto debería basarse fundamentalmente en actividades de participación activa del alumnado y lo menos expositivas posible. Dicho tratamiento podría realizarse a lo largo del mes de octubre y principios de noviembre, pensando en 10 sesiones como máximo.

A continuación podría abordarse la preparación de un primer itinerario sencillo, cercano al centro y que fuera muy característico de la zona. A la preparación de este primer itinerario podría dedicarse hasta finales de noviembre (unas 6 sesiones).

Este primer itinerario se podría realizar a principios de diciembre, dedicando el resto del mes a la explotación didáctica posterior y a hacer una pequeña exposición de los resultados de la misma: Exposición de fotografías, datos científicos, dibujos, redacciones, etc., coincidiendo con el final del primer trimestre.

En el segundo trimestre se abordaría durante el mes de enero y parte de febrero, unas 10 horas, la preparación de otro itinerario más complejo, en el que aparecieran varios ecosistemas claramente diferenciados y el efecto de la acción humana, tradicional y reciente, en alguno de ellos. La realización del itinerario y su posterior utilización en el aula podría extenderse hasta mediados de marzo, preparando la exposición correspondiente antes de finalizar el trimestre.

En el tercer trimestre se podría preparar un tercer itinerario, de una duración mayor, en una zona natural muy característica de la propia isla o, si fuera posible, en otra.

La dinámica de trabajo otorgaría al alumnado un papel creciente de organización y participación en la preparación y realización de los itinerarios, a medida que avance el curso. Así, sería conveniente que a partir del segundo trimestre el alumnado fuese capaz de elegir el itinerario que le pareciese más interesante de los que le ofertase el profesor-a. Una vez tomada esta decisión, se organizarían pequeños grupos, procediéndose a un reparto de las actividades con la responsabilidad subsiguiente. En estos aspectos el profesorado actuaría con un papel coordinador y dinamizador, aportando aquellos recursos necesarios a cada uno de los grupos de trabajo. Convendría dedicar sesiones de puesta en común con el fin de que todo el alumnado tuviera un conocimiento global del proceso.

Una vez preparado el itinerario, con sus correspondientes actividades, se decidiría el día de la salida, cada grupo podría realizar una determinada actividad o bien todos las mismas y luego comparar los resultados y las conclusiones obtenidas.

Las actividades relacionadas con la obtención de conclusiones posteriores a la salida y la preparación de la exposición correspondiente también podrían ser, en parte las mismas para todos, y en parte, específicas para cada grupo.

V - CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA "ITINERARIOS EN LA NATURALEZA" de 3º ESO

Los criterios de evaluación que se emplearán en la asignatura serán los siguientes:

- 1) **Observar y recoger datos de los componentes más relevantes que configuran un paisaje y valorar su estado de conservación.**
Con este criterio se intenta evaluar si el alumno-a ha desarrollado adecuadamente su capacidad de observación para distinguir los elementos más relevantes que componen un determinado paisaje, sean naturales, tales como tipo de relieve, desarrollo de ecosistemas, etc. sea antrópicos, tales como los cultivos, así como el grado de integración y armonía entre ellos.
- 2) **Identificar y localizar los rasgos físicos más destacados que configuran los paisajes naturales más representativos del archipiélago canario.**
Mediante este criterio se trata de evaluar si el alumnado es capaz de reconocer y localizar los principales paisajes que se dan en Canarias, especialmente en la isla en donde uno vive (según la altura y según la vertiente) contemplándolos además en constante interacción con la acción humana.
- 3) **Reconocer en un paisaje, a través de la observación y la recogida de datos, indicadores que denoten los procesos de cambios producidos por factores naturales o por la acción del ser humano.**
A través de este criterio se pretende comprobar que el alumnado es capaz, mediante la observación, de distinguir aquellos cambios producidos en el paisaje de una forma natural o los producidos directa o indirectamente por el ser humano. Por ejemplo, la erosión natural o la erosión producida por la alteración humana de la cubierta vegetal.
- 4) **Interpretar adecuadamente las representaciones cartográficas de un determinado espacio natural.**
Se trata de comprobar si el alumno o alumna es capaz de interpretar adecuadamente los mapas cartográficos y los signos que en ellos aparecen, como fuente de información para conocer un determinado espacio.
- 5) **Comprender, a través del estudio de ecosistemas, la importancia de algunos factores bióticos y abióticos para explicar algunas interacciones que se producen en dichos ecosistemas.**
Se trata de comprobar si el alumnado comprende el concepto de ecosistema a través de la observación y estudio de su entorno, si sabe determinar e identificar algunos factores abióticos (luz, humedad, temperatura, suelos, etc.) y bióticos (animales, plantas, etc.) y si son capaces de establecer algún tipo de interacciones (alimentación y adaptación).
- 6) **Valorar positivamente la naturaleza, así como conocer, respetar y proteger el patrimonio natural de Canarias, señalando los medios para su protección y conservación.**
Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado conoce y valora el patrimonio natural de Canarias adquiriendo actitudes de aprecio, respeto y protección del mismo, mediante la observación y recogida de datos.
- 7) **Recoger ordenadamente la información de todo tipo transmitida por el profesor o profesora, o por otras fuentes y manejarla adecuadamente.**
Este criterio trata de estimar si el alumnado se implica en la realización de las tareas, valorando su progreso en el desarrollo de sus capacidades de expresión y comunicación.
- 8) **Caracterizar los principales sistemas de explotación de los recursos naturales de Canarias, en especial el agua y la agricultura, y su influencia sobre el medio natural.**
Trata de evaluar el conocimiento de los principales tipos de extracción de agua y de los usos agrícolas del suelo, relacionándolas con las dificultades tradicionales de su uso y las características culturales derivadas de ella.
- 9) **9)Caracterizar la actividad turística y determinar su influencia sobre el medio natural, distinguir entre las diferentes concepciones de turismo y ser capaz de proponer soluciones de futuro a esta actividad.**
Se pretende comprobar que el alumnado sepa distinguir entre un turismo respetuoso con el medio natural y otro que pretende una explotación intensiva y depredadora del medio y que sea capaz de proponer actividades que preserven la riqueza natural y el potencial económico turístico de Canarias para el futuro.

10) Presentar una actitud positiva hacia el ejercicio físico en la naturaleza, demostrar actitudes de solidaridad y de responsabilidad con los demás en la realización de dicho ejercicio y respetar las normas de prudencia aconsejables.

Con este criterio se intenta comprobar el desarrollo de las capacidades relacionadas con la responsabilidad personal y colectiva, la solidaridad y la colaboración con los demás, así como la práctica del ejercicio físico en la naturaleza como una manera sana de ocio y esparcimiento.

Dadas las características de la materia propuesta consideramos que los instrumentos de evaluación más adecuados son los siguientes:

- Observación del alumnado, tanto de su trabajo individual como colectivo en el grupo de trabajo, así como sus intervenciones en las sesiones de puesta en común desarrolladas a lo largo del curso.
- Revisión del cuaderno de clase del alumno o alumna, en el que se refleja todas las actividades propuestas en el aula así como las conclusiones y las opiniones personales sobre los distintos temas abordados.
- Revisión de los informes presentados por los grupos de trabajo y de los materiales realizados después de cada salida. En ellos se reflejará el trabajo realizado por el grupo, la distribución de las tareas encomendadas, el grado de colaboración y su capacidad de organización.

En cuanto a la jerarquización de los contenidos, se propone, en esta optativa, priorizar los contenidos actitudinales sobre los procedimentales y éstos, sobre los conceptuales. Esto obedece a que dada la edad del alumnado y el carácter complementario de la asignatura en su formación, nos merecen más importancia las actitudes tales como de sensibilización, respeto y toma de posturas frente a la problemática medioambiental, solidaridad y cooperación con el grupo, desarrollo de responsabilidades, madurez afectivo-social, etc., que la asimilación de meros contenidos conceptuales o el desarrollo de habilidades y destrezas en determinados aspectos. Sin desdeñar, por supuesto la importancia de estos dos tipos de contenidos.

I. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DEL 2º CICLO DE LA ESO

Nuestro proyecto se plantea como objetivo fundamental consolidar y construir sobre los aprendizajes anteriores. Como consecuencia de esto, parte de los siguientes presupuestos:

- 1) El alumnado habrá cursado inglés durante 6 años.
- 2) El nivel de entrada del alumnado de cada grupo de clase será muy diverso, pero esto no deberá ser obstáculo para que el trabajo del aula tome como punto de partida los conocimientos previos del alumnado.
- 3) Como consecuencia de lo anterior, las actividades de repaso y reciclaje de aspectos gramaticales deberán formar parte esencial del curso.
- 4) Se deberá enfatizar de forma simultánea tanto el aprendizaje de contenidos léxicos y funcionales.
- 5) El curso deberá desarrollar capacidades generales y lingüísticas como el aprendizaje de contenidos léxicos y funcionales.
- 6) El curso deberá desarrollar capacidades generales y lingüísticas del alumnado adolescente a través de contenidos transversales y socioculturales además de los específicos del área de inglés.

II. LOS OBJETIVOS Y SU INTEGRACIÓN EN NUESTRO PROYECTO

PUNTO DE PARTIDA

La edad e historial anterior del alumnado determina en parte el punto de partida del programa al llegar al segundo ciclo de la ESO, la mayoría del alumnado, de entre 14 y 16 años, habrán cursado 6 años de inglés con distinto grado de aprovechamiento, respaldo familiar, capacidad, profesorado y percepción del éxito y del fracaso.

Otra variable a tener en cuenta es el propio grupo, que puede estar formado por chicos y chicas que se conozcan de otros años (4º de la ESO), o bien que se acaben de conocer este curso (alumnado de 3º de la ESO).

El profesor/a también constituye una variable a tener en cuenta: puede que ya conozca a los/las que van a ser sus alumnos/as, o que por el contrario vaya a darles clase por primera vez, puede estar más o menos familiarizado con la metodología, etc. Todo ello nos lleva a proponer un programa lo más realista posible.

OBJETIVOS

A. *Objetivos no lingüísticos*

Nuestro proyecto se propone contribuir al desarrollo de los/las adolescentes que estudian inglés, independientemente de su nivel, en los siguientes aspectos:

- Desarrollar sus capacidades de hábito de trabajo y convivencia
- Aplicar al inglés destrezas desarrolladas en otras áreas.
- Discutir y tomar decisiones relativas a temas que trascienden la asignatura y forman parte del mundo de los valores.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo tales como la planificación, el repaso, el uso de material de referencia, el archivo de contenidos o la autocorrección.

- Utilizar la autoevaluación y la reflexión sobre la propia actividad como modo de conocerse a sí mismo para elegir más adecuadamente el trabajo o la tarea a emprender.

B. Objetivos lingüísticos

Nuestro proyecto, como programa de enseñanza de inglés, presenta los siguientes objetivos lingüísticos para el alumnado del segundo ciclo de la ESO:

- Consolidar y desarrollar la propia competencia comunicativa, a partir del nivel de cada cual, mejorando las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita.
- Mejorar por separado las cuatro macrodestrezas para posteriormente integrarlas en una tarea más autónoma y seleccionada de acuerdo con las preferencias y características personales.
- Evaluar el propio progreso en la lengua extranjera mediante la autoevaluación y la reflexión sobre actividades realizadas previamente, así como a través de la autocorrección.
- Adquirir una mayor competencia lingüística mediante el trabajo sistemático de gramática, vocabulario y funciones comunicativas.

C. Relación de los Contenidos con los objetivos generales de etapa.

Los objetivos que el alumnado ha de alcanzar a lo largo de la ESO expresados desde el punto de vista de las capacidades son doce y están contextualizados por la CCP de nuestro centro. De ellos en nuestro centro, después del análisis del contexto socioeducativo y del perfil del alumnado (poco motivado, con hábitos de trabajo deficientes, y con carencias notables en las técnicas instrumentales básicas, determinados en buena parte por el ambiente socio-familiar de escaso nivel cultural), se llegó a la conclusión de priorizar algunos de ellos:

- **Objetivo nº 8. -**

Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

Los materiales dedicados al desarrollo de las destrezas cubren el aspecto comunicativo, en tanto que la reflexión sobre los procesos se fomenta en ejercicios de deducción de normas gramaticales y en actividades de vocabulario, funciones comunicativas y de autoevaluación.

- **Objetivo nº 11. -**

Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

El recurso a diversas fuentes forma parte del proceso de elaboración de los proyectos de clase, como también la puesta en común de los resultados o transmisión oral de los mismos a los compañeros/as de clase.

- **Objetivo nº 2. -**

Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de dificultades.

El alumnado puede evaluar su punto de partida mediante la evaluación inicial y controlar su progreso a través de las fichas de autoevaluación después de cada unidad. También la elección y realización de distintos proyectos a su medida implica una reflexión sobre sus características, además de poner a prueba su capacidad de esfuerzo y superación.

- **Objetivo nº 3. -**

Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias y otras características individuales sociales.

D. Relación de los Contenidos con los objetivos generales del área de lenguas extranjeras (inglés).

Veamos a continuación el modo en que los contenidos de nuestro proyecto permiten alcanzar los objetivos de cada uno de los bloques genéricos establecidos por el currículo oficial: usos y formas de la comunicación oral y escrita, reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje y aspectos socioculturales.

D.1. Usos y formas de la comunicación oral y escrita.

- Comprender la información global y específica, identificando la idea principal y los datos relevantes de los mensajes orales y de los textos relativos a los distintos temas trabajados identificando la idea principal y captando la intención del hablante o autor.
- Ilustran este apartado las actividades de listening en las que se transcribirán tanto producciones de un solo hablante como conversaciones entre dos o más hablantes y todos los textos de apoyo.
- Producir con fluidez, inteligibilidad y rigor mensajes orales con intenciones comunicativas diversas así como producir textos escritos que guarden una estructura lógica adecuada así como aplicar técnicas de autocorrección.
- La fluidez oral se trabajará por medio de Topics sobre temas de interés general y lo mismo se hará con el Writing para el que se ofertará diversa temática adolescente. Por otra parte, las fichas de autoevaluación servirán para el autocontrol del proceso de aprendizaje.
- Efectuar una comprensión global y específica de mensajes emitidos por los medios de comunicación sobre temas de cultura general, identificando el tema y el tipo de programa.
- Se lleva a cabo mediante actividades de Listening tales como canciones, breves informes y reportajes o extractos de películas.
- Utilizar sistemáticamente estrategias lingüísticas verbales y no verbales para resolver dificultades en la interacción y mostrar una actitud reflexiva y crítica, de respeto e interés.
- La reflexión y el espíritu crítico se fomentan desde las numerosas oportunidades para la interacción que se ofrecen al alumnado: puesta en común de ideas, etc. que también obligan a utilizar estrategias de mantenimiento de la conversación.
- Reconocer la importancia de poder comunicarse en inglés con personas de otros países.

Este hecho está implícito en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, y aún más en el proyecto por el que apostamos desde este seminario que es eminentemente comunicativo.

- Leer de forma autónoma y utilizando correctamente el diccionario, revistas y libros juveniles cercanos a los intereses del alumnado, con fines tanto informativos como de ocio.
- Se promueve explícita y sistemáticamente el recurso a material de referencia que permita hacer de la lectura en primera instancia y del estudio de la lengua extranjera en general actividades más autónomas. En este marco se establece la obligatoriedad de lecturas graduadas acordes tanto a la elección de los ejes transversales, como a las preferencias del alumnado.
- Interesarse por la comunicación escrita con jóvenes extranjeros dentro y fuera de clase.
- En este punto se trata de despertar en el alumnado el interés por mantener correspondencia con jóvenes de otras nacionalidades. Se trata de presentar la figura del penfriend.

D.2.- Reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje.

- Seleccionar léxico, estructuras, marcadores del discurso y elementos de coordinación y subordinación adecuados a cada situación de comunicación, para mejorar las producciones orales y escritas y corregir los propios errores. No se trata de limitarnos a introducir los elementos básicos de la lengua inglesa, sino hacer que el alumnado reflexione sobre cuestiones de forma y contenido, lo cual favorecerá un aprendizaje más significativo de los mismos.
- Utilizar con eficacia fuentes de información que contribuyan a la resolución de problemas conseguir mayor práctica individual, y profundizar en los temas de interés de cada cual.

- **Objetivo nº 7. -**

Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Como corresponde a un área que trata de hacer posible la comunicación en una lengua extranjera, se pone al alumnado en contacto permanente con una realidad distinta a la suya, tratando de despertar en él/ella una actitud de respeto e interés crítico hacia la misma.

El resto de los objetivos de etapa no priorizados por el centro, también se van a trabajar desde nuestra área y su relación con nuestra programación es la siguiente:

- Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados.
- Los proyectos de clase, a realizar de forma individual o en grupo, constituyen el foro de aplicación de códigos distintos del lingüístico, los cuales contribuyen a una comunicación más satisfactoria.
- Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.
- Las fichas de autoevaluación y las tareas de coevaluación, así como el diario del alumnado, permiten identificar problemas en diversas áreas y trabajar en su resolución.
- Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a deberes y derechos de los/las ciudadanos/as, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.
- Las unidades en las que se trabajan los temas transversales permiten centrarse en la dinámica interna de las diversas sociedades y de los individuos y grupos que las conforman.
- Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- Las comparaciones socioculturales que se establecen en conversaciones de grupo a propósito del contenido de diversos textos dan pie a la reflexión crítica y al conocimiento del propio patrimonio.
- Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo.
- Se elegirán temas que reflejen una sensibilidad hacia el entorno en el que se desenvuelve el alumnado para favorecer reflexiones y actitudes responsables al respecto.
- Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencias en el medio físico y social.
- Se debatirán temas de actualidad que acercarán al alumnado a los avances del mundo en campos variados de la ciencia y la tecnología.
- Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como llevar una vida sana.
- Las unidades sobre deporte y tiempo libre incidirán de forma especial en aspectos relativos a gustos propios ajenos y sobre los hábitos beneficiosos para la salud.

III.1.- CONTENIDOS PARA 3º DE LA ESO

III.1.A.- Usos y formas de la comunicación oral y escrita

Contenidos conceptuales:

FUNCIONES

- Pedir y dar información personal, familiar y sobre lugares.
- Hablar sobre la posesión y el parentesco.
- Describir lugares, personas y cosas.
- Hablar sobre cantidades.
- Hablar sobre acciones habituales y continuas en presente.
- Deletrear palabras.
- Dar instrucciones.
- Hacer advertencias.
- Hablar de habilidades.
- Hablar sobre preferencias.
- Hacer ofrecimientos y sugerencias.
- Hacer peticiones.

LÉXICO

- Lugares, países y nacionalidades.
- Parentesco.
- Deportes.
- Habitaciones y mobiliario.
- Prendas de vestir.
- Frutas, verduras y bebidas.
- Colores.
- Partes del día y saludos.

Contenidos procedimentales:

- Comprensión de informaciones específicas en textos orales y escritos.
- Participación en interacciones orales semicontroladas haciendo preguntas y contestando a las mismas utilizando la información proporcionada.
- Descripciones orales y escritas sencillas.
- Representación de diálogos imitando personajes.
- Uso de la información presentada en un diagrama para hacer preguntas y dar los datos correspondientes.
- Transferencia de información oral a una tabla.

- Se fomentará el uso del material de referencia por medio de los proyectos de clase.
- Identificar, adaptar y poner en práctica sistemas de aprendizaje de la lengua extranjera, a partir de la propia experiencia o la de otras.
- Se potenciarán sistemas de memorización, relación y producción de léxico, sistemas de elaboración de textos y organización del trabajo.
- Planificar, desarrollar y evaluar el propio trabajo, de forma individual o en grupos reducidos.
- Los proyectos proporcionan abundante práctica en este sentido, pudiéndose escoger el más adecuado a los gustos y características de cada cual.
- Valorar la aportación que el conocimiento sistemático de la lengua y de las estrategias de aprendizaje supone para la propia comprensión y producción en situaciones nuevas.

Como corresponde a un alumnado de segundo ciclo de ESO, la asimilación de los contenidos aquí explicitados, así como el uso de las herramientas propuestas, se irá haciendo de forma cada vez más consciente, lo cual enriquecerá progresivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

D.3. Aspectos socioculturales.

- Valorar con criterio propio la importancia de acceder mediante el inglés al conocimiento de otras gentes, países y culturas.
- Esto se hará por medio de entrevistas y artículos sobre distintos personajes y a través de la correspondencia real con amigos extranjeros.
- Identificar e interpretar las similitudes y diferencias entre los rasgos socioculturales, tecnológicos y científicos de la propia cultura y la del país de habla inglesa, propiciando el respeto a la diferencia.
- Estas actitudes se potencian mediante las actividades de grupo, potenciando actitudes de respeto y de interés por la cultura anglosajona.
- Justificar o reelaborar el propio sistema de valores a la luz de los nuevos datos.
- Gracias al tratamiento de los temas transversales.
- Difundir el patrimonio cultural a personas de otros países.
- Se podrá llevar a cabo mediante la elaboración de documentos, por ejemplo cartas a amigos por correspondencia.

III. DESGLOSE DE CONTENIDOS PARA EL SEGUNDO CICLO DE LA ESO

Los contenidos en el área de Inglés están divididos en tres bloques:

- Usos y formas de la comunicación oral y escrita.
- Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje.
- Aspectos socioculturales.

- Expresión escrita de datos familiares recogidos de compañeros.
- Comprensión de información específica en diálogos y textos con apoyo escrito.
- Composición de frases a partir de la información disponible o conocida.
- Participación en interacciones orales proporcionando los datos o informaciones correctas.
- Identificación de elementos lingüísticos y no lingüísticos para hacer descripciones.
- Anticipación de ideas y comprobación de las mismas en la audición de un texto.
- Lectura de un texto que contiene narración y diálogos para localizar informaciones globales y específicas.

Contenidos actitudinales:

- Interés por comunicar en inglés.
- Escucha atenta.
- Colaboración con otros para resolver situaciones de comunicación.
- Uso de recursos variados para lograr éxito en la comunicación.
- Disposición favorable para leer de forma autónoma.
- Desinhibición para comunicar en inglés utilizando recursos propios.
- Imitación de modelos de textos escritos para producir otros.

III.1.B. Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje

Contenidos conceptuales:

MORFOSINTAXIS

- Pronombres personales.
- Adjetivos posesivos.
- Genitivo sajón y 'Have got'.
- El imperativo.
- Preposiciones de lugar.
- Presente simple de todos los verbos.
- Presente continuo de todos los verbos.
- Números cardinales.
- Pronombres interrogativos.
- Diferentes usos del 'can'.
- Formas del plural.
- Artículo indeterminado.
- Contables e incontables.
- El alfabeto.

- There is/are. There was/were.

FONÉTICA Y FONOLOGÍA

- Sonidos vocálicos y consonánticos.
- Entonación y ritmo de las frases afirmativas, negativas e interrogativas.
- Acentuación de las palabras.
- Pronunciación de la 'th'.
- Pronunciación de las terminaciones en -s y -es.

Contenidos procedimentales:

- Uso de elementos lingüísticos completando frases y considerando la categoría a la que pertenecen.
- Inferencia de los significados de palabras y expresiones nuevas.
- Aplicación de conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico.
- Comparación de frases afirmativas/negativas, verdaderas/falsas...
- Clasificación de palabras por clases o categorías.
- Aplicación de lo aprendido a situaciones personales.
- Observación de regularidades en los usos lingüísticos para sacar conclusiones.
- Uso del alfabeto y deletrear palabras para facilitar la comprensión de datos.

Contenidos actitudinales:

- Consulta de dudas al profesor y compañeros.
- Valoración de la corrección formal en la producción de textos orales y escritos.
- Interés por observar los errores cometidos y aplicar el conocimiento lingüístico para superarlos.
- Valoración de las formas en que se puede organizar el material para utilizarlo como referencia y consulta.

III.1.C. Aspectos Socioculturales

Contenidos conceptuales:

- Nombre de familia.
- Diseño básico de una carta en inglés.
- Personajes conocidos por distintos pueblos y culturas.
- La historia de Robinson Crusoe.
- Costumbres relativas a la forma de alimentarse en distintos pueblos.
- Gustos compartidos por jóvenes de distintos lugares.
- Fórmulas utilizadas en las conversaciones telefónicas.

Contenidos procedimentales:

- Relación entre nombres propios y los lugares donde se usan.
- Diferenciación entre nombres y apellidos.
- Reconocimiento de usos formales e informales de la lengua en función de la situación de comunicación.
- Comparación de nuestras costumbres con las de otros pueblos.
- Identificación de los rasgos que definen costumbres distintas a las nuestras.
- Memorización de fórmulas y rutinas usadas en conversaciones telefónicas.

Contenidos actitudinales:

- Curiosidad por conocer la familia de los compañeros.
- Interés por investigar información sobre personas conocidas.
- Estímulo para acceder a textos literarios.
- Aprecio de nuestras costumbres y características de una alimentación sana.

En cuanto a la temporalización, se propone la siguiente distribución de unidades didácticas por evaluaciones: (el número de las unidades didácticas se corresponde con el libro de texto "Generation 2000").

1ª Evaluación

- 1) Nuestro mundo: hablar sobre lugares, dar y pedir información personal.
- 2) Mi familia: hablar sobre parentesco.
- 3) Susurra, no grites: dar instrucciones, hacer peticiones y advertencias.
- 4) El sabe hablar: capacidad.
- 5) Mobiliario y habitaciones.
- 6) ¿Dónde está mi camiseta?: localización de objetos.
- 7) El viaje: hablar sobre capacidad y posesión. Describir y dar instrucciones.

2ª Evaluación

- 1) Unidad de lectura: "El accidente". (Esta unidad se llevará a cabo siempre y cuando el tiempo lo permita).
- 2) Realización de un proyecto titulado "La gente que me gusta". (Este proyecto puede servir como tarea para las vacaciones de Navidad).
- 3) Unidad de repaso.
- 4) De compras: describir y hablar sobre cantidades.
- 5) ¿Qué estás haciendo?: hablar sobre lugares y sobre lo que la gente está haciendo ahora.
- 6) Describir a la gente: apariencia.

3ª Evaluación

- 1) Robinson Crusoe: hablar sobre las rutinas diarias.
- 2) Comida y bebida.
- 3) Estilo de vida: hábitos y gustos.
- 4) ¿Puedes deletrear eso, por favor?: deletrear, hablar por teléfono, ofrecer ayuda y pedir amablemente.
- 5) Unidad de lectura: "El fantasma de Mary Bell".
- 6) Realización de un proyecto titulado: "Animales interesantes".
- 7) Unidad de repaso.

El profesor deberá adecuar la temporalización y la profundización de las unidades atendiendo a las particularidades de cada grupo, y dentro de éstos a las de cada alumno: así como al grado de dificultad que presenten las unidades al alumnado.

III.2. CONTENIDOS PARA 4º DE LA ESO

III.2.A. – Usos y formas de la comunicación oral y escrita.

Contenidos conceptuales

FUNCIONES

- Expresar posibilidad.
- Hablar de lo que la gente desea hacer.
- Hacer sugerencias.
- Expresar acuerdo/desacuerdo.
- Describir hechos del presente y del pasado.
- Hablar sobre el pasado.
- Hablar de necesidades y obligaciones.
- Dar indicaciones.
- Comparar.
- Hablar de planes e intenciones.
- Hablar de propósitos y fines.
- Dar razones.
- Hacer peticiones.

LÉXICO

- Actividades de tiempo libre.
- Lugares en la ciudad.
- Medios de transporte.
- Nombres de países.
- Profesiones.
- Acciones rutinarias.
- Alimentos.
- Objetos de casa.
- Características y cualidades de las personas.
- Acciones.

Contenidos procedimentales

- Producción de frases orales y escritas a partir de los modelos proporcionados.
- Intercambio de información con otras personas.
- Planificación de la información oral y escrita que se desea transmitir a los interlocutores.
- Identificación de los temas tratados en un texto oral o escrito.

- Relación entre textos orales y escritos.
- Anticipación del contenido global o específico de un texto oral.
- Localización de datos verdaderos/falsos en un texto escrito.
- Transferencia a un plano gráfico de la información dada en un texto.
- Producción de diálogos y descripciones a partir de modelos haciendo las sustituciones correspondientes.
- Interpretación de información oral y escrita para seleccionar o dar respuestas correctas.
- Memorización de frases para representar diálogos.
- Anticipación de datos y comprobación posterior escuchando y leyendo mensajes contextualizados.

Contenidos actitudinales

- Disposición favorable para trabajar con compañeros/as en parejas o grupos.
- Tendencia a aplicar ejemplos y modelos dados para mejorar las producciones propias.
- Aceptación de tareas en las que no es necesario entender todo para su realización.
- Valorar el uso e interpretación de elementos contextuales para comprender y producir mensajes.
- Esfuerzo consciente para memorizar tipos de frases.
- Creatividad, imaginación y uso de la experiencia previa en la anticipación de datos.
- Interés por comunicar experiencias e intereses personales.

III.2.B.- Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje

MORFOSINTAXIS

- Verbo *can* para expresar posibilidad.
- *Let's + inf.*
- *Go + ing.*
- *There is/are, there was/were.*
- Pasado del verbo *to be*.
- Pasado simple.
- Preposiciones de lugar.
- Frases interrogativas con *where/what/what about, etc.*
- *Have to.*
- Imperativo.
- Conectores para indicar secuencia en frases.
- Comparativos y superlativos.
- *To + inf.*
- *Why? ... Because...*

- Verbo can para hacer peticiones.
- Going to.

FONÉTICA Y FONOLOGÍA

- Pronunciación de was/were.
- Pronunciación de formas contractas.
- Pronunciación de la terminación -ed de pasado en los verbos regulares.
- Acentuación en frases con Going to.

Contenidos procedimentales

- Aplicación de mecanismos para aprender elementos de la lengua extranjera: imitación, copia, observación.
- Modificación de reglas a partir de la observación del funcionamiento de los mismos elementos en diferentes situaciones comunicativas.
- Aplicación de reglas aprendidas comprobando su eficacia en la comunicación.
- Observación de regularidades y excepciones para hacer comparaciones y clasificaciones.
- Organizar palabras clasificadas en categorías para producir frases bien ordenadas.
- Formación de palabras nuevas a partir de las regularidades observadas.
- Identificación de los elementos que cambian o no en la planificación de mensajes a partir de modelos.
- Comparar diferencias básicas entre distintos textos escritos: narración, descripción, carta.

Contenidos actitudinales

- Curiosidad por comparar aspectos del funcionamiento de la lengua materna y la lengua extranjera.
- Creatividad en la introducción de reglas nuevas.
- Valoración de los progresos alcanzados en el aprendizaje a partir de los errores cometidos.
- Adopción de técnicas de trabajo autónomas para la clasificación y categorización de elementos.
- Interés por consultar materiales de referencia.
- Sensibilidad hacia las excepciones en las reglas inducidas.

III.2.C.- Aspectos socioculturales

Contenidos conceptuales

- Datos biográficos de personajes conocidos en el mundo del arte, la ciencia y la literatura.
- Costumbres y obligaciones de jóvenes de otros países.
- Diferencias en la forma de conducir de otros países.
- Expresiones de cortesía utilizadas en diálogos con personas desconocidas.
- Ofertas culturales que ofrece el entorno.

- Rasgos que definen un western.
- Personas de interés procedentes de culturas diferentes.

Contenidos procedimentales

- Relacionar aspectos culturales nuevos con los ya conocidos.
- Identificación de los rasgos que definen costumbres distintas a las nuestras.
- Memorización de expresiones de cortesía.
- Identificación de aspectos culturales e históricos en países de habla inglesa.
- Comparación de ofertas culturales para el tiempo libre.
- Relación entre los textos en lengua extranjera y otras formas culturales: el cine, la literatura, la historia...

Contenidos actitudinales

- Interés por conocer datos biográficos.
- Sensibilidad hacia otras formas de organizar la vida social.
- Participación en las actividades culturales que ofrece nuestro entorno.
- Valoración del enriquecimiento que supone compartir nuestro ocio con otras personas.
- Disposición para dedicar nuestro tiempo libre a actividades recreativas que respondan a nuestros intereses y habilidades.

En cuanto a la temporalización, se propone la siguiente distribución de unidades didácticas por evaluaciones: (El número de las unidades se corresponde con el número del libro de texto "Generation 2000").

1ª Evaluación

- 21) Funland: Hablar sobre posibilidad y sobre lo que la gente quiere hacer.
- 22) Presente y pasado: Describir.
- 23) Gente famosa: Hablar sobre el pasado.
- 25) Vacaciones.

2ª Evaluación

- 26) Coartada: Hablar sobre el pasado.
- 27) Tareas: hablar sobre necesidad y obligación.
- 28) El coche nuevo: unidad de lectura.
- 29) Un día en la vida: proyecto.
- 30) Consolidation: unidad de repaso.
- 31) La caza del tesoro: dar indicaciones.

3ª Evaluación

- 32) Nuevos vecinos: Comparar.
- 33) El robo del banco: el plan. Hablar sobre planes e intenciones.
- 34) El robo del banco: el trabajo. Hablar sobre propósito y dar razones.
- 41) Muerte en el Ritz: Describir.

Como en la distribución de contenidos de 3º de la ESO, el profesor deberá adecuar la temporalización a las particularidades de cada grupo y al grado de dificultad de las unidades.

IV. TEMAS TRANSVERSALES

Los temas transversales que se tratarán en nuestro proyecto son los siguientes:

Educación para la paz

- Aprecio de las características de personas de otros países y respeto a las mismas.
- Las relaciones familiares como parte de la convivencia con otras personas.
- Respeto a las normas de convivencia en el centro.
- El diálogo y las relaciones de cortesía entre las personas como ayuda a la paz y a la convivencia.
- Relaciones de convivencia con vecinos y amistades.

Educación para la igualdad

- Valoración de las tareas compartidas que se realizan cotidianamente.
- Empleo del ocio y tiempo libre en actividades que no supongan discriminación por razones de sexo.

Educación ambiental

- La protección y respeto al entorno.
- Reflexionar sobre los cambios producidos en el entorno con el transcurso del tiempo.

Educación para la salud

- Los hábitos alimenticios y su influencia en la salud.

Educación moral y cívica

- Realización de tareas que se derivan de necesidades y obligaciones.

Educación vial

- Respeto a las normas para conducir: carnet, aparcamiento, velocidad...
- Desplazamientos en un plano siguiendo normas e instrucciones.

De todas formas, nuestro ámbito ha elegido dos temas transversales para trabajar en profundidad: igualdad de oportunidades y educación medioambiental. Hay que esperar la ratificación de la CCP de nuestro centro para la temporalización de dichos ejes.

V. METODOLOGÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Se utilizará una metodología de tipo activo donde los protagonistas del aprendizaje son los alumnos. Para ello desarrollaremos todo tipo de estrategias y actividades comunicativas en las que se utilicen las cuatro destrezas de forma integrada.

Se partirá de la lectura o audición de mensajes donde aparecerán las estructuras a estudiar, y a continuación, se realizarán actividades orales y escritas, individuales, en parejas o por grupos, tales como: completar frases o tables, relacionar, preguntar, contestar, redactar, identificar, etc.

Los libros de lectura se trabajarán siguiendo las actividades propuestas en el dossier "Book Gallery". Dependerá de la elección de los ejes transversales, la ubicación en el tiempo de esta actividad.

Se emplearán los siguientes recursos:

- 1) Libro de texto y Workbook. - Generation 2000. Level 1.
- 2) Material audiovisual: radio-cassette, vídeo, retroproyector.
- 3) Panel expositivo para los proyectos de los alumnos.
- 4) El material del seminario y de la biblioteca del centro.
- 5) Lecturas: "Hannah and the hurricane" (Longman) y "The Troy Stone" y "Amazon alert" (Oxford).
- 6) Este departamento recomienda también la adquisición por parte del alumnado de un diccionario de bolsillo.

VI. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Presuponiendo los distintos niveles de competencia del alumnado en el área de inglés, este departamento contará con una biblioteca de aula con material complementario para los alumnos/as que superen la media, y de refuerzo para los que no lleguen al nivel medio.

En caso de contar con alumnado con necesidades educativas especiales, las necesarias adaptaciones curriculares se coordinarán con el departamento de orientación y se reflejarán en la memoria correspondiente.

VII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Habrà una evaluación inicial elaborada por el departamento para constatar los distintos niveles y que será herramienta útil para conocer los progresos del alumnado durante el curso.

El resto del año la evaluación será continua y se ha de posibilitar el conocimiento del aprendizaje progresivo del alumno por medio de:

- **Workbook.** - se tendrá en cuenta la realización de los ejercicios relativos a cada unidad.
- **Cuaderno del alumno.** - Será obligatoriamente de tipo 'portabloc' y estará dividido en 4 partes: apuntes dados por el profesor, otros ejercicios distintos de los del Workbook, ficha de autoevaluación en la que los alumnos/as anotarán sus errores y su correspondiente corrección y léxico aprendido y distribuido por campos semánticos.
- **Proyectos.** Que con el material de clase y el recopilado sobre el tema objeto de estudio, entregarán los alumnos a la conclusión de la unidad o grupo de unidades. Este tipo de tarea servirá al profesor para evaluar el trabajo individual y de grupo.
- **Pruebas escritas.**
- **Pruebas orales.**
- **Observación por parte del profesor** de la participación del alumnado y el desarrollo de las tareas encomendadas.

Todo lo anterior formará parte de la nota final de cada evaluación y de la nota final de curso. Todas estas partes han de ser superadas con un 4 al menos para ser computadas.

Al tratarse de evaluación continua, las evaluaciones no se pueden recuperar por separado sino que son acumulativas y al superar la última que superada la asignatura completa.

Al final de curso tendrá lugar la evaluación sumativa para decidir las calificaciones, orientaciones, y posibilidad de promoción. Tanto la nota final de cada trimestre como la de final de curso están formuladas por medio de capacidades: hábito de trabajo, convivencia y comprensión y expresión oral y escrita.

La calificación de estas capacidades tendrán que estar en consonancia con la calificación final del área.

VIII - CRITERIOS DE PROMOCIÓN DESDE 3º DE LA ESO Y DE TITULACIÓN DE CICLO

Los criterios de promoción y titulación están decididos por la CCP, pero este departamento ha establecido los contenidos mínimos para superar nuestra área, teniendo en cuenta la priorización de contenidos realizada por el centro en procedimientos, actitudes y conceptos:

A) Procedimentales

- La capacidad de comprender y expresar mensajes orales sobre los temas de las unidades didácticas especificadas.
- La capacidad de comprender textos escritos en los que aparezcan las estructuras y vocabulario de las unidades especificadas.
- La capacidad de expresar por escrito las propias ideas relacionadas con los temas estudiados.
- La lectura de dos obras obligatorias, y la realización de las actividades diseñadas por el Seminario, encaminadas a mejorar la comprensión lectora.

B) Actitudinales

- Respeto hacia otras culturas diferentes a la nuestra.
- Superación de la timidez e inseguridad que puede ocasionar el expresarse en una lengua que se está aprendiendo.
- Valoración del enriquecimiento que supone la relación con personas de otras culturas.
- Actitud de respeto hacia opiniones de compañeros/as de grupo.
- Colaborar cooperativamente en el trabajo de equipo.
- Toma de conciencia de que el error es parte integrante del proceso de aprendizaje.

C) Conceptuales

Todos los contenidos conceptuales necesarios para el desarrollo de los contenidos procedimentales y actitudinales antes mencionados.

1) RELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS DE ÁREA Y LOS OBJETIVOS DE ETAPA

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

- 1) Conocer y comprender los aspectos básicos del propio cuerpo...
- 2) Formarse una imagen ajustada de sí mismo (...), desarrollando un nivel de autoestima...
- 3) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo adoptando actitudes de flexibilidad, interés y tolerancia...
- 4) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades (...), que le permitan elaborar juicios y criterios personales...
- 5) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico...
- 6) Conocer y valorar las causas y aplicaciones del desarrollo científico y tecnológico...
- 7) Conocer, apreciar y disfrutar del patrimonio cultural(...), entendiendo la diversidad lingüística y cultural...
- 8) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad...
- 9) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad (...) utilizando códigos artísticos, científicos y técnicos...
- 10) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas (...) mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico...
- 11) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en que habitualmente se encuentra...
- 12) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de la tradición y patrimonio cultural...

OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA

- 1) Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones comunicativas en que se producen.
- 2) Expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección, de acuerdo con las diferentes finalidades y situaciones comunicativas y propiciando un estilo expresivo propio.
- 3) Conocer y valorar la realidad plurilingüe del Estado español y de la sociedad, así como las variantes de cada lengua, superando estereotipos sociolingüísticos y considerando los problemas que plantean las lenguas de contacto.
- 4) Utilizar sus recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos, en los intercambios comunicativos propios de la relación directa con otras personas.
- 5) Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.
- 6) beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.
- 7) Interpretar y producir textos literarios y de intención literaria orales y escritos desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.
- 8) Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico)semántico y textual, y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación, con el fin de desarrollar la capacidad para regular las propias producciones lingüísticas.
- 9) Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos clasistas, racistas, sexistas, etc., mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje.
- 10) Utilizar la lengua como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.

2) RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE ÁREA CON LAS CAPACIDADES

- Objetivo 1: comunicativas, afectivas, cognitivas y de inserción social.
- Objetivo 2: comunicativas, afectivas, cognitivas y de inserción social.
- Objetivo 3: afectivas, cognitivas, comunicativas y de inserción social.
- Objetivo 4: cognitivas, afectivas, comunicativas, de inserción social y psicomotoras.
- Objetivo 5: inserción social, afectivas, cognitivas y comunicativas.
- Objetivo 6: afectivas, comunicativas, inserción social y cognitivas.
- Objetivo 7: cognitivas, afectivas, inserción social y comunicativas.
- Objetivo 8: cognitivas e inserción social.
- Objetivo 9 : afectivas y de inserción social.
- Objetivo 10: cognitivas y de inserción social.
- Todos los objetivos de nuestra área se relacionan con las capacidades comunicativas.

3) RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE ÁREA CON LOS BLOQUES DE CONTENIDO

BLOQUES 1 y 2 : USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

- 1) Resumir una exposición o debate oral sobre un tema específico, sintetizando los principales argumentos y dando cuenta del punto de vista de los participantes. (O.A. 1,2)
- 2) Exponer oralmente un tema de forma ordenada ajustándose a un plan previo, adecuando el lenguaje al contenido y situación comunicativa. (O.A. 1,2)
- 3) Producir textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos) y utilizar las propias ideas y experiencias en textos de intención literaria. (O.A. 2,4,6,7)
- 4) Planificar y llevar a cabo, individualmente y en equipo, la consulta de diversas fuentes de información. (O.A. 10)
- 5) Reconocer en textos orales y escritos, imágenes y expresiones que denoten cualquier forma de discriminación y explorar alternativas que eviten el uso de las mismas.

BLOQUE 3 : LA LENGUA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

- 1) Utilizar la reflexión sobre los mecanismos de la lengua y sus elementos formales, para una mejor comprensión de los textos y enriquecimiento de la propia expresión oral y escrita. (O.A. 8)
- 2) Identificar algunos rasgos lingüísticos propios de los distintos usos sociales de la lengua. (O.A. 8,9)
- 3) Identificar los rasgos de las variantes dialectales del castellano, con especial atención al español hablado en Canarias. (O.A. 8)

BLOQUE 4 : LA LITERATURA

- 1) Emplear de forma adecuada las estructuras de género y procedimientos retóricos propios de la creación literaria.(O.A. 4,6,7)

BLOQUE 5 : SISTEMAS DE COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

- 1) Integrar en sus mensajes aspectos del lenguaje verbal y no verbal, (icónico, gestual,...) atendiendo a la situación comunicativa , utilizando los procedimientos expresivos de los diferentes códigos.(O.A. 10)

4) OBJETIVOS DE 3º DE E.S.O.

BLOQUES 1 y 2 : USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

- 1) Comprender textos de tipología diversa, reconociendo el tema, estructura, ideas básicas e intención comunicativa.
- 2) Producir textos orales con orden, claridad y corrección, y participar en actividades orales respetando las convenciones que la regulan.
- 3) Leer de forma expresiva textos varios con velocidad, entonación y dicción adecuada.
- 4) Comprender textos expositivos y argumentativos mediante la selección de los hechos esenciales o de las ideas fundamentales.
- 5) Volver a escribir un texto variando la estructura, el punto de vista narrativo...Continuar un texto narrativo de acuerdo a unas pautas dadas.

BLOQUE 3 : LA LENGUA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

- 1) Crear textos de tipología diversa con planificación previa, de acuerdo con la estructura, normas ortográficas, gramaticales y de puntuación adecuadas, teniendo en cuenta los aspectos formales (distribución del texto, letra clara,...)
- 2) Conocer y usar habitualmente el diccionario para la comprensión y elaboración de textos.
- 3) Ampliar el vocabulario, del alumnado mediante diversos procedimientos: afinidades semánticas, frases hechas, refranes.
- 4) Aprender a distinguir los diferentes registros (culto, coloquial, vulgar) y las diferentes jergas.
- 5) Identificar los extranjerismos más habituales y aprender a sustituirlos por palabras castellanas cuando sea posible.
- 6) Conocer y entender los procesos de formación de palabras y sus clases.
- 7) Conocer la morfología del sustantivo y del adjetivo, y la utilización adecuada de estos últimos en la descripción.
- 8) Conocer la morfología del verbo y conjugar y utilizar correctamente los tiempos verbales.

BLOQUE 4 : LA LITERATURA

- 1) Distinguir textos literarios pertenecientes a géneros diferentes y reconocer los aspectos fundamentales que los caracterizan.

BLOQUE 5 : SISTEMAS DE COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

- 1) Diferenciar diversos géneros periodísticos, reconocer las características de los mensajes radiofónicos , televisivos y publicitarios, y ser capaces de elaborarlos.

5) SECUENCIACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS PARA 3º DE E.S.O

BLOQUES 1 y 2 : USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

Procedimientos

- 1) Producción de textos orales con distintas finalidades (descripciones, narraciones, exposiciones y argumentaciones, diálogos, coloquios,...) con la debida planificación.
- 2) Comprensión lectora de textos diversos, a través de actividades que pongan de manifiesto las ideas principales, la estructura del texto y la intención del autor.
- 3) Lectura expresiva de textos de tipología diversa, con soltura, entonación y dicción adecuadas.
- 4) Comentario oral de textos escritos y orales de diferente tipo, con especial hincapié en las muestras del español canario.
- 5) Comprensión, análisis y elaboración de textos diversos (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos y predictivos).
- 6) Resumen guiado de textos narrativos
- 7) Transformación de textos narrativos (estructura, punto de vista...)

Conceptos

- 1) La comunicación oral y escrita: elementos y funciones.
- 2) Diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita. El diálogo y el debate.
- 3) El español hablado en Canarias.

Actitudes

- 1) Reconocimiento de la importancia del dominio de la lengua hablada y escrita en las relaciones personales, sociales y profesionales.
- 2) Respeto e interés por la diversidad lingüística, variantes dialectales y de uso de la lengua oral. Modalidad lingüística canaria.
- 3) Sensibilidad y actitud crítica ante el planteamiento de determinados temas y expresiones que supongan una discriminación social, racial, sexual, etc.
- 4) Adquisición del hábito de corrección de un texto , tanto en sus aspectos normativos(ortografía, puntuación..) como en los formales (claridad, limpieza, márgenes...)

BLOQUE 3. LA LENGUA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO.

Procedimientos

- 1) Corrección y producción de textos escritos, siguiendo las normas de ortografía, las de puntuación y las de coherencia textual.
- 2) Utilización de los diferentes tipos de diccionarios: normativos, enciclopédicos, específicos...
- 3) Lectura y producción de textos de distintos registros.
- 4) Identificación de diferentes clases de palabras a través del análisis de textos, vocabulario, frases hechas...
- 5) Uso de los procedimientos para la creación de palabras (composición y derivación)
- 6) Aplicación de las reglas morfológicas referidas a las categorías gramaticales. Especial hincapié en el uso correcto de los verbos.

Conceptos

- 1) Los textos narrativos: el narrador y punto de vista; tema y argumento; estructura; personajes...
- 2) Los textos descriptivos y sus características. Textos expositivos y argumentativos. Textos instructivos y predictivos. El diálogo: estilo directo e indirecto; el diálogo en el teatro; el debate.
- 3) La palabra: clases, estructura, procesos de formación...
- 4) Los préstamos lingüísticos y extranjerismos.
- 5) Variedades sociales de la lengua. Jergas y tecnicismos.

- 6) El sustantivo y su morfología. El adjetivo: morfología, grados, clases y su papel en la descripción.
- 7) Los determinantes. Los pronombres.
- 8) El verbo: la conjugación verbal española. El adverbio.
- 9) Nociones de campo semántico, familia léxica, sinonimia, antonimia..
- 10) Los nexos: preposiciones y conjunciones.
- 11) Los signos de puntuación y su empleo en la oración.
- 12) Uso de los numerales y de las mayúsculas.
- 13) La acentuación. El acento diacrítico.
- 14) Uso correcto de las siguientes grafías: b/v, h, r/rr, g/j, c/k./q, cc/c/z, y/i/ll, s/x.
- 15) El léxico del español canario: variantes morfosintácticas, extensión geográfica, vitalidad y consideración social del mismo.

Actitudes

- 1) Actitud positiva hacia el empleo correcto de los mecanismos de la lengua como medio para mejorar su competencia lingüística.
- 2) Interés por enriquecer el vocabulario personal y aplicarlo adecuadamente en las diversas manifestaciones de la vida diaria.

BLOQUE 4. LA LITERATURA.

Procedimientos

- 1) Lectura comprensiva de diversos textos literarios y aplicación de las pautas de análisis trabajadas en el aula.
- 2) Identificación de los rasgos formales y temáticos de los textos literarios.
- 3) Producción de textos de intención literaria, a partir de modelos, buscando un estilo propio de expresión.

Conceptos

- 1) La literatura como fenómeno comunicativo y como producto lingüístico y estético.
- 2) Los géneros literarios: épico-narrativo, lírico-poético y teatral.

Actitudes

- 1) Valoración del hecho literario como producto lingüístico estético y cultural.
- 2) Sensibilidad ante las producciones propias y ajenas.
- 3) Valoración crítica ante los condicionamientos sociales que condicionan el consumo de textos literarios.

BLOQUE 5. SISTEMAS DE COMUNICACION VERBAL Y NO VERBAL

Procedimientos

- 1) Análisis de las diferencias, semejanzas y relaciones entre lenguajes verbales y no verbales.
- 2) Lectura y análisis de un periódico. Redacción de una noticia, un reportaje, etc.
- 3) Audición de mensajes radiofónicos y televisivos, y análisis de los mismos.
- 4) Análisis de mensajes publicitarios y creación de un texto publicitario.
- 5) Análisis del lenguaje del cómic.

Conceptos

- 1) Lenguajes no verbales en grupos sociales diferentes (sexo, edad, procedencia...)
- 2) Los medios de comunicación de masas. Prensa, radio, televisión.
- 3) El cómic y sus elementos: el tratamiento de la imagen y de la palabra.

Actitudes

- 1) Valoración de los lenguajes no verbales como instrumentos de comunicación y de regulación y modificación de conductas.
- 2) Recepción activa y actitud crítica ante los mensajes de los distintos medios de comunicación (manipulación ideológica, discriminación social, racial, sexual...)

9) CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación se entiende como parte integrante del proceso de educación del alumnado, orienta de forma permanente su aprendizaje y contribuye a mejorar su rendimiento. Por lo tanto, se concibe como continua y pretende estar atenta a la evolución del proceso global del desarrollo intelectual, afectivo y social.

Los criterios están agrupados en dos grandes apartados:

A) Comunes

- Los aprobados por el centro en el marco del Proyecto curricular: hábito de trabajo, convivencia, comprensión y expresión oral y escrita.
- El cuaderno de sesiones o diario de clase, en el que se contemplan tres apartados fundamentales:
 - El desarrollo de la materia.
 - La evaluación de la actuación del profesor/a.
 - La evaluación del propio ambiente de clase (actitudes personales, del grupo, etc.)
- Pruebas varias orales, escritas y de memorización.
- El cuaderno del alumno/a deberá tener tres apartados (para dividir la materia en: gramática, literatura y ortografía)
- La observación del trabajo diario en clase. Observación sistemática y anotaciones en el diario del profesor (para la evaluación de capacidades y actitudes)
- La autoevaluación.
- Informes de los grupos.

B) Específicos para cada nivel

- Para 3º de E.S.O.

Se siguen las pautas marcadas en la secuenciación de los contenidos, teniendo en cuenta el nivel del alumnado y el carácter recurrente de la materia.

BLOQUES 1 y 2 : USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

- Leer de forma clara y expresiva.
- Captar las ideas esenciales de un texto y resumir el sentido global del mismo, identificando las ideas principales de las secundarias, la intención comunicativa y aportando su opinión personal.
- Exponer oralmente un tema de forma clara y fluida.
- Producir textos escritos diversos (narraciones, descripciones, exposiciones) utilizando la estructura propia de los mismos y respetando los criterios de corrección (ortografía, puntuación...)
- Consultar diversas fuentes de información (diccionarios, índices, fichas,...), individualmente o en grupo.
- Conocer y valorar las variedades del español hablado en Canarias.

- Identificar los rasgos lingüísticos propios de los usos sociales de la lengua (lenguaje vulgar, jergal, técnico,...) y producir textos de estas características.

BLOQUE 3: LA LENGUA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

- Utilizar la reflexión sobre los mecanismos de la lengua y sus elementos formales (ortografía, léxico, estructuras textuales, conocimientos gramaticales...) para la mejora de sus producciones y una mejor comprensión de las ajenas.

BLOQUE 4: LA LITERATURA

- Identificar el género de un texto literario, y reconocer los elementos estructurales básicos y los recursos de estilo.

BLOQUE 5: SISTEMAS DE COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

- Identificar en textos orales y escritos imágenes, expresiones o mensajes que denoten algún tipo de discriminación (social, racial, sexual,...) o que manipulen la información. Buscar alternativas que eviten el uso de las mismas.
- Reconocer la estructura de los géneros periodísticos (noticia, crónica,...) y de la publicidad, para producir mensajes propios de estos medios.

10) ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Desde los criterios del centro (?)
- Desde actividades de refuerzo para conseguir las capacidades mínimas en el uso de la lengua, que capaciten al alumnado para desenvolverse social y profesional.
- El Departamento de lengua castellana y literatura establece también medidas de refuerzo con el fin de ayudar a los alumnos/as que hayan promocionado con el área de lengua evaluada negativamente.
- A lo largo del curso se irán elaborando actividades complementarias de refuerzo y de profundización, según demanden las necesidades particulares de los/as alumnos/as.

11) TEMAS TRANSVERSALES

Los temas elegidos por el P.C.C. han sido:

- Medioambiente
- Igualdad de oportunidades para ambos sexos

Estos temas se trabajarán cuatrimestralmente (1º medioambiente y 2º igualdad de oportunidades), en los dos cursos del segundo ciclo de la E.S.O.; el Dept. de L.C.L. ha decidido trabajarlos de manera interdisciplinar con el área de inglés.

El trabajo se concretará en actividades de diversa índole:

- Comentario de textos seleccionados.
- Elaboración de composiciones.

- Debates.
- Participación en las actividades culturales programadas en el centro.
- Dramatizaciones.

12) DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS SECUENCIACIÓN TEMPORAL

1ª EVALUACIÓN

Número de horas estimadas: 39

Unidad 0: actividades de evaluación inicial.

Unidad 1: Medios de comunicación

***Comprensión lectora:**

- "Los niños tontos " Ana María Matute
- "La ternura del dragón" I. Martínez de Pisón
- "La sombra de la caverna" Jesús Carazo
- "Obabakoak" Bernardo Atxaga

***Expresión oral y escrita:**

- La comunicación y sus elementos
- Los medios de comunicación:
 - La prensa
 - Noticia, crónica y reportaje
 - Entrevista. Géneros de opinión
- Radio y televisión
- La publicidad

***Léxico y vocabulario:**

- Manejo del diccionario
- Campo semántico
- Siglas y abreviaturas
- Los préstamos lingüísticos y extranjerismos

***Gramática:**

- La palabra: sus clases, estructura y formación
- El sustantivo: definición, clases y morfología

***Ortografía:**

- Los numerales
- Uso de: b/v ,h, m/n ,r/rr,

***La D y la Z al final de palabra, y otras consonantes**

- Uso de las mayúsculas

Número de horas estimadas:42

Unidad 2: Formas de comunicación I

***Comprensión lectora:**

- "El soldadito de plomo" H.C. Andersen
- "El milagro del agua" G. Díaz Plaja
- "Crónica del alba" R.J. Sender
- "Horai" Lafcadio Hearn
- "No hay que complicar la felicidad" M. Denevi

***Expresión oral y escrita:**

- La narración: punto de vista, estructura, tema, personajes...
- La descripción: el campo descriptivo
- El cómic: características, conexiones lingüísticas, personajes

***Léxico y vocabulario:**

***Usos de la lengua:**

- Variedades sociales
- Las jergas, tecnicismos y refranes
- Variedades regionales canarias
- Onomatopeyas, comparaciones, frases hechas
- Prefijos y sufijos
- Los calificativos

***Gramática:**

- El verbo
 - Morfemas
 - La conjugación verbal
 - Algunos verbos irregulares
- Determinantes
- El adjetivo: morfología, grados; especificativos y explicativos

***Ortografía:**

- Uso de: b, h, g/j, c/k/q/z
- La acentuación

3ª EVALUACIÓN

Número de horas estimadas: 36

Unidad 2: Formas de comunicación I

*Comprensión lectora:

- "El príncipe destronado" M. Delibes
- "Pic-nic" Fernando Arrabal

*Expresión oral y escrita

- Estilo directo e indirecto
- El debate
- El teatro: subgéneros

*Léxico y vocabulario

- Las palabras compuestas
- La formación de las palabras
- La lengua coloquial

*Gramática

- El adverbio
- El pronombre

*Ortografía

- Uso de i/y/ll
- Acentuación de diptongos, triptongos e hiatos

Unidad 3: Formas de comunicación II

*Comprensión lectora:

- "Correspondencia" Carson McCullers
- "Como agua para chocolate" Laura Esquivel

*Expresión oral y escrita:

- Las cartas y el currículum
- Textos instructivos y predictivos. Sus recursos.

*Léxico y vocabulario:

- Sinónimos
- El uso de los porqués
- Los gentilicios
- El uso del diccionario

*Gramática:

- Las preposiciones
- Las conjunciones

- La oración. Signos de puntuación:
 - La coma, el punto y coma, el punto y los dos puntos.

***Ortografía:**

- Uso de s/x
- La tilde diacrítica

Unidad 4: Formas de comunicación III

***Comprensión lectora:**

- "Como una novela" Daniel Pennac
- *Expresión oral y escrita:
 - La exposición y sus características

***Léxico y vocabulario:**

- Campos semánticos
- Familias léxicas

***Gramática:**

- La oración. Signos de puntuación:
 - Puntos suspensivos, interrogación, admiración, comillas.

***Ortografía:**

- La tilde diacrítica
- Palabras homófonas con la b/v

Análisis de la Imagen de los libros de texto

Libro de texto de la asignatura de

Expresión Plástica y Visual

Libro de texto de la asignatura de

Ciencias Sociales

Libro de texto de la asignatura de

Itinerarios de la Naturaleza

Libro de texto de la asignatura de

Lengua Extranjera (Inglés)

Libro de texto de la Asignatura de

Física y Química

Libro de texto de la Asignatura de

Lengua y Literatura Castellana

Expresión Plástica y Visual

MATERIA		EXRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	LIBRO	EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	UNIDADES	LA PERCEPCIÓN VISUAL: ELEMENTOS DE EXPRESIÓN, LA COMPOSICIÓN Y LA PROPORCIÓN												
ANÁLISIS DE TEXTO		PERSONAS: 52			SEXO MASCULINO: 49			SEXO FEMENINO: 3										
GENDICENTRISMO:																		
FEMENINO GÉNERICO	NOMBRE			DETERMINANTES		ADJETIVOS		VERBOS		PROFESIONES								
	NT			NT		NT		NT		NT								
ANDROCENTRISMO:																		
MASCULINO GÉNERICO	NOMBRE			DETERMINANTES		ADJETIVOS		VERBOS		PROFESIONES								
	JUEZ, CORREDORES, BAILARINES, GIMNASTAS, RECEPTOR, RECEPTORES, ACTOR, NIÑO, ESPECTADOR, EMISOR (3), RECEPTOR (2), ARTISTAS (4), PINTORES (3), DISEÑADORES (3), ARQUITECTOS (4), FARAONES, EGIPCIOS, HOMBRE.			LOS (8), UN (1), EL (12), ALGUNOS, MUCHOS, OTROS (2).		NT		NT		FOTÓGRAFO, PINTOR, ESCULTOR (GRABADOS), BAILARINES, ATLETAS, CORREDORES, ARTISTAS (2), PINTORES, DISEÑADORES, ARQUITECTOS (2), FARAONES.								
ORDEN DE PRELACIÓN	MUJER/HOMBRE			HOMBRE/MUJER					MORAL									
	NT			NT					NT									
SOBRESPECIFICACIÓN																		
OMISIÓN				EXCLUSIÓN					OCULTACIÓN									
EL AUTOR DE LA FOTOGRAFÍA, BAILARINES, ATLETAS, CORREDORES, GIMNASTAS, ARTISTAS (4), PINTORES (3), DISEÑADORES (3), ARQUITECTOS (4), FARAONES.				HOMBRE					ATLETAS, GIMNASTAS, BAILARINES, CORREDORES, JUEZ, ARTISTAS (4), PINTORES (3), DISEÑADORES (3), ARQUITECTOS (4).									
DOBLE NORMA/ESTÁNDAR																		
PASIVIDAD		ACTIVIDAD			ADJET. ESTEREOTIPADO			IMÁGENES MENTALES ESTEREOTIPADAS			DEGRADACIÓN SEMÁNTICA							
NT		NT			NT			NT			NT							
ROLES PROFESIONALES																		
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		DIVISIÓN DEL TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN			RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA			
		M	F	Ocup.	Empleo	Intelectual	Manual	Mando	Subordinado	Soc.	Gul.	Pol.	Eco.	Auto.	Asala.	Pública	Privada	
JUEZA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-	
CORREDORES/AS	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	NI	NI	-	X	-	-	NI	NI	X	-	
BALÉ	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	III	NI	-	X	-	-	NI	NI	NI	NI	
ATLETISMO	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	NI	NI	-	X	-	-	NI	NI	X	-	
GIMNASIA	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	NI	NI	-	X	-	-	NI	NI	X	-	
FOTOGRAFÍA (ver. RA, es de fotografía)	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NI	NI	X	X	-	-	NI	NI	NI	NI	
PINTURA (ver. pintores y René Magritte)	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NI	NI	X	X	-	-	NI	NI	NI	NI	
ESCULTURA (ver. es grabados)	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NI	NI	X	X	-	-	NI	NI	NI	NI	
ARTE	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NI	NI	X	-	-	-	NI	NI	NI	NI	
ARTÍF	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NI	NI	X	X	-	-	NI	NI	NI	NI	
PINTURA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NI	NI	-	X	-	-	NI	NI	NI	NI	
DISEÑO	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NI	NI	-	X	-	-	NI	NI	NI	NI	
ARQUITECTURA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NI	NI	X	X	-	-	NI	NI	NI	NI	
FARAONES	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	X	X	X	NI	NI	NI	III	

*Libro de texto de la asignatura de
Ciencias Sociales*

MATERIA: CIENCIAS SOCIALES		LIBRO:	GEOGRAFIA	UNIDAD	DESEQUILIBRIOS DEMOGRÁFICOS EN EL PLANETA. CONOCES LAS CIUDADES ¿QUÉ PAPEL JUEGA ESPAÑA EN EL MUNDO?														
ANÁLISIS DE TEXTO		PERSONAS:	20	SEXO MASCULINO	18	SEXO FEMENINO	2												
GINOCENTRISMO:																			
FEMENINO GÉNÉRICO	NOMBRE		DETERMINANTES		ADJETIVOS		VERBOS	PROFESIONES											
	NT		NT		NT		NT	NT											
ANDROCENTRISMO:																			
MASCULINO GÉNÉRICO	NOMBRE		DETERMINANTES		ADJETIVOS		VERBOS	PROFESIONES											
	EMPLEADOS, VIEJOS (2), HIJO, HIJOS, DISMINUIDO, VIEJOS, ADULTOS, JUBILADOS, ANDALUZ, REFUGIADO, PARADO, ENFERMOS, INCAPACITADOS, PARECIDOS, REFUGIADOS, ACTIVOS, NIÑOS, CIUDADANOS (2), VECINOS, POBRES, JEFES, CONSUMIDOR, LICENCIADOS, MINUSVÁLIDOS, GITANOS, PROPIETARIOS, AGRICULTORES, COLONIZADORES, INDIOS, ESCLAVOS, JAPONESES, COLABORADORES, ESPAÑOLES (6), TRABAJADORES, MUSULMANES, JUDÍOS, PALESTINOS, EXTRANJEROS, ALEMANES		EL (5), DE EL (2), UN (3), UNOS, LOS (7).		ANTIGÜOS, POLÍTICOS, SIN TECHO, DESTACADOS INGENIEROS, CIUDADANO ESPAÑOL, TRABAJADORES ESPAÑOLES, AGRICULTORES ESPAÑOLES, PORTUGUESES, COLONIZADORES ESPAÑOLES, INDIOS AMERINDIOS, BLANCO, MESTIZO, NEGRO, MULATO.		NT	DEMÓGRAFO, LABRADORES, JORNALEROS, ARTESANOS, CRIADOR, ABOGADOS, MÉDICOS, INGENIEROS, AGRICULTORES, DIPUTADOS, MINISTROS, COMISARIOS, VITICULTORES, GANADEROS, COMISARIOS, PESCADORES, EMPRESARIOS, SOLDADOS.											
ORÍEN DE PRELACIÓN	MUJER/HOMBRE MUJERES VIEJAS QUE HOMBRES VIEJOS		HOMBRE/MUJER HIJO O HUA, HOMBRES Y MUJERES, ALUMNOS/AS, PROFESOR O PROFESORA (2) ALUMNOS/AS (2).			MORAL NT													
SOBREESPECIFICACIÓN																			
OMISION			EXCLUSIÓN			OCULTACIÓN													
EMPLEADOS, VIEJOS (2), HIJO, HIJOS, DISMINUIDO, ADULTOS, JUBILADOS, ANDALUZ, REFUGIADO, PARADO, DEMÓGRAFO, LABRADORES, JORNALEROS, ARTESANOS, CRIADOR, ABOGADOS, MÉDICOS, INGENIEROS, ACTIVOS, NIÑOS, CIUDADANOS (2), VECINOS, POBRES, JEFES, CONSUMIDOR, LICENCIADOS, MINUSVÁLIDOS, GITANOS, PROPIETARIOS, COLONIZADORES, AGRICULTORES (2), DIPUTADOS, MINISTROS, COMISARIOS (2), VITICULTORES, GANADEROS, INDIOS, ESCLAVOS, JAPONESES, COLABORADORES, ESPAÑOLES (5), TRABAJADORES, MUSULMANES, JUDÍOS, PALESTINOS, PESCADORES, EMPRESARIOS, SOLDADOS, EXTRANJEROS, ALEMANES.			AMAS DE CASA																
DOBLE NORMA/ESTANDAR																			
PASIVIDAD		ACTIVIDAD		ADJET. ESTEREOTIPADO		IMÁGENES MENTALES ESTEREOTIPADAS		DEGRADACIÓN SEMÁNTICA											
NT		NT		NO FUMADORA, MOTORISTA, MELÓMANA, AJEDRECISTA		NT		NT											
ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		DIVISION DEL TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD				CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		M	F	OCUP	EMPLEO	INTELLECTUAL	MANUAL	MANDO	SUBORDNADO	SOC	CUL	POL	ECO	AUTO	ASALA	PUBLICA	PRIVADA		
LABRANZA	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
JORNALEROS	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
ARTESANIA	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT		
SERVIDUMBRE	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
ABOGACÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
ESCRIBIR	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT		
MEDICINA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT		
LABORES DEL HOGAR	TERCIARIO	-	-	X	X	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT		
INGENIERÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
POLÍTICA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT		
POLÍTICA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
Inspección (comercial)	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
VITICULTURA	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
AGRICULTURA	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
GANADERÍA (VAQUEROS)	PRIMARIO	-	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
PESCA	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
SECRETARIA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
PARACAIDISMO	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
DEFENSA (SOLDADOS)	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT		
GANADERÍA	PRIMARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT		

GINOCENTRISMO:

FEMENINO GÉNÉRICO	NOMBRE NT	DETERMINANTES NT	ADJETIVOS NT	VERBOS NT	PROFESIONES NT
-------------------	-----------	------------------	--------------	-----------	----------------

ANDROCENTRISMO:

MASCULINO GÉNÉRICO	NOMBRE	DETERMINANTES	ADJETIVOS	VERBOS	PROFESIONES
	AUSTRIAS, BORBONES (2), PARTIDARIOS, HABITADORES, PREDECESORES, CORTESANOS, OFICIALES COMERCIANTES, OBISPOS, ARZOBISPOS, SECRETARIOS, MINISTROS (2), CAPITÁN, CORREGIDOR, ALCALDE, ILUSTRADOS (7), ARRENDATARIOS, ECLECIÁSTICOS (2), GITANOS, INTELCTUALES, MARGINADOS, PLEBEYOS (3), BURGUESES (4), CONTRIBUYENTES (4), SÚBDITOS (2), DEFENSORES (2), REFORMISTAS, FRANCÉSES (3), REVOLUCIONARIOS (5), ESCLAVOS (6), PROPIETARIOS (10), ELECTORES (8), PROLETARIOS (10), DESPOSEIDOS (2), BENEFICIARIOS (3), TRABAJADORES, MIEMBROS, PASAJEROS (6), PATRONOS (3), ADULTOS, NIÑOS (2), HIJOS (2), PARTICULARES, AMIGOS (3), INTELCTUALES (5), COLONIZADORES (4), AFECTADOS, DESHEREDADOS, OBREROS (10), BOLCHEVIQUES (4), ENEMIGO, VOLUNTARIOS, SIERVOS (4), VASALLOS (5), ALIADOS, RICOS, AMERICANOS, CAPITALISTAS, PALESTINOS, NEGROS (3) BLANCOS, ESPAÑOLES, JUDIOS, ASALARIADOS (4).	LOS (97), UN (6), UNOS (23), EL (9), DE EL (8), CUYOS.	AUDITORES OBSOLETOS, VAGOS, INTELCTUALES MÁS ACTIVOS, REYES ABSOLUTOS, GENTIL HOMBRE (4), RENOMBRADOS ILUSTRADOS, MONARCAS ILUSTRADOS, PEQUEÑOS BURGUESES, NOTABLES, PRIVILEGIADOS (3), OBREROS MANUALES (3), OBREROS URBANOS, PINTORES IMPRESIONISTAS (3), AVAROS, PERMANECER JUNTOS, PEQUEÑOS PROPIETARIOS (2), TRABAJADORES ORGULLOSOS, JORNALEROS AGRÍCOLAS (2), VIEJOS, OPRIMIDOS, AFLATADOS, CONSIDERADOS, ANIMADOS, OBREROS RUSOS (82).	TODOS ELLOS CLASIFICADOS, ESTABAN DESTINADOS, NOSOTROS DECLARAMOS, ELLOS FUERZAN, NOSOTROS TENEMOS, CADA UNO SEA LIBRE, SER ADMITIDOS, TODOS ELLOS INTEGRAN.	OFICIALES, SECRETARIOS, MINISTROS (4), CAPITÁN, CORREGIDOR, ALCALDE, OBISPOS, ARZOBISPOS, CAMPESINOS (28), NOBLES, PROPIETARIOS, FUNCIONARIOS, ARTESANOS (3), MARGINADOS, JORNALEROS, MONARCA, PRINCIPES, SOBERANOS (2), REYES (2), COMERCIANTES (4), CLÉRIGOS (3), MOLINEROS (4), FINANCIEROS, EMPRESARIOS (4), INVERSORES (8), MÉDICOS (5), NOTARIOS, (3) ABOGADOS (4), INDUSTRIALES, LAVANDERAS (3), CARNICEROS (2), HUEVEROS (2), GARREROS (2), VIGILANTE (2), LIMPIABOTAS (2), DEPENDIENTES, PINTORES (3), HORNEROS, HISTORIADORES (2), TEJEDORES (3), HILADORES (3) CERVECEROS, GUERRILLEROS, SOLDADOS, GRANJEROS, ARQUITECTOS (4), FUNCIONARIOS (3), POLÍTICOS (3), DIPUTADOS.

ORDEN DE PRELACION	MUJER/HOMBRE NT	HOMBRE/MUJER NT	MORAL NT
--------------------	-----------------	-----------------	----------

SOBRESPECIFICACIÓN

OMISIÓN	EXCLUSIÓN	OCULTACIÓN
AUSTRIAS, BORBONES (2), PARTIDARIOS, HABITADORES, PREDECESORES, COATEZANOS, OFICIALES COMERCIANTES, OBISPOS, ARZOBISPOS, SECRETARIOS (2), MINISTROS (6), CAPITÁN (2), CORREGIDOR, ALCALDE, ILUSTRADOS (7), ARRENDATARIOS, ECLECIÁSTICOS (2), GITANOS, INTELCTUALES, MARGINADOS, PLEBEYOS (3), BURGUESES (4), CONTRIBUYENTES (4), SÚBDITOS (2), DEFENSORES (2), REFORMISTAS, FRANCÉSES (3), REVOLUCIONARIOS (5), ESCLAVOS (6), PROPIETARIOS (10), ELECTORES (8), PROLETARIOS (10), DESPOSEIDOS (2), BENEFICIARIOS (3), TRABAJADORES, MIEMBROS, PASAJEROS (6), PATRONOS (3), ADULTOS, NIÑOS (2), HIJOS (2), PARTICULARES, AMIGOS (3), INTELCTUALES (5), COLONIZADORES (4), AFECTADOS, DESHEREDADOS, OBREROS (10), BOLCHEVIQUES (4), ENEMIGO, VOLUNTARIOS, SIERVOS (4), VASALLOS (5), ALIADOS, RICOS, AMERICANOS, CAPITALISTAS, PALESTINOS, NEGROS (3) BLANCOS, ESPAÑOLES, JUDIOS, ASALARIADOS (4), OFICIALES, CORREGIDOR, ALCALDE, OBISPOS, ARZOBISPOS, CAMPESINOS (28), NOBLES, PROPIETARIOS, FUNCIONARIOS, ARTESANOS (3), MARGINADOS, JORNALEROS, MONARCA, PRINCIPES, SOBERANOS (2), REYES (2), COMERCIANTES (4), CLÉRIGOS (3), MOLINEROS (4), FINANCIEROS, EMPRESARIOS (4), INVERSORES (8), MÉDICOS (5), NOTARIOS, (3) ABOGADOS (4), INDUSTRIALES, LAVANDERAS (3), CARNICEROS (2), HUEVEROS (2), GARREROS (2), VIGILANTE (2), LIMPIABOTAS (2), DEPENDIENTES, PINTORES (3), HORNEROS, HISTORIADORES (2), TEJEDORES (3), HILADORES (3), CERVECEROS, GUERRILLEROS, SOLDADOS, GRANJEROS, ARQUITECTOS (4) FUNCIONARIO (3), POLÍTICOS (3), DIPUTADOS.	OBISPOS, ARZOBISPOS, BORBONES, ESTUARDO, AUSTRIAS, TUDOR, ANGLICANOS, NOBLES (6), JACOBINOS, PODER PATERNO, PADRES.	INTENDENTE, CABALLEROS, DEFENSORES.

DOBLE NORMA/ESTANDAR

PARIDAD	ACTIVIDAD	ADJET. ESTEREOTIPADO	IMÁGENES MENTALES ESTEREOTIPADAS	DEGRADACIÓN SEMÁNTICA
NT		NT	NT	NT

ROLES PROFESIONALES

ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		DIVISIÓN DEL TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		M	F	OCCUP	EMPLEO	INTELCTUAL	MANUAL	MANDO	SUBORDINADO	SOC	CUL	POL	ECC	AUTO	ASALA	PÚBLICA	PRIVADA
MOLINERÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
ARTESANOS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
COMERCIO	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	-	X
CLÉRIGOS	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	-	X	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT
PRINCIPES	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	-	X	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT
POLÍTICOS/DIPUTADOS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	-	-	X	-	NT	NT	NT
SOBERANOS/MONARCA/REYES	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	-	X	-	X	X	X	X	NT	NT	NT
AGRICULTURA	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
FINANZAS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	-	-	X	NT	NT	NT	NT
EMPRESA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	-	-	X	NT	NT	NT	NT
NOTARÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT
MÉDICA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT
ABOGACÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT
INDUSTRIAS	SECUNDARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	X	X	-	-	X
LAVANDERÍA	TERCIARIO	-	X	-	X	-	X	NT	TERCIARIO	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
GRANJEROS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
CARNICERÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
CERVECERÍA	SECUNDARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT
HUEVERÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
CARRETERO	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
VIGILANCIA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
LIMPIABOTAS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
HORNEROS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
PINTURA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
TEJER	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
HILAR	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
HISTORIADORES	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	-	-	-	NT	NT	NT	NT
DEPENDIENTES	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	-	X	-	X	NT	NT	NT
OFICIALIA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT
SECRETARÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT
ARQUITECTURA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	-	X	-	X	NT	NT	NT
ACTIVIDAD FUNCIONARIAL	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	-	-	-	X	-	X	-
POLÍTICOS/MINISTROS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	-	-	X	X	NT	NT	X
CAPITÁN	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X	X	-
FUNCIONARIAL/CORREGIDOR	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X	X	-
DEFENSA/GUERRILLEROS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	-
DEFENSA/SOLDADOS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT
POLÍTICO/ALCALDE	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	NT	NT	X
CLÉRIGOS/ARZOBISPOS	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	-	X	-	X	X	X	X	NT	NT	X
CLÉRIGOS/OBISPOS	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	-	X	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT

*Libro de texto de la asignatura de
Itinerarios de la Naturaleza*

MATERIA: ITINERARIOS DE LA NATURALEZA		LIBRO		BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA		UNIDADES: ECOSISTEMA EN ACCIÓN (1), (2) y CAMBIOS EN LA CORTEZA TERRESTRE DE ORIGEN INTERNO											
ANÁLISIS DE TEXTO		PERSONAS: 14		SEXO MASCULINO: 14		SEXO FEMENINO: 0											
GINOCENTRISMO:																	
FEMENINO GNERICO		NOMBRE		DETERMINANTES UNA (2)		ADJETIVOS		VERBOS		PROFESIONES INVESTIGADORA (2)							
ANDROCENTRISMO:																	
MASCULINO GNERICO		NOMBRE HUMANO, PORTERO, DELANTERO CENTRO, AFICIONADOS, CONSUMIDOR, CONSUMIDORES, INVESTIGADORES, GEÓLOGOS, METEORÓLOGO, GEOFÍSICO, OCEANÓGRAFOS, MARINEROS, GEÓLOGOS, EMPERADOR.		DETERMINANTES LOS (13), EL (7), UN (6)		ADJETIVOS PRIMARIO (6), SECUNDARIO (2), PRESTIGIO (GEÓLOGOS), CHINO (EMPERADOR)		VERBOS SABÍAN (LOS MARINEROS)		PROFESIONES GEÓLOGOS (3), COMENTARISTAS DEPORTIVOS (2), ENTRENADOR DE FÚTBOL (2), CARPINTEROS (2), MÉDICOS (2), ELECTRICISTAS (2), ALBAÑILES (2), JUGADORES (2), CAMPESINO (2), AGRICULTORES (2), INVESTIGADORES, METEORÓLOGO, GEOFÍSICO, OCEANÓGRAFOS, MARINEROS, EMPERADOR.							
ORDEN DE PRELACIÓN:		MUJER/HOMBRE NT		HOMBRE/MUJER NT						MORAL NT							
SOBRESPECIFICACIÓN:																	
OMISIÓN GEÓLOGOS (3), COMENTARISTAS DEPORTIVOS (2), ENTRENADOR DE FÚTBOL (2), CARPINTEROS (2), MÉDICOS (2), ELECTRICISTAS (2), ALBAÑILES (2), JUGADORES (2), CAMPESINO (2), AGRICULTORES (2), INVESTIGADORES, METEORÓLOGO, GEOFÍSICO, OCEANÓGRAFOS, MARINEROS, EMPERADOR.				EXCLUSIÓN NT				OCULTACIÓN GEÓLOGOS (3), COMENTARISTAS DEPORTIVOS (2), ENTRENADOR DE FÚTBOL (2), CARPINTEROS (2), MÉDICOS (2), ELECTRICISTAS (2), ALBAÑILES (2), JUGADORES (2), CAMPESINO (2), AGRICULTORES (2), INVESTIGADORES, METEORÓLOGO, GEOFÍSICO, OCEANÓGRAFOS, MARINEROS, EMPERADOR.									
DOBLE NORMA/ESTÁNDAR:																	
PASIVIDAD NT		ACTIVIDAD NT		ADJET. ESTEREOTIPADO PRESTIGIO				IMÁGENES MENTALES ESTEREOTIPADAS NT		DEGRADACIÓN SEMÁNTICA NT							
ROLES PROFESIONALES:																	
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		DIMENSIÓN DEL TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		M	F	OCUP.	EMPLEO	INTELLECTUAL	MANUAL	MANDO	SUBORDNADO	SO.	CUL.	POL.	ECO.	AUTO.	ASALA.	PÚBLICA	PRIVADA
GEOLOGÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
GEOLOGÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
COMENTARISTAS DE DEPORTES	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
CARPINTERÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
MÉDICA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
ELECTRICIDAD	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
ALBAÑERÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
COMPETICIÓN/JUGADORES	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
AGRICULTURA/CAMPESINO	PRIMARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
AGRICULTURA	PRIMARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
INVESTIGACIÓN	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
METEOROLOGÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
FÍSICA/GEOFÍSICO	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
OCEANOGRAFÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
MARINA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
SOBERANÍA/EMPERADOR	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	NT	X	X	X	-	NT	NT	NT	NT

*Libro de texto de la asignatura de
Lengua Extranjera (Inglés)*

MATERIA: LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) LIBRO: GENERATION 2000 UNIDADES: WHISPER, DON'T SHOUT, HE CAN SPEAK!, WHERE IS MY T-SHIRT?, CONSOLIDATION A, DESCRIBING PEOPLE, LIFESTYLE, INTERESTING ANIMALS, PRESENT AND PAST, FAMOUS PEOPLE, ALIBI, A DAY IN THE LIFE, SHERLOCK HOLMES, FOLLOWING MORIARTY, NEW YORK.

ANÁLISIS DE TEXTO: PERSONAS: 20 SEXO MASCULINO: 18 SEXO FEMENINO: 2
GINOCENTRISMO:

FEMENINO GÉNÉRICO	NOMBRE	DETERMINANTES	ADJETIVOS	VERBOS	PROFESIONES
	NT	NT	NT	NT	NT

MASCULINO GÉNÉRICO	NOMBRE	DETERMINANTES	ADJETIVOS	VERBOS	PROFESIONES
	HOMBRE (3), OBSERVADOR, ALUMNO (2), ALUMNOS, COMPAÑERO, JUGADOR, VIAJERO, PENSADORES, FILÓSOFOS, GRIEGOS, EGIPCIOS, ROMANOS, FENICIOS, ANÍMICOS.	EL (5), DE EL (2), UN (3), UNOS, LOS	DELICATED, BEAUTIFUL HAND ANTIGUOS	NT	CAZA, RECOLECCIÓN, AGRICULTURA, GANADERÍA, ARTESANÍA, FUNAMBULISMO, GIMNASTA, AVIACIÓN, PESCA, FILOSOFÍA, MARINERÍA, QUÍMICO.

ORDEN DE RELACIÓN	MUJER/HOMBRE MÁS COMO LA MANO DE UNA MUJER QUE COMO LA DE UN HOMBRE.	HOMBRE/MUJER PAUL AND JUDY, BORIS BECKER AND STEFFI GRAFT, BOY OR GIRL, IT'S A MAN OR IT'S A WOMAN, HE/SHE	MORAL NT
-------------------	---	---	-------------

SOBRESPECIFICACIÓN	OMISIÓN	EXCLUSIÓN	OCULTACIÓN
	FUNAMBULISTA, GIMNASTA, PILOTO, AVIADOR, PESCADORES, FILÓSOFOS, PENSADORES, GRIEGOS, MARINERO, EGIPCIOS, ROMANOS, FENICIOS, QUÍMICO.	LA COMPRA DE LA COMIDA ES PARA LA MADRE.	HOLM HELP, BRAIN BOX, SPORT PARTNER (ENTIENDE QUE LAS TAREAS DE AMBOS NO PUEDEN SER DESARROLLADAS POR UNO SÓLO), LADRÓN, INTERESTING PEOPLE, MANTENIMIENTO DEL HOGAR.

DOBLE NORMA/ESTANDAR	PASIVIDAD	ACTIVIDAD	ADJET. ESTEREOTIPADO	IMÁGENS MENTALES ESTEREOTIPADAS	DEGRADACIÓN SEMÁNTICA
	NT	NT	NO FUMADORA (2), MOTORISTA (2), MELÓMANA (2), AJEDRECISTA(2).	NT	NT

ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		DIVISIÓN DEL TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		M	F	Ocup.	Empleo	Intelectual	Manual	Mando	Subordinado	Soc.	Cul.	Pol.	Eco.	Auto.	Asala.	Pública	Privada
INTERPRETACIÓN	TERCIARIO	X	X	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT
PINTURA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT
LITERATURA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT
ARTE	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT
INVESTIGACIÓN	TERCIARIO	X	X	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT
MILITAR	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT
POLICIA DE ADMINISTRACIÓN	TERCIARIO	-	X	-	X	X	X	-	X	X	-	-	X	-	X	X	-
RESPONSABLE DE POLICIA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	X	-	X	X	-
CONDUCCIÓN DE GUAGUAS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
VENTA PEQUEÑO ESTANCO	TERCIARIO	-	X	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
SERVICIO DE BAR	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
ACOMODACIÓN ESPECTÁCULO	TERCIARIO	-	X	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
POLICIA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	X	X	-	X	-
VENTA DE PERIÓDICOS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
CANTANTE	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
INTERPRETACIÓN	TERCIARIO	-	X	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
PRINCESA	TERCIARIO	-	X	-	X	X	-	NT	NT	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT
MANTENIMIENTO DEL HOGAR	TERCIARIO	-	X	X	-	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
ESTUDIANTE	TERCIARIO	-	X	X	-	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
INVENCIÓN	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT
FILOSOFAR	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
MEDICINA	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
PERIODISMO	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
ENFERMERÍA	TERCIARIO	-	X	X	-	X	-	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
CAZA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
RECOLECCIÓN	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
AGRICULTURA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
GANADERÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
ARTESANÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	-	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
FUNAMBULISTA	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	NT	NT	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT
GIMNASIA	TERCIARIO	X	X	X	-	-	X	NT	NT	-	X	-	X	-	X	X	-
CONDUCCIÓN DE AVIONES	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	X	-	-	X	-	X	X	-
PESCA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
FILOSOFÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
MARINA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
QUÍMICA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT

*Libro de texto de la Asignatura de
Lengua y Literatura Castellana*

ANÁLISIS DE TEXTO PERSONAS: 37 SEXO MASCULINO: 28 SEXO FEMENINO: 9
 GINOCENTRISMO:

FEMENINO GÉNÉRICO	NOMBRE	DETERMINANTES	ADJETIVOS	VERBOS	PROFESIONES
	NT	NT	NT	NT	NT

ANDROCENTRISMO:

MASCULINO GÉNÉRICO	NOMBRE	DETERMINANTES	ADJETIVOS	VERBOS	PROFESIONES
	NIÑOS (5), INTERLOCUTORES, NARRADOR (5), AUTOR (7), EMISOR, PADRES (2), ABUELOS (2), TÍOS (2), MODERADOR, PARTICIPANTES, HABLANTE (4), AMIGOS (2), TI MISMO, REMITENTE, DESTINATARIO, RECEPTOR, TÍOS, SOLICITANTE, ESPECIALISTAS, EDITORES, ESPAÑOLES, TODOS, PERSEGUIDORES, PROTAGONISTA, OBSERVADOR (3), LECTOR, PADRES, HIJOS, ALUMNO, CHICO, DIBUJANTE, BEBÉ, PITUFOS...	LOS (12), DEL (DE + EL) (7), UN (2), UNA, (EL UNO DEL OTRO) REPTIENDOSE A LOS DOS SEXOS, EL (10), LA.	BUENOS, PEQUEÑOS, DESTRONADO, RESPONSABLE, INTELIGENTE, INTERESADA POR TODO, CRÉDULA, PRESUMIDA, AVENTURERA, INDECISA, LE GUSTA SABER Y APRENDER, IMAGINATIVA, IRRESPONSABLE, LE GUSTA DESTACAR, TIMIDA, MEJORES, AUTOR IMPRESCINDIBLE, TEMBLOSOS, EXHAUSTOS, MEZQUINAS, AZAROSAS, APASIONADO, CAÓTICAS, NARRADOR PROTAGONISTA, NARRADOR AUTOBIOGRÁFICO, NARRADOR OBJETIVO, NARRADOR IMPARCIAL, DESPERNADO, COMERCIANTE, OBSERVADOR EXTERNO, DETRACTOR, ESTÚPIDO, OBESO, CORDO, GRUESO, GORDINFLÓN, OBSTINADO, CABEZOTA, TOZUDO, GUÍA DIVERTIDO, ESTUDIANTE DISTRIDA, MODELO ATRACTIVA, DENTISTA EXPERTO, PIANISTA EXTRAORDINARIA, TESTIGOS INVOLUNTARIOS, ATLETAS CANSADAS, GRAN CANTANTE, NIÑO TRAVIESO, MEJOR CONDUCTOR	VAMOS A SER (AMIGOS) TODOS TENEMOS LO SIEN TO POR ELLOS QUÉ SE PIERDEN LOS QUE NO DISFRUTAN A TODOS NOS AGUARDA UN AMOR QUERÍAN (TODOS) (2) A DÓNDE SE HAN IDO TODOS (2)	SOLDADO (2), PRÍNCIPE, FONTANERO, EXPLORADORA, PERIODISTA, ESCRITORA, ACTRIZ, REPORTERA DE PERIÓDICO, CORRESPONSAL EXTRANJERA, MÉDICO, CARTERO, VETERINARIO, EDITORES, SIRVENTA, BAILARINA, GUARDIAN, LECHERA, CARTERO, CARNICERO, OFICIAL, MÉDICO, MAGISTERIO (40), GUÍA, ESTUDIANTE, MODELAJE, DENTISTA, PIANISTA, ATLETISMO, CANTO, CONDUCTOR.

ORDEN DE PRELACION	MUJER/HOMBRE NT	HOMBRE/MUJER PROFESOR O PROFESORA	MORAL EL PROTAGONISTA Y SU SIEMPRE AMABLE ESPOSA EL CONFLICTO GENERACIONAL ENTRE PADRES E HIJOS
--------------------	-----------------	-----------------------------------	---

SOBRESPECIFICACIÓN

OMISION	EXCLUSION	OCULTACION
INDÍGENAS, ESPAÑOLES (2), LADRONES, LECTOR, ENTREVISTADO, ENTREVISTADOR, INTERLOCUTOR, PROTAGONISTA, SOBRINOS, EXAMINADOR, EXAMINADO, CAMPEÓN, ENEMIGOS, COMPAÑEROS, NIÑOS (2), INTERLOCUTORES, NARRADOR, AUTOR (3), EMISOR, PADRES, ABUELOS, TÍOS, MODERADOR, PARTICIPANTES, HABLANTE, MÉDICO, CARTERO, VETERINARIO, EDITORES, TODOS, PERSEGUIDORES, SOLDADO, SIRVENTA, BAILARINA, GUARDIAN, LECHERA, CARTERO, CARNICERO, OFICIAL, MÉDICO, PROFESOR, GUÍA, ESTUDIANTE, MODELAJE, DENTISTA, PIANISTA, ATLETISMO, CANTO, CONDUCTOR	PERRO DE UN SOLO AÑO	SOLDADO (2), SIRVENTA (2), BAILARINA (2), LECHERA (2), CARTERO (2), CARNICERO (2)

DOBLE NORMA/ESTANDAR

PASIVIDAD	ACTIVIDAD	ADJET. ESTEREOTIPADO	INACENES MENTALES ESTEREOTIPADAS	DEGRADACIÓN SEMÁNTICA
"EL TÍO APRENDE DEL SOBRINO CUÁLES SON LAS PLANTAS..."	NT	UNA CIENTÍFICA JOVEN Y GUAPA ESCRITORES GENIALES.	"¿NO PUEDE SER EL SOBRINO DE DAVID EL QUE LE DE EL BIBERÓN AL CONEJITO? PUES NO, MAMÁ, PORQUE ES UN CHICO" SOY UN MACHOTE. "MIENTRAS TANTO SU SOBRINA SE DEDICA ACOMPAÑADA POR SU MUJER, A LAS LABORES DE SU SEXO" "EL SOLDADITO SE SINTIÓ TAN EMOCIONADO QUE HUBIERA QUERIDO LLORAR LÁGRIMAS DE PLOMO, PERO ESO HABRÍA SIDO IMPROPIO DE EL"	NT

ROLES PROFESIONALES

ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		DIVISION DEL TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACION LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		M	F	OCCUP.	EMPLEO	INTELLECTUAL	MANUAL	MANDO	SUBORDINADO	SOC.	CUL.	ROL	EGO.	AUTO	ASALA	PUBLICA	PRIVADA
INVESTIGACIÓN	TERCIARIO	-	X	-	X	X	-	NT	NT	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT
ESCRITURA	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
PERIODISMO	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	X	-	NT	NT	NT	NT
VENTA	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT
COLABORACIÓN	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
CRÍTICA	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
INTERPRETACIÓN	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
REDACCIÓN	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
REPORTAJES	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
SERVICIO DOMÉSTICO	TERCIARIO	-	X	X	-	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
SERVICIO DE FONTANERÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	TERCIARIO	-	X	X	-	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
EXPLORAR	TERCIARIO	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
PERIODISMO	TERCIARIO	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
ESCRIBIR	TERCIARIO	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
INTERPRETACIÓN	TERCIARIO	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
REPORTAJES PERIÓDICO	TERCIARIO	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
CORRESPONSAL EN EL EXTRANJERO	TERCIARIO	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
MEDICINA	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
REPARTO DE CORRESPONDENCIA	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
VETERINARIA	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
EDITORIAL	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
PROTECCIÓN NACIONAL	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	-	X	X	-	X	-	NT	NT	NT	NT
SERVICIO DOMÉSTICO	TERCIARIO	-	X	-	X	-	X	-	X	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
VENTA DE LECHE	TERCIARIO	-	X	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
REPARTO CORRESPONDENCIA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
VENTA DE CARNES	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
VENTA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	X	-	-	X	-	X	-	X
MEDICINA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
MAGISTERIO	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
GUÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
ESTUDIANTE	TERCIARIO	-	X	X	-	NT	NT	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
MODELAJE	TERCIARIO	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
DENTISTA	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
PIANISTA	TERCIARIO	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
CANTO	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
CONDUCCIÓN	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT

Análisis de los Contenidos de los libros de texto

Expresión Plástica y Visual

Libro de texto de la asignatura de Ciencias Sociales

Libro de texto de la asignatura de Itinerarios de la Naturaleza

Libro de texto de la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés)

Libro de texto de la Asignatura de Lengua y Literatura Castellana

*Libro de texto de la asignatura de
Expresión Plástica y Visual*

MATERIA		EXRESION PLÁSTICA Y VISUAL				LIBRO: EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL				UNIDAD: EL COLOR (5)									
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 16				SEXO MASCULINO: 11				SEXO FEMENINO: 5									
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL		ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR							
	ABLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO	GESTIÓN	A. HOGAR	A. AUTORIDAD			
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
10	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	ACTIVA	-	OBSERVACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
18	-	X	-	1	-	2º PLANO	1/8	ACTIVIDAD	TRABAJADOR, EXPERTO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
42	-	X	-	-	3	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVIDAD	-	DELICADEZA, EXPRESIVIDAD	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
43	-	X	-	8	2	2º PLANOS	1/4	PASIVA	ENOJO, ENFADO, DEFENSA	TERNURA, RECEPTIVIDAD	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACION LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS.	FEM.	OCCUPACION	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANU.	MANDO	SUBORD.	SOC.	CUL.	POL.	ECC.	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
NT	NT	-	F	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
PINTURA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
DANZA CLÁSICA	TERCIARIO	-	X	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
CINE	TERCIARIO	X	X	-	X	X (INDISTINTAMENTE AL SEXO)	X (INDISTINTAMENTE AL SEXO)	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT

*Libro de texto de la asignatura de
Ciencias Sociales*

MATERIA		CIENCIAS SOCIALES				LIBRO: GEOGRAFÍA				UNIDAD: EL MEDIO FÍSICO Y LOS ECOSISTEMAS DEL MUNDO, Desequilibrios demográficos en el planeta									
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 53				SEXO MASCULINO: 27				SEXO FEMENINO: 26									
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL				ESTEREOTIPO ROL SOCIAL				ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR			
	AIRLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMANO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. HOGAR	A. AUTORIDAD	
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
24	-	X	-	2	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	BÚSQUEDA DE RECURSOS	BÚSQUEDA DE RECURSOS	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
28	-	X	-	3	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	SOLIDARIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
32	-	X	-	7	3	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	SOLIDARIDAD, MOVILIZACIÓN SOCIAL, LUCHA, DEFENSA	SOLIDARIDAD, MOVILIZACIÓN SOCIAL, LUCHA, DEFENSA, CUIDADOS DE OTRAS PERSONAS	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
38	-	X	-	2	-	PLANO 3/4	1/8	ACTIVA	DIALOGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
39	-	X	-	-	1	2 PLANO	1/8	ACTIVA	-	DESVALIDA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
114	-	X	-	2	2	PLANO GENERAL	-	ACTIVA	AGILIDAD, DESTREZA	AGILIDAD, DESTREZA	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
41	-	X	-	1	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	FUERZA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
51	-	X	-	-	1	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	-	CRUZADA Y CUIDADO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
64	-	X	-	-	1	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	-	CUIDADO Y MANTENIMIENTO DEL HOGAR	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
65	-	X	-	-	1	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	-	CUIDADO Y MANTENIMIENTO DEL HOGAR	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
68	-	X	-	-	12	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	-	CUIDADO Y MANTENIMIENTO DE LA PROLE	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
67	-	X	-	5	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	TRABAJO, MANTENIMIENTO DE LA NORMA SOCIAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
69	-	X	-	4	5	PLANO GENERAL	1/4	PASIVA	-	POSE	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
70	-	X	-	1	-	PLANO 3/4	1/4	PASIVA	DESAMPARO, DESPROTECCIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	

ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM	OCCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANUJ	MANDO	SUBORD	SOC	CUL	POL	ECO	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
COMERCIANTE	TERCIARIO	-	-	-	X	X	-	-	X	NT	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT	
VENDIMIA	PRIMARIO	X	-	-	X	X	-	-	X	NT	NT	X	X	X	NT	NT	NT	NT	
EDUCACIÓN SANITARIA	TERCIARIO	-	X	-	X	X	-	-	X	NT	NT	X	X	X	NT	NT	NT	NT	
POLICÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	-	X	NT	NT	X	X	X	NT	NT	NT	NT	

MATERIA		CIENCIAS SOCIALES				LIBRO: HISTORIA				UNIDAD: LA CRISIS DE LA DEMOCRACIA LIBERAL Y LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL									
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 135				SEXO MASCULINO: 125				SEXO FEMENINO: 10									
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL				ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR					
	ARLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE-CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. HOGAR	A. AUTORIDAD	
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
89	-	X	-	+1-50	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	RESISTENCIA, FUERZA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
90	-	X	-	1	4	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	MANDO, CONTROL	ESPECIALISTA ACTIVIDAD	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
91	X	-	-	3	8	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	HABILIDAD, DESARROLLO TRABAJO	HABILIDAD, DESARROLLO TRABAJO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
92	X	-	-	32	-	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	COMUNICACIÓN, CONVENCIMIENTO	-	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT
93	-	X	-	3	-	2º PLANO	1/4	PASIVA	INTELLECTUAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
94	X	-	-	12	-	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	VIOLENCIA, LUCHA, AGRESIVIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
95	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVA	INTELLECTUAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
96	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVA	INTELLECTUAL	-	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT
101	X	-	-	8	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	FUERZA, RESISTENCIA	-	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT
102	-	X	-	14	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	FUERZA, RESISTENCIA	-	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT
ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISION TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACION LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM.	OCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANU	MANDO	SUBORD.	SOC	CUL	POL	ECO	AUTÓNOMA	SALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
COSTURA	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	X	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
TRANSPORTISTA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
POLÍTICA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	NT	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT
HILANDERA	TERCIARIO	-	X	X	-	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
PORTEADOR	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
ARTESANÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT
AGRICULTURA	PRIMARIO	X	-	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
MINERÍA	PRIMARIO	X	X	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
OBRAERO DE INDUSTRIA	SECUNDARIO	-	X	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
FUNDICIÓN	SECUNDARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
ELECTRICIDAD	SECUNDARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
ATENCIÓN AL HOGAR	TERCIARIO	-	X	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT

MATERIA		CIENCIAS SOCIALES				LIBRO: HISTORIA				UNIDAD: EL NACIMIENTO DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA. LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL: CAMBIO SOCIAL Y TRANSFORMACIÓN ECONÓMICA. EL MUNDO DE LA POSGUERRA (3)									
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 223				SEXO MASCULINO: 123				SEXO FEMENINO: 100									
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSONAS		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL		ESTEREOTIPO, ROL SOCIAL		ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR							
	ABLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMANO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. HOGAR	A. AUTORIDAD	
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
181	-	X	-	1	0	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	INTELLECTUAL, SERIEDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
182	-	X	-	12	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	CONTROL, SERIEDAD	CONTROL, SERIEDAD	NT	NT	NT	NT	X	-	NT	NT	NT
163	-	X	-	+99	?	GRAN PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	RESPECTO, CONTROL FINANCIERO, INTELIGENCIA, COMPETITIVIDAD	RESPECTO, CONTROL FINANCIERO, INTELIGENCIA, COMPETITIVIDAD	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
168	-	X	-	+12	-	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	CAPACIDAD, HABILIDAD LABORAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM.	Ocupación	EMPLEO	EXTER.	INTER.	INTEL.	MANU.	MANDO	SUBORD.	SOC.	CUL.	POL.	ECO.	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
BOLSA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	-	X	-	-	-	-	NT	NT	-	-	NT
ESCRITOR	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	X	-	NT	NT	-	X	-	X	NT	NT	-	NT
ASTRONAUTA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	X	NT	NT	X	X	X	X	NT	NT	-	NT
TÉCNICO ARTES GRÁFICAS	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	-	X	X	-	-	NT

MATERIA		CIENCIAS SOCIALES				LIBRO: HISTORIA				UNIDAD: EL NACIMIENTO DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA, LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL: CAMBIO SOCIAL Y TRANSFORMACIÓN ECONÓMICA, EL MUNDO DE LA POSGUERRA (2)									
ANÁLISIS IMAGEN				PERSONAS: 136				SEXO MASCULINO: 126				SEXO FEMENINO: 10							
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO			Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO	ESTEREOTIPO PERSONAL			ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLITICO		ROL FAMILIAR					
	ASILADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F		PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO	GESTIÓN	A. HOGAR	A. AUTORIDAD		
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
89	-	X	-	+160	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	RESISTENCIA, FUERZA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
90	-	X	-	1	4	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	MANDO, CONTROL	ESPECIALISTA, ACTIVIDAD	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
91	X	-	-	3	6	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	HABILIDAD DESARROLLO TRABAJO	HABILIDAD, DESARROLLO TRABAJO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
92	X	-	-	32	-	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	COMUNICACIÓN, CONVENCIMIENTO	-	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT
93	-	X	-	3	-	2º PLANO	1/4	PASIVA	INTELCTUAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
94	X	-	-	12	-	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	VIOLENCIA, LUCHA AGRESIVIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
95	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVA	INTELCTUAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
96	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVA	INTELCTUAL	-	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT
101	X	-	-	8	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	FUERZA, RESISTENCIA	-	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT
102	-	X	-	14	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	FUERZA, RESISTENCIA	-	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT
104	-	X	-	1	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	RESISTENCIA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT

ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM.	OCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER.	INTER.	INTEL.	MANU.	MANDO	SUBORD.	SOC.	CUL.	POL.	ECO.	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
COSTURA	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
TRANSPORTISTA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
POLÍTICA	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT
HILANDERA	TERCIARIO	-	X	X	-	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
PORTEADOR	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
ARTESANÍA	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT
AGRICULTURA	PRIMARIO	X	-	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
MINERIA	PRIMARIO	X	X	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
OBRAERA DE INDUSTRIA	SECUNDARIO	-	X	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
FUNCIÓN	SECUNDARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
ELECTRICIDAD	SECUNDARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
ATENCIÓN AL HOGAR	TERCIARIO	-	X	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT

MATERIA		CIENCIAS SOCIALES			LIBRO: HISTORIA										UNIDAD: EL NACIMIENTO DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA, LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL, CAMBIO SOCIAL Y TRANSFORMACIÓN ECONÓMICA, EL MUNDO DE LA POSGUERRA							
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 329					SEXO MASCULINO: 313					SEXO FEMENINO: 16										
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL		ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR										
	ABILDADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPO.	A. PRE-CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. HOGAR	A. AUTORIDAD				
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA						
120	-	X	-	+99	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	REIVINDICACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
121	-	X	-	-	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	-	SIMBÓLICA, DESCRIPTIVO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
122	-	X	-	+140	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	CONTROL, NORMALIZACIÓN, LOGRO, JUSTICIA, VENCIMIENTO	VENCIMIENTO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
123	-	X	-	+99	-	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	REIVINDICACIÓN, MANIFESTACIÓN, PENSAMIENTO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
125	X	-	-	-	1	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	-	OJO, INTELLECTUAL, PROTECCIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
127	-	X	-	+5	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	MANTENIMIENTO DEL ORDEN, PROTECCIÓN DE LA NACIÓN	-	NT	NT	X	X	NT	NT	NT	NT	NT			
128	-	X	-	1	-	2º PLANO	1/4	PASIVA	FUERZA, CONTROL, PODER POLÍTICO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
129	X	-	-	5	-	2º PLANO	1/4	ACTIVA	FUERZA, CONTROL, PODER POLÍTICO	-	-	X	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
130	X	-	-	4	12	PLANO GENERAL	1/4	PASIVA	PROTECCIÓN	ATENCIÓN A TERCEROS	NT	NT	X	NT	NT	NT	X	X				
131	-	X	-	13	-	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	CONTROL, FUERZA, PODER POLÍTICO	-	NT	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT			
132	-	X	-	9	-	2º PLANO	1/4	ACTIVA	NEGOCIADOR, PODER, CONTROL	-	NT	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT			
133	-	X	-	11	-	2º PLANO	1/4	ACTIVA	NEGOCIADOR, PODER, CONTROL	-	NT	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT			
138	-	X	-	22	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	INTELLECTUAL, CONTROL DE LA NORMA	-	NT	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT			
141	-	X	-	-	1	PLANO 3/4	1/8	PASIVA	-	SÍMBOLO SEXUAL, EROTICIDAD, SIN INICIATIVA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
146	-	X	-	2	-	2º PLANO	1/4	ACTIVA	CONTROL, NACIONAL, ORDEN, RESPETO, PODER	-	NT	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT			
147	X	-	-	2	-	2º PLANO	1/4	ACTIVA	CONTROL, NACIONAL, ORDEN, RESPETO, PODER	-	NT	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT			
160	X	-	-	1	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	RIESGO, DESCUBRIDOR, RESISTENCIA, CAPACIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
ROLES PROFESIONALES																						
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA				
		MAS	FEM	OCCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANU	MANDO	SUBORD	SOC.	CUL	POL	ECO	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA			
MILITAR	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	X	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT			
FUEZAS DEL ORDEN	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	X	NT	NT	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT			
MILICIAS	TERCIARIO	-	X	-	X	X	-	X	X	NT	NT	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT			
JEFE DE ESTADO	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	X	-			
PRINCIPE	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT			

MATERIA		CIENCIAS SOCIALES				LIBRO: HISTORIA				UNIDAD: LAS SOCIEDADES DEL ANTIGUO RÉGIMEN, 2									
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 162				SEXO MASCULINO: 124				SEXO FEMENINO: 38									
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO		Nº DE PERSONAS		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL		ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLÍTICO				ROL FAMILIAR				
	ASUADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEFOR.	A. PRE. CIUDADO	MANDO		GESTIÓN		ALHOGAR	A. AUTORIDAD	
											BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA					
37	-	X	-	-	1	2º PLANO	1/4	ACTIVA	-	INTELLECTUAL	NT	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
38	-	X	-	-	8	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	EDUCADOR, ESPECIALISTA	-	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
39	-	X	-	-	1	PLANO GENERAL	1/4	PASIVA	PENSATIVO, LETRADO, ENSAYADOR	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
40	-	X	-	-	8	PLANO GENERAL	1/4	PASIVA	REPRESENTACIÓN SOCIAL	REPRESENTACIÓN SOCIAL	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
41	-	X	-	-	20	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	AGRESIVIDAD, VIOLENCIA, ESTUPOR, INDEPENDENCIA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
43	-	X	-	-	2	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	CUIDADO Y ATENCIÓN PERSONAL	CUIDADO Y ATENCIÓN PERSONAL, CUIDADO DE OTRAS	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
44	-	X	-	+20	-	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	FUERZA, RIESGO, CONTROL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
45	-	X	-	-	2	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	FUERZA, RIESGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
47	-	X	-	-	16	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	FUERZA, RIESGO	OBSERVACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
48	-	X	-	-	4	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	ESPECIALISTA, FUERZA, CONVENCIMIENTO, DECISIÓN	CONSUELO, MISERICORDIOSA, ATENCIÓN A OTRAS	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
50	-	X	-	-	3	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	VIOLENCIA, FUERZA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
51	-	X	-	-	9	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	FUERZA, RESISTENCIA, ESPECIALIZACIÓN TRABAJO	ESPECIALIZACIÓN TRABAJO, ATENCIÓN A OTRAS	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
52	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	DESCANSO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
53	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	FUERZA, RESISTENCIA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
54	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	DESCANSO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
55	-	-	X	3	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	NO QUEDA DEFINIDO	NO QUEDA DEFINIDO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
57	-	-	X	2	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	NO QUEDA DEFINIDO	NO QUEDA DEFINIDO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
58	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	NO QUEDA DEFINIDO	NO QUEDA DEFINIDO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
59	-	X	-	-	20	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	OCCIO, DIVERSIÓN	OBSERVACIÓN, CUIDADO DE LOS/AS MENORES	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT

ROLES PROFESIONALES																						
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO			DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD				CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM	OCCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANU	MANDO	SUBORD	SOC	CUL	POL	ECO	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA			
CLERICO	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT			
PINTURA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	X	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT			
COMERCIO	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	NT	NT	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT			
ENSEÑANZA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	X	-	-	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT			
REALIZA	TERCIARIO	X	X	X	-	-	X	X	-	X	-	X	X	X	X	NT	NT	NT	NT			
MANTENIMIENTO DE LA PAZ	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	-			
MANTENIMIENTO DEL HOGAR	TERCIARIO	-	X	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT			
LIMPIEZA CALLES	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT			
PASTOREO	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	-	-	X	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT			
AGRICULTURA	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	-	-	X	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT			
CONSTRUCCIÓN	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	-	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT			

MATERIA		CIENCIAS SOCIALES				LIBRO: HISTORIA				UNIDAD: LAS SOCIEDADES DEL ANTIGUO RÉGIMEN									
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 178				SEXO MASCULINO: 147				SEXO FEMENINO: 31									
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO		Nº DE PERSONAS		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL		ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR						
	ARLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. HOGAR	A. AUTORIDAD	
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
7	-	X	-	30	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	AGRESIVIDAD, TRABAJO, FUERZA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
10	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/18	ACTIVA	REBELDÍA	-	NT	ACTIVA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
11	-	X	-	8	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	TRABAJO, INTELLECTUAL, ESPECIALISTA, ARTESANO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
16	-	X	-	1	-	PLANO GENERAL	1/8	PASIVA	POSE	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
17	-	X	-	2	2	PLANO 3/4	1/8	ACTIVA	FUERZA	DELICADEZA, FECUNDACIÓN	NT	ACTIVA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
18	-	X	-	2	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	ACCIÓN, CREACIÓN, DELICADEZA	OBSERVACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
20	-	X	-	30	10	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	INTELLECTUAL, CREACIÓN, DIÁLOGO	OBSERVACIÓN, ESCUCHA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
21	X	-	-	-	1	2º PLANO	1/4	PASIVA	-	SERENIDAD, POSE TRANQUILIDAD	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
23	-	X	-	2	3	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	-	CUIDADO Y MANTENIMIENTO DEL HOGAR	NT	ACTIVA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
24	-	X	-	+30	2	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	REPRESENTACIÓN SOCIAL, ESPIRITUAL	ESPIRITUAL, AFLIGIDA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
25	-	X	-	8	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	CUIDADO Y ATENCIÓN PERSONAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
26	-	X	-	4	-	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	TORTURA, TRABAJO, DOLOR, TORTURADO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
28	-	X	-	2	5	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	ESPECIALISTA EN ACTIVIDAD LABORAL	POSE, DIÁLOGO BELLEZA	NT	ACTIVA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
29	-	X	-	-	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	-	ESPIRITUAL, PETICIÓN, DULZURA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
31	-	X	-	20	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	JUICIO, PODER, DEFENSA	-	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT
34	-	X	-	4	2	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	ESPECIALISTA, ACTIVIDAD PROFESIONAL, INTELLECTUAL	RECEPTORA, COMPRADORA, ATENCIÓN A OTROS	-	ACTIVA	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT
35	-	X	-	1	2	PLANO GENERAL	1/4	PASIVA	EXPECTANTE	PACIENCIA, CUIDADO A OTRAS, PIADOSA	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
36	-	X	-	4	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	INTELLECTUAL, INVESTIGADOR	INTELLECTUAL, DIÁLOGO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
37	-	X	-	-	1	2º PLANO	1/4	ACTIVA	-	INTELLECTUAL	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT

ROLES PROFESIONALES																					
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD				CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM	OCCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANU	MANDO	SUBORD.	SO C	CUL	POL	ECC	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA		
CLÉRIGO	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT		
PINTURA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	X	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT		
COMERCIO	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	NT	NT	-	X	-	X	NT	NT	NT	NT		
ENSEÑANZA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	X	-	X	-	X	X	-	X	NT	NT	NT		
REALIZA	TERCIARIO	X	X	X	-	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	NT	NT	NT	NT		
MANTENIMIENTO DE LA PAZ	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	NT	NT	NT		
MANTENIMIENTO DEL HOGAR	TERCIARIO	-	X	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT		
LIMPIEZA CALLES	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT		
PASTOREO	PRIMARIO	X	-	-	X	X	-	-	X	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT		
AGRICULTURA	PRIMARIO	X	-	-	X	X	-	-	X	NT	NT	X	X	-	X	NT	NT	NT	NT		
CONSTRUCCIÓN	PRIMARIO	X	-	-	X	X	-	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT		

*Libro de texto de la asignatura de
Itinerarios de la Naturaleza*

MATERIA		ITINERARIOS DE LA NATURALEZA				LICRO: BIOLOGIA Y GEOLOGIA				UNIDAD: LA EVOLUCION, UNA CARACTERISTICA DE LA VIDA									
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 22				SEXO MASCULINO: 14				SEXO FEMENINO: 8									
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL		ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLITICO		ROL FAMILIAR							
	ARLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO	GESTION	A. HOGAR	A. AUTORIDAD			
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
9	X	-	-	1	-	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA, I	INVESTIGACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
24	-	X	-	-	4	1º PLANO	1/8	PASIVA, POSE	-	ESTÉTICA	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
29	-	X	-	3	3	1º PLANO 3/4x2/8 2º PLANO 1x1/8	1/8	PROTECCIÓN, CUIDADO	PROTECCIÓN, CABEZA DE FAMILIA	CUIDADO, CRANZA Y ATENCIÓN	-	X	NT	NT	NT	X			
43	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVO, POSE	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
49	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVIDAD	APOYO TAREA	EXPERIMENTACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
58	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVO, POSE	ILUSTRE	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
57	X	-	-	1	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVO ESPIRITUAL	SALVADOR	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
58	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVO, POSE	ILUSTRE	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
59	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVO, POSE	ILUSTRE	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
60	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVO, POSE	ILUSTRE	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
61	-	X	-	1	-	PLANO GENERAL	1/2	PASIVO, POSE	REPRESENTACIÓN ESPECIE HUMANA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
62	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVO, POSE	ILUSTRE	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
137	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVO, POSE	INVESTIGACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT			
ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD			CONTRIBUCIÓN			RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM	OCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANU	MANDO	SUBORD	SOC	CUL	POL	ECC	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
INVESTIGADOR/RELIGIOSO	TERCIARIO	X	-	X	NT	NT	NT	-	X	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
-	-	X	X	X	NT	NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT
-	-	X	-	NT	NT	NT	NT	-	NT	NT	NT	-	-	-	-	NT	NT	NT	NT
ESTUDIANTE	TERCIARIO	X	X	X	NT	NT	NT	X	-	NT	NT	-	-	-	-	NT	NT	NT	NT
-	-	X	-	NT	NT	NT	NT	X	-	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
-	-	X	-	NT	NT	NT	NT	X	-	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
-	-	X	-	NT	NT	NT	NT	X	-	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
-	-	X	-	NT	NT	NT	NT	X	-	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
-	-	X	-	NT	NT	NT	NT	X	-	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
-	-	X	-	NT	NT	NT	NT	X	-	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
INVESTIGADOR	TERCIARIO	X	-	NT	NT	NT	NT	X	-	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT

*Libro de texto de la asignatura de
Lengua Extranjera (Inglés)*

MATERIA		LENGUA EXTRANJERA				LIBRO: GENERATION 2000										UNIDAD: CONSOLIDATION			
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 37										SEXO MASCULINO: 21				SEXO FEMENINO: 16			
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL				ESTEREOTIPO ROL SOCIAL				ROL FAMILIAR					
	ABSLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. HOGAR	A. AUTORIDAD	
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
204	-	-	X	1	-	2º PLANO	1/8	ACTIVIDAD	MANTENIMIENTO Y CUIDADO PERSONAL	-	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
205	-	-	X	2	-	2º PLANO	1/8	ACTIVA	COMUNICACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
206	-	-	X	2	1	PLANO GENERAL		ACTIVA	PASIVIDAD, ESPERA	PASIVIDAD, ESPERA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
207	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	ACTIVIDAD LABORAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
209	-	-	X	-	1	PLANO 3/4	1/8	ACTIVA	-	ACCIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
218	-	X	-	4	4	PLANO 3/4	1/8	PASIVA	ATENCIÓN, ESCUCHA, ACTO SOCIAL	ATENCIÓN, ESCUCHA, ACTO SOCIAL	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
219	-	X	-	+5	+5	PLANO GENERAL	1/8	PASIVA	POSE	POSE	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
220	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/8	ACTIVA	ACTIVIDAD, OCIO	ACTIVIDAD, OCIO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
221	-	X	-	2	3	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	ACTIVA, MANTENIMIENTO Y CUIDADO PERSONAL	ATENCIÓN Y ALIMENTACIÓN DE HOMBRES	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	X	-
222	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	RIESGO, INVESTIGACION, INTELIGENCIA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
223	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	ACTIVIDAD, OCIO, RIESGO	ACTIVIDAD, OCIO, RIESGO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT

ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM	OCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANU	MANDO	SUBORD	SOC	CUL	POL	ECO	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
CANTANTE DE ROCK	TERCIARIO	X	X	X	-	X	-	X	-	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	-	-
ASTRONAUTA	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT

MATERIA		LENGUA EXTRANJERA				LIBRO: GENERATION 2000										UNIDAD: HAVE YOU EVER?, BIOGRAPHY			
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 6										SEXO MASCULINO: 5				SEXO FEMENINO: 1			
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL				ESTEREOTIPO ROL SOCIAL				ROL FAMILIAR					
	ABSLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. HOGAR	A. AUTORIDAD	
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
244	-	X	-	1	-	PLANO 3/4	1/8	ACTIVA	EXPRESIÓN MUSICAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
245	-	X	-	1	-	PLANO GENERAL		ACTIVA	RIESGO, OCIO	-	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
246	-	X	-	1	-	PLANO 3/4	1/8	ACTIVA	MANTENIMIENTO Y CUIDADO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
247	-	X	-	1	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	ACTIVIDAD, RIESGO, COMPETITIVIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
248	-	X	-	1	-	PLANO 3/4	1/8	ACTIVA	ACTIVIDAD, DOMINIO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
263	-	X	-	-	1	1º PLANO	1/8	PASIVA	POSE	POSE	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT

ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM	OCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANU	MANDO	SUBORD	SOC	CUL	POL	ECO	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
CANTANTE	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
CORREDOR DE RODEOS	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
COCINA	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT

MATERIA		LÉNGUA EXTRANJERA				LIBRO: GENERATION 2000				UNIDAD: BANK ROBBERY: THE PLAN, 2									
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 27				SEXO MASCULINO: 15				SEXO FEMENINO: 12									
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL				ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR					
	ABIADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. HOGAR	A. AUTORIDAD	
													BASE	CURULA	BASE	CURULA			
176	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVIDAD	AUTONOMÍA, RIESGO, COMPETITIVIDAD	AUTONOMÍA, RIESGO, COMPETITIVIDAD	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
177	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	ACTIVIDAD, PARTICIPACIÓN, COMPETICIÓN	INICIATIVA, COMPETITIVIDAD, ACTIVIDAD	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
178	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	DESCANSO, OCIO	DESCANSO, OCIO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
179	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	DESCANSO, OCIO	DESCANSO, OCIO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
180	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	DESCANSO, OCIO	DESCANSO, OCIO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
181	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	DESCANSO, OCIO	DESCANSO, OCIO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
182	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	DESCANSO, OCIO	DESCANSO, OCIO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
183	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	ACTIVIDAD, OCIO	ACTIVIDAD, OCIO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
184	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	ACTIVIDAD, CREACIÓN, IMAGINACIÓN	PASIVIDAD, POSE	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
185	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	ACTIVIDAD, OCIO, TECNOLOGÍA	ACTIVIDAD, OCIO, TECNOLOGÍA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
186	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	ACTIVIDAD, OCIO, RIESGO	ACTIVIDAD, OCIO, RIESGO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
187	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/6	ACTIVA	ACTIVIDAD, OCIO, RIESGO	ACTIVIDAD, OCIO, RIESGO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS.	FEM.	Ocupación	Empleo	EXTER.	INTER.	INTEL.	MANU.	MÁNDO	SUBORD.	SOC.	CUL.	POL.	ECO.	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
FUTBOLISMO	TERCIARIO	X	X	X	-	X	-	X	X	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
CANTANTE DE ROCK	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
TENISTA	TERCIARIO	X	X	X	-	X	-	X	X	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
PINTURA	TERCIARIO	X	X	X	-	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
BUCEO	TERCIARIO	X	X	X	-	X	-	-	X	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT

MATERIA		LENGUA EXTRANJERA				LIBRO: GENERATION 2000				UNIDAD: BANK ROBBERY. THE PLAN. 1								
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 47				SEXO MASCULINO: 35				SEXO FEMENINO: 12								
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO	ESTEREOTIPO PERSONAL			ESTEREOTIPO ROL SOCIAL			ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR					
		M	F		PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO	GESTIÓN	A. HOGAR	A. AUTORIDAD			
	ASBLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA															
												BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
148	-	X	-	16	5	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVIDAD	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	TEMOR, OBSERVACIÓN, PASIVIDAD	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
149	-	-	X	3	4	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	FALTA DE INICIATIVA, OBSERVACIÓN, DISCUSIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
150	-	-	X	3	-	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
151	-	-	X	1	-	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
152	-	-	X	1	-	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
153	-	-	X	1	-	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
154	-	-	X	1	-	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
155	-	-	X	1	-	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
156	-	-	X	1	-	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
157	-	-	X	1	-	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
158	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
159	-	-	X	3	1	2º PLANO	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	DESORDENADA, SUICIA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
160	-	-	X	-	1	PLANO GENERAL	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	COMUNICACIÓN, CULTURA, ATENCIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
161	X	-	-	1	1	1º PLANO	1/3	ACTIVA	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	ATENCIÓN, COMUNICACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT

ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN			RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA		
		MAS.	FEM.	OCCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER.	INTER.	INTEL.	MANU.	MANDO	SUBORD.	SOC.	CUL.	POL.	ECO.	AUTONOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
LADRÓN	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT

MATERIA		LENGUA EXTRANJERA		LIBRO: GENERATION 2000										UNIDAD: FUNLAND, SHERLOCK HOLMES: MORIARTY IS IN LONDON, CHORES					
ANÁLISIS IMAGEN				PERSONAS: 62						SEXO MASCULINO: 50				SEXO FEMENINO: 12					
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL		ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLITICO		ROL FAMILIAR							
	ASUADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO		GESTION		A. HOGAR	A. AUTORIDAD	
													BASE:	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
89	-	X	-	16	5	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVIDAD	ACTIVIDAD, AGRESIVIDAD, RIESGO	TEMOR, OBSERVACIÓN, PASIVIDAD	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
90	X	-	-	3	4	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	ORGANIZACIÓN, ORIENTACIÓN, BÚSQUEDA, ACCIÓN	FALTA DE INICIATIVA, OBSERVACIÓN, DISCUSIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
101	-	X	-	3	-	1º PLANO	1/8	ACTIVA	INTELLECTUAL, INVESTIGACIÓN, ATENCIÓN, CREATIVIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
102	-	-	X	1	-	2º PLANO	1/8	ACTIVA	INVESTIGACIÓN, OBSERVACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
103	-	-	X	1	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	ACTIVIDAD, ATENCIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
104	-	-	X	1	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	CUIDADO Y ASEO PERSONAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
105	-	-	X	1	-	2º PLANO	1/8	ACTIVA	CUIDADO PERSONAL	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
106	-	-	X	1	-	2º PLANO	1/8	ACTIVA	INFORMACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
107	-	-	X	1	-	2º PLANO	1/8	ACTIVA	VIOLENCIA, TRAMA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
108	-	-	X	1	-	PLANO 3/4	1/8	ACTIVA	SUSPICACIA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
109	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	ATENCIÓN, INVESTIGACIÓN, COMUNICACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
110	-	X	-	3	1	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	-	DESORDENADA, SUICIA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
120	-	X	-	-	1	1º PLANO	1/4	ACTIVA	-	COMUNICACIÓN, CULTURA, ATENCIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
137	X	-	-	1	1	1º PLANO	1/8	ACTIVA	ATENCIÓN, COMUNICACIÓN	ATENCIÓN, COMUNICACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
138	X	-	-	1	-	1º PLANO	1/8	ACTIVA	COMUNICACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
148	X	-	-	2	-	2º PLANO	1/8	ACTIVA	COMUNICACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
149	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	RIESGO, COLABORACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
150	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	RIESGO, COLABORACIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
151	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	RIESGO, COLABORACIÓN	-									
152	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	RIESGO, COLABORACIÓN	-									
153	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	RIESGO, COLABORACIÓN	-									
154	-	-	X	2	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	RIESGO, COLABORACIÓN	-									

ROLES PROFESIONALES																						
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO			NIVEL DE RESPONSABILIDAD				CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS.	FEM.	Ocupación	EMPLEO	EXTER.	INTER.	INTEL.	MANU.	MANDO	SUBORD.	SOC.	CUL.	POL.	ECO.	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA			
DETECTIVE	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT				
COLABORADOR DEL DETECTIVE	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	X				
SIRVENTA	TERCIARIO	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT				
LADRÓN	TERCIARIO	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT				
POLICIA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-				

MATERIA		LENGUA EXTRANJERA			LIBRO: GENERATION 2000					UNIDAD: THE GHOST OF MARY BELL																
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 56			SEXO MASCULINO: 14					SEXO FEMENINO: 42																
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO	ESTERÉOTIPO PERSONAL			ESTERÉOTIPO ROL SOCIAL			ROL POLÍTICO				ROL FAMILIAR											
	ABSLDO	RELAC- TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMANO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. TIEMPO	A. PRE- CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. SOCIO	A. AUTORIDAD								
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA										
65	-	-	X	-	2	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVIDAD	-	ACTIVIDAD, BÚSQUEDA	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
66	-	-	X	1	2	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	ORGANIZACIÓN, BÚSQUEDA	ATENCIÓN, DIÁLOGO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
67	-	-	X	2	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	-	BÚSQUEDA, ACTIVADA	IR EN BICICLETA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
68	-	-	X	1	2	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	COLABORACIÓN, INICIATIVA	DIÁLOGO, ACEPTACIÓN, SUMISIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
69	-	-	X	1	3	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	OBSERVACIÓN, PROTECCIÓN	DIÁLOGO, INICIATIVA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
70	-	-	X	1	2	2º PLANO	1/4	ACTIVA	ORGANIZACIÓN, CREATIVIDAD	DIÁLOGO, OBSERVACIÓN, DELICADEZA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
71	-	-	X	-	2	2º PLANO	1/2	ACTIVA	-	OBSERVACIÓN, DIÁLOGO, ATENCIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
72	-	-	X	-	2	PLANO 3/4	1/8	ACTIVA	-	INVESTIGACIÓN, OBSERVACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
73	-	-	X	1	2	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	PROTECCIÓN, ACCIÓN, DESARROLLO DE UNA TRAMA	ASOMBRO, ATENCIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
74	-	-	X	2	2	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	TRAMA, CREACIÓN DE CONFLICTO	ASTUCIA, REFLEXIÓN, DUDA, DESCONFIANZA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
75	-	-	X	2	2	PLANO GENERAL	1/2	ACTIVA	TRAMA, CREATIVIDAD, ACCIÓN	DESCONOCIMIENTO DE LA TRAMA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
76	-	-	X	-	2	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	-	DIÁLOGO, COMUNICACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
77	-	-	X	-	3	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	-	COMUNICACIÓN, DULZURA, ATENCIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
78	-	-	X	-	2	2º PLANO	1/4	ACTIVA	-	ALERTA, ATENCIÓN, PREOCUPACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
79	-	-	X	-	2	2º PLANO	1/4	ACTIVA	-	OBSERVACIÓN, INVESTIGACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
80	-	-	X	-	3	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	-	OBSERVACIÓN, INVESTIGACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
81	-	-	X	1	2	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	ENGAÑO, CREATIVIDAD, INTELIGENCIA	OBSERVACIÓN, INVESTIGACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
82	-	-	X	1	4	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	-	COLABORACIÓN, EDUCACIÓN, DULZURA, COMPLACENCIA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
83	-	-	X	1	2	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	-	OBSERVACIÓN, JUSTICIA, FACILITADORAS DEL PROBLEMA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT								
ROLES PROFESIONALES																										
ACTIVIDAD		SECTOR			SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO			DIVISIÓN TRABAJO			NIVEL DE RESPONSABILIDAD				CONTRIBUCIÓN				RELACION LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
					MAS.	FEM.	Ocupación	EMPLEO	EXTER.	INTER.	INTEL.	MANU.	MANDO	SUBORD.	SOC.	CUL.	POL.	Eco.	AUTÓNOMA	ASALAR/ADO	PÚBLICA	PRIVADA				
ATENCIÓN, RECEPCIÓN DE UN HOTEL		TERCIARIO			X	-	-	X	-	X	X	-	-	X	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT				
GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE UN HOTEL		TERCIARIO			-	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	-	-	X	X	-	-	X				
ATENCIÓN EN LA PUERTA DE UN HOTEL		TERCIARIO			X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-	X	X				

MATERIA		LENGUA EXTRANJERA				LIBRO: GENERATION 2000				UNIDAD: OUR WORLD, MY FAMILY, FURNITURE AND ROOMS, WHERE IS MY T-SHIRT?									
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 66				SEXO MASCULINO: 29				SEXO FEMENINO: 37									
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON.		PROTAGONISMO	ESTEREOTIPO PERSONAL				ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR						
	ARILADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. HOGAR	A. AUTORIDAD	
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
2	X	-	-	3	3	1º PLANO	1/16	SIN DEFINIR	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
3	X	-	-	-	1	2º PLANO	1/8	ACTIVA	-	COMUNICATIVA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
4	X	-	-	6	6	1º PLANO	1/8	SIN DEFINIR	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
5	X	-	-	6	8	PLANO 3/4	1/8	ACTIVA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
6	-	X	-	-	2	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	-	COMUNICACIÓN, OJO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
16	-	X	-	-	2	PLANO GENERAL	1/8	PASIVA	DESORDEN, PASIVIDAD, GANDULISMO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
35	-	-	X	-	2	2º PLANO	1/8	ACTIVA	-	COMUNICACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
36	-	-	X	-	2	2º PLANO	1/8	ACTIVA	-	COMUNICACIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	X	NT	
38	-	-	X	1	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	PRECAUCIÓN, OBSERVACIÓN, CUIDADO	-	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
39	-	-	X	1	1	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	AGRESIÓN	FRAGILIDAD	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
40	-	-	X	1	2	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	PREOCCUPACIÓN, OBSERVACIÓN, SOCORRISTA	COMUNICACIÓN, SOLIDARIDAD, AYUDA, FRAGILIDAD, HERIDA	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
41	-	-	X	3	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	PROTECCIÓN, CONSUELO HACIA LA MUJER, PREOCCUPACIÓN HACIA LA HUA	CONVALECENCIA, AFLIGIDA, CUIDADO, PREOCCUPACIÓN, ATENCIÓN	-	X	NT	NT	NT	NT	-	X	
42	-	-	X	-	2	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	-	CUIDADO, ATENCIÓN A ENFERMEDAD, CONVALECENCIA	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
43	-	-	X	-	1	2º PLANO	1/8	ACTIVA	-	COMUNICACIÓN, PREOCCUPACIÓN	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
45	-	-	X	+1	+1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA (ROCKERO), LIDER	OBSERVADORA, SEGUIDORA	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
46	-	-	X	1	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	DIAGNÓSTICO, SOLUCIÓN PROBLEMA CENTRICO	PREOCCUPADA, SOLUCIÓN PROBLEMA DE FORMA ALTERNATIVA	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
47	-	-	X	-	1	2º PLANO	1/8	PASIVA	-	CONVALECENCIA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
48	-	-	X	4	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	PREOCCUPACIÓN, CUIDADO	PREOCCUPACIÓN, CUIDADO, ATENCIÓN	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
49	-	-	X	-	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	-	CUIDADO, ATENCIÓN, PREOCCUPACIÓN	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
50	-	-	X	-	4	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	-	ATENCIÓN, PREOCCUPACIÓN, CUIDADO	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	
ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACIÓN LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM	OCCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER.	INTER.	INTEL.	MANU.	MANDO	SUBORD.	SOC.	CUL.	ROL.	ECO.	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
ESTUDIANTE	TERCIARIO	X	X	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
ESTUDIANTE	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
ENFERMERA	TERCIARIO	-	X	-	X	-	X	X	X	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
INTERPRETACIÓN DE ROCK	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
MEDICINA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	NT	NT	NT	NT

*Libro de texto de la Asignatura de
Física y Química*

MATERIA		FÍSICA				LIBRO: FÍSICA Y QUÍMICA				UNIDAD: 2, 5, 7, 10, 13, 16, 19						
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 41				SEXO MASCULINO: 35				SEXO FEMENINO: 6						
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSONA		PROTAGONISMO	ESTEREOTIPO PERSONAL				ESTEREOTIPO ROL SOCIAL							
	ABILDADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	F	F	PLANO	TAMANO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	C. PRE. CUIDADO	MANDO	GESTIÓN	ALHOGAR	A. AUTORIDAD
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA
1	-	X	-	-	1	1º PLANO	1/8	ACTIVA	EXPRESIÓN MUSICAL	-	X	NT	NT	NT	NT	NT
3	X	-	-	-	1	1º PLANO	1/8	ACTIVA	CONSTRUCCIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
4	-	X	-	-	1	2º PLANO	1/4	ACTIVA	-	SALTO, ELASTICIDAD, LIGEREZA	X	-	NT	NT	NT	NT
13	-	X	-	-	2	2º PLANO	1/8	ACTIVA	AGRESIVIDAD, FORTALEZA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
14	-	X	-	-	4	1º PLANO	1/4	ACTIVA	FORTALEZA, AGRESIVIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
15	-	X	-	-	1	1º PLANO	1/8	ACTIVA	POTENCIA, ASILIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
18	X	-	-	-	2	1º PLANO	1/8	ACTIVA	FUERZA, PODERIO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
19	X	-	-	-	1	2º PLANO	1/8	ACTIVA	CAPAZ	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
21	-	X	-	-	1	1º PLANO	1/8	ACTIVA	FUERZA	CONTROL, PRECISIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT
25	-	X	-	-	1	1º PLANO	1/8	ACTIVA	PRECISIÓN, CÁLCULO	CONTROL, PRECISIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT
33	-	X	-	-	1	1º PLANO	1/8	ACTIVA	FUERZA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
35	-	X	-	-	1	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	FUERZA, TRABAJO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
39	-	X	-	-	1	2º PLANO	1/8	ACTIVA	EJERCICIO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
46	-	X	-	-	4	1º PLANO	1/8	ACTIVA	TRABAJO, EQUILIBRIO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
51	-	X	-	-	4	2º PLANO	1/8	ACTIVA	AGILIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
52	-	X	-	-	2	2º PLANO	1/8	ACTIVA	PRECISIÓN, CÁLCULO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
54	X	-	-	-	1	2º PLANO	1/4	ACTIVA/REFLEXIVA	INTELIGENCIA, LÓGICA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
84	X	-	-	-	1	1º PLANO	1/4	PASIVIDAD/ESPERA	AGUANTE, FUERZA, RESISTENCIA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT
134	X	-	-	-	4	1º PLANO	1/4	ACTIVA/PENSAMIENTO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
138	X	-	-	-	1	1º PLANO	1/4	ACTIVA/REFLEXIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
137	X	-	-	-	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA/TRABAJO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
138	X	-	-	-	1	1º PLANO	1/8	ACTIVA/REFLEXIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT

ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISION TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCIÓN				RELACION LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS.	FEM	OCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANUJ	MANDO	SUBORD.	SOC.	CUL	POL	ECO	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PÚBLICA	PRIVADA
GIMNASIA ARTÍSTICA	TERCIARIO	-	X	X	-	NT	NT	-	X	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
OCLISTA	TERCIARIO	X	-	X	-	NT	NT	-	X	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
SALTADOR	TERCIARIO	X	-	X	-	NT	NT	-	X	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
MOTORISTA	TERCIARIO	X	-	X	-	NT	NT	-	X	NT	NT	-	X	-	-	NT	NT	NT	NT
QUÍMICA	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	X	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT
CONTROL DE FRÍO	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
ALQUIMISTA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
INGENIERIA	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT
AGRICULTURA	PRIMARIO	X	-	-	X	-	X	-	X	NT	NT	-	-	-	X	NT	NT	NT	NT

*Libro de texto de la Asignatura de
Lengua y Literatura Castellana*

MATERIA		LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA						LIBRO: ALAMBOR				UNIDAD: TEXTOS EXPOSITIVOS Y ARGUMENTATIVOS. 2ª PARTE							
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 6						SEXO MASCULINO: 4				SEXO FEMENINO: 2							
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSONAS		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL				ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLITICO		ROL FAMILIAR					
	ABSLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMANO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE. CUIDADO	MANDO		GESTION		A. HOGAR	A. AUTORIDAD	
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA			
132	X	-	-	1	-	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	ASOMBRO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
133	X	-	-	1	-	2º PLANO	1/8	PASIVA	CANSANCIO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
134	-	X	-	1	1	PLANO 3/4	1/4	ACTIVA	AGRESIVIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	X	-
135	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	EN LOS ACONTECERES	FUERA DE LOS ACONTECERES	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	X	NT
ROLES PROFESIONALES																			
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISION TRABAJO		NIVEL DE RESPONSABILIDAD		CONTRIBUCION				RELACION LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS.	FEM.	OCUPACION	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANU.	MANDO	SUBORD.	SOC.	CUL.	POL.	ECO.	AUTONOMA	ASALARIADO	PUBLICA	PRIVADA
ESTUDIANTE	TERCIARIO	X	-	X	-	NT	NT	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
ESTUDIANTE	TERCIARIO	X	-	X	-	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT
GUERRERO	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
NT	NT	X	X	NT	NT	-	X	NT	NT	NT	NT	X	X	-	-	NT	NT	NT	NT

MATERIA		LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA						LIBRO: ALAMBOR		UNIDAD: LOS DINOSAURIOS (0), LA RADIO Y LA TELEVISIÓN (3), LA NARRACIÓN (II), LA DESCRIPCIÓN (9), EL DIÁLOGO(II), 1ª PARTE								
ANÁLISIS IMAGEN		PERSONAS: 46						SEXO MASCULINO: 38				SEXO FEMENINO: 8						
Nº DIBUJO	TIPO DE DIBUJO	Nº DE PERSON:		PROTAGONISMO		ESTEREOTIPO PERSONAL				ESTEREOTIPO ROL SOCIAL		ROL POLÍTICO		ROL FAMILIAR				
	AISLADO	RELAC. TEXTO	HISTORIETA	M	F	PLANO	TAMAÑO FIGURA	POSTURA	MASCULINO	FEMENINO	A. DEPOR.	A. PRE-CUIDADO	MANDO		GESTIÓN		A. HOGAR	A. AUTORIDAD
													BASE	CÚPULA	BASE	CÚPULA		
31	-	X	-	1	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA, HUIDA	VALENTÍA	ATEMORIZADORA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
32	-	X	-	12	-	2º PLANO	1/4	ACTIVA	INDEFENSIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
35	-	-	X	1	1	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA, COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN, AGRESIVIDAD	COMUNICACIÓN, AGRESIVIDAD	-	X	NT	NT	NT	NT	X	-
36	-	-	X	1	-	PLANO 3/4	1/16	ACTIVO	GALANTERÍA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
37	X	-	-	1	-	2º PLANO	1/4	ACTIVIDAD	LIBERTAD, INCONFORMISMO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
38	-	X	-	2	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVIDAD	DISCUSIÓN	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
46	-	X	-	-	1	PLANO DETALLE (DEL PECHO HACIA ABAJO)	1/4	ACTIVA	-	CONVALECENTE	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
47	-	X	-	-	1	PLANO GENERAL	1/4	ACTIVA	-	SERENA, RESIGNADA	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
49	-	-	X	1	-	PLANO 3/4	1/8	PASIVO	DESCANSO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
50	-	-	X	1	-	1º PLANO	1/8	PASIVO	ASOMBRO, SORPRESA	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
52	-	-	X	1	-	PLANO DETALLE	1/8	ACTIVO	CLIVADIZO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
53	-	-	X	1	-	PLANO 3/4	1/8	ACTIVO	AUTONOMÍA, RESPONSABILIDAD	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
54	-	-	X	5	1	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVO	INCUMPLIDOR, OTROS ASOMBRO	ASOMBRO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
55	-	-	X	1	-	PLANO 3/4	1/8	PASIVO	APERADO, APESADUMBRADO	ASOMBRO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
57	-	X	-	-	1	2º PLANO	1/8	PASIVA	-	DESPREOCUPADA, RELAJADA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
85	-	-	X	4	1	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVIDAD	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
88	-	-	X	1	1	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVIDAD	GUSTO POR OJO, ESPECTÁCULO	GUSTO POR OJO, ESPECTÁCULO	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
90	-	X	-	1	-	1º PLANO	1/16	PASIVA	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
102	-	X	-	1	-	PLANO GENERAL	1/8	ACTIVA	BELICISMO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
103	-	X	-	1	-	2º PLANO	1/8	ACTIVA	BELICISMO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
104	-	X	-	1	-	2º PLANO	1/8	ACTIVA	BELICISMO, DISCUSIÓN	DISCUSIÓN	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT
105	-	X	-	1	-	2º PLANO	1/8	ACTIVA	OJO	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT

ROLES PROFESIONALES																						
ACTIVIDAD	SECTOR	SEXO		TIPO DE TRABAJO		TIPO ESCENARIO		DIVISIÓN TRABAJO			NIVEL DE RESPONSABILIDAD				CONTRIBUCIÓN				RELACION LABORAL		TIPO DE EMPRESA	
		MAS	FEM	OCCUPACIÓN	EMPLEO	EXTER	INTER	INTEL	MANU	MANDO	SUBORD	SOC	CUL	POL	ECO	AUTÓNOMA	ASALARIADO	PUBLICA	PRIVADA			
NT	NT	X	X	NT	NT	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT				
NT	NT	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	X	-	-	NT	NT	NT	NT				
NT	NT	X	X	NT	NT	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT				
ACTOR	TERCIARIO	X	-	-	X	-	X	X	-	NT	NT	X	X	-	NT	NT	NT	NT				
NT	NT	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT				
NT	NT	X	-	NT	NT	X	-	NT	NT	NT	NT	X	-	-	NT	NT	NT	NT				
NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	X	X	-	NT	NT	NT	NT				
NT	NT	X	-	NT	NT	-	X	NT	NT	NT	NT	-	X	-	NT	NT	NT	NT				
EJECUTIVO	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	X	-	NT	NT	NT	NT				
NT	NT	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	NT	NT	-	X	-	NT	NT	NT	NT				
EJECUTIVO	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	NT	NT	NT	NT				
EJECUTIVO	TERCIARIO	X	X	-	X	-	X	X	-	X	-	-	-	-	NT	NT	NT	NT				
EJECUTIVO	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	X	-	X	-	-	X	-	NT	NT	NT	NT				
NT	NT	-	X	NT	NT	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT				
NT	NT	X	X	NT	NT	X	-	NT	NT	NT	NT	X	-	-	NT	NT	NT	NT				
BAILE	TERCIARIO	X	X	X	-	-	X	-	X	NT	NT	X	X	-	NT	NT	NT	NT				
NT	NT	X	-	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT				
MILITAR	TERCIARIO	X	-	-	X	X	-	NT	NT	-	X	X	-	X	-	X	X	-				
MILITAR	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	-	X	X	-	X	-	X	X	-				
MILITAR	TERCIARIO	X	X	-	X	X	-	NT	NT	-	X	X	-	X	-	X	X	-				
MILITAR	TERCIARIO	X	-	-	X	NT	NT	NT	NT	-	X	X	-	X	-	X	X	-				

Comentario a los análisis

ANÁLISIS LIBROS DE TEXTO

EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

El libro de texto de educación plástica y visual, se distingue como es obvio por una gran densidad de imágenes acompañadas de reducido texto.

Este material en lo que se refiere al texto presenta una visión *androcéntrica* utilizando el *masculino genérico* en los nombres, determinantes y en las profesiones. No es tratado en los adjetivos y en los verbos. Tampoco considera el *orden de prelación*.

Respecto a la *sobreespecificación*, nos encontramos con que los textos omiten al no personalizar el concepto, excluyen al utilizar la palabra hombre para referirse a la humanidad y ocultan cuando hacen referencias a actividades profesionales.

Otra de las categorías que no trata, junto al *ginocentrismo*, es la que hace alusión a la *doble norma/estándar*.

En cuanto a la categoría de *roles profesionales*, descubrimos que todas las *actividades profesionales* hacen referencia al sector terciario, son desempeñadas como empleo, a excepción de las actividades profesionales referidas a actividades deportivas. La división del trabajo aparece equilibrada, sin embargo, son desempeñadas exclusivamente por hombres y su contribución es de carácter social y cultural. Sólo en un caso, faraones. Entiende que su *contribución* es también de carácter político y económico. Del mismo modo, las actividades profesionales, como "juez", son consideradas exclusivamente de la subcategoría *relación laboral*, y aquellas otras funciones relacionadas con la actividad física, en donde también se considera el *tipo de empresa*.

La imagen en la materia de expresión plástica y visual se caracteriza porque domina imágenes relacionadas con el texto, sólo en las unidades relacionadas con el arte secuencial, aparecen ilustraciones de forma aislada y a modo de historieta. La representación de hombres casi duplica a la de las féminas en una proporción de 66 a 39. Sin embargo, es necesario destacar el *protagonismo* de las figuras femeninas a través de los primeros planos, que quedarán relativizados por el tamaño de las figuras y por su pasividad. Las características personales hacen referencia a los estereotipos establecidos, así en las chicas se reflejan serenidad, belleza, ensueño, preocupación, temor, inseguridad, nerviosismo, imaginación, precaución, fertilidad y ocio; aunque también hay otras que contradicen a este estereotipo como son: furia, velocidad, dinamismo, hipocresía, disconformidad, norma o mando.

El estereotipo de *rol social* no es tratado salvo en nueve imágenes de los que 7 son chicos, de estos 5 desempeñan roles relacionados con actividad deportiva, mientras que los otros dos se refieren a tareas de cuidado, y en tres se reflejan chicas de las que en dos casos hacen referencia a roles de cuidado, mientras que sólo una se refiere a la actividad deportiva.

El rol político no es tratado y el *rol familiar*, sólo en aquellas ilustraciones en donde aparecen representadas mujeres.

En lo que corresponde al *rol profesional* de las 85 imágenes que hemos analizado, tan sólo 14 incluye representaciones de *actividades profesionales*. Todas ellas se desarrollan en el sector terciario de las que el 41'2% son desempeñados por hombres, el 29'4% por mujeres. En el mismo porcentaje se desconsidera el sector. Respecto al *tipo de trabajo*, un 30'58% de las imágenes los considera. De estas, el 53'84% son identificadas como empleos desempeñados por hombres y el 3'07% son ejercidos por mujeres. El 23'07% son ocupaciones desempeñadas por hombres y el 19,25% por mujeres. Los *escenarios externos* están relacionados con aquellos empleos realizados por hombres en su mayoría, y los *escenarios internos* hacen referencia a actividades desarrolladas como ocupación indistintamente del sexo.

La *división del trabajo* es tratada en 4 casos en los que aparece una distribución paritaria entre el trabajo manual e intelectual. Los primeros son desempeñados por hombres, mientras que los otros, los intelectuales, por mujeres.

En la categoría, *nivel de responsabilidad*, aparece reflejados tres casos, de estos, uno se configura como un trabajo de mando y es desarrollado por un hombre. Los otros dos son de subordinación, y son realizados por hombre y mujer.

En relación con la *contribución* que se lleva a cabo desde estas actividades profesionales, exponer que sólo en dos casos se relaciona con una contribución económica y/o política, quedando reducido el resto de los casos a la dimensión social y cultural.

La *relación laboral* y el *tipo de empresa* no han sido considerados.

CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA E HISTORIA

En el libro de texto de Historia "Historia" utilizado por la profesora para 3º de la ESO pudimos constatar, que el texto utilizado es *androcéntrico*. Se caracteriza por hacer un uso generalizado del masculino genérico no sólo en los nombres, sino también en los adjetivos, profesiones y en menor medida en determinantes y verbos, no tratando el orden de prelación. También omite, excluye y oculta, estableciendo una *sobreespecificación* del sexo masculino. Los *roles profesionales* que incorporan a lo largo de las unidades temáticas son desarrollados casi en su totalidad por hombres, detectamos sólo un caso en el que la tarea es desarrollada por una mujer, caracterizándose por ser una actividad típicamente femenina. Las funciones corresponden a roles desempeñados en el sector terciario a excepción de dos casos que se dan en el sector primario y secundario. Dichas actividades aparecen caracterizadas como empleos, a excepción de aquellas relacionadas con tareas institucionales no remuneradas directamente, como es el caso de: clérigo, príncipe y monarca. Manifiesta una distribución igualitaria respecto a la *división del trabajo*, referida a trabajo intelectual y manual. Distinguiéndose por *contribuir* económicamente, siendo la aportación de carácter social, cultural y política de tipo anecdótico. Sin embargo, aspectos referidos al *nivel de responsabilidad*, la relación laboral o el tipo de empresa no son tratados, exceptuando los casos de aquellas actividades profesionales relacionadas con trabajo de tipo administrativo.

Con relación a las imágenes, nos encontramos con *tipos de dibujos* que aparecen aislados o relacionados con el texto. Con dominio del sexo masculino. Las féminas aparecen reflejadas en planos generales y su postura es activa. No así sus homónimos que destacan por tener 2º planos y planos. En el *rol profesional* son identificadas como especialistas o con gran habilidad en el desarrollo de su trabajo. Mientras que las figuras masculinas aparecen reflejadas en situaciones de control, poder político, de resistencia de la norma, riesgo, resistencia, agresividad, fuerza, rebeldía poder e investigador, o lucha, y de carácter intelectual. Así mismo, nos encontramos que el resto de los estereotipos: social, político y familiar no son tratados.

En lo que se refiere al estereotipo de rol social podemos comprobar que no es tratado salvo en el caso de atención y cuidado, que es desempeñado por hombres y mujeres. Respecto al rol político podemos destacar que el apartado de la gestión sólo hace alusión a un caso, y en el apartado de mando destacan los casos referidos a la cúpula. Sin embargo el rol familiar no es tratado bajo ningún concepto.

Los *roles profesionales* se caracterizan por pertenecer mayoritariamente al sector terciario, dándose algunos casos en el sector primario o secundario. Entre las actividades del sector primario y secundario destaca la existencia de actividades laborales no estereotipadas respecto al género como minería y obrera de industria, que si bien es una situación a destacar, sin embargo en nuestro contexto no son actividades representativas de nuestra vida económica. El *tipo de trabajo* nos muestra cómo las actividades que aparecen categorizadas por ocupación son deberes desempeñados habitualmente por mujeres u otras de carácter institucional como son: clérigo o realeza. Los tipos de *escenarios* aparecen relacionados con el tipo de actividad, pero se da una situación curiosa, cuando la actividad está desempeñada por una mujer, nos encontramos con que esta no se trata y se considera únicamente cuando esa actividad es desarrollada también por hombres. Presenta un desequilibrio en la *división del trabajo* considerando al trabajo manual, además en este aspecto pudimos comprobar como todas las mujeres desempeñaban algún tipo de trabajo manual y tan sólo una, trabajo de carácter intelectual. La *productividad* del trabajo tiene fundamentalmente un carácter social, económico y cultural, tratando en menor medida la

dimensión política. En este análisis observamos que el *nivel de responsabilidad* es considerado en algunas tareas, coincidiendo el nivel de responsabilidad de mando y subordinado con el género masculino, aunque en casi la mitad de las situaciones no es considerada. Sólo son tratados aspectos referidos a la *relación laboral* y al *tipo de empresa*, en cuatro casos que están relacionado con acciones de carácter gubernamental.

En el libro de texto de Geografía " Geografía" utilizado por la profesora para 3º de la ESO pudimos observar, que el texto utilizado se caracteriza por ser *androcéntrico*, utiliza de forma generalizada el masculino genérico en nombres, adjetivos, profesiones, determinantes y no trata este aspecto en los verbos. De igual forma cuando hace uso del masculino y femenino para referirse a situaciones en donde participan hombres y mujeres se caracteriza porque en el *orden de prelación* el hombre antecede a la mujer, y cuando se da el caso contrario es porque el tema al que hace referencia está relacionado con la vejez, condición no valorada en la mujer. Respecto a la categoría de *sobreespecificación*, nos encontramos con que la más generalizada en la omisión del género femenino, y nos encontramos con un caso de exclusión, no tratándose la ocultación. Destaca el que la *doble norma/estándar* no sea tratada en ninguno de sus elementos excepto en el caso de los adjetivos estereotipados...

En relación con los *roles profesionales* destacamos el que las actividades que aparecen pertenecen al *sector* primario y terciario, desempeñadas en su totalidad por hombres, con carácter de empleo, exceptuando el rol profesional de ama de casa que queda definido como una ocupación. Es más representativo el *tipo de trabajo* manual que el intelectual, estableciéndose una coincidencia entre el nivel de responsabilidad de mando y el trabajo intelectual. Este aparece unido fundamentalmente a una *contribución* económica, siendo anecdótica la aportación social y cultural, no así la política. Por último, las categorías de *relación laboral* y *tipo de empresa* no son tratadas.

Respecto a la imagen, los dibujos aparecen en su totalidad relacionados con el texto y en ellos es representado el mismo número de mujeres que de hombres con un protagonismo parecido.

Estas reflejan *estereotipos personales* tradicionales atribuyendo situaciones de desvalida y tareas de crianza y cuidado, cuidado y mantenimiento del hogar, exposición de su imagen a ellas; mientras que a sus homónimos les corresponde fuerza, agilidad, destreza, protección, mantenimiento de la norma social.

No obstante ambos comparten la búsqueda de recursos, solidaridad, movilización social, lucha y defensa.

El resto de *estereotipos*, ya sea de *rol político*, *familiar* y de *rol social* no son tratados excepto en este último, en el caso de la actividad deportiva.

El *rol profesional* se configura exclusivamente desde el sector terciario, en donde la representatividad por sexos es de 2 a 1, con carácter de empleo manual, realizada en el exterior, y su contribución se entiende desde la multidimensión: social, cultural, política y económica. El resto de las categorías, no es tratado, a saber, *nivel de responsabilidad*, *relación laboral*, *tipo de empresa*.

ITINERARIOS DE LA NATURALEZA

El libro de texto con que trabajamos desde la asignatura de Itinerarios de la Naturaleza, "Biología y geología", se caracteriza porque su texto aporta una visión masculina a cerca de los hechos cotidianos de vida. Muestra de ello es el uso del *masculino genérico* tanto en nombres, determinantes, adjetivos, verbos, como también en las profesiones. Observamos de igual forma, *sobreespecificación* ya que omiten y excluyen al sexo femenino. Con relación a la *doble norma/estándar* sólo hace referencia a los adjetivos estereotipados.

No obstante, se observa intencionalidad en incorporar la visión femenina, pero sus aportaciones son anecdóticas respecto al uso de dos determinantes y el de dos profesiones.

Con relación a los roles profesionales, comprobamos que todas las actividades son desarrolladas en el *sector* terciario, por hombres, con carácter de empleo, en donde predomina el trabajo intelectual siendo la representación del trabajo manual anecdótica, y la *contribución* que realizan es de tipo social, cultural. En dos situaciones, únicamente aparece el carácter político y económico. El nivel de responsabilidad no es tratado salvo en dos situaciones que se refieren al

trabajo de tipo intelectual. Las otras categorías analizadas, como son la *relación laboral* y el *tipo de empresa* no es expuesto.

La representación de imágenes en los libros de texto aparece de forma aislada o relacionadas con el texto en la que la representación de hombres es poco más del doble que la representación de las mujeres. Así mismo, observamos que las mujeres se presentan en tres ilustraciones, de estas en dos, son mostradas en primer y segundo plano, con una postura pasiva de protección y cuidado.

Las características personales coinciden con los *estereotipos profesionales* atribuidos a hombres y a mujeres. Destaca, por contra, la propiedad de experimentación atribuida a la mujer.

Respecto al estereotipo de *rol social* y de *rol familiar* no son tratados salvo en una ilustración en donde aparece igual número de hombres que de mujeres desarrollando funciones de cuidado y atención al hogar. El *rol político* no es considerado.

En atención al *rol social*, identificamos sólo tres actividades desempeñadas exclusivamente por hombres, con carácter de empleo de tipo intelectual, que su producto es aportado desde una dimensión social y cultural. Así mismo, las categorías que atienden al *nivel de responsabilidad*, la *relación laboral*, y el *tipo de empresa* no se considera.

LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

El libro de texto "GENERATION 200" se caracteriza por su dimensión *androcéntrica* que se concreta en la utilización del *masculino genérico* tanto en nombres, determinantes, adjetivos y profesiones. No así, en los verbos. Incorpora aspectos referidos al orden de prelación, más aún cuando el *orden de prelación*: Mujer/Hombre tiene un carácter fuertemente *sesgado* respecto al comentario que aporta. El tipo de orden moral, dentro del orden de prelación, no es tratado.

Incorpora una *sobreespecificación* referida a las tres subcategorías, omisión, ocultación y exclusión, siendo esta última la menos extensa. También considera algunos adjetivos estereotipados, y no trata subcategorías referidas a pasividad, actividad, imágenes mentales estereotipadas y degradación semántica.

En lo que respecta a los *roles profesionales*. Coincide que todas las *actividades profesionales* pertenecen al *sector servicios*, de las que poco más de una cuarta parte son desempeñadas por mujeres. De estas dos actividades que son atribuidas a la mujer aparecen compartidas con chicos. El resto de las actividades es desempeñada por mujeres y en muchos casos casi exclusivamente por ellas. De las 7 actividades que aparecen definidas como ocupación, 4 son desempeñadas por mujeres y tres por hombres, mientras que de las actividades atribuidas a empleo sólo una cuarta parte es desarrollada por mujeres. La *división del trabajo* es presentada de modo compensado. Podemos decir, que el nivel de responsabilidad no es considerado salvo en contadas ocasiones, en donde se refleja una situación peculiar: en un mismo ámbito de trabajo la mujer desarrolla tareas de subordinación y el hombre de mando. La tarea que resta es de carácter subordinado y desempeñada por un hombre. Dichas actividades reflejan una aportación no sólo social y cultural, sino también económica y en menor medida política.

La relación laboral y el tipo de empresa sólo queda reflejado en cuatro actividades profesionales.

Las imágenes en este libro de texto, aparecen fundamentalmente a modo de historieta, en menor medida relacionada con el texto y algunas aisladas. La proporción de hombres duplica con crece a la de las mujeres representadas en las ilustraciones.

Las características atribuidas al hombre forman parte del *estereotipo personal* a excepción de algunas como: organización de la comida y de la casa, actividad doméstica, colaboración y ayuda en el hogar, relación social, familiar, pose o expresión musical. Respecto a este hecho, en el caso de las chicas, nos encontramos con la misma situación. Las características no coincidentes con su estereotipo hacen referencia a la investigación y observación.

En cuanto al estereotipo de *rol social*, nos encontramos con que es desconsiderado en un alto porcentaje, pero en las tareas que se tratan, se consideran de forma paritaria la participación de unos y otras, al tiempo que las actividades físicas y de cuidado. El *rol familiar*, sólo aparece identificado en tres situaciones, que hacen referencia a la atención en el hogar, y este es atribuido tanto a unas como a otras. El *rol político* no es tratado en ninguna situación.

En consideración a las *actividades profesionales* todas son desarrolladas en el sector servicios, con poco más de la mitad de mujeres que de hombres. Identificamos una mayor representación de ocupaciones que de empleos, aunque la representación femenina en ambos casos es igual, la masculina es superior. Las ilustraciones no son expuestas en el vacío sino que es reconocido su contexto de referencia. La representación del *tipo de trabajo* es muy similar, sin embargo observamos que el trabajo intelectual es desarrollado mayoritariamente por hombres y en algunas de estas situaciones las actividades son compartidas por mujeres, mientras que en el trabajo manual cuando lo realiza un sexo no lo hace el otro, está más definido por sexos.

En lo que respecta al *nivel de responsabilidad*, comprobamos que en una sola ocasión se representa a una mujer en situación de mando, mientras que el resto de las situaciones son asumida por hombres. Además, en la misma familia profesional aparece el hombre asumiendo funciones de mando mientras que la mujer refleja una situación de subordinada. Las distintas *actividades profesionales* son desempeñadas reflejando una aportación social y cultural, en escasas ocasiones hay una contribución de carácter político y económico. La *relación laboral* sólo es tratada en dos ocasiones, mientras que el *tipo de empresa* en cuatro. Se configuran como variables significativas.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA: FÍSICA Y QUÍMICA

El libro de texto asignado a este nivel "Física y Química 2º ESO" se caracteriza por no tener *texto*, prácticamente o el que tiene no poder ser analizado desde esta perspectiva al utilizar un vocabulario muy técnico.

Relacionado con la imagen, observamos que los dibujos aparecen relacionados con el texto y en algunas ocasiones de forma aislada. En las ilustraciones el número de hombres sextuplica al de mujeres. Su *protagonismo* queda equilibrado entre el plano y el tamaño de las figuras, sin embargo en las *posturas* observamos que aunque todas las personas tienen una postura activa, es exclusivamente a los hombres a quien le son atribuidas actividades de pensamiento y de reflexión. Las *características personales* corresponden con los *estereotipos personales* tradicionales atribuidos a unas y a otros. Con relación al estereotipo de *rol social*, sólo atiende a una situación que corresponde con una actividad deportiva y aunque es realizada por una mujer, esta corresponde a actividades físicas estereotipadas para la mujer. El *rol político* y *familiar* no es tratado.

En cuanto al *rol profesional*, las actividades profesionales pertenecen al sector terciario y sólo una es desempeñada por una mujer. Destacar que las actividades que son definidas como ocupación son aquellas relacionadas con actividades físicas, y estas aportan una contribución social y cultural, mientras que otras, relacionadas con ámbitos profesionales más cercanos a la física son consideradas en calidad de empleo, y su contribución es definida desde su carácter económico. Son en estas últimas actividades, en donde se considera el tipo de escenario, interno, en el resto no son tratadas.

La *división del trabajo* es de carácter manual en su totalidad, y se considera el ámbito intelectual compartido con este, en tres situaciones.

El *nivel de responsabilidad*, la *relación laboral* y el *tipo de empresa* son categorías no definidas en estos textos.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

El libro de texto "ALAMBOR" se caracteriza porque su *texto* se configura desde una dimensión *androcéntrica* que se concreta en la utilización del *masculino genérico* tanto en nombres, determinantes, verbos, adjetivos y profesiones. El *orden de prelación* aparece siempre

regulado atendiendo a La relación hombre-mujer, con algunas situaciones que hacen referencia al *orden moral*. El número de hombres triplica al de las mujeres.

Los textos se definen desde la *sobreespecificación* en su triple dimensionalidad, omisión, exclusión y ocultación. Aparecen también situaciones en las que se establecen juicios distintos según el sexo, estas aparecen reflejadas en las subcategorías de adjetivos estereotipados e imágenes mentales estereotipadas.

Las *actividades profesionales* pertenecen al *sector terciario* en su totalidad, de estas es de destacar que dentro de las ocupaciones se identifican actividades relacionadas con la población pasiva, y otras que pertenecen a la familia profesional de periodismo. Considerar que la *división del trabajo*, intelectual y/o manual, no es tratada en la mitad de las profesiones, no obstante cuando se incorpora esta categoría lo hace en casi la misma proporcionalidad, con relación al sexo y al tipo de trabajo.

El *nivel de responsabilidad*, no es tratado salvo en tres ocasiones en actividades con carácter de empleo, y en una proporción de dos hombres por una mujer. Estas actividades contribuyen, fundamentalmente, desde una perspectiva de carácter social y cultural, siendo poco representativa la dimensión política y económica.

Con relación a las categorías *relación laboral* y *tipo de empresa* no son incorporados salvo en un caso, en que es desempeñada por un hombre, con carácter de empleo manual, subordinado con una contribución social y económica y en la que la relación laboral, se configura como asalariado.

El análisis de las imágenes de este libro de texto se caracteriza porque el número de hombres cuadruplica al de las mujeres. Dichas ilustraciones, rara vez aparecen de forma aislada, siendo predominante que aparezcan relacionadas con el texto y en menor medida a modo de historieta. El *protagonismo* de unos y de otras queda equilibrado por la diversidad de combinaciones entre tamaño, postura y plano, en el que son tratados.

Las características personales de los personajes reflejan *roles de estereotipo personal*. Con relación al *rol familiar*, sólo se identifican actividades relacionadas con las tareas del hogar, que quedan asignadas a ambos sexos. El *rol político*, no es considerado.

Los *roles profesionales* que identificamos en las imágenes pertenecen al *sector terciario*, solo tres actividades son realizadas por mujeres, que además comparten esa situación con hombres. Se dan cuatro casos en las que el *tipo de escenario* no es incorporado en las ilustraciones.

La categoría *división del trabajo* es tratada en un porcentaje muy bajo, y cuando lo hace, aparece desproporcionado el trabajo manual, con menor representatividad frente al intelectual, que además este es desarrollado mayoritariamente por hombres. La *relación laboral* y el *tipo de empresa* no son atendidos salvo en cuatro situaciones, en estas actuaciones se configuran como un trabajo asalariado, desarrollado en la empresa pública, desempeñado mayoritariamente por hombres y su nivel de responsabilidad es de subordinación.

Observación Inicial

Asignatura de Expresión Plástica y Visual

Asignatura de Ciencias Sociales

Asignatura de Itinerarios de la Naturaleza

Asignatura de Lengua Extranjera (Inglés)

Asignatura de Física y Química

Asignatura de Lengua Castellana y Literatura

INFORME INICIAL DE LA OBSERVACIÓN DE EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

I.- CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Observación realizada en el Instituto de Secundaria José Zerpa de Vecindario durante los días 26 de octubre y 2 y 10 de noviembre de 1.997, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo D en la asignatura de dibujo, impartida por el profesor Germán. Recogida la información por Cristina Miranda Santana.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES.

La experiencia observada forma parte de la actividad diaria desarrollada por el profesor en el desarrollo de sus diseños curriculares de aula. Dicha observación forma parte de una unidad didáctica.

II.- RELATOS NARRATIVOS

EXPVI26OCT97

El profesor entra en clase cuando todavía está entrando el resto del grupo. Saluda y da las órdenes de trabajo en la clase para el día de hoy, según el alumnado se va sentando y sacando el material. Comenta que quien no haya terminado la segunda lámina, la finalice y en caso de que ya haya terminado realice otras. Mientras, se siguen incorporando alumnos/as al aula. El profesor les pide que saquen el material y les comenta que un chico está repartiendo las láminas que, si no han terminado, deben finalizar.

"Empiecen... vamos..."

"Vamos a ordenarnos, todavía están dando vueltas, Yazmina la lámina y que sigan trabajando la otra."

El profesor pide a una alumna que se ponga a trabajar. "¿Qué pasa? La fotocopia que di antes, la quiero para hoy."

El profesor es solicitado por una alumna para solucionar parte del trabajo, luego es un chico quien pide su asesoramiento. La clase se organiza a través de la atención individual. Cinco alumnas se acercan a la mesa para entregar el trabajo y pedir ayuda sobre la tarea a desarrollar, también un chico. "La actividad consiste en realizar un dibujo técnico" comenta el profesor. Una alumna se mantiene en la mesa del profesor bastante tiempo para realizar la actividad siguiendo indicaciones del docente.

Otra alumna, sentada al final de la clase, mantiene una actitud pasiva ante la tarea. El profesor la insta a que comience a trabajar. Ella comienza la actividad y el profesor se acerca hasta su mesa y le comenta: "vaya hombre". El docente vuelve a llamar al alumno anteriormente mencionado y le dice que sigue esperando. El profesor le contesta que le va

a explicar dos veces. Una alumna pide permiso para ir al servicio. Dos chicos se han levantado y llevan como cinco minutos fuera de su sitio, hablando con compañeros, incordiando, mientras esperan por el profesor.

Se mantiene una actitud distendida. El profesor le dice al chico que se quede por ahí, que ahora se lo explica a él.

El profesor hace alusión al cuarto ejercicio de la última lámina y dice que lo explica para todos en la pizarra. Hace referencia a Almudena y le dice que atienda.

El profesor pasa a trabajar un polígono siguiendo este procedimiento:

1º: Es necesario realizar un círculo,

2º: dividirlo en 4 partes,

3º: realizar una línea de 11 cm. de cualquier lado y da igual que se salga,

4º: un triángulo para ti, otro vertical".

Pregunta que quiénes lo están haciendo, levantan las manos unas ocho personas de las que seis son chicas. Pregunta a Acoraida si le funciona el compás.

5º: hacer paralelas respecto al de abajo (recuerda qué son paralelas)

6º: trazar un arco desde el vértice superior e inferior".

Se acerca a una chica que se ha quedado rezagada, alrededor de la mesa hay otras para entregar la lámina. Se dirige a aquéllos que lo están haciendo y va pasando por las mesas para realizar clarificaciones.

Asesora a un alumno mientras una alumna le dice que "no le sale". Como la lámina completa sobresale el tamaño de la lámina, el profesor les da indicaciones para que peguen un trozo de papel. Varios demandan su atención y se dirige a un grupo de dos. Le explica a un chico y les soluciona una duda. La alumna expone dudas al profesor y el profesor le pide a un "revoltoso" que le explique cómo hace el hexágono. Pide al resto de la clase que se mantengan en silencio.

El profesor, cuando varias personas preguntan lo mismo, realiza una aclaración general, sigue avanzando en la explicación para los que van más adelantados, sigue avanzando y expone. Un alumno dice que no puede; ante lo cual el profesor se acerca y se lo explica sobre su papel. Los chicos lo demandan mucho más que las chicas. El docente les dice que tienen que esperar y se detiene a explicarle a una chica. Observo que a la gente que va atrasada no la atiende mucho. A un alumno no le ha salido bien y el profesor le hace caer en la cuenta de ello. Una niña se equivocó en la división en diez por once y dice que haga un decágono; otra tiene el mismo problema y le pide que se lo explique, el profesor comenta que "se siente como una gallina rodeada de polluelos". El docente hace referencia a aquéllos que no "dan golpe". Nombra a un chico, a otro... El profesor le dice a uno que ha terminado y lo tiene bien que se lo explique al de las paralelas. El profesor le dice a unos chicos que se dejen de jugar con ellas, que le están desapareciendo las cosas. Plantea que "tienen que aparecer, que no quieren vacilonos aquí adentro, y quiero que en 5 minutos aparezcan. El docente pide a Almudena que trabaje, ella responde "es que..."

"Pero no te levantes de la silla (le dice el docente usando un tono más condescendiente) y ustedes tampoco (tono contundente, refiriéndose a chicos) no quiero verles levantarse". El profesor le da indicaciones a un alumno sobre el procedimiento. Mientras, la alumna que reclama constantemente atención, pide que se le atienda.

El profesor plantea que quien quiera preguntar que se acerque a su mesa. Se forma una pequeña fila, se corrige y les dice que ahora tienen que pasarlo a limpio. Los/as alumnos/as empiezan a recoger su material, el profesor plantea que si alguien quiere preguntar algo que levante la mano o no hará caso a quien lo llame. Tiene un cambio de palabras con una chica, sobre cómo lo ha llamado. Está con dos alumnos en su mesa explicándoles algunas cosas mientras el resto de la clase trabaja o recoge. El profesor vuelve al grupo de delante (que está retrasado) y le da algunas explicaciones.

Unas alumnas que han acabado la tarea preguntan si pueden recoger ya; otra se dirige a él sobre un aspecto de las líneas. El profesor da la orden de recogida. Plantea que el grupo de delante se quede para ver qué es lo que han hecho. Entre ellos/as está Almu-

dena que va a quejarse al profesor. Pasa así por cada uno y les pide "cuentas" sobre el estado de los trabajos. Le pide a uno que acabe unos aspectos.

"Ya verás... cuanto más tarde más te quedas"

Se queda con una alumna explicándole y le pide que lo haga ahora. El profesor recuerda que el próximo día se quedan todo el recreo como no hagan la tarea. "Y Almudena no se sienta más con ustedes, que ya vi el vacilón que se traían". Termina con una chica y le pregunta si eso es todo lo que ha hecho en el día de hoy (las chicas de atrás dieron la misma lata y nos las dejó). Le comenta a una niña que le devuelva el compás que le prestó.

EXPVI2NOV97

El profesor se encuentra en la mesa ayudando a dos alumnas. Cuando necesitan ayuda, ellas levantan la mano y ellos lo llaman por el nombre. La clase se organiza realizando actividades, según van acabando. Cuando van terminando el profesor les va indicando la nueva actividad a desarrollar. Una alumna grita cerca de éste y el profesor le corrige su actitud y tono de voz. También le llama la atención a un chico y le dice que no grite. El profesor se vuelve a sentar y una chica se traslada a la mesa con su silla para realizar la actividad. El grupo, que está sentado al fondo del aula, está alborotado por lo que el profesor les comenta que como sigan así se van a quedar diez minutos al final. Debe llamar nuevamente la atención por los gritos. Separa a dos chicas ya que están haciendo ruido. Mientras unas chicas llevan con la mano levantada unos cinco minutos el profesor atiende antes a un chico que a éstas, las mismas ponen cara de cansancio al ver que no le están haciendo caso. Se acerca a la mesa y por fin atiende a las dos de la mano en alto. Se dirige a otra alumna. Una alumna le dice que "le van a salir callos", él dice que "sí" y se sonríe, diciéndole que "a él en los oídos". Hay una alumna que tiene problemas con algo, que le lleva a salir de la clase, el profesor le comenta que vaya sola "sin la novelera de al lado. Bueno... vayan las dos". El docente continúa explicando el proceso a otros grupos.

Un alumno le dice al profesor que no le sale el dibujo. Éste le plantea que es porque no está atento y siempre está hablando. Insta a otro a que haga el siguiente dibujo o se queda cinco minutos más. Se acerca al grupo que espera y le da indicaciones, mientras atiende a un grupo que constantemente están hablando y lo llaman con distintas entonaciones. Llegan las dos chicas que salieron de la clase y empiezan a sacar el material. La forma de comunicación del alumnado con el profesor es bastante brusca. Hace referencia a que "parecen un gallinero" mientras explica a otra alumna aspectos referidos al dibujo. Envía a una chica a que le explique a otra el dibujo, pues ésta tiene muchas dificultades para su realización. Mientras, él explica otro dibujo a otra alumna. Sólo el grupo de la izquierda en la parte delantera del aula, respeta la norma de levantar la mano. Mientras a una chica se le caen las cosas y nadie la ayuda, el profesor pregunta que a quién le toca ahora y contestan muchas chicas... El murmullo en el aula es generalizado. Le vuelve a decir que lo haga. El profesor les dice que quien lo vuelva a llamar esperará cinco minutos. Dos alumnos dicen "chacho... chacho" y él les responde: "ni chacho ni nada..."

El profesor pasa por las distintas mesas para ver cómo han trabajado y dice que vayan recogiendo. Les comenta a dos alumnas que se tienen que quedar. Ellas le preguntan el porqué. Un chico también se queda. Después de salir todos les manda a salir y les dice que "como griten o vuelvan a alzar la voz les da un cogotazo".

EXPVI10NOV97

El profesor entra en clase cuando todavía está entrando el resto del grupo. Saluda y da las órdenes de trabajo en la clase para el día de hoy, según se van sentando y sacando el material. Comenta que quien no haya terminado la quinta lámina, la acaba y en caso de que haya terminado que realice otras. Aún se siguen incorporando alumnos/as al aula. El profesor les pide que saquen el material, comenta que un compañero está repartiendo las láminas inacabadas. "Empiecen... vamos... Vamos a organizarnos. ¿Todavía están así? Yasmina, la lámina, y que sigan trabajando la otra".

El profesor pide a una alumna que se ponga a trabajar.

"... ¿Qué pasa?, la fotocopia que di antes, la quiero para hoy".

El profesor es solicitado por una alumna para solucionar parte del trabajo, posteriormente por otro alumno. La clase se organiza a través de la atención individual. Cinco alumnas se acercan a la mesa para entregar el trabajo y pedir ayuda sobre la tarea a desarrollar, también un chico. La actividad consiste en realizar un dibujo técnico, comenta el profesor. Una alumna se mantiene en la mesa del profesor bastante tiempo para realizar la actividad por indicaciones del mismo.

Otra alumna que está sentada al final del aula, con una actitud pasiva ante el trabajo es instada por el profesor para que comience a trabajar. Mientras ella comienza la actividad, el profesor se acerca hasta su mesa y le comenta: "¡vaya hombre!".

El profesor vuelve a llamar al chico y le dice que siga esperando. El docente le comenta que le va a explicar dos veces.

En el aula se mantiene una actitud distendida. El profesor le dice al chico que se quede por ahí, que ahora se lo explica a él.

El docente hace alusión al sexto ejercicio de la última lámina, clarificando unos aspectos importantes para su elaboración.

Alrededor de la mesa hay un grupo de chicas para entregar la lámina. Se dirige a aquellas personas que están haciendo el dibujo con el que tenían problemas y va pasando por las mesas para aclarar dudas.

Asesora a un alumno mientras una alumna le dice que no le sale. El profesor le explica en lo que ha fallado y que tiene que empezar casi desde el principio.

Varios demandan su atención, el profesor observa al alumnado y llama a dos "re-voltosos" (porque están adelantados) para que ayuden a los otros dos compañeros que tenían problemas en la elaboración de la lámina. Solicita silencio al resto de la clase para poder trabajar.

El docente realiza una explicación general cuando varias personas preguntan lo mismo. Sigue avanzando en la explicación para los que van más adelantados. Se da el caso de algún alumno y alumna que aún así no entienden lo que hay que hacer, entonces el profesor se acerca a su mesa y se lo explica sobre su lámina. Los chicos lo solicitan mucho más que las chicas. Él les dice que se tienen que esperar y se detiene a explicarle a una alumna. Observo que al alumnado que va atrasado no lo atiende mucho. El profesor plantea que mantengan un tono de voz adecuado porque aquello "parece un gallinero". El docente hace referencia a aquéllos que no trabajan. Nombra a un chico, a otro...

El profesor le dice a uno que ha terminado y tiene a bien que se lo explique al otro. Le pide al grupo situado en la parte delantera que "dejen de jugar, qué es lo que pasa, si el relajo depende del sitio... porque ahora son otros y ustedes siguen igual".

El profesor expone que ya está "loco" y que quien quiera preguntar debe acercarse a su mesa. Se forma una pequeña fila de alumnos/as, les corrige y les dice que ahora tienen que pasarlo a limpio. Los/as alumnos/as empiezan a recoger. El profesor plantea que si alguien quiere preguntar algo, deberá levantar la mano o no hará caso a quien lo llame. Tiene un cambio de palabras con una chica debido a cómo lo ha llamado. Está con dos alumnos en su mesa explicándoles algunas cosas mientras el resto de la clase trabaja o recoge. El profesor vuelve al grupo de delante (que está retrasado) y le da algunas explicaciones.

Unas alumnas que han acabado la tarea preguntan si pueden recoger ya, otra se dirige a él sobre un aspecto de las líneas. El profesor da la orden de recogida. Plantea que el grupo de delante se quede para ver qué es lo que han hecho. Ya entre ellos/as no está Almudena y les plantea que no entiende cómo es que siguen con el mismo "relajo". Supervisa el trabajo elaborado por cada uno. Les comenta que el próximo día si no avanzan, tomará medidas...: "se pueden quedar sin recreo como no hagan la tarea". El grupo de atrás sigue "dando la lata" pero no les comenta nada después de clase.

III.- GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: EXPVI26OCT97

1.- Identificación del centro.

El centro, Instituto de Educación Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y 70 profesores, distribuidos entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1.970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo en el centro se está creando una asociación de padres y madres.

Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en una zona caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 11 está situada en la 3ª planta. Es un aula no deteriorada que corresponde al laboratorio de dibujo y artesanía cerámica. Tiene forma rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada, aunque, debido a la cantidad de mobiliario que tiene en su interior, resulta estrecha. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en los testeros más amplios: unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase; bajo las ventanas encontramos un armario en donde se deposita el material específico de la asignatura. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, seguida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con una puerta de entrada a la clase con un cristal a la altura de la cabeza que permite la comunicación visual con la clase, está justo en la pared en la que se encuentra el ropero. En los lados opuestos a éstos nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa del profesor, situada en el centro, así como un horno y un pequeño poyo con objetos de cerámica. En el lado opuesto se encuentran, en la esquina de la derecha, una mesa prensadora y, en el centro, unos estantes.

Son 23 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 11 son chicos. La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en dos espacios, originados por dos hileras de grandes mesas de dibujo.

3.- Organización de la clase.

3.1.- Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas en el laboratorio. Está organizada en dos filas formadas por las mesas de dibujo. El alumnado ocupa casi todo el espacio del aula.

- Considerar: ¿qué alumnos/as están situadas/os al final de la clase, o en las esquinas? ¿en qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo clase es muy peculiar, quizá debido a las características de la asignatura que relaja las formas de trabajo y relación. Hay tres grupos que destacan: el de la izquierda de atrás (formado por chicos), el paralelo a éste a la derecha (formado por chicas) y el que está delante a la derecha (mixto)

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables, que son regulados por el propio control interno del grupo; aunque como hay espacio estos tienen posibilidad de moverse en el aula.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

No existen estos espacios en el aula. Pero como comenté en el apartado anterior el grupo clase sí que tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son 23 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 13 son chicos. En edades comprendidas entre 14 y 16 años.

- ¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?

La característica de la tarea hace que la actividad se desarrolle de forma individual, aunque cuando determinados/as alumnos/as tienen dificultades para desarrollarla el profesor le pide a uno/a que va más adelantado/a que colabore con él/ella.

3.2.- Organización temporal

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de los grupos y que el alumnado tenga una actitud de trabajo: 7 minutos.
 - Realización de los ejercicios marcados el día anterior: resto de la clase 40 minutos.
 - Conclusión: 2 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla en esta clase está referido a los procedimientos a seguir para conseguir la elaboración de figuras geométricas. Para ello se sirven de conceptos nuevos o ya trabajados.

Asimismo, el profesor fomenta una actitud de colaboración con otros/as compañeros/as.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor.

Junto a la mesa del profesor nos encontramos con un horno.

Hay material de dibujo en la mesa del profesor.

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

La utilización de los materiales va a quedar regulada por el profesor, así como de otros materiales fungibles o no existentes en el aula.

- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace uso exclusivo de las fotocopias que ha entregado el profesor en donde se explica cómo se desarrollan las figuras.

- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase es material textual.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

El profesor utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase, las fotocopias son utilizadas como soporte para explicar el procedimiento seguido.

- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**

Las tareas van a quedar definidas por las demandas realizadas por el profesor a partir de las fotocopias.

- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

La/s tarea/s la define el profesor desde que comienza la clase, pero me cuestiono si a todas las personas les queda claro.

- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase han sido decididos por el profesor.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?**

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por el profesor, atendiendo a las tareas que ha querido desarrollar.

- **¿En qué tipo de tareas?**

En todas las tareas.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

El alumnado carece de autonomía en el uso de los materiales (va a venir definido por las tareas propuestas por el profesor)

- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

Se ha considerado que las actividades sean desarrolladas de forma individual excepto cuando algunos/as alumnos/as tienen problemas para llevar a cabo la tarea.

- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos/hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas en el desarrollo del procedimiento.

- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**

Sí, respecto al procedimiento para desarrollar las láminas marcadas por el profesor.

- **¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas, o posibilita la auto-dirección por el alumnado?**

El material que trabaja el alumnado no le permite su autodirección. A partir de la propuesta inicial prevista por el profesor, se da una constante dependencia del protocolo a seguir para la consecución de las figuras. Pueden gozar de cierta autonomía en el orden de realización de los dibujos.

- ¿Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, a qué hacen referencia? dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.

Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o ha tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace uso del *masculino genérico*, la *sobreespecificación* y la *doble norma* o estándar.

Se da una *adaptación de su lenguaje* (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su aptitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

El profesor no utiliza un *vocabulario* ni una *estructura gramatical* compleja atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado (utiliza jerga). En algunas ocasiones utiliza vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje, qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice)

En la mayoría de los casos el mensaje parece ser entendido por el grupo por el desarrollo de los ejercicios; sin embargo se dan muchas interferencias: tono elevado de comunicación de todos/as los/as componentes del grupo, no todo el alumnado entra en clase al tiempo, el profesor inicia la clase sin que estén todos/as.

- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?

Sí, cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

El profesor entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.

- ¿El profesora muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No.

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?

En ningún momento hace uso del silencio.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad, y concreción; pero no hace referencia a un marco conceptual más amplio, aunque expone el objetivo a conseguir. Retoma los ejercicios desarrollados en otras clases y solicita que continúen en esa línea.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

El profesor apoya y asesora la actividad de forma individual a cada persona.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica qué es lo que se va a trabajar en esta sesión, así como organización de los materiales y el espacio.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

El profesor participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en la coordinación de la misma.

- ¿Qué hace el/la profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

El profesor vuelve a explicarlo de forma individual o colectiva si son muchos los que tienen este problema.

- ¿Cambia el/la profesor/a su lenguaje? ¿cómo?

No, por lo general suele explicar nuevamente sin ningún problema, pero a veces cuando la persona ha estado despistada, sí se observa cierto tono de pesadez y cansancio.

Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que a algunas chicas les presta más atención o que con algunos chicos que son muy reiterativos se muestra más tajante.

- ¿Utiliza analogías?

No, explica a partir del hecho concreto.

- ¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?

El profesor en este caso sólo se puede percatar por las dudas que tiene el alumnado al desarrollar la actividad de forma individual; además han de entregar las láminas.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan, anótase qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas?

El alumnado que entra en grupo junto se va sentando junto.

- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad..)

No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que el alumnado se comunique y pregunte dudas a los/as compañeros/as que están cerca, cuando se forman grupos de ayuda el profesor no repara en el sexo sino en la habilidad para el desarrollo de la materia.

- ¿Las agrupaciones son estables?

Por lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones no son estables; van a depender de la actividad y del nivel de conocimiento de las personas.

- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?

Sí, es definida por el profesorado.

- Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión, quién lo lidera?

Lo normal es trabajo individual, cuando tenemos trabajo en equipo, lo normal es que uno/a sea el ejecutor y el otro/a sea el/a asesor/a.

7.2.- Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros)

El profesor realiza demandas concretas de atención y de mantenimiento de la disciplina para poder trabajar mejor las actividades. Las demandas realizadas por el profesor en estos aspectos son tomadas en cuenta durante un período muy corto de tiempo.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar)

Los chicos, sobre todo en la participación de la última actividad, aunque las chicas también la solicitan, pero son menos expresivas, se nota menos.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

- ¿Qué demandas del profesorado? ¿quiénes? (género)

Tanto chicas como chicos demandan que el profesor aclare aspectos concretos respecto al desarrollo del ejercicio (más chicas que chicos)

- Clarificación de los conceptos trabajados en los ejercicios para poder desarrollar el procedimiento.

- Materiales.

- Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

No se da elección de la tarea pues viene predefinida por el profesor.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora/o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida y cercana entre el profesor y el alumnado, se observa un clima de respeto por los miembros de la clase tanto respecto del profesor como respecto del resto de sus compañeras/os (aunque hablan mucho y muy alto)

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Sí, cuando el profesor se refiere a las chicas en algunas ocasiones las califica de "novelera, entrometida, verdulera..."

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Las formas de comunicación entre el alumnado son aceptables, aunque se gritan mucho.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?

La actitud de respeto es generalizada entre el alumnado y con el profesorado aunque este aspecto debe continuar trabajándose.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?

No se han dado situaciones de indisciplina grave en el aula. El profesor está constantemente amenazando que se quedan sin parte del tiempo de recreo.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan (chicos/as-indistintamente)?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo. Ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos quedan explicitados por el profesorado?

Éstos, aunque no quedan claramente explicitados, sí se deducen: limpieza, realización del dibujo siguiendo el procedimiento explicado.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La realización de láminas.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesor.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: EXPVI26OCT97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • DETERMINADA POR LAS MESAS DEL AULA DE DIBUJO, DOS FILAS • DESTACAN TRES GRUPOS: EL DE LA IZQ. DE ATRÁS(FORMADO POR CHICOS),PARALELO A ÉSTE A LA DERECHA (FORMADO POR CHICAS) Y EL QUE ESTÁ DELANTE A LA DERECHA (MIXTO) • SITUACIÓN ESTABLE DEL ALUMNADO EN SUS SITIOS • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 23 PERSONAS, 12 CHICAS Y 11 CHICOS • INDIVIDUAL/TRABAJO POR PARES • EL TRABAJO EN PAREJAS. LA FORMACIÓN DE LAS PAREJAS DEPENDERÁ DE LAS DEMANDAS DEL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN EN GRUPOS, Y QUE EL ALUMNADO TENGA UNA ACTITUD DE TRABAJO • REALIZACIÓN DE LOS EJERCICIOS MARCADOS EL DÍA ANTERIOR • CONCLUSIÓN DE LA CLASE.

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • ROPERO CON MATERIAL DE DIBUJO Y CERÁMICA • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • HORNO • MATERIAL DE DIBUJO EN EL CAJÓN DE LA MESA DEL PROFESOR • USO ALTERNATIVO DE MATERIALES TEXTUALES (FOTOCOPIAS ENTREGADAS POR EL PROFESOR) Y DE LA PIZARRA • MATERIAL TEXTUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LAS CLASES • FOTOCOPIAS COMO MEDIO SOPORTE PARA DESARROLLAR LAS DISTINTAS ACTIVIDADES • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES REGULADO POR EL PROFESOR MEDIADO EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, SIN EMBARGO SE DA CIERTA FLEXIBILIDAD PARA SU DESARROLLO • SI SE DAN DIFERENCIAS, EL ALUMNADO NO TIENE EL MISMO NIVEL DE COMPRENSIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVÉ SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS, QUE PERMITE CIERTA FLEXIBILIDAD EN EL ORDEN DE REALIZACIÓN

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO (UTILIZACIÓN DE JERGA) • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • EL PROFESOR AUMENTA EL VOLUMEN DE SU VOZ PARA LLAMAR LA ATENCIÓN E INCORPORALOS/AS A LA ACTIVIDAD • EL PROFESOR HACE LLAMADAS DE ATENCIÓN (DISCIPLINA, DESARROLLO ACTIVIDAD), ESTOS ASPECTOS SON TOMADOS EN CUENTA POR MUY POCO TIEMPO • COMUNICACIÓN FLUIDA Y CERCANA, RESPETUOSA ENTRE ELLAS • SE DA UN TRATO DISTINTO: SE REFIERE A LAS CHICAS COMO "NOVELERAS, VERDULERAS" 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: TÉCNICAS PARA DESARROLLAR FIGURAS GEOMÉTRICAS • ACTITUDINALES: ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA QUE ES LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA NO COMPRENSIÓN DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES... (EN DEFINITIVA VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO) • EL PROFESOR SE PERCATATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCEN: REPRODUCCIÓN DE LOS PASOS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS • EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN LA CLASE Y LA ENTREGA DE LÁMINAS • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO				
RELACIÓN ALUMNADO-ALUMNADO	RELACIÓN ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS • CLARIFICACIÓN DE PASOS PARA EL DESARROLLO DEL EJERCICIO • EL ALUMNADO, ANTE LA INCORRECCIÓN POR PARTE DE UN COMPAÑERO Y CORRECCIÓN DEL PROFESOR, SE MANTIENE AL MARGEN 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO. • SE MANTIENE UN CIERTO NIVEL DE RUÍDO EN EL AULA • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR; • SÓLO CUANDO EL ALUMNADO TIENE EJERCICIOS ATRASADOS PUEDE ELEGIR CUÁLES REALIZAR • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES INDIVIDUAL • CUANDO SE DA EL TRABAJO DE PARES, EL ROL VIENE DADO POR LA COMPRENSIÓN O NO DEL EJERCICIO INDEPENDIENTEMENTE DEL SEXO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR, EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN ELLA 	<ul style="list-style-type: none"> • SE DAN MUCHAS INTERRUPTIONES A LO LARGO DE LA CLASE, DEBIDO PRINCIPALMENTE A LAS LLAMADAS DE ATENCIÓN DEL PROFESOR • DENTRO DEL DESORDEN APARENTE SE DA UN ORDEN

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORES: 29 • Nº DE PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 3ª PLANTA • ES UN AULA DE DIBUJO Y CERÁMICA • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ JUNTO A LA PUERTA DE ENTRADA • OTROS ESTÁN EN LA MESA DEL PROFESOR

1.- Identificación del centro.

El centro, Instituto de Educación Secundaria José Zepa, consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y 70 profesores/as, distribuido entre los siguientes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1.970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En el centro hay una asociación de padres y madres. Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32Km de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en la zona caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera; y, por otro, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº está situada en la 3ª planta. Es un aula no deteriorada que corresponde al laboratorio de dibujo y artesanía cerámica, tiene forma rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada, aunque debido a la cantidad de mobiliario que tiene en su interior resulta estrecha. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en los testeros más amplios: unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase; bajo las ventanas encontramos un armario en donde se deposita el material específico de la asignatura. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula son las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, seguida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con una puerta de entrada a la clase con un cristal a la altura de la cabeza que permite la comunicación visual con la clase, está justo en la pared en la que se encuentra el ropero. En los lados opuestos a éstos nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa del profesor, situada en el centro, así como un horno y un pequeño poyo con objetos de cerámica. En el lado opuesto se encuentran, en la esquina de la derecha, una mesa prensadora y en el centro unos estantes.

Son 23 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 11 son chicos. La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en dos espacios, originado por dos hileras de grandes mesas de dibujo.

3.- Organización de la clase.

3.1.-Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas en el laboratorio. Está organizada en dos filas formadas por las mesas de dibujo. El alumnado ocupa casi todo el espacio del aula.

- **Considerar: ¿qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas? ¿en qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?**

El comportamiento del grupo clase es muy peculiar, quizá debido a las características de la asignatura que relaja las formas de trabajo y relación. Hay tres grupos que destacan: el de la izquierda de atrás (formado por chicos), el paralelo a éste a la derecha (formado por chicas) y el que está delante a la derecha (mixto)

- **Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurren.**

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables, que son regulados por el propio control interno del grupo: aunque como hay espacio éstos tienen posibilidad de moverse en el aula.

- **¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)**

No existen estos espacios en el aula. Pero como comentamos en el apartado anterior el grupo clase sí que tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- **¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?**

Son 23 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 13 son chicos con edades comprendidas entre 14 y 16 años.

- **¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?**

La característica de la tarea hace que la actividad se desarrolle de forma individual, aunque cuando determinados/as alumnos/as tienen dificultades para desarrollarla el profesor le pide a uno/a que va más adelantado/a que colabore con él/ella.

3.2.- Organización temporal.

- **Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.**
 - Organización de los grupos y que el alumnado tenga una actitud de trabajo: 7 minutos.
 - Realización de los ejercicios marcados el día anterior: resto de la clase 40 minutos.
 - Conclusión: 2 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- **Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...**

El *contenido* que se desarrolla en esta clase está referido a los procedimientos a seguir para conseguir la elaboración de figuras geométricas. Para ello se sirven de conceptos nuevos o ya trabajados.

Asimismo, el profesor fomenta una actitud de colaboración con otros/as compañeros/as.

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor.

Junto a la mesa del profesor nos encontramos con un horno.

Hay material de dibujo en la mesa del profesor.

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

La utilización de los materiales va a quedar regulada por el profesor, así como de otros materiales fungibles o no existentes en el aula.
- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace uso exclusivo de las fotocopias que ha entregado el profesor en donde explica cómo se realizan las figuras.
- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase es material textual.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

El profesor utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase.

Las fotocopias son utilizadas como medio soporte para explicar el procedimiento seguido.
- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**

Las tareas van a quedar definidas por las demandas realizadas por el profesor a partir de las fotocopias.
- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

La tarea la define el profesor desde que comienza la clase, pero nos cuestionamos si a todos/as los/as alumnos/as les queda claro.
- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase han sido decididos por el profesor.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?**

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por el profesor, atendiendo a las tareas que ha querido desarrollar.
- **¿En qué tipo de tareas?**

En todas las tareas.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

El alumnado carece de autonomía en el uso de los materiales (va a venir definido por las tareas propuestas por el profesor)
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

Se ha considerado que las actividades sean desarrolladas de forma individual excepto cuando algunos/as alumnos/as tienen problemas para llevar a cabo la tarea.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos/hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas en el desarrollo del procedimiento.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**

No se observan diferencias.
- **¿El material que está siendo utilizado, especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la auto-dirección por el alumnado?**

El material con el que trabaja el alumnado no permite su autodirección. A partir de la propuesta inicial prevista por el profesor, se da una constante dependencia del protocolo a seguir para la consecución de las figuras.

Pueden gozar de cierta autonomía en el orden de realización de los dibujos.

- ¿Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, a qué hacen referencia? dificultades para entender el material, o sobre la tarea realizada.

Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o ha tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

El profesor no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical compleja atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado (utiliza jerga). En algunas ocasiones utiliza vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje, qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice)

En la mayoría de los casos el mensaje parece ser entendido por el grupo por el desarrollo de los ejercicios; sin embargo se dan muchas interferencias: tono elevado de comunicación de todos/as los/as componentes del grupo, no todo el alumnado entra en clase al tiempo, el profesor inicia la clase sin que estén todos/as.

- Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz.

Sí, cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

El profesor entra en la clase y saluda dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.

- ¿El/la profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No.

- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?

En ningún momento hace uso del silencio.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción; pero no hace referencia a un marco conceptual más amplio, aunque expone el objetivo a conseguir. Retoma los ejercicios desarrollados en otras clases y solicita que continúen en esa línea.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

El profesor apoya y asesora la actividad de forma individual a cada persona.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica qué es lo que se va a trabajar en esta sesión, así como organización de los materiales y el espacio.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

El profesor participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en la coordinación de la misma.

- ¿Qué hace el/la profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

El profesor vuelve a explicarlo de forma individual o colectiva si son muchos los que tienen este problema.

- ¿Cambia el/la profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?

No, por lo general suele explicar nuevamente sin ningún problema, pero a veces cuando la persona ha estado despistada, sí se observa cierto tono de pesadez y cansancio.

Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que a algunas chicas les presta más atención o que con algunos chicos que son muy reiterativos se muestra más tajante.

- ¿Utiliza analogías?

No, explica a partir del hecho concreto.

- ¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?

El profesor en este caso sólo se puede percatar por las dudas que tiene el alumnado al desarrollar la actividad de forma individual; además han de entregar las láminas.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.

El alumnado que entra en grupo se va sentando junto.

- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)

No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que el alumnado se comunique y pregunte dudas a los/as compañeros/as que están cerca, cuando se forman grupos de ayuda el profesor no repara en el sexo sino en la habilidad para el desarrollo de la materia.

- ¿Las agrupaciones son estables?

Por lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones no son estables; van a depender de la actividad y del nivel de conocimiento de las personas.

- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?

Sí, es definido por el profesorado.

- ¿Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos? ¿qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión, quién lo lidera?

Lo normal es el trabajo individual, cuando tenemos trabajo en equipo, lo normal es que uno/a sea el ejecutor y el otro/a sea el/la asesor/a.

7.- Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros)

El profesor realiza demandas concretas de atención y de mantenimiento de la disciplina para poder trabajar mejor las actividades. Las demandas realizadas por el profesor en estos aspectos son tomadas en cuenta durante un período muy corto de tiempo.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar)

Los chicos, sobre todo en la participación de la última actividad aunque las chicas también la solicitan, pero son menos expresivas, se nota menos.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

- ¿Qué demandas del profesorado? ¿quiénes? (género)

Tanto chicas como chicos demandan que el profesor aclare aspectos concretos respecto al desarrollo del ejercicio (más chicas que chicos)

Clarificación de los conceptos trabajados en los ejercicios para poder desarrollar el procedimiento.

- Materiales.

- Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

No se da elección de la tarea, viene predeterminada por el profesor.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida y cercana entre el profesor y el alumnado, se observa un clima de respeto por los miembros de la clase tanto respecto al profesor como al resto de sus compañeras/os (aunque hablan mucho y muy alto)

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Sí, cuando el profesor se refiere a las chicas en algunas ocasiones las califica de "noveleras, entrometidas, verduleras..."

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Las formas de comunicación entre el alumnado son aceptables, aunque se grita mucho.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?

La actitud de respeto es generalizada entre el alumnado y con el profesorado, aunque este aspecto debe continuar trabajándose.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?

No se han dado situaciones de indisciplina grave en el aula; el profesor está constantemente amenazando que se quedan sin parte del tiempo de recreo.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan (chicos/as-indistintamente)?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo, ocasionado, en la mayoría de los casos, por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos quedan explicitados por el profesorado?

Éstos, aunque no quedan claramente explicitados, sí se deducen: limpieza, realización del dibujo siguiendo el procedimiento explicado.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La realización de las láminas.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesor.

IV- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: EXPVI2NOV97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA DETERMINADA POR LAS MESAS DEL AULA DE DIBUJO, DOS FILAS • DESTACAN TRES GRUPOS: EL DE LA IZQUIERDA DE ATRÁS (FORMADO POR CHICOS); PARALELO A ÉSTE A LA DERECHA (FORMADO POR CHICAS) Y EL QUE ESTÁ DELANTE A LA DERECHA (MIXTO) • SITUACIÓN ESTABLE DEL ALUMNADO EN SUS SITIOS • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 23 PERSONAS: 12 CHICAS Y 11 CHICOS • INDIVIDUAL/TRABAJO POR PARES • EL TRABAJO EN PAREJAS. LA FORMACIÓN DE LAS PAREJAS DEPENDERÁ DE LAS DEMANDAS DEL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DE GRUPOS Y QUE EL ALUMNADO TENGA UNA ACTITUD DE TRABAJO • REALIZACIÓN DE LOS EJERCICIOS MARCADOS EL DÍA ANTERIOR • CONCLUSIÓN DE LA CLASE

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • ROPERO CON MATERIAL DE DIBUJO Y CERÁMICA • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • HORNO • MATERIAL DE DIBUJO EN EL CAJÓN DE LA MESA DEL PROFESOR • USO ALTERNATIVO DE MATERIALES TEXTUALES (FOTOCOPIAS ENTREGADAS POR EL PROFESOR) Y DE LA PIZARRA • MATERIAL TEXTUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LAS CLASES • FOTOCOPIAS COMO MEDIO SOPORTE PARA DESARROLLAR LAS DISTINTAS ACTIVIDADES • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR EL PROFESOR • EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, SIN EMBARGO SE DA CIERTA FLEXIBILIDAD PARA SU DESARROLLO • SI SE DAN DIFERENCIAS, EL ALUMNADO NO TIENE EL MISMO NIVEL DE COMPRENSIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVÉ SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS, QUE PERMITE CIERTA FLEXIBILIDAD EN EL ORDEN DE REALIZACIÓN

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GÉNÉRICO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO (UTILIZACIÓN DE JERGA) • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • EL PROFESOR AUMENTA EL VOLUMEN DE SU VOZ PARA LLAMAR LA ATENCIÓN E INCORPORARLOS/AS A LA ACTIVIDAD • EL PROFESOR HACE LLAMADAS DE ATENCIÓN (DISCIPLINA, DESARROLLO ACTIVIDAD); ESTOS ASPECTOS SON TOMADOS EN CUENTA POR MUY POCO TIEMPO • COMUNICACIÓN FLUIDA Y CERCANA, RESPETUOSA ENTRE ELLAS • SE DA UN TRATO DISTINTO, SE REFIERE A LAS CHICAS COMO "NOVELERAS, VERDULERAS" 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: TÉCNICAS PARA DESARROLLAR FIGURAS GEOMÉTRICAS • ACTITUDINAL: ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA QUÉ ES LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA NO COMPRENSIÓN DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES... • EN DEFINITIVA, VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCEN: REPRODUCCIÓN DE LOS PASOS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS • EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN LA CLASE Y LA ENTREGA DE LÁMINAS • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO (UTILIZACIÓN DE JERGA) • COMPRESIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • EL PROFESOR AUMENTA EL VOLUMEN DE SU VOZ PARA LLAMAR LA ATENCIÓN E INCORPORALOS/AS A LA ACTIVIDAD • EL PROFESOR HACE LLAMADAS DE ATENCIÓN (DISCIPLINA, DESARROLLO ACTIVIDAD), ESTOS ASPECTOS SON TOMADOS EN CUENTA POR MUY POCO TIEMPO • COMUNICACIÓN FLUIDA Y CERCANA, RESPETUOSA ENTRE ELLAS • SE DA UN TRATO DISTINTO, SE REFIERE A LAS CHICAS COMO "NOVELERAS", "VERDULERAS" 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: TÉCNICAS PARA DESARROLLAR FIGURAS GEOMÉTRICAS • ACTITUDINAL: ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA QUÉ ES LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA NO COMPRESIÓN DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES... • (EN DEFINITIVA VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO) • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCE: REPRODUCCIÓN DE LOS PASOS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS • EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN LA CLASE Y LA ENTREGA DE LÁMINAS • ENTIENDO QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO				
RELACIÓN ALUMNADO-ALUMNADO	RELACIÓN ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS CLARIFICACIÓN DE PASOS PARA EL DESARROLLO DEL EJERCICIO • EL ALUMNADO, ANTE LA INCORRECCIÓN POR PARTE DE UN COMPAÑERO Y CORRECCIÓN DEL PROFESOR, SE MANTIENE AL MARGEN 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO • SE MANTIENE UN CIERTO NIVEL DE RUIDO EN EL AULA • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR; SÓLO CUANDO EL ALUMNADO TIENE EJERCICIOS ATRASADOS PUEDE ELEGIR CUÁLES REALIZAR • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES INDIVIDUAL; CUANDO SE DA EL TRABAJO DE PARES, EL ROL VIENE DADO POR LA COMPRENSIÓN O NO DEL EJERCICIO INDEPENDIENTEMENTE DEL SEXO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN ELLA 	<ul style="list-style-type: none"> • SE DAN MUCHAS INTERRUPTIONES A LO LARGO DE LA CLASE, DEBIDO PRINCIPALMENTE A LAS LLAMADAS DE ATENCIÓN DEL PROFESOR. DENTRO DEL DESORDEN APARENTE SE DA UN ORDEN.

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº PROFESORES: 29 • Nº PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO PoblACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 3ª PLANTA • ES UN AULA DE DIBUJO Y CERÁMICA • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ AL ALDO DE LA PUERTA DE ENTRADA. OTROS ESTÁN EN LA MESA DEL PROFESOR.

1.- Identificación del centro.

El centro, Instituto de Educación Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y 70 profesores/as, distribuido entre los siguientes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1.970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En el centro hay una asociación de padres y madres. Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en la zona caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera; y, por otro, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº está situada en la 3ª planta. Es un aula no deteriorada que corresponde al laboratorio de dibujo y artesanía cerámica, tiene forma rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada, aunque debido a la cantidad de mobiliario que tiene en su interior resulta estrecha. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en los testeros más amplios: unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase; bajo las ventanas encontramos un armario en donde se deposita el material específico de la asignatura. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ella se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula son las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, seguida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con una puerta de entrada a la clase con un cristal a la altura de la cabeza que permite la comunicación visual con la clase, está justo en la pared en la que se encuentra el ropero. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentran la mesa del profesor, situada en el centro, así como un horno y un pequeño poyo con objetos de cerámica. En el lado opuesto se encuentran, en la esquina de la derecha, una mesa prensadora y, en el centro, unos estantes.

Son 23 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 11 son chicos. La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en dos espacios, originados por dos hileras de grandes mesas de dibujo.

3.- Organización de la clase.

3.1.- Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas en el laboratorio. Está organizada en dos filas formadas por las mesas de dibujo. El alumnado ocupa casi todo el espacio del aula.

ALUMNADO				
RELACIÓN ALUMNADO-ALUMNADO	RELACIÓN ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS • CLARIFICACIÓN DE PASOS PARA EL DESARROLLO DEL EJERCICIO • EL ALUMNADO, ANTE LA INCORRECCIÓN POR PARTE DE UN COMPAÑERO Y CORRECCIÓN DEL PROFESOR, SE MANTIENE AL MARGEN 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO. • SE MANTIENE UN CIERTO NIVEL DE RUIDO EN EL AULA • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR; SÓLO CUANDO EL ALUMNADO TIENE EJERCICIOS ATRASADOS PUEDE ELEGIR CUÁL REALIZAR • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES INDIVIDUAL; • CUANDO SE DA EL TRABAJO DE PARES, EL ROL VIENE DADO POR LA COMPRENSIÓN O NO DEL EJERCICIO INDEPENDIENTEMENTE DEL SEXO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR, EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN ELLA 	<ul style="list-style-type: none"> • SE DAN MUCHAS INTERRUPTIONES A LO LARGO DE LA CLASE, DEBIDO PRINCIPALMENTE A LAS LLAMADAS DE ATENCIÓN DEL PROFESOR. DENTRO DEL DESORDEN APARENTE SE DA UN ORDEN

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORES: 29 • Nº DE PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 3ª PLANTA • ES UN AULA DE DIBUJO Y CERÁMICA • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ JUNTO A LA PUERTA DE ENTRADA. OTROS ESTÁN EN LA MESA DEL PROFESOR.

- **Considerar:** ¿qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas? ¿en qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo clase es muy peculiar, quizá debido a las características de la asignatura que relaja las formas de trabajo y relación. Hay tres grupos que destacan: el de la izquierda de atrás (formado por chicos), el paralelo a éste a la derecha (formado por chicas) y el que está delante a la derecha (mixto)

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables, que son regulados por el propio control interno del grupo; aunque como hay espacio estos tienen posibilidad de moverse en el aula.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

No existen estos espacios en el aula. Pero como comentamos en el apartado anterior el grupo clase sí que tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son 23 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 13 son chicos, con edades comprendidas entre 14 y 16 años.

- ¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?

La característica de la tarea hace que la actividad se desarrolle de forma individual, aunque cuando determinados/as alumnos/as tienen dificultades para desarrollarla el profesor le pide a uno/a que va más adelantado/a que colabore con él/ella.

3.2.- Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de los grupos y que el alumnado tenga una actitud de trabajo: 7 minutos.
 - Realización de los ejercicios marcados el día anterior: resto de la clase 40 minutos.
 - Conclusión: 2 minutos.
 - Llamada de atención a un grupo indisciplinado: 5 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El contenido que se desarrolla en esta clase está referido a los procedimientos a seguir para conseguir la elaboración de figuras geométricas. Para ello se sirven de conceptos nuevos o ya trabajados.

Asimismo, el profesor fomenta una actitud de colaboración con otros/as compañeros/as.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor.

Junto a la mesa del profesor nos encontramos con un horno.

También hay material de dibujo en la mesa del profesor.

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

La utilización de los materiales va a quedar regulada por el profesor, así como de otros materiales fungibles o no existentes en el aula.

- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace uso exclusivo de las fotocopias que ha entregado el profesor en donde explica cómo se desarrollan las figuras.

- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase es material textual.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

El profesor utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase, las fotocopias son utilizadas como medio soporte para explicar el procedimiento seguido.

- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**

Las tareas van a quedar definidas por las demandas realizadas por el profesor a partir de las fotocopias.

- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

La/s tarea/s la/s define el profesor desde que comienza la clase, pero nos cuestionamos si a todos/as los/as alumnos/as les queda claro.

- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase han sido decididos por el profesor.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el/la profesora?**

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por el profesor, atendiendo a las tareas que ha querido desarrollar.

- **¿En qué tipo de tareas?**

En todas las tareas.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

El alumnado carece de autonomía en el uso de los materiales (va a venir definido por las tareas propuestas por el profesor)

- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

Se ha considerado que las actividades sean desarrolladas de forma individual excepto cuando algunos/as alumnos/as tienen problemas para llevar a cabo la tarea.

- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos/hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas en el desarrollo del procedimiento.

- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**

No se observan diferencias.

- **¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la auto-dirección por el alumnado?**

El material con el que trabaja el alumnado no le permite su autodirección. A partir de la propuesta inicial prevista por el profesor, se da una constante dependencia del protocolo a seguir para la consecución de las figuras. Pueden gozar de cierta autonomía en el orden de realización de los dibujos.

- ¿Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, a qué hacen referencia: dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada?

Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o ha tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace *uso del masculino genérico*, la *sobreespecificación* y la *doble norma o estándar*.

Se da una *adaptación de su lenguaje* (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

El profesor no utiliza un *vocabulario* ni una *estructura gramatical* compleja atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado (utiliza jerga). En algunas ocasiones utiliza vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje, qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice)

En la mayoría de los casos el mensaje parece ser entendido por el grupo por el desarrollo de los ejercicios; sin embargo, se dan muchas interferencias: tono elevado de comunicación de todos/as los/as componentes del grupo, no todo el alumnado entra en clase al tiempo, el profesor inicia la clase sin que estén todos/as.

- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?

Sí, cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

El profesor entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

Sí, cuando se incorpora del lugar donde está y pone las manos en su cintura.

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?

En ningún momento hace uso del silencio.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción; pero no hace referencia a un marco conceptual más amplio, aunque expone el objetivo a conseguir. Retoma los ejercicios desarrollados en otras clases y solicita que continúen en esa línea.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

El profesor apoya y asesora la actividad de forma individual a cada persona.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica qué es lo que se va a trabajar en esta sesión, así como la organización de los materiales y el espacio.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

El profesor participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en la coordinación de la misma.

- ¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

El profesor vuelve a explicarlo de forma individual o colectiva si son muchos los que tienen este problema.

- ¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?

No, por lo general suele explicar nuevamente sin ningún problema, pero a veces cuando la persona ha estado despistada, sí se observa cierto tono de pesadez y cansancio.

Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que a algunas chicas les presta más atención o que con algunos chicos que son muy reiterativos se muestra más tajante.

- ¿Utiliza analogías?

No, explica a partir del hecho concreto.

- ¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del/la profesor/a?

El profesor en este caso sólo se puede percatar por las dudas que el alumnado tiene al desarrollar la actividad de forma individual; además han de entregar las láminas.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan, anótase qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas?

El alumnado que entra en grupo se va sentando junto.

- ¿Son los grupos homogéneos u heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)

No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que el alumnado se comunique y pregunte dudas a los/as compañeros/as que están cerca; cuando se forman grupos de ayuda el profesor no repara en el sexo sino en la habilidad para el desarrollo de la materia.

- ¿Las agrupaciones son estables?

Por lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones no son estables; van a depender de la actividad y del nivel de conocimiento de las personas.

- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?

Sí, es definido por el profesorado.

- ¿Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos? ¿qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión, quién lo lidera..?

Lo normal es trabajo individual, cuando tenemos trabajo en equipo, lo normal es que uno/a sea el ejecutor y el otro/a sea el/la asesor/a.

7.2.- Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros)

El profesor realiza demandas concretas de atención y de mantenimiento de la disciplina para poder trabajar mejor las actividades. Las demandas realizadas por el profesor en estos aspectos son tomadas en cuenta durante un período muy corto de tiempo.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar)

Los chicos, sobre todo en la participación de la última actividad aunque las chicas también la solicitan, pero son menos expresivas, se nota menos.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

No lo pudimos observar.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género)

Tanto chicas como chicos demandan que el profesor aclare aspectos concretos respecto al desarrollo del ejercicio (más chicas que chicos)

- Clarificación de los conceptos trabajados en los ejercicios para poder desarrollar el procedimiento.
- Materiales.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

No se da elección de la tarea, viene predeterminada por el profesor.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida y cercana entre el profesor y el alumnado, se observa un clima de respeto por los miembros de la clase tanto respecto al profesor como respecto al resto de sus compañeras/os (aunque hablan mucho y muy alto)

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Sí, cuando el profesor se refiere a las chicas en algunas ocasiones las califica de "noveleras, entrometidas, verduleras..."

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Las formas de comunicación entre el alumnado son aceptables, aunque se gritan mucho.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?

Por lo general se da respeto entre el alumnado y con el profesorado, aunque este aspecto debe continuar trabajándose.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?

No se han dado situaciones de indisciplina grave en el aula, el profesor está constantemente amenazando que se quedan sin parte del tiempo de recreo. Asimismo cuando el profesor después de la clase pide a un grupo que se quede es aquél en el que hay más chicos mientras que a otro grupo de chicos cuyo comportamiento va en la misma línea no les dice nada.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan(chicos/as-indistintamente)?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo. Ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos quedan explicitados por el profesorado?

Éstos, aunque no quedan claramente explicitados, sí se deducen: limpieza, realización del dibujo siguiendo el procedimiento explicado.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La realización de las láminas.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesor.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: EXPV110NOV97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • DETERMINADA POR LAS MESAS DEL AULA DE DIBUJO, DOS FILAS • DESTACAN TRES GRUPOS: EL DE LA IZQUIERDA DE ATRÁS (FORMADO POR CHICOS), PARALELO A ÉSTE A LA DERECHA (FORMADO POR CHICAS) Y EL QUE ESTÁ DELANTE A LA DERECHA (MIXTO) • SITUACIÓN ESTABLE DEL ALUMNADO EN SUS SITIOS • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 23 PERSONAS, 12 CHICAS Y 11 CHICOS • INDIVIDUAL/TRABAJO POR PARES • EL TRABAJO EN PAREJAS. LA FORMACIÓN DE LAS PAREJAS DEPENDERÁ DE LAS DEMANDAS DEL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN EN GRUPOS, Y QUE EL ALUMNADO TENGA UNA ACTITUD DE TRABAJO • REALIZACIÓN DE LOS EJERCICIOS MARCADOS EL DÍA ANTERIOR • CONCLUSIÓN DE LA CLASE

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • ROPERO CON MATERIAL DE DIBUJO Y CERÁMICA • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • HORNO • MATERIAL DE DIBUJO EN EL CAJÓN DE LA MESA DEL PROFESOR • USO ALTERNATIVO DE MATERIALES TEXTUALES (FOTOCOPIAS ENTREGADAS POR EL PROFESOR) Y DE LA PIZARRA • MATERIAL TEXTUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LAS CLASES • FOTOCOPIAS COMO MEDIO SOPORTE PARA DESARROLLAR LAS DISTINTAS ACTIVIDADES • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES REGULADO POR EL PROFESOR MEDIADOR EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, SIN EMBARGO SE DA CIERTA FLEXIBILIDAD PARA SU DESARROLLO • SI SE DAN DIFERENCIAS, EL ALUMNADO NO TIENE EL MISMO NIVEL DE COMPRENSIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVE SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS, QUE PERMITE CIERTA FLEXIBILIDAD EN EL ORDEN DE REALIZACIÓN

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO (UTILIZACIÓN DE JERGA) • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • EL PROFESOR AUMENTA EL VOLUMEN DE SU VOZ PARA LLAMAR LA ATENCIÓN E INCORPORARLOS/AS A LA ACTIVIDAD • EL PROFESOR HACE LLAMADAS DE ATENCIÓN (DISCIPLINA, DESARROLLO ACTIVIDAD), ESTOS ASPECTOS SON TOMADOS EN CUENTA POR MUY POCO TIEMPO • COMUNICACIÓN FLUIDA Y CERCANA, RESPETUOSA ENTRE ELLAS • SE DA UN TRATO DISTINTO, SE REFIERE A LAS CHICAS COMO "NOVELERAS", "VERDULERAS" 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: TÉCNICAS PARA DESARROLLAR FIGURAS GEOMÉTRICAS • ACTITUDINAL: ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA QUÉ ES LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA NO COMPRENSIÓN DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES... • (EN DEFINITIVA VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO) • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCE: REPRODUCCIÓN DE LOS PASOS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS • EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN LA CLASE Y LA ENTREGA DE LÁMINAS • ENTIENDO QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO				
RELACIÓN ALUMNADO-ALUMNADO	RELACIÓN ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS CLARIFICACIÓN DE PASOS PARA EL DESARROLLO DEL EJERCICIO • EL ALUMNADO, ANTE LA INCORRECCIÓN POR PARTE DE UN COMPAÑERO Y CORRECCIÓN DEL PROFESOR, SE MANTIENE AL MARGEN 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO • SE MANTIENE UN CIERTO NIVEL DE RUIDO EN EL AULA • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR; SÓLO CUANDO EL ALUMNADO TIENE EJERCICIOS ATRASADOS PUEDE ELEGIR CUÁLES REALIZAR • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES INDIVIDUAL; CUANDO SE DA EL TRABAJO DE PARES, EL ROL VIENE DADO POR LA COMPRENSIÓN O NO DEL EJERCICIO INDEPENDIENTEMENTE DEL SEXO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN ELLA 	<ul style="list-style-type: none"> • SE DAN MUCHAS INTERRUPTIONES A LO LARGO DE LA CLASE, DEBIDO PRINCIPALMENTE A LAS LLAMADAS DE ATENCIÓN DEL PROFESOR. DENTRO DEL DESORDEN APARENTE SE DA UN ORDEN.

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº PROFESORES: 29 • Nº PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 3ª PLANTA • ES UN AULA DE DIBUJO Y CERÁMICA • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ AL ALDO DE LA PUERTA DE ENTRADA. OTROS ESTÁN EN LA MESA DEL PROFESOR.

V. INTERPRETACIÓN

Tanto los objetivos como los criterios de evaluación no son especificados, pero del análisis de la observación nos aventuramos a plantear que se centrarán en el desarrollo de contenidos correspondientes con el nivel educativo en el que nos encontramos. La evaluación no parece ser sumativa, sino continua a través de la entrega de láminas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por el profesor de *dibujo* se caracteriza por centrarse fundamentalmente en el desarrollo de actividades (láminas de dibujos geométricos) por el alumnado para conseguir los objetivos de la asignatura. Siendo éste el criterio prioritario y definitorio de la materia. La estrategia utilizada por el profesor es eminentemente expositiva: describe el procedimiento que se ha de seguir para obtener una u otra figura geométrica, plantea actividades y las valora con la finalidad de observar si el alumnado adquiere estos conocimientos. Las actividades entregadas por el profesor se convierten en el eje central de la metodología seguida y parece configurarse una concepción lineal de la materia que imparte (pensamos que estas actividades son extraídas de algún libro de texto) El profesor siempre utiliza una misma estructura para la organización espacio-temporal de la clase.

Se da un buen clima relacional en el aula. La comunicación entre el profesorado y el alumnado es fluida y de respeto mutuo, aunque tanto uno como otras/os hacen uso generalizado del masculino genérico. Por otro lado, el nivel de ruido y desorden de la clase imposibilita muchas veces el entendimiento entre el alumnado y entre éste y el profesorado. Además, el nivel de interrupciones es altísimo ocasionado por distintos motivos: aclaraciones solicitadas por parte del alumnado, explicaciones del profesor o simplemente situaciones disruptivas por parte de algunos/as compañeros/as.

Observamos que el profesor permite y fomenta que en un mismo espacio temporal y espacial se den distintos niveles de desarrollo del programa. La dificultad viene dada porque tanto los/as alumnos/as que llevan un ritmo superior a la media de la clase como aquellos/as que llevan un ritmo inferior a éstos/as se sienten desatendidos. No obstante, el profesor establece dinámicas compensatorias a través de la ayuda entre compañeros/as cuando se ve desbordado. El grupo es bastante homogéneo en su comportamiento en clase y mientras que entre las chicas nos encontramos unas más habladoras y alborotadoras y otras más atentas, pendientes de la tarea en los chicos no se da este segundo grupo.

Cuando el profesor realiza su exposición utiliza los recursos como medio de apoyo a sus explicaciones verbales. Es un apoyo eminentemente icónico. Los apuntes elaborados por el alumnado en el desarrollo de la explicación del profesor se convertirán en el material documental de consulta y apoyo para el desarrollo de las actividades.

El profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje queda configurado como un asesor, coordinador, apoyo de las tareas realizadas por el alumnado. En cualquier caso, el uso de los medios didácticos queda regulado por el profesor, el alumnado no posee plena autonomía para su uso y el desarrollo de la tarea está regulado por una secuencia de actividades propuestas previamente por el docente.

INFORME INICIAL DE LA OBSERVACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

I.- CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Observación realizada en el Instituto de Enseñanza Secundaria José Zerpa de Vecindario, el día 26 de octubre de 1997, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo B, en la materia Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Impartida por la profesora Bety. Recogida la información por Cristina Miranda Santana. Observación número 1.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES.

La experiencia observada forma parte de la actividad diaria desarrollada por la profesora en la implementación de sus diseños curriculares de aula. Ésta forma parte de una unidad didáctica.

II.- RELATOS NARRATIVOS

CCSS26OCT97

La profesora saluda al grupo y les pide que se sienten para poder comenzar la clase. A continuación explica el proceso que se va a seguir para trabajar el texto que se va a dar a los grupos: será necesario que lean el texto en común y que tomen nota en su cuaderno de lo más importante. Recuerda que el tema que se está trabajando es "El Origen del Mundo" y que con este artículo se va a empezar a trabajar "El Origen del Archipiélago Canario".

Se establece un clima distendido en el que la profesora insta al grupo a que empiece a trabajar mientras ella va pasando por los distintos grupos para clarificar aspectos acerca del tema y de la forma en la que han de acometer el trabajo. Mientras, el aula queda inundada por el murmullo típico del trabajo en grupo. Se entiende que los grupos que han comenzado a trabajar están desarrollando la habilidad de extracción de la información más relevante.

En estos momentos optamos por observar a un grupo en concreto. Éste, compuesto por dos chicos y tres chicas, no desarrolla tal trabajo en equipo sino que se establece una división "natural" según la cual los chicos trabajan por un lado y las chicas por otro. Asimismo, la dinámica seguida por unos y otras es diferente: mientras que ellos realizan un trabajo individual y se comunican cuando no entienden algo o no lo saben, ellas están constantemente intercambiando pareceres sobre el desarrollo de la tarea y en el momento de cumplimentar la información más importante se cuestionan si deben anotarlo todo o sólo una parte de la información.

La profesora se acerca al grupo y les pregunta qué están haciendo: a ellos les comenta si han acabado con la actividad general. Éstos responden que la están finalizando para centrarse en la actividad relacionada con Canarias. Una de las chicas le plantea a la profesora que ellos también tienen que hacer esta segunda actividad puesto que ellas "no se lo van a pasar hecho". La profesora les comenta que es necesario que ellos se incorporen a la actividad que las chicas realizan y que ellas tienen que ponerlos al día. La docente continúa supervisando los trabajos que están realizando los distintos grupos. Se da una demanda explícita de la profesora para que no subrayen los textos sino que hagan la extracción de la información a través de la copia. Las chicas del grupo constantemente hacen seguimiento de la actividad de los chicos preguntándoles si van bien, si lo entienden, que no se puede copiar y que es necesario hacer una síntesis.

Desde nuestro punto de vista, comparten un artículo, no se da un trabajo en grupo y lo que hay es una puesta en común de algunas de las conclusiones que individualmente van extrayendo. En un momento determinado deciden realizar la actividad juntos/as. Una chica expone y comenta a los/as demás (explícitamente a los chicos) cuál es la conclusión a la que han llegado acerca de la teoría. Se da un conflicto entre dos compañeras acerca de la norma dada por la profesora respecto a subrayar o no el texto. El resto del grupo ante esta discusión se ríe. Después de esto se crea un ambiente tenso en el grupo. Siguen realizando la actividad del mismo modo: ellas continúan controlando el artículo, extraen la información importante y luego se lo comentan a ellos que se encargan de copiar. Además, las alumnas les dicen que lo mejor es que lo hagan con sus palabras. Mientras, desconocemos el motivo, las chicas sacan un tebeo que han realizado con motivo del día del árbol, ellos se lo piden y lo ojean... uno se queda observando el artículo y el resto continúa con la tarea. Vuelve la profesora al grupo para comprobar por qué parte de la actividad van y si tienen alguna dificultad. La docente primero se refiere a las chicas y luego a los chicos. Utiliza un lenguaje no sexista. Resuelve dudas e insta al grupo a que siga avanzando y que es necesario que vayan "más ligeritos". De repente empiezan a recoger sin que la profesora haya dicho nada. Inmediatamente después suena el timbre y se van, sólo dos chicas se quedan finalizando la actividad. La profesora pide que le devuelvan el texto que han trabajado y pide que dediquen a esto un poco más de tiempo en casa, dando por finalizada la clase.

III- GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

GUIÓN DE OBSERVACIÓN: CCSS26OCT97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Educación Secundaria José Zerpa cuenta con 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En el centro se está creando una asociación de padres y madres. Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en la zona caracterizado, por un lado, por ser una zona comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera.

Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 15 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en los testeros más amplios: unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase.

Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula es el mar que se interrumpe por el tejado de un módulo del edificio del mismo instituto y entre estos dos edificios se encuentra un jardín. El aula cuenta con dos puertas: una en la parte delantera y otra en la parte trasera (que no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la clase.

En los lados opuestos a éstos, en el testero más cercano a la puerta que no se utiliza, nos encontramos con dos pizarras: una de veleda y la otra de carbón. En el testero anteriormente mencionado y cercano a la ventana se encuentra un mural que hace alusión a la educación para la solidaridad y la paz. En la misma línea está la mesa de la profesora situada en el ángulo izquierdo y, en el ángulo derecho, se encuentra una pantalla de proyección. En el lado opuesto hay una pizarra de corcho en la que se encuentra un póster alusivo a las ciencias sociales y una fotocopia de las normas de la clase. Al lado de éste y cercano a la pizarra hay un ropero con un televisor.

3.- Organización de la clase.

3.1.- Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en grupos de 5, 5, 4, 4, 6, y 5 alumnos/as, respectivamente empezando desde el grupo que está delante de la profesora y siguiendo el sentido contrario a las agujas del reloj.

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase, o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

No hemos podido observar una gran diferencia entre los distintos grupos tanto en el tipo de dinámicas trabajadas como en su comportamiento intragrupo e intergrupo.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

No lo hemos observado.

- ¿En qué medida ciertos/as alumnos/as poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

Esta situación no se da en este grupo.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son 28 personas en la clase, de las que 18 son chicas y 10 son chicos, con edades comprendidas entre trece y quince años.

- ¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo clase se subdivide en 6 grupos:

1. Formado por dos chicas y dos chicos.
2. Formado por cinco chicas.
3. Formado por cinco chicas.
4. Formado por una chica y tres chicos.
5. Formado por seis chicas.

6. Formado por dos chicos y tres chicas.

El alumnado se ha sentado de forma aleatoria en los grupos, aunque la profesora nos ha comentado que hay algunas personas que han sido asignadas a determinados grupos por ella.

3.2.- Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de los grupos y que el alumnado tenga una actitud de atención: 7 minutos.
 - Presentación y organización de la actividad por la profesora: 10 minutos.
 - Desarrollo de la actividad por el alumnado: 35 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla en esta clase, "El Origen del Archipiélago Canario", forma parte de la unidad referida al "Origen del Mundo". En él se tratan aspectos referidos a las tres teorías que explican su origen así como el análisis de las mismas.

La *habilidad* que se trabaja es el análisis de texto para la extracción de información y su posibilidad de relacionarla con conocimientos para la obtención de conclusiones.

Por otro lado, se desarrollan *estrategias* personales para el *trabajo* en grupo así como la *actitud* de cooperación con el resto de las personas que conforman el grupo para el desarrollo de la actividad.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran:

- Tres pizarras: una de corcho situada frente a la mesa de la profesora; otra veleda y una última de carbón, que están ubicadas en el mismo testero y de espaldas a la mesa de la profesora.
- Una pantalla de proyección, situada en el ángulo derecho a la mesa de la profesora.
- Cercano al tablón de corcho, hay un ropero de TV.

Estos materiales están disponibles para el grupo de clase siempre que el desarrollo de la materia lo requiera (comentario de la profesora).

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

Aunque no pudimos observarlo, deducimos que la utilización de los mismos por parte del alumnado va a quedar regulada por la profesora.

- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el desarrollo de la clase se hace un uso alternativo de distintos materiales escritos.

- Tipo y descripción de los medios utilizados.

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase son de soporte textual. Éstos son: el texto facilitado por la profesora, el libro de texto, el material propio del alumnado (actividades escritas) respecto al tema tratado (el origen del mundo).

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?

El profesorado utiliza el artículo para el aprendizaje de contenidos conceptuales así como para el desarrollo de habilidades.

- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**
La tarea queda perfectamente definida: conocer el origen del Archipiélago Canario a partir del trabajo en grupo.
- **¿En qué momentos de la enseñanza?**
Antes de iniciar la actividad y en el proceso de desarrollo de la misma la profesora clarifica las posibles dudas que puedan surgir en relación al uso del artículo para extraer información.
- **¿Quién decide el uso de medios?**
La utilización del artículo-texto ha sido decidida por la profesora. El uso de los otros materiales ha quedado sujeto a criterio del alumnado.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el/la profesora?**
El acceso a un determinado material curricular ha sido mediado por la profesora pero también se da una libre utilización de medios didácticos por el alumnado que le ayudan a clarificar el objetivo propuesto.
- **¿En qué tipo de tareas?**
En las tareas desarrolladas en grupo.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**
El alumnado presenta problemas para extraer información significativa del artículo.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
Los agrupamientos establecidos han sido libres. No se ha considerado ningún aspecto.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos/hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
Sí, se dan diferencias entre las distintas personas del grupo, no tanto centradas en el sexo sino en la interpretación de las mismas.
- **¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la auto-dirección por el alumnado?**
El material que trabaja el alumnado posibilita la auto-dirección del alumnado, a partir de la propuesta inicial prevista por la docente.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.**
Las preguntas generalmente van referidas a cómo la actividad que están desarrollando va a dar respuesta al objetivo último, pues se sienten inseguros/as acerca de si la información que están sacando es la correcta o no.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

La profesora hace uso de un lenguaje no sexista, evitando en la mayoría de los casos el uso del masculino genérico, la sobre-especificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

La profesora no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical complejas atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado, aunque sí incorpora nuevo vo-

cabulario que hace referencia al concepto que ha sido tratado. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice)

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo o alumnado y cuando esto no sucede es porque el alumnado habla o está distraído con otros/as compañeros/as.

- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?

Sí, cuando la profesora se expresa de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

La profesora entra en la clase y saluda dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice, ayudándose de sus manos, al expresarse.

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?

La docente mira al conjunto de la clase y espera unos minutos sin hacer nada, en silencio. Cuando el alumnado se percata disminuye el tono de voz y se observa una mayor dedicación al trabajo.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad, y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Por último especifica cómo se ha de realizar la actividad en grupo.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

La profesora apoya y asesora a los diferentes grupos tanto en la estrategia utilizada para el desarrollo de la materia como en el contenido propiamente dicho.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

La profesora organiza los grupos y reparte los artículos con los que se ha de trabajar la materia.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

La profesora participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.

- ¿Qué hace el /la profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

La profesora, en función del tipo y contenido de la pregunta, le da al/la alumno/a pautas para encontrar la respuesta en el texto que está utilizando o en otros materiales que ha utilizado en otro momento... En determinados casos le clarifica el concepto directamente utilizando como referente el nivel del/la alumno/a.

- ¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?

Sí, cuando el alumnado preguntaba dudas a la profesora. Normalmente, pregunta al alumnado conceptos previos necesarios para entender el nuevo concepto que introduce. Para ello contextualiza la pregunta y utiliza aspectos intermedios que facilitan al alumnado desarrollar lo que se les ha cuestionado. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y no se observa un trato diferencial de unas a otros.

- **¿Utiliza analogías?**
La docente desarrolla analogías a partir del conocimiento de las teorías que éste tiene sobre el origen del mundo.
- **¿Cómo se da cuenta el/la profesora que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/los otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesora?**
La profesora realiza una ronda para el seguimiento de los distintos grupos. A partir de ahí conoce cuánto ha avanzado cada grupo, así como por donde van además de los conflictos creados por el mantenimiento de posturas contrapuestas. Reconoce los posibles problemas para entender la materia y la estrategia para desarrollar la actividad.
El alumnado generalmente escucha el razonamiento dado por el/la compañero/a y/o la profesora e intenta corroborar o negar dicho razonamiento, generalmente de forma desordenada.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan, anótase qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas?**
No se ha podido observar.
- **¿Son los grupos homogéneos o heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad..)**
Se dan de forma aleatoria grupos homogéneos respecto al sexo pero es necesario recordar que en este grupo clase hay más chicas que chicos (no hemos podido observar otros criterios)
- **¿Son las agrupaciones estables?**
Por lo que se ha podido percibir parece que las agrupaciones son estables.
- **¿Es el agrupamiento definido por el profesorado o es libre?**
No existe ningún criterio específico por parte de la profesora para agrupar al alumnado (lo que sí ha hecho es asignar a algunos/as alumnos/as a determinados grupos para evitar que interfiera en el desarrollo de la clase)
- **Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos, ¿qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión, quién lo lidera..?**
Éste en particular no desarrolla tal trabajo en equipo. Se establece una división "natural" por lo que los chicos trabajan por un lado y las chicas por otro. Asimismo, la dinámica seguida por unos y otras es diferente. Mientras que ellos realizan un trabajo individual y se comunican cuando no entienden algo o no lo saben, ellas están constantemente intercambiando pareceres sobre el desarrollo de la tarea y en el momento de cumplimentar la información más importante se cuestionan si se pone todo o una parte de ella. Se observa claramente un liderazgo femenino respecto a la organización del trabajo. Asimismo se observa un constante recordatorio por parte de las chicas hacia los chicos sobre las normas dadas por la profesora.

7.2.- Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros)**
El profesorado no hace demandas específicas pero cuando se dirige al grupo son ellas quienes exponen en qué momento del proceso se encuentran. La profesora se tiene que dirigir explícitamente a ellos para saber si han acabado con la actividad general iniciada y finalizada por la mayoría en la clase anterior.
- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar)**
No se pudo observar.
- **¿Quiénes no la levantan nunca?**
No se pudo observar.

- **¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género)**

Los chicos del grupo no demandan nada.

Sin embargo, las demandas de las chicas se centran en:

- Ayuda en el desarrollo de la actividad.
- Clarificación de las normas establecidas desde el principio para el desarrollo de la actividad.
- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.
- Clarificación a cerca de los conceptos desarrollados en el tema.
- Refuerzo de la actividad realizada.

Plantean si el enfoque que ha desarrollado es correcto y exigen a la profesora que sus compañeros hagan también la actividad referida a Canarias, porque ellas no se la van a facilitar.

- **Materiales.**

- **Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.**

- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?**

No se da elección de la tarea, viene predeterminada por la profesora.

8.- Clima relacional de la clase.

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el/la profesora o no? Valoración de la situación.**

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, así como mutuo respeto en un clima completamente distendido.

- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)**

La profesora mantiene las formas de comunicación independientemente del sexo. Por lo general aparece como una persona dispuesta a escuchar y a responder a las necesidades de sus alumnos y alumnas.

- **¿El alumnado se comunica de forma diferente según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)**

En este sentido se da una relación estridente por alguna compañera del grupo quien se comunica con las demás personas en un tono elevado, de forma impositiva, independientemente del género de sus compañeros/as. El resto del alumnado del grupo parece tener formas de comunicación aceptables entre ellos/as.

- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?**

Por lo general se dan niveles mínimos de respeto entre el alumnado, aunque deberían ser trabajados aún más. Con la profesora se observa una situación de respeto mutuo.

- **¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución, ¿éstas son distintas en función del género?**

El grupo intenta solucionar los conflictos que han surgido atendiendo a la norma. Cuando esto no es suficiente demandan la opinión de la persona que detenta la autoridad (en este caso la profesora).

- **¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan (chicos/as- indistintamente)?**

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea se debe exclusivamente a la necesidad de una parte (chicas) del grupo de controlar a los chicos que no habían acabado la tarea previa. Otro motivo suele ser el hecho de que la profesora se acerca al grupo

para realizar el seguimiento lo cual no supone una interrupción del desarrollo de la tarea sino de la dinámica seguida por el alumnado. Se utiliza como un elemento de profundización en la actividad.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos quedan explicados por el profesorado?
No pudimos observarlo.
- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN. CCSS26OCT97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • ORGANIZADA EN GRUPOS DE 5,5,4,4,6 Y 6 EMPEZANDO POR EL GRUPO QUE ESTÁ DELANTE DE LA PROFESORA. • POR EL TRABAJO ORGANIZADO EN GRUPOS, NO PUDIMOS OBSERVAR DEFERENCIAS ENTRE LOS DISTINTOS GRUPOS TANTO INTRAGRUPPO COMO INTERGRUPO • SITUACIÓN ESTABLE DEL ALUMNADO EN SUS SITIOS • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 PERSONAS, 18 CHICAS Y 8 CHICOS • TRABAJO EN GRUPOS: • 6 GRUPOS • 1. 2 CHICAS Y 2CHICOS • 2. 5 CHICAS • 3. 5 CHICAS • 4. 1 CHICAS Y 3 CHICOS • 5. 6 CHICAS • 6. 2 CHICOS Y 3 CHICAS • FORMACIÓN ALEATORIA, A EXCEPCIÓN DE ALGUNAS PERSONAS QUE HAN SIDO ASIGNADAS A ELLAS 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN GRUPOS Y QUE EL ALUMNADO TENGA UNA ACTITUD DE TRABAJO • PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR LA PROFESORA • DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO • FINAL DE LA CLASE

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • ROPERO CON MATERIAL DE DIBUJO Y CERÁMICA • TRES PIZARRAS: UNA DE CORCHO, OTRA VEDA Y UNA ÚLTIMA DE CARBÓN • PANTALLA DE PROYECCIÓN • UN ROPERO DE TELEVISIÓN • USO EXCLUSIVO/ALTERNATIVO DE MATERIALES TEXTUALES (FOTOCOPIAS ENTREGADAS POR LA PROFESORA) • MATERIAL TEXTUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • FOTOCOPIAS COMO MEDIO SOPORTE PARA DESARROLLAR LAS DISTINTAS ACTIVIDADES • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR LA PROFESORA EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, SU USO QUEDA PRESCRITO A LAS EXIGENCIAS DE LA PROFESORA • SI SE DAN DIFERENCIAS, EL ALUMNADO NO TIENE EL MISMO NIVEL DE COMPRENSIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVE SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS, QUE PERMITE CIERTA FLEXIBILIDAD EN EL ORDEN DE REALIZACIÓN

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DE LENGUAJE NO SEXISTA • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • LA PROFESORA NO REALIZA SILENCIOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN • LA PROFESORA HACE LLAMADAS DE ATENCIÓN (SEGUIMIENTO DE LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN) • COMUNICACIÓN FLUIDA Y CERCANA, RESPETUOSA ENTRE ELLAS • NO SE DA UN TRATO DISTINTO, EN FUNCIÓN DEL GÉNERO 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL ORIGEN DEL ARCHIPIÉLAGO CANARIO • PROCEDIMENTALES: ANÁLISIS DE TEXTOS, TRABAJO EN GRUPOS • ACTITUDINALES: ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS QUE FORMAN EL GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA QUÉ ES LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • LA PROFESORA APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE Y POR CADA UNO DE LOS GRUPOS • CUANDO EL ALUMNADO NO ENTIENDE, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES... (EN DEFINITIVA VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO) • LA PROFESORA SE PERCATA DE ERRORES ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO. 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCE: 1º DEL ORIGEN DEL ARCHIPIÉLAGO CANARIO CAPACIDAD DE ANÁLISIS EN RELACIÓN CON EL ORIGEN DEL MUNDO. CAPACIDAD PARA TRABAJAR EN EQUIPO • EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN LA CLASE • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO				
RELACIÓN ALUMNADO ALUMNADO	RELACIÓN ALUMNADO PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • SE DA UNA RELACIÓN ESTRIDENTE DE UNA COMPAÑERA HACIA EL RESTO DEL GRUPO, EL RESTO PARECE TENER FORMAS DE RELACIÓN ACEPTABLES 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS • LOS CHICOS DEL GRUPO NO DEMANDAN NADA, LAS CHICAS SOLICITAN AYUDA EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN DE NORMAS ESTABLECIDAS DESDE EL PRINCIPIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN DE LOS CONCEPTOS TRABAJADOS EN CLASE Y DE LOS DESARROLLADOS EN EL TEMA, REFUERZO ACTIVIDAD REALIZADA Y CONSULTA SOBRE LAS CONCLUSIONES OBTENIDAS. • EL ALUMNADO, ANTE LA INCORRECCIÓN POR PARTE DE UN COMPAÑERO Y CORRECCIÓN DEL PROFESOR, SE MANTIENE AL MARGEN 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPCIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR EL SEGUIMIENTO Y CLARIFICACIÓN REALIZADA POR LA PROFESORA O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO. • SE MANTIENE UN CIERTO NIVEL DE RUIDO EN EL AULA • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA VIENE DEFINIDA POR LA PROFESORA • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES GRUPAL NO SE DEFINE EL ROL DE LOS DISTINTOS COMPONENTES. LA COORDINACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD LA LLEVA DOS CHICAS DEL GRUPO. ELLOS NO PARTICIPAN COMO SI EL TRABAJO DEL GRUPO FUERA LA SUMA DE INDIVIDUALIDADES 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR, EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN ELLA 	<ul style="list-style-type: none"> • CASI NO SE DAN INTERRUPCIONES A LO LARGO DE LA CLASE, LAS QUE SUCEDEN SON DEBIDO PRINCIPAL-MENTE A LAS ACLARACIONES Y CONSULTAS REALIZADAS PARA PODER DESARROLLAR EL TRABAJO

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS • Nº PROFESORES: 28 • Nº PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 86-87 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 3ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS QUE SE ENCUENTRAN EN EL AULA SON ESCASOS (AUDIOVISUALES)

V. INTERPRETACIÓN

La estrategia general empleada por la docente en el aula puede ser definida como de descubrimiento guiado, ofertando al alumnado las condiciones necesarias así como los elementos para que experimenten y cultiven sus propias habilidades en la elaboración y uso del conocimiento.

El trabajo realizado por la profesora con el alumnado se fundamenta en las orientaciones aportadas para el desarrollo de la clase: qué y cómo deben realizar la actividad y el material facilitado por ésta (texto) para que el alumnado pueda extraer la información pertinente para llevar a cabo su trabajo.

La profesora oferta constantemente orientaciones y apoyos previos: referidos a que el alumnado desarrolle la actividad en función de los objetivos y criterios preestablecidos; y, durante el proceso, para que pudiera desarrollar adecuadamente y con éxito las exigencias de la actividad.

El material didáctico fue, en las sesiones observadas, siempre textual: texto aportado, libro de texto, otros... La profesora, sin embargo, controla, en todo momento, el tipo y uso que quiere que se le dé a éste.

Así, la organización del desarrollo de la unidad, los recursos utilizados por el profesor y las decisiones que realiza sobre su uso van a conformar el desarrollo de la clase. La utilización de los medios didácticos queda regulada por la profesora careciendo el alumnado de autonomía plena en su uso y estando regulado el desarrollo de la tarea por una secuencia de objetivos propuestos previamente por la docente.

La forma de organización del alumnado en la clase ha sido grupal. Dichos agrupamientos se configuraron de forma flexible. No obstante en el desarrollo de la clase casi no se dan interrupciones. No podemos olvidar que dicho desarrollo está sometido a una propuesta inicial muy estructurada por la profesora.

Se da un buen clima relacional en el aula. La comunicación entre el profesorado y el alumnado es fluida y de respeto mutuo. Existe un comportamiento totalmente normalizado por todos/as los/as componentes del grupo. Por lo general, tanto unas como otros parecen estar muy atentos/as al desarrollo de la clase, aunque son las chicas las que demandan la clarificación de los conceptos que se trabajan. Son más activas, tanto en aspectos referidos al desarrollo de la clase como a otros de carácter más informal. En cambio los chicos se mantienen distantes y desarrollando una actividad paralela a la trabajada por el grupo, respondiendo exclusivamente cuando hay una demanda explícita por parte de la docente. Por lo general el alumnado responde a las demandas de la misma.

La profesora utiliza un vocabulario así como una estructura gramatical sencillos. Hace uso de ejemplos diversos y analogías para facilitar la comprensión de los conceptos trabajados. Tanto ella como el alumnado hacen uso del masculino genérico y parece existir un trato de igualdad entre unos y otras.

Los criterios de evaluación no se especifican pero entendemos que se centrarán en el análisis, producción y asimilación de teorías que explican el origen del Archipiélago Canario, la relación de estas teorías con las del origen del mundo, además de aspectos actitudinales referidos al trabajo en equipo y el respeto a las posturas de otras personas. La evaluación parece ser continua teniendo en cuenta todas aquellas actividades desarrolladas en el aula. No observamos claramente aspectos referidos a ella.

INFORME INICIAL DE LA OBSERVACIÓN DE ITINERARIOS DE LA NATURALEZA

I. CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

La observación ha sido realizada en el Instituto José Zerpa de Vecindario, los días 19 y 26 de octubre y 2 de noviembre de 1.997, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo B; en el itinerario de la naturaleza. Impartida por el profesor Raúl. La información ha sido recogida por Cristina Miranda Santana.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES

La experiencia observada es parte integrante de la actividad diaria desarrollada por la profesora en la implementación de sus diseños curriculares de aula. Dicha observación forma parte de una unidad didáctica.

II. RELATOS NARRATIVOS

ITNA19OCT97

El profesor pide al alumnado que tome asiento y que saque el material para preparar la salida del viernes. La clase se desarrolla en dos momentos: información y protocolo de actuación para el día de salida.

Pasa lista por el orden que en ella viene establecido. Al mismo tiempo, recoge el dinero que se había acordado para poder participar en la experiencia. Seguidamente, pregunta por una alumna que está faltando con mucha frecuencia. El proceso seguido era nombrar a la persona para que así ésta pudiera dar el dinero de una manera ordenada.

Una de las alumnas expone que no va a ir. Inmediatamente el profesor pregunta el motivo y se plantea si esto va a ocurrir a lo largo del año. Ella argumenta que tiene una lesión en la rodilla y espera que en la siguiente salida pueda acudir sin ningún obstáculo que se lo impida.

Un discente tiene intención de asistir pero se le ha olvidado el dinero. El profesor insta al alumnado a que ayuden a su compañero con la condición de que les devolverá el dinero. Al final, es una chica la que le presta el capital necesario.

El docente propone una estrategia alternativa para que aquéllas/os que no vayan a asistir a la salida puedan seguir la asignatura.

El horario de salida es a las 9.00 am, en la entrada del colegio y la hora de regreso será alrededor de la 1.30 pm. Asimismo, se les advierte de la necesidad de ser puntual.

Acto seguido, el profesor comenta el protocolo a seguir para la salida, el cual consistirá en trasladar la clase fuera del aula. Expone las características de la ropa a llevar, de la comida, del recorrido a realizar y las actividades que se van a desarrollar en él. Esta actividad forma parte de la 1ª evaluación.

Se cuestiona si alguien tiene una cámara fotográfica. Levantan la mano un chico y una chica y el profesor plantea hacer dos grupos de trabajo por parejas. Las chicas habían propuesto crear un grupo de tres personas. El profesor no lo acepta, aunque le comenta a la persona que sobra que para ella también habrá una tarea específica. Un equipo se va a encargar de tomar fotos de zonas muy degradadas, mientras el otro realizará tomas de zonas sin degradar o con mayores niveles de conservación.

El profesor advierte sobre la necesidad de traer el material y ofrece una relación del mismo para el trabajo a realizar en la salida del viernes. Dicho material es el siguiente:

- Mapas: uno pequeño y otro grande.
- Tras preguntar a Natalia y compañía por otros materiales que puedan ser necesarios, concluyen que éstos son: regla, lápiz, goma, block...
- Brújula. Al preguntar si están familiarizados con este utensilio, una de las chicas responde que no.
- Ante ello, explica las características de la brújula y comenta que la tratarán con más profundidad en el segundo trimestre, aunque expone que en esta actividad será necesario su manejo, así como la existencia de ejercicios muy sencillos sobre los puntos cardinales.
- Solicita que incorporen en el material una ficha correspondiente al tema 2, para que el trabajo sea más fácil.

Hace referencia al tema 3 relacionado con la flora baja canaria y comenta las visualizaciones hechas en vídeo.

Explica la matriz disciplinar de recogida de información de la flora. Será una actividad apoyada directamente por el profesor y hará comentarios específicos sobre cada una de ellas. Recomienda que no sean "listos" y cumplimenten la matriz antes de asistir a la sesión puesto que pueden existir variaciones respecto a la propuesta inicial. También tomarán información respecto a un ámbito que no se ha trabajado en clase como es la contaminación. Al tratarse de un aspecto muy concreto, reparte la ficha 8ª. Consistiría en observar la contaminación del medio físico, registro de residuos y la acción humana sobre el medio natural. Este cuestionario se ha de realizar al final de la experiencia. El último cuestionario respecto al medio marino depende del tiempo del que se pueda disponer.

El profesor hace especial hincapié sobre la seriedad en el momento de realizar el trabajo y la actitud que se tome. Plantea que es parte de la evaluación y que se puede conseguir ambas cosas, también pasarlo bien realizando las actividades propuestas.

Expuso los instrumentos de medida y las medidas que utilizarán para la toma de información:

- Temperatura:
 - Aire.
 - Suelo.
 - Agua.
 - Humedad del aire.
 - Presión atmosférica.
- PH:

Explicó el concepto de PH, acidez y alcalinidad a través de un supuesto. La resolución de este supuesto fue determinada por un alumno.

- Instrumentos:

- Higrómetro: explica para qué sirve y comenta que es de su propiedad, por tanto, amenaza con la siguiente expresión: "así, que el pobre que lo machaque..."
- Altimetro.
- Barómetro.
- Anemómetro, dirección del viento.

Expuso que tomarían muestras de materiales y también explicó en qué recipientes y cómo se catalogarían los mismos. Éstos serían analizados en días posteriores. Además, explicó cómo se toma la temperatura y cómo se registra.

Comenta que sería interesante que archivaran todo el material en una carpeta e intentar disminuir la ansiedad del alumnado, comentándoles que aunque es bastante el trabajo a realizar, éste es sencillo y que habrá tiempo suficiente, pues tendrían alrededor de tres o cuatro horas.

Otra compañera del seminario irá a la experiencia con el grupo-clase. "¿Alguna pregunta respecto a estos aspectos? ¿todo el mundo lo tiene claro?" "Conviene que si hacemos grupos sean heterogéneos y que no sólo se mantengan los criterios de amistad".

Solicita que saquen el mapa situacional de la zona de Tufia. Una alumna plantea que ella no lo tiene.

Expuso el desarrollo de un ejercicio para el día siguiente; habla de escalas de altitud y pide a los/as alumnos/as que contesten a las preguntas. El alumnado habla entre sí. Éstos/as demandan que haga fotocopias en la hora del recreo.

ITNA26OCT97

El profesor pide al alumnado que tome asiento y que saque el material para poder comentar la salida del viernes. La clase se desarrolla en tres momentos. Primeramente, un comentario sobre la salida del día anterior, luego la exposición del cronograma de las salidas a realizar durante el 2º y el 3º trimestre y, por último, la experimentación del PH en materiales recogidos en la salida.

En primer lugar, hace referencia a los mapas que han trabajado durante la salida y a aquéllos aspectos referidos a la orientación en la zona respecto a montañas u otros puntos de referencia. Para ello, recuerda y vuelve a explicar la regla de tres y así poder pasar de una escala a otra (principio). Ante las dudas establecidas en el grupo, el profesor recuerda el recorrido que se hizo durante la actividad. Expone que la actividad "X" no la comenta y que los criterios de corrección que va a seguir serán los que ha expuesto en la clase el día anterior. En el comentario de la actividad, el profesor intenta no sólo que digan la respuesta sino también que la razonen. Se trabajan aspectos tales como expresión oral, escucha, orden de intervención... Asimismo, el docente establece conceptos mediadores que le permiten al alumnado llegar al razonamiento que él quiere. En este diálogo guiado suelen responder exclusivamente los chicos, en el caso de que alguna chica diera alguna respuesta lo hacía de forma incorrecta (consideramos que sería necesario dirigir preguntas hacia las chicas, de modo que fomentemos su participación). El profesor presenta el comentario de cada actividad con una introducción de los conceptos o habilidades que se están trabajando. En determinadas situaciones cuando el alumnado no entiende los conceptos que se están trabajando, éste se detiene e intenta clarificarlo poniendo multiplicidad de ejemplos y estableciendo las diferencias. Hace referencia sobre la necesidad de que el alumnado manifieste su opinión sobre la salida. intenta desarrollar la habilidad de autoexpresión respecto a las actividades que son desarrolladas por ellos/as mismos/as. (Crítica constructiva apoyada en un razonamiento coherente).

En segundo lugar, expone el cronograma a seguir durante el resto del curso. Explica que las actividades se realizarán en otros contextos, (no los pudimos coger) las cuales al estar más lejos tendrán una duración de mañana y tarde, donde se realizarán tareas también distintas.

Propone también aspectos a tener en cuenta en las clases siguientes. Éstos serían el material necesario, nº de personas en el grupo, contenido: contaminación-naturaleza, (el profesor pide al alumnado que mantenga silencio, se da un ligero murmullo) y valores medioambientales de Tufia; para ello el grupo que propone es mixto. Se dan risas entre los/as discentes, ya que, en un mismo grupo van a coexistir chicos y chicas. Otro grupo, formado por dos chicos, tratará el análisis de las muestras y condiciones climáticas. Continúa con la distribución de tareas. A una chica que no había podido asistir le manda más tarea: piso basal y cinturón costero. Otro grupo, geología de Tufia (chicas); otro, medio mareal y supra mareal (chicos). El profesor expone que el próximo día dará pautas de actuación para cada uno de los grupos. También facilitará bibliografía, aunque se valorará la capacidad del alumnado para recurrir a otras.

En tercer lugar, se harán actividades prácticas para comprobar la diferencia de PH con distintas muestras. Se trasladan al lado de la clase que tiene las mesas altas, el profesor pide a una chica que ponga papel secante sobre la mesa para no manchar; a un chico, que saque del armario unas placas de Petry para colocarlas encima del papel secante (intenta que el alumnado recuerde el vocabulario específico del material de laboratorio), le pide a una chica que traiga las bandejas que contiene las muestras. Solicita a un chico que traiga agua destilada y cucharillas especiales: "cucharilla espatula", al mismo tiempo solicita al alumnado que atiendan a lo que se va a realizar. Le pide a una chica que tome una muestra, ésta se queja de que siempre es ella, entonces el profesor le pide a un alumno que la ayude. Nos encontramos con dos chicas que a su vez tienen dos ayudantes. Un chico intenta meterse con una chica y el profesor bromeando, le dice que la deje tranquila porque si no le puede dar un zurriagazo. Paulatinamente, le va facilitando material a todas/os para que trabajen, asimismo hace alusión a la limpieza durante el desarrollo de las experiencias y al mantenimiento del laboratorio: "no tires eso al suelo que luego hay que limpiarlo (chico)", en un momento determinado de la actividad pide que no sean tan agresivos. Utilizan tiras de PH para comprobar la acidez y/o alcalinidad de las muestras, comenta que con un pehachímetro los valores son mucho más fiables que con estas muestras. La conclusión que sacan de todas las pruebas es que las zonas costeras suelen tener un PH neutro.

Cambian de muestras; en estos momentos tocan las rocas, pero mientras tanto es necesario limpiar el material que se ha utilizado. Recogen cuatro personas, todas las chicas a excepción de una. Comenta que es necesario que recojan todos y no sólo ellas. Ellas son las únicas que están en el fregadero, los demás se quedan recogiendo la mesa o simplemente no hacen nada. El docente explica que la actitud ante el trabajo también se valora y es necesario que tengan en cuenta que en un laboratorio es imprescindible la limpieza.

El profesor trae el ácido clorhídrico del ropero, lo destapa y mientras, comenta que es un ácido con el que hay que tener mucho cuidado. También manda a un chico al ropero para que traiga un aparato para sacar el ácido; el profesor recuerda que la norma de funcionamiento de un laboratorio exige ventilación, orden y limpieza. Toma la muestra y pide a dos chicos que realicen la actividad (estos chicos antes ya habían lavado), aunque es el docente el que deposita el ácido. Los distintos materiales que se utilizan tienen que ser lavados y ahora esto lo hacen los chicos porque tienen ácido. Entre las muestras que utilizan nos encontramos con conchas, crustáceos y rocas, se observa el principio químico por la reacción visual: a mayor cantidad de burbujas, mayor alcalinidad tiene el objeto. El profesor pide a todos/as que no toquen nada mientras él va a la nevera y trae un trozo de mármol, ya que es el más alcalino. Toca la sirena y el docente pide que lo dejen todo, puesto que él lo va a recoger. Un alumno voluntariamente se queda a recoger con él. (Las actividades en las que se preveía mayor peligro, el profesor insta a los chicos a que las realice).

ITNA02NOV97

El profesor solicita que el alumnado según entre en la clase se vaya separando, saquen un folio y copien lo siguiente. Permite la utilización de los apuntes. Advierte que cuanto más tarden en organizarse menos tiempo tendrán y la necesidad de denominar su ejercicio.

Pregunta por la ausencia reiterada de un compañero, llamado José Luis, al resto de la clase.

A partir de ahora el profesor demanda silencio absoluto, hace alusión a un chico comentando que a lo mejor éste tiene problemas de oído, "si no quieres tener problemas de otra cosa cállate".

• Preguntas:

1. ¿Cuáles son los criterios en los que nos basamos para reconocer un paisaje?
2. ¿A cuántos metros equivalen 25 cm. en un mapa de...? tendrán que averiguarlo para cuatro escalas:
 - 1:25000
 - 1:100000
 - 1:5000
 - 1:50000

(esto está escrito en la pizarra)

Aclara que en el momento de responder será así:

- 25 cm en un mapa de escala..... equivale a.....m.

3. Clasifica las siguientes plantas en dos grupos. (Un discente solicita al profesor que repita). El docente comenta que es necesario poner entre paréntesis zonas bajas y otras zonas.

Tabaiba, cardón, pino, balo, acebuche, drago, tarajal, espino, laurel.

El profesor lo repitió todo.

4. ¿Cómo podemos saber si una roca presenta carbonato cálcico Ca CO_3 en su estructura? (La fórmula la escribe en la pizarra).
5. Completar la siguiente rosa de los vientos. Se les da como referente la dirección suroeste. (El dibujo lo realiza en la pizarra).
6. Explica por qué las plantas del piso basal presentan las siguientes adaptaciones:
 - Aspecto carnoso y suculento.
 - Desprendimiento de las hojas en época de sequía.
 - Hábitat en cauce de barranco.

Una chica pide que se le indique la 2ª. El profesor repite las tres adaptaciones usando sinónimos y comenta que es necesario poner un ejemplo con cada una de ellas.

7. ¿Cuántos metros subes por cada 100 m. horizontales en un camino pendiente 14%? (Repite esto nuevamente) ¿y en 250 m.?
8. Señala los principales problemas medioambientales de tu municipio. ¿Qué medida se te ocurre para solucionarlo?

A continuación expone la puntuación dada a cada actividad. Todas valen un punto excepto la 2 y la 6 que valen dos puntos. Da media hora para realizar la actividad, pudiendo consultar los apuntes pero sin hablar con nadie.

Un alumno comenta que le falta material, el profesor responde que el otro día él lo entregó y dijo que se preocuparan de fotocopiarlo. Le dice al alumno que le pregunte a algún compañero si cuando termine el ejercicio se lo pasa, aunque advierte que va a tener en cuenta que no trajo el material necesario.

El alumnado trabaja en silencio mientras el profesor visualiza las fotografías que se tomaron en la salida del día anterior. Le comenta a la alumna que las realizó que están muy bien.

Una alumna llama al profesor y le pide una clarificación sobre las fotocopias del tema de paisaje. Él contesta y se pasea por la clase. Un discente le pregunta si puede usar la calculadora, él dice que sí. Otro le pide una aclaración sobre la pregunta, el profesor intenta razonarlo con el alumnado. Éste comenta que se han hecho ejercicios en clase de es-

te tipo. Le pregunta a otro chico sobre las fotografías y las visualiza. Un alumno le hace una pregunta y el profesor le dice que si le contesta le está respondiendo a la pregunta.

El docente recuerda que el próximo día, miércoles, no se ven en el aula y aclara que no se olviden de traer el material que les había indicado.

Un chico se levanta y le hace una pregunta al profesor. Él contesta afirmativamente y se vuelve a sentar. Otro le vuelve a preguntar y le dice que ponga lo que crea. Uno comenta la respuesta en alto y el docente le dice que él tiene un punto menos y esa pregunta no es válida.

El profesor comenta que quedan cinco minutos. Un chico expone en alto que no le ha dado tiempo de hacer nada. El profesor plantea que la persona que acaba, puede ir saliendo. Primero entrega una chica, luego un chico y luego casi todos/as a la vez.

III- GUION DE LA OBSERVACION

A- GUION DE OBSERVACION: ITNA19OCT97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zepa consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante de la zona caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 24 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, amplia, muy bien iluminada y aireada. Corresponde al laboratorio y tiene forma rectangular, aunque debido a la cantidad de mobiliario que contiene resulta estrecha. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios; unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. Bajo estas ventanas encontramos un armario en donde se deposita el material de laboratorio. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con una puerta de entrada a la clase que tiene un cristal a la altura de la cabeza, el cual permite la comunicación visual con la clase. Se sitúa justo en la pared en la que se encuentra el ropero. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada en la misma línea se encuentra la mesa del profesor ubicada en el centro y en la misma línea de dicha mesa se encuentra un mueble con un televisor y otros aparatos de alta tecnología. En el lado opuesto se halla otra puerta que comunica el laboratorio con otra parte del centro. El aula está inmersa en un bosque decorativo alusivo al ámbito del medio ambiente y aspectos referidos a las Ciencias Naturales. Por último, en el testero de las

ventanas se encuentra un mueble de mampostería empotrado con fregaderos el cual consta de unos pollos con fregaderos y una encimera de mármol.

Son trece personas en la clase de las que cinco son chicas y ocho son chicos. La distribución del alumnado en el aula ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en tres espacios. En primer lugar, uno correspondiente a los fregaderos empotrados en la pared. Un segundo espacio, el más cercano a la puerta y a la pared del ropero, consistente en una hilera de mesas en las que el alumnado se coloca frente a frente (el día de la observación estaban aquí sentados/as), y un tercero, en la zona central, formado por una hilera de mesas de laboratorio colocadas frente a frente con un pequeño grifo.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial

a) Descripción del ambiente físico.

- **¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?**

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas en el laboratorio. Está organizada en dos filas, una más estrecha formada por mesas de laboratorio y otra más baja compuesta por las mesas de taller. Muchos de los/as discentes se sientan en estas últimas, a excepción de tres o cuatro que se colocan en las otras, cerca de la mesa del profesor.

- **Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas, ¿en qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?**

El comportamiento del grupo-clase es bueno y muy similar, aspecto que podría estar justificado por el carácter de libre elección que ofrece la asignatura, ya que, se trata de una optativa y también por el escaso número de alumnos/as que componen dicho grupo.

- **Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurren.**

El alumnado suele mantener sitios estables, los cuales son regulados por el propio control interno del grupo. Aunque como existe mucho espacio, tienen posibilidad de moverse en el aula.

- **¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)**

No existen estos espacios en el aula. Pero como comentamos en el apartado anterior, el grupo-clase tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- **¿Cuántos son? ¿qué edad tienen? ¿cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?**

Son trece personas en la clase de las que cinco son chicas y ocho son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- **¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?**

El grupo-clase en este día afronta las tareas de dos formas bien distintas, una de manera individual y otra de trabajo en equipo (determinación del PH en materiales recogidos en la salida).

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de los grupos y que el alumnado tenga una actitud de atención: 7 minutos.
 - Comentario de la salida del día anterior: 15 minutos.
 - Exposición del cronograma para el 2º y el 3º trimestre: 10 minutos.
 - Experimentación del PH en materiales recogidos en la salida: 20 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El contenido que se desarrolla en esta clase está referido a los procedimientos a seguir en un medio abierto para hacer de la salida una actividad inteligente. Se fundamenta principalmente en técnicas de trabajo para la recogida de información, las cuales van a permitir clarificar conceptos trabajados en el aula, así como su presentación de forma sistematizada y viceversa. Los problemas que se han tenido en la práctica intentan solucionarse ahora desde este ámbito.

Procedimiento seguido para la determinación del PH.

Actitud de cuidado ante la manipulación de productos de laboratorio, utilización, mantenimiento y limpieza del laboratorio, posibilidad de trabajo en equipo.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

Dos roperos llenos de material de laboratorio (fungible y no fungible).

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor.

Después de la mesa del profesor nos encontramos con un mueble que contiene un televisor y otros aparatos.

Multiplicidad de carteles alusivos a temas de medio ambiente y las Ciencias Naturales.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

La utilización de los materiales de laboratorio específicamente va a quedar regulada por el profesor, así como de otros materiales fungibles o no fungibles, existentes en el aula.

- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el desarrollo de la clase se hace un uso alternativo de distintos materiales escritos: la pizarra, fotocopias entregadas por el profesor (como la guía del itinerario) además de apuntes y otras fotocopias referidas a contenidos ya desarrollados. En otro momento, se utiliza material propio de experimentación del área.

- Tipo y descripción de los medios utilizados.

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase son de tipo textual y de laboratorio.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?

El profesor utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase.

- ¿Las fotocopias son utilizadas como medio soporte para explicar el procedimiento seguido? ¿Cómo quedan definidas las tareas?

La salida al medio, como recurso didáctico en la clase anterior, ha definido fuertemente la actividad realizada en el día de hoy enfocada al análisis de la misma (fallos y

aspectos positivos que pudo observarse). Asimismo, el nivel experiencial del laboratorio, también como recurso didáctico, define claramente cuál es la actividad a desarrollar.

- ¿En qué momentos de la enseñanza?

La tarea queda perfectamente clara desde el principio de la clase: análisis de la salida y determinación del PH.

- ¿Quién decide el uso de medios?

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase ha sido decidido por el profesor.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado?
- ¿El acceso es directo o mediado por el profesora?

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por el profesor, atendiendo siempre a las tareas que ha querido desarrollar.

- ¿En qué tipo de tareas?

En todas las tareas.

- ¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?

El alumnado carece de autonomía en el uso de los materiales.

- ¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?

Las actividades se han planteado de forma individual excepto la referida a la determinación del PH, que ha sido realizada en equipo.

- ¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que se desea. Hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas en la recogida de información y la aplicación de determinados componentes químicos.

- ¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?

No se observan diferencias.

- El material que está siendo utilizado, ¿especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?

El material que trabaja el alumnado no permite su autodirección, ya que, a partir de la propuesta inicial prevista por el profesor, se da una constante dependencia del protocolo verbal que éste comunica para la realización de la actividad.

- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia: dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada?

Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o han tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace uso de un lenguaje no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su aptitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

El profesor no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical compleja, atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Éste en algunas ocasiones usa vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo, y/o alumnos/as. Aunque tiene un tono de voz monótono.

- ¿Realiza pausas entre oraciones? ¿modula el tono de voz?

Sí, cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

El profesor entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No pudimos observar este aspecto.

- ¿Cómo utiliza el silencio el profesorado para comunicar?

En algunas ocasiones, además de instar al alumno a que se incorpore a la tarea, espera en silencio hasta que lo haga.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Retoma la experiencia del día anterior y se centra en una actividad que no se pudo desarrollar en el medio.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

El profesor apoya, asesora y coordina la actividad que va a ser desarrollada por el grupo-clase, ya que cada uno se centrará en un aspecto distinto que aportará una información completa.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica lo que se va a trabajar en esta sesión, así como la organización de los materiales y el espacio.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

El profesor participa plenamente en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.

- ¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

El profesor vuelve a explicarlo y generalmente contextualiza este hecho dándole la importancia que tiene respecto al resto de las actividades.

- ¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?

No, por lo general suele explicar nuevamente sin ningún problema, pero a veces cuando la persona ha estado despistada, se puede apreciar un cierto tono de pesadez.

Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que a algunas chicas les presta más atención o que con algunos chicos que incordian suele ser más tajantes con ellos.

- ¿Utiliza analogías?

Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que considera necesarios.

- ¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?

El profesor en este caso sólo se puede percatar porque las dudas que tengan sean muy evidentes.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.

El alumnado que entraba junto se iba sentando junto.

- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)

No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que las relaciones sean heterogéneas, así lo fomenta el profesor.

- ¿Las agrupaciones son estables?

Desde nuestra percepción parece que las agrupaciones son estables.

- Si el agrupamiento es definido por el profesorado o es libre.

No existe ningún criterio específico por parte del profesor para agrupar al alumnado.

- Especificar cómo se divide el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión? ¿quién lo lidera?

No se da trabajo en equipo. En este caso el profesor define las funciones de cada una de las personas en el trabajo realizado referido al PH.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros)

El profesor realiza demandas concretas de atención, mantenimiento de la disciplina para poder desarrollar la exposición del contenido. Las chicas siempre están muy pendientes de las demandas del profesor y están más calladas, sin embargo, los chicos hablan más entre ellos.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar)

Los chicos, sobre todo en la participación de la última actividad.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

Ídem.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género).

- Los chicos demandan que el profesor aclare aspectos concretos respecto al desarrollo de la actividad en la playa y/o barranco.

- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.

- Clarificación acerca de los conceptos desarrollados en el tema.

- Acerca de las reacciones químicas.

- Materiales.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

No se da elección de la tarea, ésta viene predefinida por el profesor.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora/o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida, pero distante en su forma, entre el profesor y el alumnado. Se observa un clima de respeto entre los miembros de la clase, tanto hacia el profesor como con el resto de los/as compañeras/os.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

No se observan diferencias.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Las formas de comunicación entre el alumnado son aceptables.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?

Por lo general, se da respeto entre el alumnado y con el profesorado, aunque deberían ser trabajados aún más entre ellos y ellas.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?

No se han dado situaciones de indisciplina en el aula, tampoco la actitud del profesorado lo ha permitido.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo. Ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos quedan explicitados por el profesorado?

Éstos, aunque no quedan claramente explicitados, sí se deducen: clarificación conceptual y aplicación de estos contenidos a un ámbito real.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

El desarrollo de la actividad en el medio natural y en el laboratorio.

- La evaluación que se lleva a cabo ¿tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesor.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN ITNA19OCT97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • DETERMINADA POR LAS MESAS DE LABORATORIO/ MESAS TALLER, DOS FILAS • NO SE DAN CONDUCTAS DIFERENCIADAS ENTRE EL ALUMNADO • SITUACIÓN ESTABLE • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 PERSONAS, 5 CHICAS Y 8 CHICOS • INDIVIDUAL/EQUIPO 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN GRUPOS, PASA LISTA E INTENTA RECLAMAR ATENCIÓN • ORGANIZACIÓN (ADMINISTRATIVA) SALIDA DEL PRÓXIMO DÍA • EXPOSICIÓN, ESTRATEGIA ALTERNATIVA PARA AQUELLOS QUE NO PUEDAN ASISTIR A LA SALIDA • EXPOSICIÓN DEL PROTOCOLO DE LA SALIDA • RELACIONA EL MATERIAL NECESARIO PARA PODER LLEVAR A CABO EL TRABAJO DEL VIERNES, EXPLICA LA UTILIDAD Y FUNCIONAMIENTO DE LOS MISMOS EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD • CONCIENCIACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA SALIDA EN LA CONSOLIDACIÓN DE LOS CONCEPTOS TRABAJADOS EN CLASE • REDACCIÓN DE UNA ACTIVIDAD PARA REALIZAR EN CASA

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS ROPEROS CON MATERIAL DE LABORATORIO • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • TELEVISOR Y OTROS APARATOS • CARTELES SOBRE MEDIO AMBIENTE • USO ALTERNATIVO DE MATERIALES TEXTUALES Y PROPIO DEL ÁREA • MATERIAL TEXTUAL Y DE LABORATORIO • TEXTOS: INDIVIDUAL, MATERIAL DE EXPERIMENTACIÓN EN EQUIPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR, YA SEAN FUNGIBLES, ESTÉN EN EL MEDIO ABIERTO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LAS CLASES • FOTOCOPIAS COMO MEDIO SOPORTE PARA EXPLICAR EL PROCEDIMIENTO SEGUIDO • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR EL PROFESOR EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES • NO SE DAN DIFERENCIAS EN EL MODO EN QUE LAS DISTINTAS PERSONAS PERCIBEN LAS TAREAS • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVÉ PARA LA SALIDA SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO (EN ALGUNOS CASOS NO) • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE DESARROLLADO POR EL ALUMNADO • SE MANTIENE EN SILENCIO HASTA QUE EL ALUMNADO SE INCORPORA A SU ACTIVIDAD • LAS CHICAS ATIENDEN MÁS Y ESTÁN MÁS CALLADAS, AL CONTRARIO QUE LOS CHICOS • COMUNICACIÓN FLUIDA PERO DISTANTE ENTRE EL PROFESOR Y EL ALUMNADO • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS CUANDO EL ALUMNADO SE DIRIGE A LOS/AS ALUMNOS/AS 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • TÉCNICAS DE TRABAJO PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN • PROTOCOLO PARA EL USO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA: ANEMÓMETRO, BARÓMETRO... • ACTITUDINALES: • IMPORTANCIA DE LA ESTRATEGIA UTILIZADA, NO COMO UNA ACTIVIDAD DE DIVERSIÓN, SINO COMO DIMENSIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTUDIAR 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA FALTA DE ENTENDIMIENTO DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, Y UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCEN: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL, APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS AL ÁMBITO REAL • EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL Y EN LABORATORIO • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO

RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS: • CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS PARA EL DESARROLLO DE LA MATERIA EN LOS DISTINTOS CONTEXTOS EN DONDE ÉSTA SE IMPLEMENTA • EL ALUMNADO ANTE LA INCORRECCIÓN POR PARTE DE UN COMPAÑERO Y CORRECCIÓN DEL PROFESOR, SE MANTIENE EXPECTANTE 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPCIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPCIONES ES MÍNIMO, OCASIONADA EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS POR LOS CHICOS (EL PROFESOR TIENE UN TOTAL CONTROL SOBRE EL DESARROLLO DE LA CLASE)

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORES: 29 • Nº DE PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN LABORATORIO • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ AL LADO DE LA PUERTA DE ENTRADA. OTROS SE ENCUENTRAN CERCA-NOS A LA MESA DEL PROFESOR

III - GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: ITNA26OCT97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del Sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km., de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante de la zona caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro.

2.- Contexto físico.

El aula nº 24 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, amplia, muy bien iluminada y aireada. Corresponde al laboratorio y tiene forma rectangular, aunque debido a la cantidad de mobiliario que contiene resulta estrecha. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. Bajo estas ventanas encontramos un armario en donde se deposita el material de laboratorio. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ella se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con una puerta de entrada a la clase que tiene un cristal a la altura de la cabeza, el cual permite la comunicación visual con la clase; se sitúa justo en la pared en la que se encuentra el ropero. En los lados

opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa del profesor ubicada en el centro y en la misma línea de dicha mesa se encuentra un mueble con un televisor y otros aparatos de alta tecnología. En el lado opuesto, se halla otra puerta que comunica el laboratorio con otra parte del centro. El aula está inmersa en un bosque decorativo alusivo al ámbito del medio ambiente y aspectos referidos a las Ciencias Naturales. Por último, en el testero de las ventanas se encuentra un mueble de mampostería empotrada con fregaderos el cual consta de unos pollos con fregaderos y una encimera de mármol.

Son trece personas en la clase de las que cinco son chicas y ocho son chicos. La distribución del alumnado en el aula ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en tres espacios. En primer lugar, uno correspondiente a los fregaderos empotrados en la pared. Un segundo espacio, el más cercano a la puerta y a la pared del ropero, consistente en una hilera de mesas en las que el alumnado se coloca frente a frente (el día de la observación estaban aquí sentados/as), y un tercero, en la zona central, formado por una hilera de mesas de laboratorio colocadas frente a frente con un pequeño grifo.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas en el laboratorio. Está organizada en dos filas, una más estrecha formada por mesas de laboratorio y otra más baja compuesta por mesas de taller. La mayoría del alumnado se sienta en estas últimas, a excepción de tres o cuatro que se sientan en las otras, cerca de la mesa del profesor.

- Considerar: ¿qué alumnos/as están situados/as al final de la clase o en las esquinas? ¿en qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo-clase es bueno y muy similar, aspecto que podría estar justificado por el carácter de libre elección que ofrece la asignatura, ya que se trata de una optativa y también por el escaso número de alumnos/as que componen dicho grupo.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables, que son regulados por el propio control interno del grupo. Aunque al existir mucho espacio, éstos tienen posibilidad de moverse en el aula.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

No existen estos espacios en el aula. Pero como comentamos en el apartado anterior, el grupo-clase sí tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿qué edad tienen? ¿cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son trece personas en la clase de las que cinco son chicas y ocho son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día va a realizar una prueba escrita que versa sobre la salida realizada en días anteriores, con posibilidad de usar el material de forma individual. No se podrán comunicar entre ellos, por lo que estarán sentados, aunque bastante separados.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de la clase para la actividad prevista: 7 minutos.
 - Dictado de las preguntas y clarificación de las mismas: 10 minutos.
 - Contestación a las preguntas: 30 minutos.
 - Conclusión de la clase: 3 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla en esta clase está referido a los procedimientos para la resolución de situaciones prácticas que nos podemos encontrar en un medio abierto. Se fundamenta principalmente en técnicas de trabajo para la recogida de información y desenvolvimiento en un medio natural a partir de instrumentos de orientación, otros...

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

Dos roperos llenos de material de laboratorio (fungible y no fungible).

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor.

Después de la mesa del profesor nos encontramos con un mueble que contiene un televisor y otros aparatos.

Multiplicidad de carteles referidos a temas sobre el medio ambiente y las Ciencias Naturales.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

La utilización de los materiales de laboratorio específicamente va a quedar regulada por el profesor, así como de otros materiales fungibles o no fungibles, existentes en el aula. En este día el material es textual.

- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el desarrollo de la clase se hace uso exclusivo de un material textual, concretamente una prueba elaborada por el profesor.

- Tipo y descripción de los medios utilizados.

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase son de tipo textual.

- ¿Cuándo utiliza el profesorado los medios?

- ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?

El profesor utiliza la prueba escrita para conocer el grado de consolidación de los contenidos adquiridos, le interesa averiguar si el alumnado sabe acceder a los medios idóneos para solucionar los problemas planteados.

- ¿En qué momentos de la enseñanza?

La tarea queda perfectamente clara desde el principio de la clase: elaboración de una prueba escrita acerca de los aspectos que se han trabajado en días anteriores.

- ¿Quién decide el uso de medios?

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase ha sido decidida por el profesor.

- ¿Cuándo utiliza el alumnado los medios?

- ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por el profesor, atendiendo a las tareas que ha querido desarrollar.

- ¿En qué tipo de tareas?
En todas las tareas.
- ¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?
El desarrollo de esta propuesta implica el uso autónomo por parte del alumnado.
- ¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?
Se ha considerado que las actividades sean desarrolladas de forma individual.
- ¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?
Proporciona aclaraciones sobre lo que se está pidiendo en la pregunta.
- ¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?
No se observan diferencias.
- El material que está siendo utilizado, ¿especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?
El material que trabaja el alumnado permite su autodirección, a partir de la propuesta inicial prevista por el profesor, aunque existe una dependencia de las demandas realizadas por el profesor a través de las preguntas.
- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia: dificultades para entender el material, o sobre la tarea realizada?
Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o han tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace uso de un lenguaje no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su aptitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

El profesor no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical compleja, atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Éste en algunas ocasiones usa vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice)

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo, y/o alumnos/as. Aunque tiene un tono de voz monótono.

- ¿Realiza pausas entre oraciones? ¿modula el tono de voz?

Sí, cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

El profesor entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No pudimos observar este aspecto.

- **¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?**

En algunas ocasiones, además de instar al alumno a que se incorpore a la tarea espera en silencio hasta que lo haga.

6.2. Desarrollo de la clase.

- **¿Cómo plantea el trabajo?**

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad, y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Retoma las experiencias de días anteriores e intenta conocer el nivel de conocimiento aplicado que el alumnado tiene.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**

El profesor expone, explica y coordina la actividad que será desarrollada por el grupo clase de forma individual.

- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**

El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica lo que se va a trabajar en esta sesión, así como organización de los materiales, el espacio y la necesidad de que se sienten separados y no hablen entre ellas/os.

- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**

El profesor participa plenamente en la elección de la tarea.

- **¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**

El profesor vuelve a explicarlo pero a veces les comenta que no puede dar la respuesta.

- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?**

Sí, utiliza un tono gracioso "¡Oh!, si te contesto..."

- **¿Utiliza analogías?**

Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que considera necesarios. Si no responde a la pregunta sí.

- **¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**

No se pudo observar.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas. (No lo pudimos observar).**

El alumnado que entraba junto se iba sentando junto. Pero ante la demanda del profesor, se volvían a resituarse.

- **¿Los grupos son homogéneos o heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)**

No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que las relaciones sean heterogéneas, así lo fomenta el profesor.

- **¿Las agrupaciones son estables?**

Desde lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones son estables.

- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**

En este caso, existe un criterio específico por parte del profesor para que el alumnado permanezca de forma individual.

- Especificar cómo se divide el trabajo del alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión? ¿quién lo lidera?

No se da trabajo en equipo.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros)

El profesor realiza demandas concretas de atención, mantenimiento de la disciplina para poder desarrollar la exposición de la prueba, así como mantenimiento del silencio a lo largo de toda la clase.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar)

No pudimos observarlo.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

No pudimos observarlo.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género)

Los chicos demandan que el profesor aclare aspectos concretos respecto al desarrollo de algunas actividades a realizar en el ejercicio.

- Materiales.

- Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

No se da elección de la tarea, viene predefinida por el profesor.

8.- Clima relacional de la clase.

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida, pero distante en su forma, entre el profesor y el alumnado. Se puede observar un clima de respeto entre los miembros de la clase, tanto hacia el profesor como hacia el resto de los/as compañeros/as.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

No se observa la comunicación entre ellos/as.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Las formas de comunicación entre el alumnado son aceptables.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y, entre el profesorado?

Por lo general, se da respeto entre el alumnado y el profesorado, aunque deberían ser trabajados aún más entre ellos y ellas.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?

El profesor sanciona el no mantener silencio con quitar un punto a un alumno y eliminar esa pregunta al resto puntuando así sobre nueve.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo. Ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos quedan explicitados por el profesorado?

Éstos aunque no quedan claramente explicitados sí se deducen: clarificación conceptual y aplicación de estos contenidos a situaciones problemáticas.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

En este caso a través de una prueba escrita con uso de material.

- La evaluación que se lleva a cabo ¿tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesor.

IV.- ANALISIS E INTERPRETACION ITNA26OCT97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • DETERMINADA POR LAS MESAS DE LABORATORIO/ MESAS TALLER, DOS FILAS • NO SE DAN CONDUCTAS DIFERENCIADAS ENTRE EL ALUMNADO • SITUACIÓN ESTABLE • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 PERSONAS, 6 CHICAS Y 8 CHICOS • INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN GRUPO Y ACTITUD DE ATENCIÓN • CLARIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS QUE ÉL OBSERVÓ EN LA SALIDA DEL DÍA ANTERIOR • DUDAS, COMENTARIOS SALIDA DÍA ANTERIOR • EXPOSICIÓN CRONOGRAMA SALIDAS TRIMESTRE • EXPERIMENTACIÓN PH

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS ROPEROS CON MATERIAL DE LABORATORIO • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • TELEVISOR Y OTROS APARATOS • CARTELES SOBRE MEDIO AMBIENTE • USO ALTERNATIVO DE MATERIALES TEXTUALES Y PROPIO DEL ÁREA • MATERIAL TEXTUAL Y DE LABORATORIO • TEXTOS: INDIVIDUAL, MATERIAL DE EXPERIMENTACIÓN EN EQUIPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR, YA SEAN FUNGIBLES Y/O ESTÉN EN EL MEDIO ABIERTO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LAS CLASES • FOTOCOPIAS COMO MEDIO SOPORTE PARA EXPLICAR EL PROCEDIMIENTO SEGUIDO • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR EL PROFESOR EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES • NO SE DAN DIFERENCIAS EN EL MODO EN QUE LAS DISTINTAS PERSONAS PERCIBEN LAS TAREAS • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVÉ PARA LA SALIDA SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS

PROFESORADO

RELAC PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO (EN ALGUNOS CASOS NO) • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE DESARROLLADO POR EL ALUMNADO • SE MANTIENE EN SILENCIO HASTA QUE EL ALUMNADO SE INCORPORA A SU ACTIVIDAD • LAS CHICAS ATIENDEN MÁS Y ESTÁN MÁS CALLADAS, AL CONTRARIO QUE LOS CHICOS • COMUNICACIÓN FLUIDA PERO DISTANTE ENTRE EL PROFESOR Y EL ALUMNADO • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS CUANDO EL ALUMNADO SE DIRIGE A LOS/AS ALUMNOS/AS 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • TÉCNICAS DE TRABAJO PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN • PROCEDIMIENTO PARA DETERMINAR LA ACIDEZ • ACTITUDINALES: • PRECAUCIÓN ANTE LA MANIPULACIÓN DE PRODUCTOS DE LABORATORIO • MANTENIMIENTO Y LIMPIEZA LABORATORIO • CONCEPTUALES: • PH... 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA FALTA DE ENTENDIMIENTO DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS Y UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCEN: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL, APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS AL ÁMBITO REAL • EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL Y EN LABORATORIO • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS: • CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS PARA EL DESARROLLO DE LA MATERIA EN LOS DISTINTOS CONTEXTOS EN DONDE ÉSTA SE IMPLEMENTA • EL ALUMNADO ANTE LA INCORRECCIÓN POR PARTE DE UN COMPAÑERO Y CORRECCIÓN DEL PROFESOR, SE MANTIENE EXPECTANTE 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO. • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR • NO TRABAJAN EN EQUIPO, PERO CUANDO LO HACEN SON GRUPOS HETEROGÉNEOS POR SEXO, EN TAREAS DE COOPERACIÓN, DONDE NO SE DEFINEN LÍDERES (ASÍ LO FOMENTA EL PROFESOR) 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPTIONES ES MÍNIMO, OCASIONADO EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS POR LOS CHICOS (EL PROFESOR TIENE UN TOTAL CONTROL SOBRE EL DESARROLLO DE LA CLASE)

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • N° DE AULAS: 35 • N° DE PROFESORES: 28 • N° DE PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 86-87 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN LABORATORIO • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ AL LDO DE LA PUERTA DE ENTRADA. OTROS SE ENCUENTRAN CERCANOS A LA MESA DEL PROFESOR

III - GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: ITNA02NOV97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km., de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante de la zona caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 24 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, amplia, muy bien iluminada y aireada. Corresponde al laboratorio y tiene forma rectangular, aunque debido a la cantidad de mobiliario que contiene resulta estrecha. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. Bajo estas ventanas encontramos un armario en donde se deposita el material de laboratorio. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con una puerta de entrada a la clase que tiene un cristal a la altura de la cabeza, el cual permite la comunicación visual con la clase; se sitúa justo en la pared en la que se encuentra el ropero. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa del profesor ubicada en el centro y en la misma línea de dicha mesa se encuentra un mueble con un televisor y otros aparatos de alta tecnología. En el lado opuesto, se halla otra puerta que comunica el laboratorio con otra parte del centro. El aula está inmersa en un bosque decorativo alusivo al ámbito del medio ambiente y aspectos referidos a las Ciencias Naturales. Por último, en el testero de las ventanas se encuentra un mueble de mampostería empotrado con fregaderos el cual consta de unos pollos con fregaderos y una encimera de mármol.

Son trece personas en la clase de las que cinco son chicas y ocho son chicos. La distribución del alumnado en el aula ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en tres espacios. En primer lugar, uno correspondiente a los fregaderos empotrados en la pared. Un segundo espacio, el más cercano a la puerta y a la pared del ropero, consistente en una hilera de mesas en las que el alumnado se coloca frente a frente (el día de la observación estaban aquí sentados/as), y un tercero, en la zona central, formado por una hilera de mesas de laboratorio colocadas frente a frente con un pequeño grifo.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas en el laboratorio. Está organizada en dos filas, una más estrecha formada por mesas de laboratorio y otra más baja compuesta por mesas de taller. La mayoría del alumnado se sienta en estas últimas a excepción de tres o cuatro que se sientan en las otras cerca de la mesa del profesor.

- Considerar: ¿qué alumnos/as están situados/os al final de la clase, o en las esquinas? ¿en qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo-clase es bueno y muy similar, aspecto que podría estar justificado por el carácter de libre elección que ofrece la asignatura, ya que se trata de una optativa y también por el escaso número de alumnos/as que componen dicho grupo.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables, que son regulados por el propio control interno del grupo, aunque al existir mucho espacio, éstos tienen posibilidad de moverse en el aula. En el día de hoy la colocación es distinta puesto que el profesor ha solicitado que se sitúen lo suficientemente separados ya que el ejercicio es individual y le interesa conocer cuál es el nivel de logro personal.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

No existen estos espacios en el aula. Pero como comentamos en el apartado anterior el grupo-clase sí tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿qué edad tienen? ¿cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son trece personas en la clase de las que cinco son chicas y ocho son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día lleva a cabo la clase de forma individual, realización de una prueba escrita con material.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de la clase para el desarrollo del trabajo individual, y en situación de prueba escrita: 7 minutos.
 - Dictado y explicación de cada una de las preguntas a desarrollar en la prueba: 10 minutos.
 - Realización de la prueba escrita por el alumnado: 10 minutos.
 - Recogida de la prueba elaborada y conclusión de la clase: 5 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El contenido que se desarrolla en esta clase, está referido a los procedimientos a seguir en un medio abierto con el objeto de recoger indicadores que permita interpretar la situación del espacio abierto (tales como: reconocimiento del paisaje, equivalencias de

escalas, clasificación de plantas por zonas, determinación del carbonato cálcico en las rocas, orientación espacial, adaptaciones de las plantas de tipo basal...)

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

Dos roperos llenos de material de laboratorio (fungible y no fungible).

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor.

Después de la mesa del profesor nos encontramos con un mueble que contiene un televisor y otros aparatos.

Multiplicidad de carteles referidos a temas sobre el medio ambiente y las Ciencias Naturales.

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

La utilización de los materiales de laboratorio específicamente va a quedar regulada por el profesor, así como de otros materiales fungibles o no fungibles, existentes en el aula.

- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace uso alternativo de distintos materiales escritos: la pizarra, fotocopias entregadas por el profesor como guía del itinerario, además de apuntes y otras fotocopias referidas a contenidos ya desarrollados.

- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

El material utilizado en el transcurso de la clase es material textual y de laboratorio.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

El profesor utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase.

- **¿Las fotocopias son utilizadas como medio soporte para explicar el procedimiento seguido? ¿Cómo quedan definidas las tareas?**

Tanto la salida al medio, como el material y experiencias trabajadas por el alumnado en clases anteriores servirán de apoyo para la resolución de las distintas situaciones que ha planteado el profesor, por tanto, éste queda articulado como material-guía de consulta.

- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

La tarea queda perfectamente clara desde el principio de la clase: propuesta para desarrollar de forma individual la definición de situaciones problemáticas concretas.

- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase ha sido decidido por el profesor.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado?**

- **¿El acceso es directo o mediado por el profesora?**

Los materiales curriculares que se han utilizado han sido definidos por el profesor, ahora bien, en esta práctica la decisión de consultar unos u otros depende exclusivamente del alumnado.

- **¿En qué tipo de tareas?**

En las tareas desarrolladas en el día de hoy.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

El alumnado tiene una alta autonomía en el uso de los materiales.

- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
La actividad se ha considerado que sea desarrollada de forma individual.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
Dado el objeto por el que se desarrolla dicha actividad: utilización racional de los medios/información trabajada, el profesor no puede participar a través del asesoramiento.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
No se observan diferencias respecto a la percepción de la tarea, sino al desarrollo de las situaciones planteadas en ella.
- **El material que está siendo utilizado, ¿especifica un programa secuencial de tareas, o posibilita la autodirección por el alumnado?**
El material que trabaja el alumnado permite su autodirección, como consecuencia de la propuesta inicial definida por el profesor.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia: dificultades para entender el material, o sobre la tarea realizada?**
Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o han tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace uso de un lenguaje no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno. (Con los alumnos es mucho más tajante, quizás porque éstos son más disruptivos).

El profesor no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical compleja, atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Éste en algunas ocasiones usa vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- **¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice)**

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo, y/o alumnos/as. Aunque tiene un tono de voz monótono.

- **¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?**

Sí. Cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- **¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?**

El profesor entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.

- **El/la profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?**

Sí. Al comenzar a dictar las preguntas de la prueba con los brazos cruzados.

- **¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?**

Espera en silencio para empezar a dictar (después de estar un rato avisándolos/as).

6.2. Desarrollo de la clase.

- **¿Cómo plantea el trabajo?**

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Comunica las condiciones de elaboración de la actividad: separación, silencio y uso del material.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**

El profesor apoya y coordina la actividad que va a ser desarrollada por el grupo-clase de forma individual.

- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**

(No existe desarrollo de lección) El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica lo que se va a trabajar en esta sesión, así como organización de los materiales y el espacio.

- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**

El profesor participa plenamente en la elección de la tarea, así como en el desarrollo de la misma en su función de coordinador y apoyo.

- **¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**

El profesor intenta darle pistas referidas a la contextualización de la pregunta, para que pueda desarrollar la pregunta.

- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?**

No, por lo general suele explicar nuevamente sin ningún problema, pero a veces cuando la persona ha estado despistada, se puede percibir un cierto tono de pesadez o cuando la demanda es la contestación, en sí, de la respuesta.

Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que a algunas chicas les presta más atención o que con algunos chicos que incordian suele ser más tajante.

- **¿Utiliza analogías?**

Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que considera necesarios.

- **¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**

El profesor conoce estos planteamientos cuando el alumnado plantea las dudas o cuando corrija la prueba.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan?, anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**

El desarrollo de la actividad no permitía agrupaciones.

- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)**

El desarrollo de la actividad no permitía agrupaciones.

- **¿Las agrupaciones son estables?**

No hay agrupaciones, no podemos saber si son estables.

- **Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos, ¿qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión? ¿quién lo lidera?**

No se da trabajo en equipo.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).
La clase al completo atiende a las demandas del profesor debido a las características de la materia.
- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).
No se observó.
- ¿Quiénes no la levantan nunca?
Ídem.
- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género).
 - Los chicos demandan que el profesor aclare aspectos concretos respecto al desarrollo de las preguntas planteadas, tanto en su dictado, cuando él las explica, como cuando ellas/os las están contestando.
 - Clarificación acerca de los conceptos desarrollados en el tema.
- Materiales.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?
No se da elección de la tarea, viene predefinida por el profesor.

8.- Clima relacional de la clase.

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora, o no? Valoración de la situación.
Se da una comunicación fluida, pero distante en su forma, entre el profesor y el alumnado. Se puede observar un clima de respeto entre los miembros de la clase, tanto hacia el profesor como hacia el resto de los/as compañeros/as.
- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)
No se observan diferencias (diferencias significativas, parece que se da un trato igualitario).
- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)
Las formas de comunicación entre el alumnado son aceptables.
- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?
Por lo general, se da respeto entre el alumnado y el profesorado, aunque deberían ser trabajados aún más entre ellos y ellas.
- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?
En este caso el conflicto fue solucionado por el profesor, eliminando una pregunta y bajando un punto al chico que contestó la pregunta en alto.
- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?
El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo. Ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos, quedan explicitados por el profesorado?

Éstos, aunque no quedan claramente explicitados, sí se pueden deducir: clarificación conceptual, aplicación de contenidos a la resolución de problemas, utilización de los materiales como medios para la búsqueda de información.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

El desarrollo de una prueba escrita individual con el uso de material.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo, la prueba es planteada como un indicador más del desarrollo del alumnado.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesor.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN ITNA02NOV97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • DETERMINADA POR LAS MESAS DE LABORATORIO/ MESAS TALLER, DOS FILAS Y CON EL REQUISITO DEL PROFESOR QUE QUIERE QUE ESTÉN SEPARADOS/AS • LOS CHICOS EN EL DESARROLLO DE LA CLASE MUESTRAN CONDUCTAS DEIFERENCIADAS CON RESPECTO A LAS CHICAS. ÉSTOS TRANSGREDEN LA NORMA ESTABLECIDA POR EL PROFESORADO • SITUACIÓN ESTABLE • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 PERSONAS, 5 CHICAS Y 8 CHICOS • INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN GRUPO Y ACTITUD DE ATENCIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE UNA PRUEBA ESCRITA CON EL MATERIAL DESARROLLADO EN LA CLASE • PASA LISTA Y PREGUNTA POR LA AUSENCIA DE UN COMPAÑERO • DICTADO Y CLARIFICACIÓN DE LAS PREGUNTAS A DESARROLLAR EN LA PRUEBA, ASÍ COMO BAREMO DE LAS PREGUNTAS • DESARROLLO DE LA PRUEBA ESCRITA Y CLARIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE LAS DUDAS QUE VAN SURGIENDO • SITUACIÓN DE INDISCIPLINA GRAVE DE UN CHICO Y TRATAMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS ROPEROS CON MATERIAL DE LABORATORIO • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • TELEVISOR Y OTROS APARATOS • CARTELES SOBRE MEDIO AMBIENTE • USO ALTERNATIVO DE MATERIALES TEXTUALES Y PROPIOS DEL ÁREA • MATERIAL TEXTUAL Y DE LABORATORIO • TEXTOS: INDIVIDUAL MATERIAL DE EXPERIMENTACIÓN EN EQUIPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR, YA SEAN FUNGIBLES Y/O ESTÉN EN EL MEDIO ABIERTO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE • FOTOCOPIAS Y MATERIAL EN GENERAL COMO MEDIO SOPORTE PARA DESARROLLAR LAS ACTIVIDADES • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS POR EL PROFESOR A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LA PRUEBA 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR EL PROFESOR EN LA TAREA • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES • SE DAN DIFERENCIAS EN EL MODO EN QUE LAS DISTINTAS PERSONAS PERCIBEN LAS TAREAS, PERO NO SE PUEDE CONCRETAR CUÁL PODRÍA SER EL MOTIVO • EL DESARROLLO DE LA PRUEBA ESCRITA SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS

PROFESORADO

RELAC PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO (EN ALGUNOS CASOS NO) • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE DESARROLLADO POR EL ALUMNADO • SE MANTIENE EN SILENCIO HASTA QUE EL ALUMNADO SE INCORPORA A SU ACTIVIDAD • LAS CHICAS ATIENDEN MÁS Y ESTÁN MÁS CALLADAS, AL CONTRARIO QUE LOS CHICOS • COMUNICACIÓN FLUIDA PERO DISTANTE ENTRE EL PROFESOR Y EL ALUMNADO • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS CUANDO EL ALUMNADO SE DIRIGE A LOS/AS ALUMNOS/AS 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • PASO DE UNA ESCALA A OTRA • DETERMINAR EL CARBONATO CÁLCICO EN UNA ROCA • CÁLCULO DE LA ALTITUD • CONCEPTUALES: • CLASIFICACIÓN DE PLANTAS SEGÚN ZONAS, CRITERIOS PARA RECONOCER EL PAISAJE • REPRODUCIR UNA ROSA DE LOS VIENTOS • PISO BASAL • CONTAMINACIÓN MEDIOAMBIENTAL • ACTITUDINAL: • ACTITUD PARA EL DESARROLLO DE UNA PRUEBA ESCRITA RESPETANDO LAS NORMAS ESTABLECIDAS POR LA AUTORIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA FALTA DE ENTENDIMIENTO DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS Y UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLS • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCEN: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL, APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS A SITUACIONES PROBLEMAS • EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES A TRAVÉS DE UN MATERIAL ESCRITO, TOMANDO COMO REFERENCIA LAS POSIBLES ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LA CLASE EN OTRAS OCAISIONES • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO

RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • UN ALUMNO NO RESPETA LA NORMA ESTABLECIDA POR EL PROFESOR, LO QUE LLEVA AL PROFESOR A TOMAR UNA MEDIDA GENERALIZADA PARA EL RESTO DEL GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS: • CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD • EL ALUMNADO ANTE LA INCORRECCIÓN POR PARTE DE UN COMPAÑERO Y CORRECCIÓN DEL PROFESOR, SE MANTIENE EXPECTANTE, MUY ATENTO 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR • SE CONSIDERA QUE ES UN TRABAJO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPTIONES ES MÍNIMO, OCASIONADO EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS POR LOS CHICOS, EN ESTA SESIÓN CON LA SITUACIÓN DE PRUEBA ESCRITA, UN ALUMNO COMENTA UNA PREGUNTA EN ALTO, POR LO QUE EL PROFESOR SE VE OBLIGADO A INVALIDARLA (EL PROFESOR TIENE UN TOTAL CONTROL SOBRE EL DESARROLLO DE LA CLASE)

CENTRO

IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORES: 29 • Nº DE PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN LABORATORIO • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ AL LADO DE LA PUERTA DE ENTRADA. OTROS SE ENCUENTRAN CERCANOS A LA MESA DEL PROFESOR

V. INTERPRETACIÓN

Existe un clima relacional en el aula óptimo. La comunicación entre el profesorado y el alumnado es fluida y de respeto mutuo. No obstante, se observan algunas situaciones de transgresión de normas por parte de algún alumno ante las condiciones del desarrollo de la actividad propuestas por el profesor. Por lo general, las chicas parecen estar más atentas y calladas, justo a la inversa que los chicos. Estos hablan más en lo que se refiere a comentarios informales, mientras que las chicas lo hacen para preguntar acerca de problemas en la comprensión o desarrollo de la actividad.

El profesor utiliza un vocabulario y una estructura gramatical sencilla, emplea el silencio para llamar la atención y el uso de ejemplos diversos y análogos para la comprensión de los conceptos trabajados. Asimismo, aplica el masculino genérico y parece existir un trato de igualdad entre unos y otras; aspecto este último que también puede ser atribuido al alumnado.

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por el profesor de la materia *Itinerarios de la naturaleza*, se caracteriza por configurar las clases a partir de los contenidos que responden a los objetivos planteados¹. Así, y a modo de efecto dominó, queda condicionada la estrategia general definida de forma mixta entre una estrategia expositiva y otras por descubrimiento.

En un primer momento, el profesor expone los conceptos básicos y necesarios para el desarrollo de la unidad y seguidamente articula actividades que permitan al alumnado contrastar y reconstruir sus conocimientos previos con los nuevos conceptos aportados por el profesor y, a su vez, con las contradicciones que todo proceso de aplicación en contextos reales o ante situaciones de problemas que implica. Los distintos tipos de recursos utilizados por el docente y las decisiones que realiza sobre su uso, son diferenciales para una u otra estrategia.

Cuando el profesor realiza su exposición, utiliza los recursos como medio de apoyo a sus explicaciones verbales. Es un apoyo eminentemente icónico. En el otro caso, el material queda articulado como un recurso documental de consulta y apoyo para el trabajo, ya sea individual o grupal, del alumnado.

Esta tarea es consecuente con la función que el docente desarrollará en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste queda configurado como un asesor, coordinador y apoyo de las tareas realizadas por el alumnado, convirtiéndose en un guía del proceso desarrollado por el grupo-clase. En cualquier caso, en los medios didácticos su uso queda regulado por el profesor, careciendo el alumnado de autonomía plena en su utilización y estando regulado el desarrollo de la tarea por una secuencia de actividades propuestas previamente por el profesor.

Al igual que los objetivos, los criterios de evaluación no son especificados, pero deducimos del análisis que se centrarán en la clarificación conceptual, aplicación de los contenidos a situaciones de problemas, así como a aspectos actitudinales referidos al cuidado y uso de materiales y de la propia aula. En cualquier caso parece ser continua.

¹ Entendemos que aunque éstos no quedan especificados en el desarrollo de la clase, existen.

INFORME INICIAL DE LA OBSERVACIÓN DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

I.- CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

La observación ha sido realizada en el Instituto José Zerpa de Vecindario, los días 19 de diciembre y 19 y 26 de noviembre de 1997, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo D y E; en el área de lengua extranjera: Inglés, impartida por la profesora Lola. La información ha sido recogida por Cristina Miranda Santana.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES

La experiencia observada es parte integrante de la actividad diaria desarrollada por la profesora en la implementación de sus diseños curriculares de aula. Dicha observación forma parte de una unidad didáctica.

II.- RELATOS NARRATIVOS

ING19DIC97

La clase comienza después del recreo. El grupo va entrando en el aula y la profesora insta a que vayan tomando asiento y se vayan organizando. Seguidamente, me presenta y pasa lista. Mientras, en la clase se escucha un ligero murmullo que en algunos momentos dificulta seguir con esta tarea.

La profesora pregunta al alumnado si han traído el libro de lectura. Plantea la corrección de los ejercicios que tenían pendientes. Mientras tanto, los/as alumnos/as murmuran. La profesora pide a una alumna que comience el ejercicio, ésta lo realiza y la docente pregunta si existe alguna duda al respecto. Continúa con la corrección de ejercicios, le pregunta a un chico por el ejercicio del *student book*, al parecer todos los/as discentes lo habían olvidado. Ella recuerda la necesidad de su realización puesto que va a revisar y corregir todos los cuadernos. En la ejecución de un ejercicio, un alumno utilizó el *he* como si fuera *she*, al no saber contestar adecuadamente, pasa a otro compañero y le pide que responda, se mantiene el murmullo y vuelve a mandar a callar, solicitándole a éste que eleve el tono de voz. Dicho alumno lee el ejercicio y los/as demás parecen que siguen la actividad, aunque se mantiene un grupo de cuatro alumnos que sigue hablando en voz baja. La profesora en la lectura del texto hace una corrección acerca de la pronunciación. Una alumna pregunta si *can't* es negativo, otra dice que es más fácil decir *can not*. La profesora expone que es necesario decir *can't*, porque es lo que se está trabajando en esta actividad.

Le comenta a una alumna que continúe el ejercicio y, al encontrarse con un error en su respuesta, ésta pregunta si queda claro cómo se forman las frases interrogativas,

afirmativas y negativas. Saca a un compañero a la pizarra para que haga una actividad. Al desconocer cómo se realiza, los compañeros le ayudan.

Un alumno pregunta sobre el significado de *can*. La profesora comenta que hace dos días que están trabajando el uso del *can*, aunque expone su significado.

Cambian de actividad y la docente demanda que saquen el libro de lectura. Organiza a la clase, ya que no todas las personas han traído el libro, de modo que todas puedan leer. Ella comenta cómo se efectúa el ejercicio, comenzando la actividad por una chica.

La clase es interrumpida desde fuera para preguntar por algún aspecto. Mientras, se crea un cierto alboroto, solicitando al alumnado que mantengan silencio. La profesora cambia el turno de exposición y pide que prosigan los de atrás. En este momento tienen que traducir los chicos que estaban hablando. Surgen comentarios como "yo no sé"; aunque el alumno traduce con la ayuda de la profesora. Simultáneamente, los compañeros de alrededor se ríen (mantienen una actitud de ridiculización hacia los/as demás...), la traducción la realizan a través de la deducción de las palabras, el resto habla y comenta. Pasa a otro compañero, continúa la actividad por el orden en el que están sentados. La profesora incorpora aspectos referidos a la gramática y vuelve a pedir silencio.

Se acerca y comprueba si realmente el texto está traducido, continúa leyendo con las chicas. Una de ellas plantea que ella no va a leer, la docente pregunta por qué, a lo que contesta: "porque no sé...", intenta suavizar la situación e insiste en que debe leer, de lo contrario le puede poner una baja calificación. Cuando leen sus compañeras se ríen y hablan entre ellas (la profesora no hace ninguna alusión a este aspecto). Nuevamente, la profesora pide a otra alumna que continúe leyendo. Ésta, en una actitud de descontento, dice: "tiene que ser a mí, yo no sé", la profesora pide respeto a la compañera que va a leer. El alumnado contesta sobre la deducción de una palabra a la que quiere llegar con la compañera. La alumna se niega una y otra vez, "no sé, no sé". Ella, hace referencia al comportamiento del alumnado; al final la docente consigue que traduzca un par de líneas. Sigue traduciendo otra chica, la profesora llama la atención sobre la actitud de un alumno. Continúa leyendo otro chico. La alumna que anteriormente no había querido leer, ahora se encuentra hablando y la profesora le da una llamada de atención, "oye, antes todo el mundo te escuchó...". Una chica llega tarde a clase y ella le pregunta dónde estaba, contesta que fue al médico.

La profesora les dice que hoy están especialmente habladores. Un chico comenta a sus compañeros si se van a callar. La clase en general, exceptuando a los que se sientan en las primeras filas, le cuesta mantener la atención. Además, existen constantes llamadas de atención a los compañeros que están en el lado izquierdo.

La profesora marca como tarea para el próximo día la hoja número cuatro. El alumnado expresa su disconformidad para la realización de dicha tarea. La profesora dice que sí, se crea un bullicio y se van.

ING19NOV97

El alumnado va entrando en clase y tras un alboroto de personas, la profesora pide varias veces que se vayan sentando para poder comenzar la clase. Solicita amablemente que se sienten en la silla en lugar de la mesa. Un chico llegó, cogió su mesa y se puso frente a la pizarra, la profesora le pregunta qué está haciendo, "por favor, pon tu mesa en su sitio y siéntate con tus compañeros". Mientras la clase se va tranquilizando, pasa lista. Un alumno da una broma de mal gusto, "hoy profe, es miércoles y no Domingo... ja, ja, ja". La docente solicita que se le sea entregado el dibujo de la portada del libro. Ante ello, la clase comenta que es muy difícil su realización, la profesora vuelve a explicar el trabajo y les recuerda que el próximo día lo quiere, puesto que se lo deben. El nivel de comunicación es alto. La docente atiende una demanda particular de un alumno. Una de las chicas manda a callar, en otro lado de la clase se tiran objetos...

Solicita que abran los libros por la página nueve, en el ejercicio ¿...?, en estos momentos entra en la clase el jefe de estudios y se hace un silencio sepulcral. Éste pregunta por la baraja de cartas y por la persona que ocupa el número uno de la lista, al cual le pide que lo acompañe, asimismo hace alguna referencia al comportamiento de la clase.

III.- GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: ING19NOV97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa cuenta con 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en una zona caracterizada por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 16 está situada en la 2ª planta. Se trata de un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y ventilada. Sus paredes son blancas y el mobiliario al igual que las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior hay un gran armario que ocupa toda la pared, y las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ella se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio, y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada, en la misma línea se encuentra la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, la pared aparece totalmente desnuda, sin ningún tipo de decoración. En este mismo testero y, junto a la puerta, se encuentra otra ventana.

Son veintiocho los alumnos/as que conforman la clase, de los cuales dos son chicas y veintiséis son chicos. La disposición del alumnado en el aula ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la situación de las mesas, ya que están colocadas en forma de dos "ues" concéntricas y dos filas al final de la clase. Asimismo, cabe destacar la existencia de bastantes sitios vacíos.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura del agrupamiento físico del alumnado?

La disposición del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en forma de "U" y las personas están distribuidas desordenadamente. En el brazo izquierdo hay una doble fila, en el frente de la "U" hay otra doble fila formada por dos personas, y en el ángulo izquierdo hay cuatro personas saltadas. Las chicas están sentadas en el brazo derecho de la "U".

- Considerar qué alumnos/as están situadas/os al final de la clase o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo-clase es muy similar, aunque es necesario destacar el grupo que, de forma desordenada, se sienta en el ángulo izquierdo, en el fondo del aula.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables que son regulados por el propio centro interno del grupo. No obstante, cuando lo creen oportuno se cambian de sitio, lo demandan o no la necesidad de la tarea, sin que exista ninguna consulta a la profesora.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

No existen estos espacios en el aula. Pero como comentamos en el apartado anterior, el grupo-clase sí que tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿qué edad tienen? ¿cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintiocho personas en la clase, de las que dos son chicas y veintiséis son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día realiza actividades que exigen un trabajo individual. Esta organización ha sido demandada desde la profesora, ya que ellos/as tienden a organizarse en micro-grupos para cualquier cosa.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de los grupos y que el alumnado tenga una actitud de atención: 7 minutos.
 - Pasar lista: 5 minutos.
 - Presentación y organización de la explicación por la profesora: 10 minutos.
 - Presentación y realización de actividad de listening, por el alumnado: 15 minutos.
 - Presentación y realización de otra actividad relacionado con lo explicado: 10 minutos
 - Recuperación del tiempo perdido en el trabajo final: 2 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla en esta clase es el conocimiento y uso del imperativo en inglés.

La *habilidad* de escucha de una comunicación en inglés en donde se utiliza el imperativo, donde se exponen aspectos tales como entonación, tono de voz (destacar el estereotipo de histerismo desarrollado por la profesora del cassette/no era un profesor) y la habilidad de traducir textos de español a inglés, utilizando las normas establecidas por el grupo.

Desarrollar *estrategias* personales para el *trabajo* individual. Aunque no se expone una sistematización de éstas.

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa de la profesora.

La profesora trae consigo un radiocassette para el desarrollo de la clase.

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

La utilización de la pizarra como recurso va a quedar regulada por la profesora. En el caso del radiocassette, sólo tiene acceso la profesora.

- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace uso alternativo de distintos materiales escritos: la pizarra, el libro de texto, una hojilla con las normas, etc., junto al material de audición.

- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase son de tipo textual. Éstos son: el texto facilitado por la profesora y libro de texto.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

La profesora utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase. El cassette lo usa para desarrollar la capacidad de escucha de mensajes en inglés.

El texto que entregó la docente lo utiliza como medio para recordar las normas de la clase y para que se capaciten en la elaboración de mensajes escritos en forma imperativa.

Los diccionarios, para búsqueda de palabras desconocidas (sólo hay cinco para treinta personas)

El libro de texto, como apoyo a las reglas gramaticales que regulan el imperativo, pág. 65.

- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**

La profesora expone que el nuevo tema a trabajar es el uso del imperativo, pero no define qué actividades va a utilizar y con qué objetivo, sino que éstas son propuestas a medida que se van desarrollando.

- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

Antes de iniciar la actividad y en el proceso de desarrollo de la misma, la profesora clarifica las posibles dudas que puedan surgir en relación al desarrollo de cada una de las tareas.

- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase han sido decididos por la profesora.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?**

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por la profesora, atendiendo a las tareas que ha querido desarrollar.

- **¿En qué tipo de tareas?**

En todas las tareas.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

El alumnado carece de autonomía en el uso de los materiales.

- ¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?

Se ha considerado que las actividades sean desarrolladas de forma individual. Sólo se reconoce participación en el uso del diccionario, los agrupamientos en este caso van a estar condicionados por la cercanía.

- ¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos/hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas.

- ¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?

Sí se dan diferencias entre las distintas personas del grupo, aunque no tanto centradas en el sexo, sino en la dificultad para desarrollarlas.

- El material que está siendo utilizado ¿especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?

El material con el que trabaja el alumnado no permite la autodirección de éstos. A partir de la propuesta inicial prevista por la profesora, se da una constante dependencia de la ésta para desarrollar la actividad. (Podría ser que se esté trabajando un nivel muy elevado para el grupo).

- ¿Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, a qué hacen referencia? dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.

Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

La profesora hace uso de un lenguaje no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobre especificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno. Sobre todo con aquellos alumnos que le boicotean el desarrollo de la clase.

La profesora no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical compleja, atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Ésta en algunas ocasiones se expresa en inglés a través de frases cortas y simples, que son traducidas rápidamente, al tiempo incorpora nuevo vocabulario que hace referencia al concepto que ha sido tratado. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice)

En la mayoría de los casos, el mensaje es entendido por el grupo y/o alumnos/as, y cuando esto no sucede es porque el alumnado habla, o está distraído con otros compañeros/as.

- ¿Realiza pausas entre oraciones? ¿modula el tono de voz?

Sí, cuando la profesora se expresa de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz, pero incorpora información anecdótica que hace distraer la atención del alumnado hacia aspectos paralelos a los explicados (generalmente de disciplina).

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

La profesora entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general, al cual solicita que se siente y se organice, ayudándose de sus manos al expresarse.

- ¿El profesora muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No con el grupo-clase, aunque sí con algunos alumnos la profesora paraliza la clase hasta esperar que éstos se incorporen.

- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?

En algunas ocasiones, además de instar al alumno a que se incorpore, espera en silencio hasta que lo haga.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción; hace referencia a un marco conceptual más amplio, y expone el objetivo a conseguir. Especifica cómo se ha de realizar la actividad al grupo.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

La profesora apoya y asesora a las diferentes personas en la estrategia utilizada, tanto para el desarrollo de la materia como en el contenido propiamente dicho.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

La profesora intenta restablecer el orden en la clase y clarifica someramente qué es lo que se va a hacer.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

La profesora participa plenamente en la elección de la tarea al igual que en el desarrollo de la misma.

- ¿Qué hace el profesora cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

La profesora dependiendo de la pregunta, le da al alumno pautas para encontrar la respuesta en el texto que está utilizando o en la parte de la audición que está escuchando.

- ¿Cambia el/a profesora su lenguaje? ¿Cómo?

Sí. La profesora cuando le plantean una duda normalmente pregunta al alumnado conceptos previos necesarios para entender el concepto en cuestión; para ello contextualiza la pregunta y utiliza elementos mediadores que facilitan al alumnado desarrollar lo que se les ha preguntado. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que a las chicas les presta mayor atención cuando éstas le piden ayuda.

- ¿Utiliza analogías?

Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que ella piensa que son necesarios.

- ¿Cómo se da cuenta el/a profesora que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesora?

La profesora se percató de las incorrecciones cuando los/as discentes hacen preguntas, cuando ella realiza cuestiones acerca de la audición o cuando se acerca a la mesa en la forma en que está desarrollando la actividad.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.

El alumnado que entraba junto se iba sentando junto.

- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).

No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que las relaciones sean homogéneas respecto al sexo, debido al número limitado de chicas.

- ¿Las agrupaciones son estables?

Por lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones son estables.

- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?

No existe ningún criterio específico por parte de la profesora para agrupar el alumnado.

- ¿Qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión? ¿quién lo lidera?

No se da trabajo en equipo.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).

La profesora realiza demandas concretas de atención y mantenimiento de la disciplina para poder desarrollar la exposición del contenido. Las chicas siempre están muy pendientes de las demandas de la profesora, así como los chicos más cercanos a ellas y los de la parte de delante, a medida que nos alejamos hacia atrás se da una actitud de pasotismo respecto a cualquier actividad formal.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).

Ídem.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

Ídem.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género).

Los chicos no demandan nada y las chicas demandan:

- Ayuda en el desarrollo de la actividad
- Clarificación las normas establecidas desde el principio para el desarrollo de la actividad.
- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase
- Clarificación acerca de los conceptos desarrollados en el tema.
- Refuerzo de la actividad realizada.
- Plantean si la estrategia llevada a cabo en el desarrollo de la actividad es la adecuada.

- Materiales.

- Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

No se da elección de la tarea, viene predefinida por la profesora.

8.- Clima relacional de la clase.

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora, o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida pero estridente entre la profesora y el alumnado. Se observa una falta de respeto total por algunos miembros de la clase tanto a la profesora como al resto de sus compañeras/os.

- **¿El profesorado se comunica de forma distinta según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)**

La profesora mantiene las formas de comunicación independientemente del sexo. Por lo general, aparece como una persona dispuesta a escuchar y a responder a las necesidades de sus alumnos y alumnas, aunque dicha actitud se ve mermada porque se ve obligada a mantener una postura de defensa hacia muchos miembros del grupo.

- **¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)**

Las formas de comunicación entre el alumnado son agresivas (verbal y corporalmente). Las chicas son obviadas por ellos en la mayoría de los casos, y cuando se comunican utilizan los mismos mecanismos, a lo que ellas contestan de forma más suave pero también con imposición.

- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?**

Por lo general, se dan niveles mínimos de respeto entre el alumnado, aunque deberían ser trabajados aún más. Con la profesora tampoco se observa este respeto.

- **¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?**

La profesora intenta solucionar los conflictos que han surgido atendiendo a la norma establecida por el grupo-clase. Para ello demanda en algunos casos la corroboración de los/as compañeros/as. La mayoría de las veces hace la llamada de atención cuando es imposible continuar con la clase.

- **¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan chicos/as indistintamente?**

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es altísimo, los principales motivos son dados por el comportamiento indisciplinado del alumnado, el no seguimiento de la actividad, la sustracción de material a compañeros/as mientras están atentos o por la asistencia del jefe de estudios para reclamar a un alumno por motivos de indisciplina.

9.- Clima Evaluativo.

- **¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos quedan explicitados por el profesorado?**

No pude observarlo.

- **¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?**

La entrega de actividades desarrolladas por el alumnado, tales como la tarea de casa o de clase.

- **¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?**

Entendemos que tiene carácter continuo.

- **¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?**

La evaluación es realizada por la profesora.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN ING19NOV97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • COLOCACIÓN DE LAS MESAS EN FORMA DE "U" (EN ALGUNOS LADOS DE LA "U" EXISTEN DOBLES FILAS) • COLOCACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMA DESORDENADA • LAS DOS CHICAS SE ENCUENTRAN SITUADAS EN EL BRAZO DERECHO DE LA "U" • EXISTE UN GRUPO DE REVOLTOSOS QUE SE SIENTA EN EL ÁNGULO IZQUIERDO, EN EL FONDO DEL AULA • SE SUELEN MANTENER GRUPOS ESTABLES QUE SON REGULADOS POR LOS PROPIOS COMPONENTES DEL GRUPO (EN OCASIONES SE CAMBIAN DE SITIO INDEPENDIENTEMENTE QUE LO DEMANDE O NO LA TAREA) • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 28 PERSONAS, 26 CHICOS Y 2 CHICAS • INDIVIDUAL (DEMANDA EXPLÍCITA DE LA PROFESORA) 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y ACTITUD DE ATENCIÓN • PASA LISTA • PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA EXPLICACIÓN • PRESENTACIÓN Y REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE <i>LISTENING</i> • PRESENTACIÓN Y REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD RELACIONADA CON LO EXPLICADO • RECUPERACIÓN DEL TIEMPO PERDIDO

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • RADIOCASSETTE (QUE LO TRAE LA PROFESORA) • USO ALTERNATIVO DE DISTINTOS MATERIALES ESCRITOS: PIZARRA, LIBRO DE TEXTO, HOJILLA CON NORMAS, CASSETTE. • TRABAJO INDIVIDUAL, SE COMPARTE EL USO DE LOS DICCIONARIOS 	<ul style="list-style-type: none"> • LA UTILIZACIÓN DE LA PIZARRA COMO RECURSO VA A QUEDAR REGULADA POR LA PROFESORA • AL CASSETTE SÓLO TIENE ACCESO LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE. • CASSETTE COMO APOYO PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN DE LA LENGUA HABLADA • TEXTO FOTOCOPIADO, RECUERDO DE NORMAS DE LA CLASE Y PARA LA ELABORACIÓN DE MENSAJES ESCRITOS EN MODO IMPERATIVO. • LOS DICCIONARIOS PARA LA BÚSQUEDA DE PALABRAS DESCONOCIDAS • EL LIBRO DE TEXTO COMO APOYO A LAS REGLAS GRAMATICALES QUE REGULAN EL IMPERATIVO. 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES HA QUEDADO MEDIADO POR LA PROFESORA, SEGÚN LAS TAREAS QUE HA QUERIDO DESARROLLAR EN RELACIÓN A TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES • SE DAN DIFERENCIAS ENTRE LAS DISTINTAS PERSONAS DEL GRUPO, NO TANTO CENTRADAS EN EL SEXO DE LAS PERSONAS SINO EN LA DIFICULTAD PARA DESARROLLARLAS • EL MATERIAL TRABAJADO POR EL ALUMNO NO PERMITE LA AUTODIRECCIÓN DEL ALUMNADO, A PARTIR DE LAS INDICACIONES INICIALES DADAS POR LA PROFESORA SE DA UNA GRAN DEPENDENCIA • LAS PREGUNTAS HACEN REFERENCIA A LAS DIFICULTADES QUE EL ALUMNADO TIENE PARA DESARROLLAR LA ACTIVIDAD

PROFESORADO

RELAC. PROFESORA-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> • USO DE LENGUAJE SEXISTA (EN ALGUNOS CASOS NO) • ADAPTACIÓN DEL LENGUAJE RESPECTO AL GÉNERO, TAMBIÉN RESPECTO A SU CONTENIDO • UTILIZA ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • GENERALMENTE EL GRUPO ENTIENDE EL MENSAJE (CUANDO ESTO NO SUCEDE ES PORQUE EL GRUPO INTERRUMPE CON SUS COMENTARIOS) • PARALIZA LA CLASE PARA QUE UN GRUPO DE ALUMNADO SE INCORPORA • HACE DEMANDAS RESPECTO A LA DISCIPLINA, ATENCIÓN... LAS CHICAS SIEMPRE ESTÁN MUY ATENTAS, LOS CHICOS CERCANOS A ELLAS TAMBIÉN, LOS DE ATRÁS TIENEN UNA ACTITUD DE PASOTISMO EN RELACIÓN A CUALQUIER ACTIVIDAD FORMAL • COMUNICACIÓN FLUIDA PERO ESTRIDENTE ENTRE LA PROFESORA Y EL ALUMNADO • FORMAS DE COMUNICACIÓN INDEPENDIENTEMENTE DEL SEXO, PERSONA ABIERTA A LA ESCUCHA QUE SE VE MERMADA POR MANTENER UNA ACTITUD DEFENSIVA CON MIEMBROS DEL GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • CONOCIMIENTO Y USO DEL IMPERATIVO EN INGLÉS • PROCEDIMENTALES: • CAPACIDAD DE ESCUCHA Y COMPRENSIÓN DE MENSAJES ORALES EN LA LENGUA INGLESA • TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE ESPAÑOL A INGLÉS • DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PERSONALES DE TRABAJO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN Y EN EL DESARROLLO DE LA TAREA • ANTES DE INICIAR LA CLASE RESTABLECE EL ORDEN Y CLARIFICA SOMERAMENTE LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR • LA PROFESORA APOYA Y ASESORA A LAS DIFERENTES PERSONAS EN LA ESTRATEGIA Y CONTENIDO PARA EL DESARROLLO DE LA MATERIA • CUANDO NO ENTIENDE LA LECCIÓN LA PROFESORA LE DA PAUTAS PARA ENCONTRAR LA RESPUESTA EN EL TEXTO O AUDICIÓN • HACE REFERENCIA A CONCEPTOS PREVIOS, CONTEXTUALIZA LA PREGUNTA Y UTILIZA ASPECTOS INTERMEDIOS • UTILIZA ANALOGÍAS 	<ul style="list-style-type: none"> • NO SE PUDO OBSERVAR LOS ASPECTOS QUE SON CONSIDERADOS COMO PRIORITARIOS EN LA EVALUACIÓN • LA ENTREGA DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL ALUMNADO COMO TAREAS DE CASA O DE CLASE, SON UTILIZADAS COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN • ENTENDEMOS QUE LA EVALUACIÓN TIENE CARÁCTER CONTINUO • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO SON AGRESIVAS, LAS CHICAS SON IGNORADAS POR ELLOS EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, CUANDO SE RELACIONAN MANTIENEN LAS MISMAS FORMAS, ELLAS RESPONDEN DE FORMA MÁS SUAVE, PERO CON IMPOSICIÓN • LA PROFESORA INTENTA SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS SEGÚN NORMAS ESTABLECIDAS POR LA CLASE, DEMANDA EN ALGUNOS CASOS LA CORROBORACIÓN DE LOS COMPAÑEROS. LLAMA LA ATENCIÓN CUANDO LE ES IMPOSIBLE CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS: • LOS CHICOS NO REALIZAN CASI NINGUNA DEMANDA • LAS CHICAS AYUDAN PARA DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN DE NORMAS DE DESARROLLO ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN CONCEPTOS DE CLASE, REFUERZO ACTIVIDAD REALIZADA, QUE LE REAFIRMAN QUE LA ESTRATEGIA DESARROLLADA ES LA ADECUADA • LOS ERRORES SON DETECTADOS CUANDO PLANTEAN PREGUNTAS O CUANDO LAS REALIZA LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPCIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA ES MUY ALTO DEBIDO A LA SITUACIÓN DE INDISCIPLINA CONSTANTE DEL ALUMNADO (SIEMPRE LOS CHICOS) • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR LA PROFESORA • NO SE DA AGRUPAMIENTOS, EL TRABAJO ES INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL GRUPO DE ALUMNOS/AS SE MANTIENE A LA EXPECTATIVA DE LAS NORMAS ESTABLECIDA POR LA PROFESORA... ELLOS NO EJERCEN CONTROL COMO GRUPO EN SÍ MISMO

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE PROFESORES: 29 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES NO SE ENCUENTRAN DISPONIBLES EN EL AULA SON APORTADOS POR LA PROFESORA

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Educación Secundaria José Zerpa cuenta con 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en una zona caracterizada por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 16 está situada en la 2ª planta. Se trata de un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y ventilada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios. Unas dan a al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior hay un gran armario que ocupa toda la pared, y las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedido de la parte alta del municipio, y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a estos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada, en la misma línea se encuentra la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto la pared aparece totalmente desnuda, sin ningún tipo de decoración. En este mismo testero y junto a la puerta se encuentra otra ventana.

Son veintiséis personas en la clase, de las que trece son chicas y trece chicos. La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la situación de las mesas. Están colocadas en forma de dos "Ues" concéntricas y dos filas al final de la clase. Destacar que hay bastantes sitios vacíos.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en forma de "U" (dos, y dos filas en la parte de atrás) y las personas están organizadas desordenadamente. En el brazo izquierdo están sentados una chica y, a continuación hasta llegar a la esquina, cinco chicos, frente a ellos hay cuatro chicas, frente a las chicas y en el otro brazo hay cuatro chicos y en medio una chica, y detrás de éstas, hay cuatro chicos. En el fondo de la "U", en la primera fila, se encuentran cuatro chicas y, en la siguiente fila, una chica, todas situadas en el ángulo izquierdo de la clase.

- Considerar qué alumnos/as están situados/as al final de la clase o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo-clase es muy similar, aunque es necesario destacar el grupo de chicas que se sientan en el ángulo izquierdo, en el fondo del aula.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnos/as, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables que son regulados por el propio centro interno del grupo. No obstante, cuando lo creen oportuno se cambian de sitio, lo demande o no la necesidad de la tarea, sin que exista ninguna consulta a la profesora.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

No existen estos espacios en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿qué edad tienen? ¿cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintiséis personas en la clase, de las que trece son chicas y trece son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día realiza actividades que exigen un trabajo individual. Esta organización ha sido demandada desde la profesora.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de la clase y que el alumnado tenga una actitud de atención: 7 minutos.
 - Corrección de ejercicios pendientes: 15 minutos.
 - Presentación y organización de la actividad a desarrollar por la profesora (traducción): 20 minutos.
 - Recuerda las tareas del próximo día y silencio para que se puedan ir: 5 mtos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla es el uso de frases interrogativas, negativas y afirmativas, además del uso del *can't*.

La *habilidad* para traducir textos de español a inglés y leer a partir de un libro de lectura para reforzar el uso del *can*.

Trabajar *estrategias* personales para el desarrollo de habilidades cognitivas que le permitan al alumnado acceder más fácilmente al aprendizaje del inglés, trabajo individual.

5.- Medios de enseñanza

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa de la profesora.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

La utilización de la pizarra como recurso va a quedar regulada por la profesora. El libro de lectura y de texto va a depender de la tarea marcada por la profesora.

- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace un uso alternativo de distintos materiales escritos como son la pizarra, el libro de texto y el libro de lectura.

- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase son de soporte textual. Éstos son el libro de lectura y el libro de texto.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

La profesora utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase.

El libro de lectura para ampliación del vocabulario, pronunciación/lectura y traducción.

El libro de texto como apoyo a las reglas gramaticales.

- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**

La profesora expone que el nuevo tema a trabajar es el uso del *can* y plantea que la actividad a desarrollar es la traducción.

- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

Antes de iniciar la actividad y en el proceso de desarrollo de la misma, la profesora clarifica las posibles dudas que puedan surgir en relación al desarrollo de cada actividad.

- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han empleado en el desarrollo de la clase ha sido elección de la profesora.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesora?**

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por la profesora, atendiendo a las tareas que ha querido desarrollar.

- **¿En qué tipo de tareas?**

En todas las tareas.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

El alumnado carece de autonomía en el uso de los materiales dentro del contexto clase.

- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

Las actividades se han considerado que sean desarrolladas de forma individual.

- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que se desea. Asimismo, hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas.

- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**

Sí, se dan diferencias entre las distintas personas del grupo. Aunque no se pudo observar si existía un criterio común.

- **¿El material que está siendo utilizado, especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?**

El material que trabaja el alumnado no permite la autodirección del alumnado. A partir de la propuesta inicial prevista por la profesora se da una constante dependencia de ésta para desarrollar la actividad. (¿Podría estar justificado por las características tan especiales del grupo?).

- ¿Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.

Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene para la lectura y la comprensión del texto en inglés.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

La profesora hace uso de un lenguaje no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular de alumna o alumno. Sobre todo con aquellos alumnos que le boicotean el desarrollo de la clase.

La profesora no utiliza ni un vocabulario ni una estructura gramatical compleja atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Ésta en algunas ocasiones se expresa en inglés a través de frases cortas y simples, que son traducidas rápidamente, al tiempo que incorpora nuevo vocabulario el cual hace referencia al concepto que ha sido tratado. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo y/o alumnado. Cuando esto no sucede es porque el alumnado habla o está distraído con otros compañeros/as.

- ¿Realiza pausas entre oraciones? ¿modula el tono de voz?

Sí, cuando la profesora se expresa de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz, pero incorpora información anecdótica que hace distraer la atención del alumnado hacia aspectos paralelos a los explicados (generalmente de disciplina).

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora/a? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

La profesora entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice, ayudándose de sus manos, al expresarse.

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

Sí, pero cuando se pasa de una persona a otra.

- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?

En algunas ocasiones, además de instar al alumnado a que se incorpore, espera en silencio hasta que lo haga.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Especifica cómo se ha de realizar la actividad referida a la traducción.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

La profesora apoya y asesora a las diferentes personas, tanto en la estrategia utilizada para el desarrollo de la materia, como en el contenido propiamente dicho.

- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**
La profesora intenta restablecer el orden en la clase y clarifica someramente qué es lo que se va a hacer.
- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**
La profesora participa plenamente en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.
- **¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**
La profesora, dependiendo de la pregunta, le ofrece al alumnado pautas para encontrar la respuesta en el texto que está siendo utilizado.
- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?**
Sí, la docente cuando le plantean una duda, normalmente pregunta al alumnado conceptos previos necesarios para entender el concepto en cuestión. Para ello contextualiza la pregunta y utiliza elementos mediadores que facilitan a éstos/as desarrollar lo que se les ha preguntado. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que a las chicas les presta mayor atención cuando le piden ayuda.
- **¿Utiliza analogías?**
Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que ella piensa que son necesarios.
- **¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**
La profesora se percata de las incorrecciones cuando ellos/as hacen preguntas, cuando leen, cuando traducen o cuando no saben responder a las preguntas realizadas por ella.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**
No se observó.
- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)**
No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que las relaciones sean homogéneas respecto al sexo, debido a la manera en que están sentados.
- **¿Las agrupaciones son estables?**
Por lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones son estables, aunque más que las agrupaciones sería el lugar donde se sientan.
- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**
No existe ningún criterio específico por parte de la profesora para agrupar al alumnado.
- **Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión? ¿quién lo lidera?**
No se da trabajo en equipo.

7.2. Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).**
La profesora realiza demandas concretas de atención y mantenimiento de la disciplina para poder desarrollar la exposición del contenido. El alumnado está pendiente en la medida en que el turno de lectura se encuentre cercano a ellos y a ellas. (Quizás un pro-

blema pueda ser el nivel de la tarea y el hecho de que la profesora vaya en riguroso orden, de izquierda a derecha).

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).

No se pudo observar, la profesora nominaba a la persona para que diera la respuesta.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

No se pudo observar, la profesora nominaba a la persona para que diera la respuesta.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género)

- Ayuda en el desarrollo de la actividad.
- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.
- Clarificación acerca de los conceptos desarrollados en el tema.
- Refuerzo de la actividad realizada.
- Plantean si la estrategia llevada a cabo en el desarrollo de la actividad es la adecuada.

- **Materiales.**

- **Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.**

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

No se da elección de la tarea, viene predefinida por la profesora.

8.- Clima relacional de la clase

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora, o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado. Se puede observar un nivel mínimo de respeto entre los miembros de la clase tanto hacia la profesora como hacia el resto de sus compañeras/os.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

La profesora mantiene las formas de comunicación independientemente del sexo. Por lo general, aparece como una persona dispuesta a escuchar y a responder a las necesidades de sus alumnos y alumnas. Su actitud cambia con aquellas personas que no le permiten desarrollar su trabajo.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Las formas de comunicación entre el alumnado son, por lo general, cordiales, aunque a veces se da una cierta agresión verbal entre ellos/as respecto a la realización de la tarea.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?

Generalmente, se dan niveles mínimos de respeto entre el alumnado, aunque deberían ser trabajados aún más. Por otro lado, con la profesora tampoco se observa este respeto.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿son distintas en función del género?

La docente intenta solucionar los conflictos que han surgido atendiendo a la norma establecida por el grupo clase e intentando dialogar con ellos.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea, en lo que respecta a esta actividad, no es muy alto, sobre todo queda mediado por los comentarios de fondo.

9.- Clima Evaluativo.

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos quedan explicitados por el profesorado?

No pudimos observarlo.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

Tanto la entrega de actividades desarrolladas por el alumnado como la tarea de casa o de clase. La participación en la actividad marcada por la profesora en la clase.

- La evaluación que se lleva a cabo ¿tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por la profesora.

IV.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN ING19OCT97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • COLOCACIÓN DE LAS MESAS EN FORMA DE "U" (EN ALGUNOS LADOS DE LA "U" EXISTEN DOBLES FILAS) • COLOCACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMA DESORDENADA • LAS DOS CHICAS SE ENCUENTRAN SITUADAS EN EL BRAZO DERECHO DE LA "U" • EXISTE UN GRUPO DE REVOLTOSOS QUE SE SIENTA EN EL ÁNGULO IZQUIERDO DE, EN EL FONDO DEL AULA. • SE SUELEN MANTENER GRUPOS ESTABLES QUE SON REGULADOS POR LOS PROPIOS COMPONENTES DEL GRUPO (EN OCASIONES SE CAMBIAN DE SITIO INDEPENDIENTEMENTE QUE LO DEMANDE O NO LA TAREA) • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA. 	<ul style="list-style-type: none"> • 28 PERSONAS, 26 CHICOS y 2 CHICAS • INDIVIDUAL (DEMANDA EXPLÍCITA DE LA PROFESORA) 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y ACTITUD DE ATENCIÓN • CORRECCIÓN DE EJERCICIOS PENDIENTES • PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD: TRADUCCIÓN • RECUERDO DE LAS TAREAS A TRAER EL PRÓXIMO DÍA Y SILENCIO PARA QUE SE PUEDAN IR

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • LIBRO DE LECTURA • LIBRO DE TEXTO • USO ALTERNATIVO DE DISTINTOS MATERIALES ESCRITOS: PIZARRA, LIBRO DE TEXTO, LIBRO DE LECTURA • LOS MATERIALES UTILIZADOS EN EL TRANCURSO DE LA CLASE ES MATERIAL TEXTUAL • TRABAJO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA UTILIZACIÓN DE LA PIZARRA COMO RECURSO VA A QUEDAR REGULADA POR LA PROFESORA • EL USO DEL LIBRO DE TEXTO Y DEL LIBRO DE LECTURA VA A DEPENDER DE LA MATERIA MARCADA POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE • EL LIBRO DE LECTURA, PARA LA AMPLIACIÓN DE VOCABULARIO, PRONUNCIACIÓN/LECTURA Y TRADUCCIÓN • EL LIBRO DE TEXTO, COMO APOYO A LAS REGLAS GRAMATICALES 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES HA QUEDADO MEDIADO POR LA PROFESORA, SEGÚN LAS TAREAS QUE HA QUERIDO DESARROLLAR EN RELACIÓN A TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, EN EL CONTEXTO CLASE • SE DAN DIFERENCIAS ENTRE LAS DISTINTAS PERSONAS DEL GRUPO, NO SE PUDO OBSERVAR SI EXISTÍA CRITERIO COMÚN • EL MATERIAL TRABAJADO POR EL ALUMNO NO LES PERMITE SU AUTODIRECCIÓN. A PARTIR DE LAS INDICACIONES INICIALES DADAS POR LA PROFESORA SE DA UNA GRAN DEPENDENCIA • LAS PREGUNTAS HACEN REFERENCIA A LAS DIFICULTADES QUE EL ALUMNADO TIENE PARA LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN DEL TEXTO EN INGLÉS

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DE LENGUAJE SEXISTA (EN ALGUNOS CASOS NO) • ADAPTACIÓN DEL LENGUAJE RESPECTO AL GÉNERO, TAMBIÉN RESPECTO A SU CONTENIDO • UTILIZA ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • GENERALMENTE EL GRUPO ENTIENDE EL MENSAJE (CUANDO ESTO NO SUCEDE ES PORQUE EL GRUPO INTERRUPE CON SUS COMENTARIOS) • SE PARALIZA LA CLASE PARA QUE UN GRUPO DE ALUMNOS/AS SE INCORPOREN • HACE DEMANDAS RESPECTO A LA DISCIPLINA, ATENCIÓN... LAS CHICAS SIEMPRE ESTÁN MUY ATENTAS, LOS CHICOS CERCANOS A ELLAS TAMBIÉN, LOS DE ATRÁS TIENEN UNA • ACTITUD DE PASOTISMO EN RELACIÓN A CUALQUIER ACTIVIDAD FORMAL • COMUNICACIÓN FLUIDA PERO ESTRIDENTE ENTRE LA PROFESORA Y EL ALUMNADO • FORMAS DE COMUNICACIÓN INDEPENDIENTEMENTE DEL SEXO, PERSONA ABIERTA A LA ESCUCHA QUE SE VE MERMADA POR MANTENER UNA ACTITUD DEFENSIVA CON MIEMBROS DEL GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • CONOCIMIENTO Y USO DE FRASES INTERROGATIVAS, NEGATIVAS Y AFIRMATIVAS • USO DEL CANT • PROCEDIMENTALES: • LECTURA PARA REFORZAR EL USO DEL CANT • TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE INGLÉS A ESPAÑOL • DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PERSONALES DE TRABAJO INDIVIDUAL PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLANAMENTE EN LA ELECCIÓN Y EN EL DESARROLLO DE LA TAREA • ANTES DE INICIAR LA CLASE RESTABLECE EL ORDEN Y CLARIFICA SOMERAMENTE LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR • LA PROFESORA APOYA Y ASESORA A LAS DIFERENTES PERSONAS EN LA ESTRATEGIA Y CONTENIDO PARA EL DESARROLLO DE LA MATERIA • CUANDO NO ENTIENDE LA LECCIÓN LA PROFESORA LE DA PAUTAS PARA ENCONTRAR LA RESPUESTA EN EL TEXTO O AUDICIÓN • HACE REFERENCIA A CONCEPTOS PREVIOS, CONTEXTUALIZA LA PREGUNTA Y UTILIZA ASPECTOS INTERMEDIOS • UTILIZA ANALOGÍAS 	<ul style="list-style-type: none"> • NO SE PUDO OBSERVAR LOS ASPECTOS QUE SON CONSIDERADOS COMO PRIORITARIOS EN LA EVALUACIÓN • LA ENTREGA DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL ALUMNADO COMO TAREAS DE CASA O DE CLASE, SON UTILIZADAS COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN • ENTENDEMOS QUE LA EVALUACIÓN TIENE CARÁCTER CONTINUO • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO SON AGRESIVAS. LAS CHICAS SON IGNORADAS POR ELLOS EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, CUANDO SE RELACIONAN MANTIENEN LAS MISMAS FORMAS, ELLAS RESPONDEN DE FORMA MÁS SUAVE, PERO CON IMPOSICIÓN • LA PROFESORA INTENTA SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS SEGÚN NORMAS ESTABLECIDAS POR LA CLASE, DEMANDA EN ALGUNOS CASOS LA CORROBORACIÓN DE LOS COMPAÑEROS, LLAMA LA ATENCIÓN CUANDO LE ES IMPOSIBLE CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CHICOS APENAS REALIZAN DEMANDAS. • LAS CHICAS: AYUDA DESARROLLO ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN NORMAS DESARROLLO ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN CONCEPTOS DE CLASE, REFUERZO ACTIVIDAD REALIZADA, QUE LE REAFIRMEN SI LA ESTRATEGIA DESARROLLADA ES LA ADECUADA • LOS ERRORES SON DETECTADOS CUANDO PLANTEAN PREGUNTAS O CUANDO LAS REALIZA LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPCIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA ES MUY ALTO DEBIDO A LA SITUACIÓN DE INDISCIPLINA CONSTANTE DEL ALUMNADO (SIEMPRE LOS CHICOS) • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR LA PROFESORA • NO SE DA AGRUPAMIENTOS, EL TRABAJO ES INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL GRUPO DE ALUMNOS SE MANTIENE A LA EXPECTATIVA DE LAS NORMAS ESTABLECIDAS POR LA PROFESORA... ELLOS NO EJERCEN CONTROL COMO GRUPO EN SÍ MISMO

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO/AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 36 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE PROFESORES: 29 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES NO SE ENCUENTRAN DISPONIBLES EN EL AULA, SON APORTADOS POR LA PROFESORA Y/O POR EL ALUMNADO

III- GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: ING26OCT97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa cuenta con 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en una zona caracterizada por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 16 está situada en la 2ª planta. Se trata de un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y ventilada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan a al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior hay un gran armario que ocupa toda la pared, y las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedido de la parte alta del municipio, y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada, en la misma línea se encuentra la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto la pared aparece totalmente desnuda, sin ningún tipo de decoración. En este mismo testero y junto a la puerta se encuentra otra ventana.

Son veintiocho los alumnos/as que conforman la clase, de los cuales dos son chicas y veintiséis son chicos. La disposición del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la situación de las mesas, ya que están colocadas en forma de dos "Ues" concéntricas y dos filas al final de la clase. Asimismo, cabe destacar la existencia de bastantes sitios vacíos.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La disposición del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en forma de "U" y las personas están distribuidas desordenadamente. En el brazo izquierdo existe una doble fila, en el frente de la "U" hay otra doble fila formada por dos personas, y en el ángulo izquierdo hay cuatro personas saltadas. Las chicas están sentadas en el brazo derecho de la "U".

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo-clase es muy similar, aunque es necesario destacar el grupo que, de forma desordenada, se sienta en el ángulo izquierdo, en el fondo del aula.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables que son regulados por el propio control interno del grupo. No obstante, cuando lo creen oportuno se cambian de sitio, lo demande o no la necesidad de la tarea, sin que exista ninguna consulta a la profesora.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

No existen estos espacios en el aula. Pero como comentamos en el apartado anterior, el grupo-clase tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿qué edad tienen? ¿cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintiocho personas en la clase, de las que dos son chicas y veintiséis son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día realiza actividades que exigen un trabajo individual. Esta organización ha sido demandada desde la profesora, ya que ellos/as tienden a organizarse en micro grupos para cualquier cosa.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización del grupo y que el alumnado tenga una actitud de atención: 7 minutos.
 - Lectura y traducción: 15 minutos.
 - Presentación y organización de la explicación por parte de la profesora de la unidad 4, a través del desarrollo de una actividad por el grupo clase: 20 minutos.
 - Finalización de la clase: 5 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla en esta clase es el conocimiento y uso del "can".

La *habilidad* de lectura y de traducción de textos de español a inglés.

Desarrollar *habilidades intelectuales para el estudio del inglés*. Actitudes, se trabaja la diferenciación de trabajo rutinario, trabajo creativo/intelectual, así como a quién son atribuidas estas funciones.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa de la profesora.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

La utilización de la pizarra como recurso va a quedar regulada por la profesora.

- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace uso alternativo de distintos materiales escritos como la pizarra, el libro de texto o el libro de lectura.

- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase son de tipo textual. Éstos son: el texto facilitado por la profesora, libro de texto y el libro de lectura.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

La profesora utiliza la pizarra y los otros materiales textuales, como apoyo para el desarrollo de la clase.

El libro de texto como apoyo a las reglas gramaticales.

El libro de lectura para la traducción y la propia lectura.

- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**

La profesora expone que el nuevo tema a trabajar es el uso del "cart", pero no define qué actividades va a utilizar y con qué objetivo, sino que éstas son propuestas a medida que se van desarrollando.

- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

Antes de iniciar la actividad y en el proceso de desarrollo de la misma, la profesora clarifica las posibles dudas que puedan surgir en relación al desarrollo de cada una de las actividades.

- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase ha sido decidido por la profesora.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?**

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por la profesora, atendiendo a las tareas que ha querido desarrollar.

- **¿En qué tipo de tareas?**

En todas las tareas.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

El alumnado carece de autonomía en el uso de los materiales.

- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

Las actividades se han planteado de forma individual. Sólo se reconoce participación en la última actividad bajo la coordinación de la profesora.

- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesorado durante el uso de medios?**

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que se desea, hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas.

- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**

Sí se dan diferencias entre las distintas personas del grupo, aunque no tanto centradas en el sexo sino en la dificultad para desarrollarlas. (El número de chicos frente al de chicas es muy superior, quizás por esto no se observa claramente)

- **¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?**

El material que trabaja el alumnado no permite su autodirección. A partir de la propuesta inicial prevista por la profesora, se da una constante dependencia de la ésta para desarrollar la actividad. (Podría ser que se esté trabajando un nivel muy elevado para el grupo).

- ¿Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.

Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

La profesora hace uso de un lenguaje no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno. Sobre todo con aquellos alumnos que le boicotean el desarrollo de la clase.

La profesora no utiliza ni un vocabulario ni una estructura gramatical compleja, atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Ésta en algunas ocasiones se expresa en inglés a través de frases cortas y simples, las cuales son traducidas rápidamente. Al mismo tiempo incorpora nuevo vocabulario que hace referencia al concepto que ha sido tratado. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice)

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo y/o alumnos/as. Cuando esto no sucede es porque el alumnado habla o está distraído con otros compañeros/as.

- ¿Realiza pausas entre oraciones? ¿modula el tono de voz?

Sí, cuando la profesora se expresa de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz, pero incorpora información anecdótica que hace distraer la atención del alumnado hacia aspectos paralelos a los explicados (generalmente de disciplina).

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora/a? ¿a quién se dirigen? ¿son diferentes según sean chicos o chicas?

La profesora entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice, ayudándose de sus manos al expresarse.

- ¿El profesora/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No con el grupo-clase, pero sí con algunos alumnos la profesora paraliza la clase hasta esperar que éstos se incorporen.

- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?

En algunas ocasiones, además de instar al alumno a que se incorpore, espera en silencio hasta que lo haga.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Especifica cómo se ha de realizar la actividad al grupo.

Sin embargo, no existe una propuesta al principio sobre lo que quiere trabajar a lo largo de toda la clase, sino que lo comunica según vaya avanzando.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**

La profesora apoya y asesora a las diferentes personas en la estrategia utilizada, tanto para el desarrollo de la materia, como en el contenido propiamente dicho.

- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**

La profesora intenta restablecer el orden en la clase y clarifica someramente qué es lo que se va a hacer, actividad por actividad.

- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**

La profesora participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.

- **¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**

La profesora, dependiendo de la pregunta, le da al alumno pautas para encontrar la respuesta en el texto que está utilizando o en la parte de la actividad grupal que está desarrollando.

- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?**

Sí. La profesora cuando se le pregunta una duda, normalmente pregunta al alumnado conceptos previos necesarios para entender el concepto en cuestión. Para ello contextualiza la pregunta y utiliza elementos mediadores que facilitan al alumnado desarrollar lo que se le ha preguntado. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que les presta mayor atención a las chicas cuando éstas le solicitan ayuda. No obstante, a lo largo de la última actividad, la profesora no hace participar en ningún momento a las chicas.

- **¿Utiliza analogías?**

Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que ella considera necesarios.

- **¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**

La profesora se percató de las incorrecciones cuando ellos/as hacen preguntas, cuando ella realiza preguntas acerca de la traducción o cuando demanda la participación en el desarrollo de la última actividad de razonamiento y ampliación de vocabulario.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótase qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**

El alumnado que entraba junto, se iba sentando junto.

- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)**

No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que las relaciones sean homogéneas respecto al sexo, debido al número limitado de chicas.

- **¿Las agrupaciones son estables?**

Por lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones son estables.

- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**

No existe ningún criterio específico por parte de la profesora para agrupar al alumnado.

- **Especificar cómo se divide el trabajo el alumnado dentro de los grupos ¿qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión? ¿quién lo lidera?**

No se da trabajo en equipo.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).

La profesora realiza demandas concretas de atención y mantenimiento de la disciplina, para poder así desarrollar la exposición del contenido. Las chicas siempre están muy pendientes de las demandas de la profesora al igual que los chicos más cercanos a ellas, así como los de la parte de delante. Sin embargo, a medida que nos alejamos hacia atrás se percibe una actitud de pasotismo respecto a cualquier actividad formal.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar)

Generalmente las chicas y algunos alumnos que están sentados delante.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

La mayoría de los chicos, excepto aquéllos que se sientan por la zona delantera. No obstante, la profesora hace demandas explícitas con nombres y apellidos.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género).

Los chicos no demandan nada y las chicas demandan:

- Participación en el desarrollo de la actividad.
- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.

- Materiales.

- Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.

Generalmente, la profesora regula la participación de los miembros de la clase en la explicación y suele ocurrir que solicita la participación de los chicos (aquéllos que tienen menos problemas de disciplina).

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

No se da elección de la tarea, viene predefinida por la profesora.

8.- Clima relacional de la clase

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a, o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida, aunque estridente, entre la profesora y el alumnado. Se observa una falta de respeto total por algunos miembros de la clase tanto hacia la profesora como hacia al resto de sus compañeras/os.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

La profesora mantiene las formas de comunicación independientemente del sexo. Se observa cómo llama la atención al alumnado más conflictivo, pero que no concreta nada; mientras que con otras personas las normas son planteadas. Por lo general, al dirigirse al aula aparece como una persona dispuesta a escuchar y a responder a las necesidades de sus alumnos y alumnas, aunque dicha actitud se ve mermada al verse obligada a mantener una actitud de defensa ante muchos miembros del grupo.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Las formas de comunicación entre el alumnado son agresivas, verbal y corporalmente. En la mayoría de los casos, las chicas son obviadas por los chicos y cuando se comunican utilizan los mismos mecanismos, a lo que ellas contestan de forma más suave pero también con actitud impositiva.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?

Por lo general, se dan niveles mínimos de respeto entre el alumnado, aunque deberían ser trabajados aún más. Con la profesora tampoco se observa este respeto.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?

La profesora intenta solucionar los conflictos que han surgido, atendiendo a la norma establecida por el grupo-clase. Para ello demanda, en algunos casos, la corroboración de los/as compañeros/as. La mayoría de las veces realiza la llamada de atención cuando es imposible continuar con la clase.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es altísimo. Los principales motivos son dados por el comportamiento indisciplinado del alumnado, el no seguimiento de la actividad, la sustracción de material a compañeros/as mientras están atentos, la distracción ocasionada por acontecimientos que suceden en el exterior del centro o a que un alumno se levante de forma indiferenciada por motivos no justificables.

9.- Clima evaluativo.

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos quedan explicitados por el profesorado?

No pudimos observarlo.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

Tanto la entrega de actividades desarrolladas por el alumnado como la tarea de casa o de clase.

- La evaluación que se lleva a cabo ¿tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por la profesora.

IV - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN ING260CT97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none">• COLOCACIÓN DE LAS MESAS EN FORMA DE "U" (EN ALGUNOS LADOS DE LA "U" EXISTEN DOBLES FILAS)• COLOCACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMA DESORDENADA• LAS DOS CHICAS SE ENCUENTRAN SITUADAS EN EL BRAZO DERECHO DE LA "U"• EXISTE UN GRUPO DE REVOLTOSOS QUE SE SIENTA EN EL ÁNGULO IZQUIERDO DE LA "U", EN EL FONDO DEL AULA• SE SUELEN MANTENER GRUPOS ESTABLES QUE SON REGULADOS POR LOS PROPIOS COMPONENTES DEL GRUPO (EN OCASIONES SE CAMBIAN DE SITIO INDEPENDIENTEMENTE QUE LO DEMANDE O NO LA TAREA)• NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA	<ul style="list-style-type: none">• 28 PERSONAS, 26 CHICOS Y 2 CHICAS• INDIVIDUAL (DEMANDA EXPLÍCITA DE LA PROFESORA)	<ul style="list-style-type: none">• ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y ACTITUD DE ATENCIÓN• LECTURA Y TRADUCCIÓN• PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA EXPLICACIÓN POR PARTE DE LA PROFESORA DE LA UNIDAD 4, A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE UNA ACTIVIDAD POR EL GRUPO-CLASE• FINALIZACIÓN DE LA CLASE

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • LIBRO DE LECTURA • LIBRO DE TEXTO • USO ALTERNATIVO DE DISTINTOS MATERIALES ESCRITOS: PIZARRA, LIBRO DE TEXTO, LIBRO DE LECTURA • LOS MATERIALES UTILIZADOS EN EL TRANSCURSO DE LA CLASE SON DE TIPO TEXTUAL • TRABAJO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA UTILIZACIÓN DE LA PIZARRA COMO RECURSO VA A QUEDAR REGULADA POR LA PROFESORA • EL USO DEL LIBRO DE TEXTO Y DEL LIBRO DE LECTURA, VA A DEPENDER DE LA MATERIA MARCADA POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE • EL LIBRO DE LECTURA, PARA LA AMPLIACIÓN DE VOCABULARIO, PRONUNCIACIÓN • LECTURA Y TRADUCCIÓN • EL LIBRO DE TEXTO, COMO APOYO A LAS REGLAS GRAMÁTICAS 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES HA QUEDADO MEDIADO POR LA PROFESORA, SEGÚN LAS TAREAS QUE DESEA DESARROLLAR EN RELACIÓN A TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, EN EL CONTEXTO CLASE • SE DAN DIFERENCIAS ENTRE LAS DISTINTAS PERSONAS DEL GRUPO, NO PUDIMOS OBSERVAR SI EXISTÍA CRITERIO COMÚN • EL MATERIAL TRABAJADO POR EL ALUMNO NO PERMITE LA AUTODIRECCIÓN DEL ALUMNADO, A PARTIR DE LAS INDICACIONES INICIALES DADAS POR LA PROFESORA SE DA UNA GRAN DEPENDENCIA • LAS PREGUNTAS HACEN REFERENCIA A LAS DIFICULTADES QUE EL ALUMNADO TIENE PARA LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO EN INGLÉS

PROFESORADO

RELACION PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DE LENGUAJE SEXISTA (EN ALGUNOS CASOS NO) • ADAPTACIÓN DEL LENGUAJE RESPECTO AL GÉNERO, TAMBIÉN RESPECTO A SU CONTENIDO • UTILIZA ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • GENERALMENTE EL GRUPO ENTIENDE EL MENSAJE (CUANDO ESTO NO SUCEDE ES PORQUE EL GRUPO INTERRUMPE CON SUS COMENTARIOS) • SE PARALIZA LA CLASE PARA QUE UN GRUPO DE ALUMNOS SE INCORPORA • HACE DEMANDAS RESPECTO A LA DISCIPLINA, ATENCIÓN... LAS CHICAS SIEMPRE ESTÁN MUY ATENTAS, LOS CHICOS CERCANOS A ELLAS TAMBIÉN, LOS DE ATRÁS TIENEN UNA ACTITUD DE PASOTISMO EN RELACIÓN A CUALQUIER ACTIVIDAD FORMAL • COMUNICACIÓN FLUIDA, PERO ESTRIDENTE, ENTRE LA PROFESORA Y EL ALUMNADO • FORMAS DE COMUNICACIÓN INDEPENDIENTEMENTE DEL SEXO, PERSONA ABIERTA A LA ESCUCHA QUE SE VE MERMADA POR MANTENER UNA ACTITUD DEFENSIVA CON MIEMBROS DEL GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • CONOCIMIENTO Y USO DEL CAN'T • PROCEDIMENTALES: • TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE ESPAÑOL A INGLÉS • DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PERSONALES DE TRABAJO INDIVIDUAL PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS • ACTITUDINALES: • SE DESARROLLAN ASPECTOS REFERIDOS AL TRABAJO CREATIVO VS. TRABAJO RUTINARIO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLANAMENTE EN LA ELECCIÓN Y EN EL DESARROLLO DE LA TAREA • ANTES DE INICIAR LA CLASE RESTABLECE EL ORDEN Y CLARIFICA SOMERAMENTE LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR • LA PROFESORA APOYA Y ASESORA A LAS DIFERENTES PERSONAS EN LA ESTRATEGIA Y CONTENIDO PARA EL DESARROLLO DE LA MATERIA • CUANDO NO ENTIENDE LA LECCIÓN LA PROFESORA LE DA PAUTAS PARA ENCONTRAR LA RESPUESTA EN EL TEXTO O AUDICIÓN • HACE REFERENCIA A CONCEPTOS PREVIOS, CONTEXTUALIZA LA PREGUNTA Y UTILIZA ASPECTOS INTERMEDIOS • UTILIZA ANALOGÍAS 	<ul style="list-style-type: none"> • NO PUDIMOS OBSERVAR LOS ASPECTOS QUE SON CONSIDERADOS COMO PRIORITARIOS EN LA EVALUACIÓN • LA ENTREGA DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL ALUMNADO COMO TAREAS DE CASA O DE CLASE, SON UTILIZADAS COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN • ENTENDEMOS QUE LA EVALUACIÓN TIENE CARÁCTER CONTINUO • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO SON AGRESIVAS. LAS CHICAS SON IGNORADAS POR ELLOS EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS. CUANDO SE RELACIONAN MANTIENEN LAS MISMAS FORMAS, ELLAS RESPONDEN DE FORMA MÁS SUAVE, PERO CON IMPOSICIÓN • LA PROFESORA INTENTA SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS SEGÚN NORMAS ESTABLECIDAS POR LA CLASE, DEMANDA EN ALGUNOS CASOS LA CORROBORACIÓN DE LOS COMPAÑEROS. LLAMA LA ATENCIÓN CUANDO LE ES IMPOSIBLE CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CHICOS APENAS REALIZAN DEMANDAS. • LAS CHICAS: AYUDA EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN DE NORMAS EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS DE CLASE, REFUERZO EN LA ACTIVIDAD REALIZADA, QUE LE REAFIRMEN QUE LA ESTRATEGIA DESARROLLADA ES LA ADECUADA • LOS ERRORES SON DETECTADOS CUANDO PLANTEAN PREGUNTAS, O CUANDO LAS REALIZA LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPCIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA ES MUY ALTO DEBIDO A LA SITUACIÓN DE INDISCIPLINA CONSTANTE DEL ALUMNADO (SIEMPRE LOS CHICOS) • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR LA PROFESORA • NO SE DA AGRUPAMIENTOS, EL TRABAJO ES INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL GRUPO DE ALUMNOS/AS SE MANTIENE A LA EXPECTATIVA DE LAS NORMAS ESTABLECIDAS POR LA PROFESORA. ELLOS NO EJERCEN CONTROL COMO GRUPO EN SÍ MISMO

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE PROFESORES: 29 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES NO SE ENCUENTRAN DISPONIBLES EN EL AULA, SON APORTADOS POR LA PROFESORA Y/O POR EL ALUMNADO

V INTERPRETACIÓN

El desarrollo de la clase de *inglés* quedaría definido como un cúmulo de constantes interrupciones, originado, prácticamente en la totalidad de los casos, por la indisciplina y falta de respeto de los/as alumnos/as entre ellos/as, entre éstos/as hacia la profesora y por la carencia de interés hacia la materia. Por tanto, el clima relacional del aula es insostenible, estridente y cargado de agresividad verbal en algunas ocasiones, incluso física, por parte de algunos alumnos. Hacen uso del masculino genérico y las chicas son prácticamente ignoradas por el resto de sus compañeros y olvidadas por la profesora ante la marejada de situaciones que constantemente tiene que ir solventando. Sin embargo, las chicas junto a un pequeño grupo de compañeros parecen estar más atentas/os, calladas/os..., al contrario que la mayoría de los chicos. Éstos hablan más en lo que se refiere a comentarios informales, mientras que las chicas lo hacen para preguntar acerca de problemas en la comprensión o en el desarrollo de la actividad. Asimismo, son ellas las que le permiten a la profesora, en ocasiones, poder continuar con el desarrollo de la clase.

La docente utiliza un vocabulario y una estructura gramatical sencilla. eleva el tono de voz para llamar la atención, generándose, en estos momentos, una situación de tensión. Cuando le permiten dar la clase, expone ejemplos diversos y análogos para la comprensión de los conceptos trabajados. No obstante, la situación es muy compleja para poder concretar este aspecto de una manera específica.

La implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por la profesora se caracteriza, principalmente, por configurar el desarrollo de las clases a partir de los contenidos que ha dispuesto para esta unidad respecto a unos objetivos concretos que no ha especificado.

La profesora elabora una estrategia expositiva en primer lugar y luego plantea el desarrollo de las actividades. Otras veces, ésta realiza ambos aspectos al mismo tiempo. Lo cierto es que el uso del libro de texto, el uso del libro de lectura o la propia pizarra van a configurar de alguna manera el desarrollo de su clase.

Cuando la profesora lleva a cabo su exposición utiliza los recursos como medio de apoyo a sus explicaciones verbales. Se trata de un apoyo icónico y textual. En otras situaciones, el material queda articulado como un recurso que permite al alumnado la consulta y apoyo para el trabajo, ya sea de forma individual o grupal. En cualquier caso, el uso de los medios didácticos queda regulado por la profesora, careciendo el alumnado de autonomía plena en su uso y estando regulado el desarrollo de la tarea por una secuencia de actividades propuestas previamente por la profesora.

La organización del desarrollo de la clase queda justificada y es coherente con el papel que la profesora ejercerá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta queda configurada como una coordinadora y apoyo de las tareas realizadas por el alumnado. Se convierte en una guía del proceso desarrollado por el grupo-clase.

Al igual que los objetivos, los criterios de evaluación no son especificados, pero deducimos del análisis que se centrarán en el desarrollo de la habilidad de comprensión de un mensaje oral y escrito, conocimiento de vocabulario, de aspectos gramaticales y uso de los mismos. Entendemos que ésta ha de ser continúa.

INFORME INICIAL DE LA OBSERVACIÓN DE FÍSICA

I - CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Observación realizada en el Instituto Antonio Zerpa de Vecindario, durante los días 19 y 26 de octubre de 1997, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo A en la asignatura de Física. Impartida por la profesora Lourdes. Recogida la información por Cristina Miranda Santana.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES

La experiencia observada forma parte de la actividad diaria desarrollada por la profesora en el desarrollo de sus diseños curriculares de aula, dicha observación forma parte de una unidad didáctica.

II - RELATOS NARRATIVOS

FIS19OCT97

Cuando llegué a la clase el alumnado ya había entrado y estaba en sus sitios. Empezaban a sacar el material para trabajar. Mientras, la profesora recuerda la actividad que tenían prevista para ese día.

El desarrollo de la clase queda estructurado de la siguiente forma: primero explican el concepto; para ello, la profesora hace uso de la pizarra, representando dibujos para la clarificación conceptual y del principio que estaban trabajando. Una vez explicado y entendido el concepto, la profesora "redacta" lo trabajado, que consiste en dictar la información pertinente respecto a estos contenidos.

Establece un diálogo guiado con el alumnado, al que parece que lo siguen todas las personas (pienso que es mucho presuponer).

PRIMER CONCEPTO

Nº Capa	Capacidad e
1	2
2	8
3	18
4	32

A este resultado llega por el diálogo con el alumnado. Los que tienen dudas o necesitan clarificaciones sobre estos aspectos son los chicos (preguntan por el significado de e , y por β , que si siempre tienen que estar como máximo).

La profesora pregunta: "¿Cómo sería un átomo de Flúor?". Se apoya con el siguiente esquema en la pizarra.

Una chica responde que no quedaría completo siendo una respuesta correcta. Un chico detecta un error de número en el dibujo, se corrige y la profesora hace otro ejemplo para clarificar.

SEGUNDO CONCEPTO

K:

Z: 19

19e

La profesora pide que realicen este ejercicio siguiendo el proceso llevado en el anterior. Una alumna le pregunta una duda. Un chico da la solución. Comenta: "correcto" y vuelve a explicarla.

Ante la pregunta "¿qué es lo que necesita?" una alumna responde que pierde, y un chico comenta que necesita cambio químico. "Me parece que ustedes saben demasiado".

Cuando hace referencia al átomo lo denomina "este buen hombre". Un chico y una chica preguntan para que les clarifique el concepto (trabaja conceptos).

Para poder clarificar estas dudas, recuerda otros conceptos: carga eléctrica, enlace... y expone ejemplos. Cuando va a hablar de tipo de enlace, una niña expone el ejemplo de Ión. Un chico pregunta por la sistematización de la información, si todo se va a redactar. La profesora comenta que sí, y empieza a redactar la información en forma de dictado para que el alumnado pueda cogerlo (aproximadamente, 10 minutos de explicación y 5 minutos de redacción).

TERCER CONCEPTO

O:

Z: 8

8e

Comenta que sigue el mismo procedimiento de determinación de metal y electrón. Dibuja y vuelve a preguntar; sólo responde una chica (no nombra al alumnado por su nombre).

Un alumno pregunta una duda sobre el problema. Otro chico también pregunta a "José" (es el único nombre al que se refiere). Clarifica un aspecto por el que muchos le preguntan: "lo importante es lo que está en la última capa". Llama la atención a Nauzet.

Hace hincapié en que desarrollen la habilidad para que el alumnado exprese a través de un dibujo los distintos pasos que sigue el átomo; 1º sin enlazar y 2º enlazados. Mientras el alumnado copia, la profesora bromea con los alumnos que interactúan con ella.

CUARTO CONCEPTO

Dibuja una red cristalina mientras ellos copian el anterior dibujo. Para introducir este nuevo concepto, la profesora pone un ejemplo referido a la vida cotidiana, como es cuando abres la puerta de la nevera y te da corriente. Llama la atención a Eduardo y le pide que atienda. A partir de este presupuesto el alumnado expresa estrategias para evitar esta situación. Llama la atención a Juan y a Adrián.

Explica este concepto, redacta, y unas y otras copian lo propuesto por la profesora. Se acaba la clase y la profesora plantea la posibilidad de marcar tarea. El alumnado se queja y deciden que no. La clase se da por concluida (no utilizan libro de texto, trabajan con algunas fotocopias...).

Ellas y ellos han entrado en clase y han ocupado lugares distintos que los del día anterior (aunque no todo el alumnado).

La profesora plantea que se van a corregir los ejercicios marcados. Pregunta a una chica (que no lo tiene hecho) el primero, porque no lo sabía hacer. Pregunta a dos chicos más que se encuentran en la misma situación y a un tercero que sí lo supo hacer; éste sale a la pizarra y copia el ejercicio. Mientras, la profesora pasa lista en silencio. Pregunta a una chica que si tiene hecho el segundo ejercicio. Ésta contesta que sí y sale a la pizarra a copiarlo. Mientras ellos no explican nada, la profesora tampoco los corrige en silencio y dice si está bien o no. Ahora, cuando un alumno tiene algún problema sí atiende a su duda y amplía la información que éste pueda tener, para una mejor realización del problema. En el segundo ejemplo, la profesora explica el problema y su derivación, debido a que un alumno tiene otros valores. Le clarifica a este alumno que los valores son aleatorios y que es necesario que simplifique. Pregunta por alguien que tenga el tercero. Lo tiene Rubén, y ésta se asombra... Mientras éste copia, ella responde una duda que tiene un alumno en solitario. Corrige al alumno de la pizarra sobre la copia que está haciendo. Este corrige. Ésta corrige faltas de acento en el ejercicio, y corrige el ejercicio en alto.

Comunica que van a seguir haciendo los ejercicios que va a copiar en la pizarra. El alumnado comienza a realizar los ejercicios. Uno de los compañeros expone que son bastante sencillos y la profesora le dice que le va a dedicar uno. Alguien pregunta si es para todos (como diciendo: "mi madre, si todavía no he hecho los que ha puesto en la pizarra"), ella comenta que sólo es para él. Éste se chulea y la profesora anima a otros compañeros que lo hagan también para que a éste se le bajen los humos, ya que sólo es un poquito más difícil y da una pista para su realización. Otro chico ya había terminado (y lo comunicó). Propone otro ejercicio. El otro no los había acabado. Ésta se acerca a los/as que tienen dudas y las clarifica. Se establece una dinámica competitiva. Un alumno se presta voluntario para realizar el primero, la profesora lo refuerza. Al segundo chico, de los que hacen todos los ejercicios, le da otro, aunque no se lo demanda. Ella comenta que estos ejercicios lo pueden hacer otros compañeros. Otros dos chicos realizan la corrección de los ejercicios 2º y 3º en la pizarra. Ella no comenta nada respecto al proceso, sólo da el visto bueno. Una chica y un chico preguntan dudas. Preguntó a una de las chicas si había realizado el 4º y dijo que no (ella siempre habló de compañeros, y si le pregunta a ella es porque cree que es capaz de realizarlo, ¿por qué no la animó?). La profesora pide silencio dirigiendo la mirada para un grupo de chicos, al tiempo que expone si hay alguna duda respecto al segundo ejercicio. Insiste en la necesidad de realizar muchos.

Se da por válido el ejercicio 3º y sale a la pizarra el compañero que realizó la última reacción, ésta era correcta. El alumno le pide a la profesora que le quite el negativo que tiene y ésta le dice que no porque es por hablar.

Comenta que "el próximo día realizarán un ejercicio con apuntes. Esto supone que el trabajo será individual y que no podrás consultar a tu compañero".

III - GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A. GUIÓN DE OBSERVACIÓN: FIS19OCT97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Educación Secundaria José Zepa cuenta con 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En el centro se está creando una asociación de padres y madres. Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo pobla-

cional muy importante en la zona, caracterizado, por un lado, por ser una zona comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico

El aula nº 22 está situada en la 2ª planta. Es un aula no deteriorada, un aula rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios. Unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula es el mar al fondo, seguida de un polígono industrial que queda separado físicamente en esta zona por la autopista GC-1, y en un primer plano con una nave envejecida rodeada de una amplia extensión de espacio no construido. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (que no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa de la profesora situada en el centro. En el lado opuesto no existe ningún tipo de decoración, salvo una tabla periódica en el centro de la pared y en el extremo izquierdo inferior una fotocopia de las normas de la clase. En este mismo lado y junto a la ventana se encuentra otra ventana.

Son 27 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 15 son chicos. La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntario, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en tres filas de dos, una en la zona central a la mesa de la profesora formada por tres filas, y las otras dos a ambos lados, compuesta por 5 filas la que están a la derecha de la profesora, y por 6 filas la que está a la izquierda de la misma.

3.- Organización de la clase.

3.1.- Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

Está organizada en filas de dos: una en la zona central a la mesa de la profesora formada por una fila de tres y las otras dos a ambos lados, compuesta por cinco filas situadas a la derecha de la profesora y por otras seis filas a la izquierda de la misma.

- Considerar: ¿qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas? ¿en qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

No se da ningún grupo que se diferencie fuertemente del resto de sus compañeros/as. El grupo-clase parece caracterizarse por su homogeneidad.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas: 2 filas de dos y una de 3. No se suelen dar cambios a lo largo de la clase.

- ¿En qué medida ciertos/as alumnos/as poseen un territorio propio dentro de la clase? (Una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).

Ningún/a alumno/a posee un territorio propio en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son 27 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 15 son chicos con edades comprendidas entre 14 y 16 años.

- **¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?**

Aunque el alumnado está sentado por parejas o en trío, en esta materia lo frecuente es que el trabajo se realice de forma individual.

3.2.- Organización temporal.

- **Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.**
 - Entrar en clase y organización de la clase: 3 minutos.
 - Explicación de la materia en este día: Primer concepto: 5 minutos. Actividades para este primer ejercicio: 7 minutos. Segundo concepto: 5 minutos. Actividades para este segundo ejercicio: 7 minutos. Tercer concepto: 5 minutos. Actividades para este tercer ejercicio: 7 minutos. Cuarto concepto: 5 minutos. Actividades para este cuarto ejercicio: 7 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- **Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...**

La actividad en la clase consiste fundamentalmente en el desarrollo de *contenidos* conceptuales; en este caso referidos a química (por ejemplo, se habla de *red cristalina* -cuarto concepto-). Por otro lado, también se trabajan las habilidades para llevar a cabo el procedimiento de resolución de problemas.

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

Nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En el lado opuesto no existe ningún tipo de decoración, salvo una tabla periódica en el centro de la pared y en el extremo izquierdo inferior una fotocopia de las normas de la clase. En este mismo lado, junto a la ventana, se encuentra otra ventana.

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

No existe igualdad de acceso a los recursos, ya que se entiende que es la profesora quien tiene disponibilidad y responsabilidad para integrar en la dinámica de clase los materiales que considere conveniente.

- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se usa exclusivamente la pizarra, junto a los apuntes que la profesora va dictando.

- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los medios didácticos utilizados se caracterizan por tener soporte textual.

- **¿Cuándo los medios son utilizados por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas? ¿Cómo quedan definidas las tareas? ¿En qué momentos de la enseñanza? ¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de la pizarra queda definida como apoyo a la explicación de la profesora.

El uso de los apuntes queda definido como el referente que refleja el contenido conceptual que se trabaja en el aula con la ejemplificación de los ejercicios.

Las tareas quedan definidas tanto como clarificación de los contenidos trabajados como refuerzo de los mismos. Estas actividades se desarrollan como parte de la explicación o al final de ésta como ejercicio de refuerzo de los contenidos propuestos.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado?**

El alumnado utiliza los apuntes para desarrollar las actividades y para recoger aspectos conceptuales trabajados por la profesora en la clase.

- **¿El acceso es directo o mediado por el/la profesor/a?**
En el transcurso del desarrollo de la clase, la profesora configura cómo ha de ser usado el material curricular. Fuera del contexto clase, el uso de los apuntes es autónomo por parte del alumnado.
- **¿En qué tipo de tareas?**
En tareas de desarrollo conceptual de la materia, de ejemplificación de los contenidos trabajados y de realización de actividades para la configuración de estos contenidos.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**
Entendemos que el alumnado puede usar de forma más cercana el cuaderno de apuntes, puesto que es algo elaborado por él/ella con indicaciones de la profesora.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
La forma habitual de trabajar en la clase es individual, a partir de las tareas propuestas por la docente. El alumnado realiza esta actividad de forma individual, para posteriormente corregirla en la pizarra de forma colectiva (gran grupo).
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
El apoyo se da verbalmente respecto a las dificultades e inconvenientes que muestra el desarrollo de la actividad a partir de los conceptos trabajados.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
No se observa dicha dimensión.
- **¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la auto-dirección por el alumnado?**
El material, junto a las demandas específicas de la profesora, no permite la autodirección por parte del alumnado.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.**
Las dudas expuestas por el alumnado se basan fundamentalmente en su falta de entendimiento respecto a los conceptos y procedimientos trabajados desde la asignatura.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

- **Uso de un lenguaje no sexista.**
La profesora suele dirigirse al alumnado utilizando en la mayoría de los casos con el masculino genérico, aunque también en casos muy concretos usa la diferenciación por sexos.
- **¿Adapta el lenguaje y la actitud de persona a persona, de alumna a alumno?**
No, generalmente se dirige a todas las personas de la misma forma.
- **Complejidad del vocabulario y gramática empleada por el profesorado.**
La profesora utiliza un vocabulario amplio, pero llano, que permite al grupo seguir la comunicación. Sin embargo, cuando utiliza palabras que ella cree que el alumnado no conoce explica su significado y su uso. Su estructura gramatical es sencilla.
- **¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad así como lo que dice).**
La profesora se caracteriza por tener una buena modulación de voz, no obstante se muestra efusiva en momentos de recompensa al alumnado, ya sea positiva o negativa.
- **¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?**
Sí, en líneas generales la profesora tiene una comunicación verbal adecuada.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

Cuando la profesora entra en clase su expresión va dirigida a que tomen asiento y que las preguntas se hagan desde sus asientos; no obstante, responde a las demandas de algunos/as alumnos/as (no pudimos observar si en tal respuesta se daba alguna diferencia en el trato respecto a otros/as alumnos/as).

- ¿El profesora muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

Generalmente no.

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?

Cuando está corrigiendo un ejercicio en la pizarra y el /la alumno/a tiene algún error, intenta hacerles advertir por sí mismos/as dicho error, guarda silencio y pone cara de circunstancia.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

Primero explica el concepto, para lo cual la profesora hace uso de la pizarra representando dibujos para la clarificación conceptual y del principio que se esté trabajando. Una vez explicado y entendido el concepto, la docente redacta lo trabajado dictando la información pertinente respecto a estos contenidos de forma clara y sencilla.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

Su función consiste en coordinar el proceso seguido en la clase para la exposición de nuevos conceptos así como de apoyo y clarificación conceptual en el desarrollo de éstas.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

La profesora intenta que el/la alumno/a ocupe su lugar, saque el material y clarifica aspectos organizativos pendientes para posteriormente entrar en el tema en cuestión.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

Pienso que su grado de implicación en estos aspectos es total, puesto que ha sido ella quien ha elegido y propuesto las actividades que considera más oportunas para explicar los conceptos trabajados. Asimismo, está plenamente implicada en el desarrollo de las tareas que desarrolla en la clase (esto no se da en su elaboración).

- ¿Qué hace el profesora cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

Clarifica las dudas a partir de la explicación del ejercicio y en algunos casos trabaja ejercicios similares.

- ¿Cambia el/la profesora su lenguaje? ¿cómo?

No, la profesora sigue utilizando el mismo lenguaje y estructura. En el caso de alumnos con escaso hábito de trabajo, sí cambia su tono de voz en un tono irónico, así como con otros que demandan más atención por su nivel.

- ¿Utiliza analogías?

Lo que suele hacer es poner ejemplos más simples hasta llegar nuevamente al que la persona no entendía.

- ¿Cómo se da cuenta el/la profesora que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesora?

La profesora reconoce el error cuando corrige el ejercicio. Generalmente el alumnado responde planteando la respuesta que ellos tienen. El/la alumno/a suele mostrarse atento/a independientemente de quién sea la persona que responde. En el caso de que la duda no quede clarificada con brevedad o sea compartida por varias personas se origina un murmullo que no permite continuar con la explicación.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan, anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas?
La formación de los grupos de la clase, como ya antes expusimos, es libre.
- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...?).
No se da trabajo grupal, sólo individual.
- ¿Las agrupaciones son estables?
Se caracteriza por gozar de cierta estabilidad.
- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?
El agrupamiento parece libre.
- ¿Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos? ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión, quién lo lidera..?
No puedo definir este aspecto pues no se dan grupos de trabajo, aunque sí se observa cierta competitividad fomentada por la propia docente.

7.2.- Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (Género/otros).
El alumnado en general responde a las demandas realizadas por la profesora, ya sean éstas de mantenimiento del orden o referidas al desarrollo del contenido. No podemos olvidar que la profesora tiene fuertemente estructurado el proceso. No obstante es de constatar que las chicas son mucho más disciplinadas que los chicos. Estos últimos son más resistentes a sus demandas hasta que se incorporan a la actividad reclamada por la profesora.
- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).
Hay dos alumnos que siempre levantan la mano y que están situados en medio de la clase.
- ¿Quiénes no la levantan nunca?
Generalmente el resto del grupo suele levantar la mano en varias ocasiones (quizás alguno/a que otro/a que no pudimos observar).
- ¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (Género).
Sobre todo los chicos, clarificación de los contenidos establecidos.
- **Materiales.**

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?
El alumnado no tiene responsabilidad en la elección de la tarea, pero sí en su desarrollo. Percibimos que la profesora no participa igualmente en función del sexo, pues mientras establece situaciones competitivas con dos alumnos que realizan esas demandas, observamos que hay dos chicas con muy buen nivel también a las que, en cualquier caso, no incorpora en esta dinámica.

8.- Clima relacional de la clase.

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora/o no? Valoración de la situación.
Sí, se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, pero ésta siempre es guiada por las necesidades de la docente respecto al desarrollo de la asignatura que es lo que impera.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).

No se observa dicha diferencia.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).

No pudimos observarlo.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?

Sí, en líneas generales podemos decir que se respetan, tanto entre los iguales como entre la profesora y el alumnado.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?

No pudimos observarlo.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan (chicos/as indistintamente)?

Por lo general las interrupciones en el desarrollo de la tarea son mediadas por la profesora para clarificar el desarrollo de la actividad.

Cuando ésta son ocasionadas por el alumnado como grupo se eleva el tono del murmullo.

9.- Clima Evaluativo.

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

Seguimiento individual al solicitar la exposición de los ejercicios.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Por lo que pude percibir, la evaluación se desarrolla en el proceso seguido en la clase.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación parece ser desarrollada exclusivamente por la profesora.

IV. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS FIS (9OCT97)

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • 2 COLUMNAS DE DOS Y UNA COLUMNA DE TRES • NO SE DA UN GRUPO QUE SE DIFERENCIE FUERTEMENTE DEL RESTO DE LOS/AS COMPAÑEROS/AS. E UN GRUPO MUY HOMOGÉNEO • DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN CLASE VOLUNTARIA Y CON CIERTA ESTABILIDAD • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 27 PERSONAS, DE LAS QUE 12 SON CHICAS Y 15 SON CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL, AUNQUE EL ALUMNADO ESTÁ SENTADO EN PARES O TRÍOS 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO PARA COMENZAR LA CLASE • EXPLICACIÓN MATERIA DE ESE DÍA • EXPLICACIÓN CONCEPTO Y ACTIVIDADES PARA ESTE PRIMER EJERCICIO • EXPLICACIÓN CONCEPTO Y ACTIVIDADES PARA ESTE SEGUNDO EJERCICIO • EXPLICACIÓN CONCEPTO Y ACTIVIDADES PARA ESTE TERCER EJERCICIO • EXPLICACIÓN CONCEPTO Y ACTIVIDADES PARA ESTE CUARTO EJERCICIO

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS PIZARRAS • CARTELES DE TABLA PERIÓDICA • FOTOCOPIA DE LAS NORMAS DE LA CLASE • NO SE DA UNA IGUALDAD DE ACCESO A LOS RECURSOS, YA QUE SE ENTIENDE QUE ES LA PROFESORA LA QUE TIENE RESPONSABILIDAD • USO EXCLUSIVO DEL MATERIAL APORTADO POR LA PROFESORA MEDIANTE DICTADO (APUNTES) CON APOYO DE LA PIZARRA • TRABAJO INDIVIDUAL A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • NO SE DA UNA IGUALDAD DE ACCESO A LOS RECURSOS, YA QUE SE ENTIENDE QUE ES LA PROFESORA LA QUE TIENE RESPONSABILIDAD • USO EXCLUSIVO DEL MATERIAL APORTADO POR LA PROFESORA MEDIANTE DICTADO (APUNTES) CON APOYO DE LA PIZARRA • DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO A LA EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA Y DE PUESTA EN COMÚN DE LOS EJERCICIOS ELABORADOS POR EL ALUMNADO • EL USO DE LOS APUNTES ES EL REFERENTE QUE CONTIENE EL CONTENIDO CONCEPTUAL DE LA MATERIA • LAS TAREAS DEMANDADAS POR LA PROFESORA SON PROPUESTAS POR ELLA COMO ACTIVIDAD DE REFUERZO DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO UTILIZA LOS APUNTES PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES, ASÍ COMO EL REFERENTE DE FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES ES MEDIADO POR LA PROFESORA • LOS UTILIZA PARA DESARROLLAR ASPECTOS CONCEPTUALES, EJEMPLIFICACIÓN DE CONTENIDOS DE LA MATERIA, REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR ESOS CONTENIDOS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES • SI SE DAN DIFERENCIAS EN LA FORMA DE PERCIBIR LA TAREA O ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO, TENDIENDO A LA COMPLEJIDAD DE LA TAREA • LAS PREGUNTAS SE REFIEREN TANTO AL MATERIAL COMO AL CONTENIDO

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU APTITUD: GÉNERO, CONTENIDO (REFERIDO SOBRE TODO A AQUELLAS PERSONAS QUE TIENEN UN COMPORTAMIENTO INCOMODO EN CLASE) • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE • EN GENERAL EL ALUMNADO ATIENDE A LAS DEMANDAS DE LA PROFESORA INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE SEA: DISCIPLINA O REFERIDA AL CONTENIDO • COMUNICACIÓN FLUIDA ENTRE LA PROFESORA Y EL ALUMNADO, SIEMPRE GUIADA POR LAS NECESIDADES DEL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS • NO ESTABLECE DIFERENCIAS EN LA COMUNICACIÓN CON CHICOS Y CHICAS 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • PROCEDIMIENTO PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS • CONCEPTUALES: • RED CRISTALINA 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • LA PROFESORA INTENTA QUE EL ALUMNADO OCUPE SU LUGAR, SAQUE EL MATERIAL Y SE CLARIFIQUEN ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN PARA SEGUIR CON LA LECCIÓN • SU FUNCIÓN CONSISTE EN COORDINAR EL PROCESO PARA LA CORRECCIÓN, DESARROLLO CLASE, APOYO Y CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL • CLARIFICA LAS DUDAS QUE TIENEN A PARTIR DE LA EXPLICACIÓN DEL EJERCICIO Y EN ALGUNOS CASOS TRABAJA EJERCICIOS SIMILARES • LA PROFESORA RECONOCE LOS ERRORES POR LAS PREGUNTAS REALIZADAS 	<ul style="list-style-type: none"> • NO CLARIFICA LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN • LA PROFESORA VALORA LAS ACTIVIDADES QUE SE LLEVAN A CABO EN LA CLASE, ASÍ COMO EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN • LA EVALUACIÓN PARECE TENER CARÁCTER CONTINUO • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA

ALUMNADO

RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO PUDIMOS OBSERVAR SI SE DA UN TRATO DIFERENCIAL ENTRE CHICAS Y CHICOS • EN LINEAS GENERALES PODEMOS DECIR QUE SE RESPETA TANTO EL ALUMNADO COMO EL ALUMNADO Y LA PROFESORA • SOBRE TODO LOS CHICOS, CLARIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS (LAS CHICAS PRÁCTICAMENTE NO REALIZAN DEMANDAS) 	<ul style="list-style-type: none"> • SE MUESTRA ATENTO INDEPENDIENTEMENTE DE QUIEN SEA LA PERSONA QUE RESPONDE AL COMENTARIO 	<ul style="list-style-type: none"> • CASI NO SE DAN INTERRUPCIONES, Y CUANDO ESTAS SURGEN SON MEDIADAS POR LA PROFESORA PARA CLARIFICAR EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA • NO SE OBSERVA TRABAJO EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA EVALUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • NO SE DIERON CONFLICTOS EN DESARROLLO DE LA CLASE (EL GUIÓN DE DESARROLLO DE LA CLASE ESTÁ MUY CONTROLADO)

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE PROFESORES: 29 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • EXISTEN POCOS MATERIALES DE LOS QUE SE PUEDA DISPONER EN EL AULA

III. GUION DE LA OBSERVACION

B. GUION DE OBSERVACION: FIS26OCT97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Educación Secundaria José Zerpa cuenta con 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En el centro se está creando una asociación de padres y madres. Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en la zona caracterizado, por un lado, por ser una zona comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº22 está situada en la 2ª planta. Es un aula no deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en los testeros más amplios, de las cuales unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ella se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula es el mar al fondo, precedido de un polígono industrial que queda separado físicamente en esta zona por la autopista GC-1 y, en un primer plano, una nave envejecida rodeada de una amplia extensión de espacio no construido. El aula cuenta con dos puertas: una en la parte delantera y otra en la parte trasera (que no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero más cercano a la puerta de entrada; en la misma línea se encuentra la mesa de la profesora situada en el centro. En el lado opuesto no existe ningún tipo de decoración salvo una tabla

periódica en el centro de la pared y en el extremo izquierdo inferior una fotocopia de las normas de la clase. En este mismo lado, junto a la ventana, se encuentra otra ventana.

Son 27 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 15 son chicos. La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas.

3.1.- Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

Está organizada en tres filas de dos: una en la zona central a la mesa de la profesora formada por tres filas y las otras dos a ambos lados, compuesta por cinco filas situadas a la derecha de la profesora y por otras seis filas a la izquierda de la misma.

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

No se da ningún grupo que se diferencie fuertemente del resto de sus compañeros/as. El grupo-clase parece caracterizarse por su homogeneidad.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas: dos filas de dos, y una de tres. No se suelen dar cambios a lo largo de la clase. Hoy se han sentado en lugares diferentes a los del día anterior.

- ¿En qué medida ciertos/as alumnos/as poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).

Ningún/a alumno/a posee un territorio propio en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son 27 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 15 son chicos con edades comprendidas entre 14 y 16 años.

- ¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?

Aunque el alumnado está sentado por parejas o en tríos, en esta materia lo frecuente es que el trabajo se realice de forma individual.

3.2.- Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.

- Entrar en clase y organización de la clase: 3 minutos.
- Corrección de las actividades marcadas el día anterior: 15 minutos (mientras tanto la profesora pasa lista en silencio)
- Realización de nuevos ejercicios en tiempo de clase: 20 minutos.
- Corrección alternativa de los ejercicios en la pizarra: 15 minutos.
- Fin de la clase: 4 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

La actividad en la clase consiste fundamentalmente en el desarrollo de *contenidos* conceptuales, en este caso referidos a química. Se habla de *red cristalina* (éste es el cuarto concepto).

Por otro lado, también se trabajan habilidades para llevar a cabo el procedimiento de resolución de problemas.

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

Nos encontramos con dos pizarras en el testero más cercano a la puerta de entrada. En el lado opuesto no existe ningún tipo de decoración, salvo una tabla periódica en el centro de la pared y en el extremo izquierdo inferior una fotocopia de las normas de la clase. En este mismo lado, junto a la ventana, se encuentra otra ventana.
- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

No existe igualdad de acceso a los recursos, ya que se entiende que es el profesorado quien tiene disponibilidad y responsabilidad para integrar en la dinámica de la clase los materiales que considere conveniente.
- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se usa exclusivamente la pizarra junto al cuaderno de apuntes desarrollado por el alumnado.
- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los medios didácticos utilizados se caracterizan por tener soporte textual.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas? ¿Cómo quedan definidas las tareas? ¿En qué momentos de la enseñanza? ¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de la pizarra queda definida como apoyo a la corrección de los ejercicios del alumnado y la explicación de la profesora.

El uso de los apuntes queda definido como el referente que refleja el contenido conceptual que se trabaja en el aula con la ejemplificación de los ejercicios.

Las tareas quedan definidas tanto como clarificación de los contenidos trabajados como refuerzo de los mismos. Estas actividades se desarrollan como parte de la explicación o al final de ésta como ejercicio de refuerzo de los contenidos propuestos.
- **¿Cuándo los medios son utilizados por el alumnado?**

El alumnado utiliza los apuntes para desarrollar las actividades y para recoger aspectos conceptuales trabajados por la profesora en la clase.
- **¿El acceso es directo o mediado por el profesora?**

En el transcurso del desarrollo de la clase, la profesora configura cómo ha de ser usado el material curricular. Fuera del contexto clase el uso de los apuntes es autónomo por parte del alumnado.
- **¿En qué tipo de tareas?**

En tareas de desarrollo conceptual de la materia, de ejemplificación de los contenidos trabajados y realización de actividades para la configuración de estos contenidos.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

Entendemos que el alumnado puede usar de forma más cercana el cuaderno de apuntes, puesto que es algo elaborado por él/ella con indicaciones de la profesora.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

La forma habitual de trabajar en la clase es individual a partir de las tareas propuestas por la profesora. El alumnado realiza esta actividad de forma individual para posteriormente corregirla en la pizarra de forma colectiva (gran grupo).
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

El apoyo se da verbalmente respecto a las dificultades e inconvenientes que muestra el desarrollo de la actividad a partir de los conceptos trabajados.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**

No se observa dicha dimensión.

- ¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la auto-dirección por el alumnado?

El material, junto a las demandas específicas de la profesora, no permite la autodirección por parte del alumnado.

- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.

Las dudas expuestas por el alumnado se basan fundamentalmente en su falta de entendimiento respecto a los conceptos y procedimientos trabajados en la asignatura.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

- Uso de un lenguaje no sexista.

La profesora suele dirigirse al alumnado utilizando en la mayoría de los casos el masculino genérico, aunque también en casos muy concretos usa la diferenciación por sexos.

- ¿Adapta el lenguaje y la actitud de persona a persona, de alumna a alumno?

No, generalmente se dirige a todas las personas de la misma forma.

- Complejidad del vocabulario y gramática empleada por el profesorado.

La profesora utiliza un vocabulario amplio, pero llano, que permite al grupo seguir la comunicación. Sin embargo, cuando utiliza palabras que ella cree que el alumnado no conoce explica su significado y su uso. Su estructura gramatical es sencilla.

- ¿Está siendo percibido el mensaje, qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

La profesora se caracteriza por tener una buena modulación de voz, no obstante se muestra efusiva en momentos de recompensa al alumnado, ya sea positiva o negativa.

- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?

Sí, en líneas generales la profesora tiene una comunicación verbal adecuada.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del/la profesor/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

Cuando la profesora entra en clase su expresión va dirigida a que tomen asiento y que las preguntas se hagan desde sus asientos; no obstante, responde a las demandas de algunos/as alumnos/as (no pudo observarse si en tal respuesta se daba alguna diferencia en el trato respecto a otros/as alumnos/as)

- ¿El/la profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

Generalmente no.

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?

Cuando está corrigiendo un ejercicio en la pizarra, y algún/a alumno/a tiene algún error, intenta hacerles advertir por sí mismos/as dicho error, guarda silencio y pone cara de circunstancia.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

Pregunta primero al alumnado de forma individual si tienen hechos los ejercicios y solicita que salga aquella persona que lo tiene hecho. El alumnado realiza el ejercicio en la pizarra. La profesora no interviene en el proceso que han seguido y ni siquiera ella o la persona que lo realiza lo explicita. Una vez finalizado, en caso de que el resultado sea incorrecto, la docente explica por qué, pero si no lo es, no. Y así sucesivamente.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**
Su función consiste en coordinar el proceso seguido en la clase para la clarificación y apoyo al alumnado en los conceptos ya trabajados.
- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**
La profesora intenta que el alumnado ocupe su lugar, preparen el material y se clarifican aspectos organizativos pendientes para posteriormente entrar en el tema en cuestión.
- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**
Consideramos que su grado de implicación en estos aspectos es total, puesto que ha sido ella quien ha elegido y propuesto las actividades que considera más oportunas para reforzar los conceptos trabajados. Asimismo, está plenamente implicada en el desarrollo de las tareas que desarrolla en la clase (esto no se da en su elaboración)
- **¿Qué hace el/la profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**
Clarifica las dudas que tienen a partir de los ejercicios propuestos.
- **¿Cambia el/la profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?**
No, la profesora sigue utilizando el mismo lenguaje y estructura. En el caso de alumnos con escasos hábitos de trabajo, sí cambia su tono de voz en un tono irónico, así como con otros que demandan más atención por su nivel.
- **¿Utiliza analogías?**
Lo que suele hacer es poner ejemplos más simples hasta llegar nuevamente al que la persona no entendía.
- **¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del/la profesor/a?**
La profesora reconoce el error cuando corrige el ejercicio. Generalmente el alumnado responde planteando la respuesta que ellos tienen. El/la alumno/a suele mostrarse atento/a independientemente de quien sea la persona que responde. En el caso de que la duda no quede clarificada con brevedad o ésta sea compartida por varias personas se origina un murmullo que no permite continuar con la explicación.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**
La formación de los grupos de la clase, como ya antes expusimos, es libre.
- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).**
No se da trabajo grupal sólo individual.
- **¿Las agrupaciones son estables?**
Se caracterizan por gozar de cierta estabilidad.
- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**
El agrupamiento parece libre, los/as chicos/as hoy se han sentado en otros sitios.
- **¿Especificar cómo se divide el trabajo el alumnado dentro de los grupos? ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión, quién lo lidera?**
No puedo definir este aspecto pues no se dan grupos de trabajo, aunque sí se observa cierta competitividad fomentada por la propia docente.

7.2.- Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (Género/otros).**

El alumnado en general responde a las demandas realizadas por la profesora, ya sean éstas de mantenimiento del orden o referidas al desarrollo del contenido. No podemos olvidar que la profesora tiene fuertemente estructurado el proceso. No obstante, es de constatar que las chicas son mucho más disciplinadas que los chicos. Éstos últimos son más resistentes a sus demandas hasta que se incorporan a la actividad reclamada por la profesora.

- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).**

Hay dos alumnos que siempre levantan la mano y que están situados en medio de la clase.

- **¿Quiénes no la levantan nunca?**

Generalmente el resto del grupo suele levantar la mano en varias ocasiones (quizás alguno/a que otro/a que no pudimos observar).

- **¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (Género).**

Sobre todo los chicos, clarificación de los contenidos establecidos.

- **Materiales.**

- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?**

El alumnado no tiene responsabilidad en la elección de la tarea, pero sí en su desarrollo. Percibimos que la profesora no participa igualmente en función del sexo: mientras establece situaciones competitivas con dos alumnos que realizan esas demandas, observamos que hay dos chicas con muy buen nivel a las que, en cualquier caso, no incorpora en esta dinámica.

8.- Clima relacional de la clase.

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a o no? Valoración de la situación.**

Sí, se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, pero ésta siempre es guiada por las necesidades de la docente respecto al desarrollo de la asignatura, que es lo que impera.

- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**

No se observa dicha diferencia.

- **¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**

No pudimos observarlo.

- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?**

Sí, en líneas generales podemos decir que se respetan, tanto entre los iguales como entre la profesora y el alumnado.

- **¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?**

No pudimos observarlo.

- **¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan (chicos/as indistintamente)?**

Por lo general, las interrupciones en el desarrollo de la tarea son mediadas por la profesora para clarificar el desarrollo de la actividad.

Cuando ésta es ocasionada por el alumnado se da como grupo y es debido a que se eleva el tono del murmullo.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?
Seguimiento individual al solicitar la exposición de los ejercicios.
- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?
Por lo que pude percibir, la evaluación se desarrolla en el proceso seguido en la clase.
- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?
La evaluación parece ser desarrollada exclusivamente por la profesora.

IV. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS FIS260CT97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • 2 COLUMNAS DE DOS Y UNA COLUMNA DE TRES • NO SE DA UN GRUPO QUE SE DIFERENCIE FUERTEMENTE DEL RESTO DE LOS/AS COMPARETOS/AS. E UN GRUPO MUY HOMOGÉNEO • DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN CLASE VOLUNTARIA Y CON CIERTA ESTABILIDAD • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 27 PERSONAS, DE LAS QUE 12 SON CHICAS Y 15 SON CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL, AUNQUE EL ALUMNADO ESTÁ SENTADO EN PARES O TRÍOS 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO PARA COMENZAR LA CLASE • CORRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES MARCADAS EN EL DÍA ANTERIOR • MIENTRAS EL ALUMNADO TRABAJA EN LAS ACTIVIDADES, SE PASA LISTA • REALIZACIÓN DE NUEVOS EJERCICIOS EN TIEMPO DE CLASE • CORRECCIÓN ALTERNATIVA DE EJERCICIOS EN LA PIZARRA • CONCLUSIÓN DE LA CLASE

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS PIZARRAS • CARTELES DE TABLA PERIÓDICA • FOTOCOPIA DE LAS NORMAS DE LA CLASE • NO SE DA UNA IGUALDAD DE ACCESO A LOS RECURSOS, YA QUE SE ENTIENDE QUE ES LA PROFESORA LA QUE TIENE RESPONSABILIDAD • USO EXCLUSIVO DEL MATERIAL APORTADO POR LA PROFESORA MEDIANTE DICTADO (APUNTES) CON APOYO DE LA PIZARRA • TRABAJO INDIVIDUAL A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • NO SE DA UNA IGUALDAD DE ACCESO A LOS RECURSOS, YA QUE SE ENTIENDE QUE ES LA PROFESORA LA QUE TIENE RESPONSABILIDAD • USO EXCLUSIVO DEL MATERIAL APORTADO POR LA PROFESORA MEDIANTE DICTADO (APUNTES) CON APOYO DE LA PIZARRA • TRABAJO INDIVIDUAL A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO A LA EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA Y DE PUESTA EN COMÚN DE LOS EJERCICIOS ELABORADOS POR EL ALUMNADO • EL USO DE LOS APUNTES ES EL REFERENTE QUE CONTIENE EL CONTENIDO CONCEPTUAL DE LA MATERIA • LAS TAREAS DEMANDADAS POR LA PROFESORA SON PROPUESTAS POR ELLA COMO ACTIVIDAD DE REFUERZO DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO UTILIZA LOS APUNTES PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES, ASÍ COMO EL REFERENTE DE FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES ES MEDIADO POR LA PROFESORA • LOS UTILIZA PARA DESARROLLAR ASPECTOS CONCEPTUALES, EJEMPLIFICACIÓN DE CONTENIDOS DE LA MATERIA, REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR ESOS CONTENIDOS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES • SE DAN DIFERENCIAS EN LA FORMA DE PERCIBIR LA TAREA O ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO, TENDIENDO A LA COMPLEJIDAD DE LA TAREA • LAS PREGUNTAS SE REFIEREN TANTO AL MATERIAL COMO AL CONTENIDO

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU APTITUD: GÉNERO, CONTENIDO (REFERIDO SOBRE TODO A AQUELLAS PERSONAS QUE TIENEN UN COMPORTAMIENTO INCOMODO EN CLASE) • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE • EN GENERAL EL ALUMNADO ATIENDE A LAS DEMANDAS DE LA PROFESORA INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE SEA: DISCIPLINA O REFERIDA AL CONTENIDO • NO ESTABLECE DIFERENCIAS EN LA COMUNICACIÓN CON CHICOS Y CHICAS 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • PROCEDIMIENTO PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS • CONCEPTUALES: • RED CRISTALINA • GASES 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • LA PROFESORA INTENTA QUE EL ALUMNADO OCUPE SU LUGAR, SAQUE EL MATERIAL Y SE CLARIFIQUEN ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN PARA SEGUIR CON LA LECCIÓN • SU FUNCIÓN CONSISTE EN COORDINAR EL PROCESO PARA LA CORRECCIÓN, DESARROLLO CLASE, APOYO Y CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL • CLARIFICA LAS DUDAS QUE TIENEN A PARTIR DE LA EXPLICACIÓN DEL EJERCICIO Y EN ALGUNOS CASOS TRABAJA EJERCICIOS SIMILARES • LA PROFESORA RECONOCE LOS ERRORES POR LAS PREGUNTAS REALIZADAS 	<ul style="list-style-type: none"> • NO CLARIFICA LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN • LA PROFESORA VALORA LAS ACTIVIDADES QUE SE LLEVAN A CABO EN LA CLASE, ASÍ COMO EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN • LA EVALUACIÓN PARECE TENER CARÁCTER CONTINUO • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO PUDIMOS OBSERVAR SI SE DA UN TRATO DIFERENCIAL ENTRE CHICAS Y CHICOS • EN LINEAS GENERALES PODEMOS DECIR QUE SE RESPETA TANTO EL ALUMNADO COMO EL ALUMNADO Y LA PROFESORA • SOBRE TODO LOS CHICOS, CLARIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS (LAS CHICAS PRÁCTICAMENTE NO REALIZAN DEMANDAS) 	<ul style="list-style-type: none"> • SE MUESTRA ATENTO INDEPENDIENTEMENTE DE QUIEN SEA LA PERSONA QUE RESPONDE • AL COMENTARIO 	<ul style="list-style-type: none"> • CASI NO SE DAN INTERRUPTIONES, Y CUANDO ESTAS SURGEN SON MEDIADAS POR LA PROFESORA PARA CLARIFICAR EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA • NO SE OBSERVA TRABAJO EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA EVALUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • NO SE DIERON CONFLICTOS EN DESARROLLO DE LA CLASE (EL GUIÓN DE DESARROLLO DE LA CLASE ESTÁ MUY CONTROLADO)

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE PROFESORES: 29 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 86-87 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • EXISTEN POCOS MATERIALES DE LOS QUE SE PUEDA DISPONER EN EL AULA

V. INTERPRETACIÓN

Se da un buen clima relacional en el aula. La comunicación entre el profesorado y el alumnado es fluida y de respeto mutuo. Existe un comportamiento totalmente normalizado por todos/as los/as componentes del grupo. Por lo general, tanto unas como otros parecen estar muy atentos/as al desarrollo de la clase, pero son los chicos los que demandan, en mayor medida, la clarificación de los conceptos que se trabajan. Se les oye más, tanto en aspectos referidos a la clase como a otros de carácter más informal. Las chicas sólo responden cuando hay una demanda explícita por parte de la profesora. Por lo general, el alumnado responde a las demandas de la docente.

La profesora utiliza un vocabulario y estructura gramatical sencillos, haciendo uso del silencio para llamar la atención así como de ejemplos diversos y analogías para la comprensión de los conceptos trabajados. Ésta y el alumnado hacen uso del masculino genérico y parece existir un trato de igualdad entre unos y otras.

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por la profesora de la materia de *física* se caracteriza porque configura el desarrollo de las clases a partir de los contenidos que responden a los objetivos planteados; así la estrategia general definida se configura por la exposición de conceptos básicos para entender el contenido de la unidad, toma de apuntes, en donde quedan reflejadas esas conceptualizaciones y el desarrollo de ejercicios relacionados con estos conceptos para la consolidación y reconstrucción de sus conocimientos previos. Los apuntes quedan configurados como elementos que permitirán al alumnado desarrollar las actividades y no como aquéllos que les permitirán desarrollar el aprendizaje. Cuando la docente realiza su exposición, utiliza los recursos como medio de apoyo a sus explicaciones verbales. Es un apoyo eminentemente icónico. En el caso del alumnado, el material queda articulado como un recurso documental de consulta y apoyo para el desarrollo de sus tareas.

De esta forma, la organización del desarrollo de la unidad, los recursos utilizados por el profesor y las decisiones que realiza sobre su uso van a conformar el desarrollo de la clase.

Esta tarea es consecuente con la función que la profesora desarrollará en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta queda configurada como coordinadora y supervisora en el desarrollo de las actividades realizadas por el alumnado. En cualquier caso, en los medios didácticos, queda regulado su uso por la profesora, careciendo el alumnado de autonomía plena en su utilización y estando regulado el desarrollo de la tarea por una secuencia de actividades propuestas previamente por la docente a medida que avanza en el desarrollo de la clase.

No obstante, en el desarrollo de la clase casi no se dan interrupciones. No podemos olvidar que el desarrollo de la clase está sometido a un guión muy controlado por la profesora que atiende al alumnado según su nivel de realización de la tarea, pero centrándose siempre en aquéllos que están por encima de la media y no en los que están por debajo. Asimismo, establece dinámicas competitivas entre alumnado aventajado, lo que no favorece la incorporación en general del resto del alumnado y menos aún de las chicas de la clase.

Tanto los objetivos como los criterios de evaluación no se especifican, pero entendemos que se centrarán en la asimilación y reproducción de principios químicos en distintas situaciones-problemas, aplicación de los contenidos a situaciones-problemas así como a aspectos actitudinales referidos al cuidado y uso de materiales y del propio aula. La evaluación parece ser continua, teniendo en cuenta todas aquellas actividades desarrolladas en el aula.

INFORME INICIAL DE LA OBSERVACIÓN DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

I.- CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

La observación fue realizada en el Instituto José Zerpa de Vecindario, los días 19 y 26 de octubre y 10 de noviembre de 1.997, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo B; en el área de Lengua Española y Literatura Castellana. Impartida por la profesora Dulce. La información ha sido recogida por Cristina Miranda Santana.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES

La experiencia observada es parte integrante de la actividad diaria desarrollada por la profesora en la implementación de sus diseños curriculares de aula. Dicha observación forma parte de una unidad didáctica.

II.- RELATOS NARRATIVOS

LEN19OCT97

El timbre suena a las 8.05 am. Llega la profesora y el alumnado va entrando en clase ocupando sus sitios en la misma. La docente saluda y pasa lista, mientras tanto, los/as discentes contestan al oír sus respectivos nombres y sacan el material correspondiente. La profesora pregunta por los cuestionarios e intenta hablar con una alumna al mismo tiempo, la clase está sumida en un leve alboroto. Se comienza con la corrección de los ejercicios propuestos el día anterior. La profesora pregunta si la tarea ha sido realizada. En un contexto confuso concluye que han sido cuatro las personas que no la tienen hecha. La docente manda a callar para poder empezar la clase.

Previo al desarrollo de la actividad, la docente realiza un recordatorio del tema o aspectos que van a tratar en los ejercicios. La actividad consiste en que la persona lee el ejercicio, la profesora concreta su realización y comprueba lo que ha contestado cada una.

"Oliver, ¿lo tienes hecho?", "no". "Óscar, ¿lo tienes hecho?", "¿Por dónde van?", "lo tengo perdido, profe". Pasan unos minutos y la profesora pasa a otro alumno. Éste contesta y ella se acerca a la mesa para comprobar si lo tiene hecho, destacando que los ejercicios planteados no se han de hacer en el libro sino en la libreta. "Cesar, ¿tu ejercicio?", expone el mismo y la docente le dice que está bien. "Marcos, la siguiente", éste responde. La propuesta de Marcos es rectificada por una compañera. Silvia pide una clarificación de la profesora, ya que tiene problemas para realizar la actividad. Pide a otra alumna que termine el ejercicio.

Pasan al 5º ejercicio. La profesora lo explica y facilita un ejemplo. Todos/as responden a su pregunta al unísono. Expone otro que era parte del anterior y pregunta a Yésica.

Donato, mientras tanto, se levanta y cambia de sitio. La profesora se cuestiona a dónde se dirige, "nada, profe, aquí".

La docente plantea la elaboración del ejercicio nº6, a pesar de que éste no había sido marcado. Recuerda la fecha y la página. Se da un tiempo para que realicen dicha actividad. Tres alumnas piden que les aclaren ciertas dudas respecto a la realización de la misma. "¡Donato, empieza a trabajar!", indica la profesora después de unos minutos de haber dado comienzo a la tarea. Se acerca al alumno y le insta enérgicamente a que se ponga a escribir.

Recorre las distintas mesas para comprobar cómo se está llevando a cabo su realización y para aclarar las posibles dudas que el alumnado pueda tener, dando una serie de indicaciones en los distintos grupos. Pregunta si han terminado y los/as chicos/as piden que se alargue la realización de la tarea unos minutos más.

Pasan a la corrección del ejercicio y la profesora pide que responda la persona que ella solicite.

"Almudena", de bicicleta → ciclista, de electricidad → electricista.

"Sergio", de mar → marinero, de carta → cartero.

"Alicia", de farmacia → farmacéutico.

Utilizan el masculino genérico, sólo una chica puso la palabra en femenino y en masculino. La docente hace alusión a un texto que han trabajado anteriormente titulado *El Enanito*. Comenta a un alumno por qué usó el masculino genérico, éste responde que en la TV dicen mujeres biólogos, le dice al chico que esto ocurre por tradición, ella también habló de mujer biólogo.

Pasan a otro ejercicio que será oral. Vuelve a llamar la atención a Donato. Ella lee y el alumnado contesta en conjunto. Suelen responder las chicas y el chico que está sentado delante. Dos alumnas piden clarificación sobre la forma de realización del trabajo. La profesora se dirige a Óscar, le llama la atención e intenta confirmar por dónde va, comprobando que no ha hecho los ejercicios en el tiempo que ha estado allí. Le hace alguna referencia respecto al material básico a utilizar en la clase y la necesidad de que lo traiga. El alumno se comporta de forma indisciplinada y le pide que coja el libro.

La profesora recuerda que todos los viernes hay ortografía y que, por tanto, los ejercicios tienen que estar hechos, por eso se da con antelación para que el alumnado lo vaya haciendo poco a poco.

La docente repasa aspectos del tema 1 acerca del significante y el significado.

Expone el concepto de familia léxica, lexema, morfemas, tipos de morfemas, se centra en los lexivos: nº y género. El ejemplo que pone para este aspecto es el siguiente: granj-ero, granj-era, granj-a, granj-ita. A partir de un diálogo guiado con la clase, (una alumna) intenta deducir a partir de un cuadro-esquema de los contenidos, la profesora se apoya en la pizarra para ir reflejando sus explicaciones y lo que aporta el alumnado. Una alumna responde generalmente a las respuestas.

Ej: violín-ista → derivativo

Pregunta a una chica sobre ello, la cual estaba distraída, otra aporta que en este caso se conocen por los determinantes.

La profesora explica un ejemplo del libro.

Demanda a Óscar que realice el ejercicio. Continúa Oliver, solicitándole que haga un resumen. Éste, al no saber, lo deja y continúa con el resto de la clase. La profesora intenta realizar un razonamiento lógico de los conceptos que se han trabajado. A continuación, expone un esquema en la pizarra.

Pide a Sergio que le ayude a completarlo, sigue con Alicia, retoma a partir del esquema presentado las ejemplificaciones. Solicita a Tania que desarrolle una palabra, para volver a explicar el esquema "perro" (propuesto por la chica). Demanda a Yésica que haga la división de la palabra, también a Alicia y, además, que diga el tipo, ya que la anterior no lo ha realizado correctamente. (Trabaja el concepto y la habilidad para realizarlo).

La profesora hace referencia a las personas ubicadas en el fondo. Hace alusión a una chica, contesta todo el mundo y la profesora demanda que sea la persona designada. Un alumno pide una clarificación. Mientras, el alumnado comienza a recoger sus cosas y la profesora recuerda que la clase no ha finalizado aún. Demanda un tiempo para ejercicios, se forma un revuelo. Una alumna se queja por la cantidad de ejercicios. La profesora replicar que los de ortografía están marcados con tiempo suficiente para que ellos/as los puedan realizar con cierta tranquilidad. La docente marca un ejercicio y lo explica con un ejemplo. La clase se va levantando, pide que coloquen las sillas. Hace alusión a una alumna que habla.

Cabe destacar que en la mesa en la que estaba el chico que se había separado del grupo de revoltosos, ahora también está Oliver.

LEN26OCT97

El alumnado espera fuera unos minutos. Mientras, la profesora organiza las mesas que han quedado desordenadas en el turno de la noche. Les permite la entrada a los/as discentes. Éstos/as según se van sentando, van sacando el material y la profesora pasa lista.

Comienza la clase corrigiendo los ejercicios. Llama a Yurena, ésta los busca, no los encuentra y se los pasa una compañera. La docente se acerca porque observa algo extraño, hace mucho hincapié en que cada uno realice sus ejercicios y los tengan ordenados de modo que los encuentren cuando lo necesiten. Asimismo, advierte que los/as compañeros/as no deben pasar las actividades a los/as otros/as con el fin de salir del paso. La profesora pasa a otra chica, comienza con los ejercicios de los sufijos. Se realiza la corrección de éstos y a medida que avanza y van cometiendo algunos errores en su realización, va clarificando algunos aspectos, tales como: -ico, -in, de macho → machete/machote. Clarificación conceptual respecto a algunos lexemas (mente). Hace referencia a Óscar, ya que llegó tarde y le pregunta si ha abierto la libreta. Éste no lo ha hecho, le pide que lea el chiste. El alumno hace un comentario soez respecto a si era o no un chiste, no hace ninguna referencia respecto al chiste. La profesora pasa a otra chica para continuar con la actividad. No la tiene hecha, pasa a Oliver, tampoco la tiene. Pasa a Alicia, le dice que lo tiene hecho en el libro y la docente le manifiesta que ella no deja que se realice en el libro. Aunque, luego, le dice que por esta vez no importa, que continúe. Clarifica el concepto de ironía y/o desprecio. Mientras, la profesora oye un suave murmullo, les pregunta y no saben contestar.

Los ejemplos utilizados se realizan en masculino, como *animalazo*, *amigote*. También pone un ejemplo respecto a *mujerona*. La alumna que lo utiliza le da el siguiente significado: "que no va a encontrar novio en la vida". Otra expone que se refiere al tamaño y que se trataría de una mujer muy bruta. La docente hace referencia a la brutalidad o no de las mujeres y su tamaño. "¿Una mujer por ser grande tiene que ser bruta?" a lo que responden que no, aunque de forma dubitativa. A la pregunta: "¿un hombre por ser grande tiene que ser bruto?" contestan rotundamente "sí". Además, se añade que *mujerona* también es utilizado como una mujer que se ha desarrollado ya.

Pregunta a Donato por el siguiente ejercicio. Éste no lo tiene hecho. Oliver, expone que lo copió pero que no lo entiende. La profesora se lo explica nuevamente y pregunta qué aspecto era el que no entendía. Se hace un silencio. A continuación, les pregunta a cuatro chicas y todas le dicen que no lo tienen hecho, hasta llegar a Tania. Se trataba de familias léxicas y tanto ésta como Oscar utilizan el masculino con palabras como: enfermero, extraño,...

Este ejercicio lo realiza la docente con el alumnado y sólo atiende un pequeño grupo. Continúan con las tareas (éstas no han sido marcadas sino que se realizan en clase). Una vez que han finalizado, la profesora expone la posibilidad de realizar un repaso de cara al control que tendrían el viernes. Todo el alumnado contesta que sí.

La profesora trabaja el esquema del bloque temático *La Palabra*.

Éste es trabajado con la clase a través de un diálogo guiado en el que se estructura toda la información, conformando al final un mapa conceptual.

En este proceso, le pregunta a un grupo de cuatro alumnas. Les dice que si no les interesa pueden hacer otra cosa (a los chicos no les habla en ese tono). Quienes participan son, en líneas generales, las chicas, a excepción de los chicos que se sientan en el ángulo derecho. Hace referencia a una chica cuando expone un concepto porque había tenido problemas en su momento. Con la ayuda de otra, desarrolla otro concepto. Oliver pide que le aclaren un apartado del mapa conceptual que se ha expuesto en la pizarra. En el desarrollo del esquema hace referencia a ejemplos ya citados y que pueden evocar la clarificación de los mismos. Oliver intenta incorporarse y tras la petición de la profesora desarrolla un apartado. Cuando los conceptos no están muy claros la profesora se detiene en ellos.

Después de haber explicado el esquema, continúan haciendo ejercicios en la pizarra y dos chicos piden que se les clarifiquen algunas cuestiones.

Para finalizar la clase, la profesora recuerda lo que entra en el examen, les pide que estudien y que ya se verán.

LEN10NOV97

El alumnado entra en la clase y se sienta, la profesora recoge los exámenes firmados por la familia. Algunos/as alumnos/as comentan que se les ha olvidado. La profesora expone que es necesario que lo traigan mañana sin falta. Ya están todas/os situadas/os y la docente manda a callar para repartir lo más rápidamente el examen. La profesora comenta que existen personas que entregaron el examen y no se dieron cuenta que había preguntas en la parte trasera de la página. La nota superior es la suma de las faltas que cometen. Insta al alumnado a que se fijen en el número de faltas que tienen. Establece como criterio de referencia que una cantidad no superior a las diez faltas puede ser más o menos aceptable. El resto es necesario que trabaje esas faltas; ya hemos comentado lo que se tiene que hacer. Recuerda nuevamente que mañana recoge el examen firmado y quiere la fecha de corrección. Les plantea que guarden el examen para comenzar la clase. La profesora pasa lista, y les comunica que van a seguir en la unidad siguiente, concretamente en la página nº 65. La primera actividad es la lectura. Mientras, buscan la página. La profesora llama la atención a un grupo de alumnas. Le pide a Yaiza que empiece a leer, ésta desconoce lo que debe leer, argumenta que por su zona estaban hablando. Le explica nuevamente lo que tiene que leer. La alumna inicia la lectura y, después de dos minutos aproximadamente, la profesora le pide que pare para que le explique el contenido de lo leído. La alumna comienza nuevamente a leer y la profesora le dice enérgicamente qué es lo que recuerda y no que vuelva a leer.

La docente pide a Dunia que lea. Ésta lo hace, mientras todos/as escuchan, cuando lee la palabra *reverente*, la profesora interrumpe la lectura para hacer referencia a su significado: de importancia. La alumna sigue leyendo y tiene problemas para leer correctamente la palabra *ensimismamiento*. A continuación, le hace preguntas respecto a la parte del texto leído. "¿Dónde está la madre?". "En la cocina". "¿Dónde se sienta el padre?". "En un sillón desvencijado". "¿Qué ocurrió por la TV?". "La madre dejó dos huevos en la cocina y..."

La profesora corrige la lectura a otra chica, cuando no lo hace correctamente. Pregunta: "¿qué significa succión?". A esto el alumnado contesta "chupar". La profesora sigue haciendo preguntas. "¿Qué hace cuando viene del colegio?", "¿qué hacía la TV con él?", "¿cuántos hermanos?", "¿veían mucho la tele?", "¿le gustaba a Rubén la vida de sus hermanos?". En principio estas preguntas eran respondidas por la alumna que estaba leyendo pero cuando no sabía, la profesora pedía contestación al resto de los componentes.

La docente pide a Zaida que lea (parece un pelín distraída), ésta empieza y la profesora le comenta que esa parte ya había sido leída. Empieza a leer. "Bueno, di lo que tus compañeras han leído". La alumna contesta que no se entera de lo que lee. La profesora incorpora preguntas para que evoque, tales como: "¿qué hacía este muchacho los domingos?". La profesora pide a otra chica que lea lo mismo, ahora Zaida mira y comprueba lo que este chico hacía los domingos. Zaida dice que se ponía el albornoz y veía la TV. La profesora le dice que bien y ésta lee para explicar lo que significa "el cálido reino de imágenes", ya que todo el alumnado pregunta qué significa esta expresión. La profesora pide a Zaida que siga leyendo. A continuación, le pregunta: "¿daba sensación de que pasaba mucho tiempo o poco? Ella contesta: "mucho". La docente lee el apartado y tras un análisis del

contenido le hace caer en la cuenta. Ahora le pregunta si en casa está haciendo lo que habían acordado: lectura., "bueno, me refiero a ti y a unas cuantas más". "¡NO!", "pues ya verán qué es lo que hacen". La profesora pide a Yaiza que continúe, la alumna comenta: "profe, me perdí", y le indica adecuadamente para que pueda continuar. Yaiza se traba al comenzar a leer, la profesora la apoya, "empieza tranquila, lee despacito". "¿Puedes decir con tus palabras lo que has leído?". La alumna comenta que lo que hacía no estaba bien, la profesora le dice que no se trata de juzgar, sino de explicar, "venga, yo te lo leo a ver si tú lo sabes", lo trabaja.

La profesora pregunta a Yaiza si está realizando las respuestas, ésta contesta que sí.

Pide a Silvia que comience a leer. Al mismo tiempo, comenta que en las palabras complejas deben ir despacio. Le hace caer en la entonación porque en la lectura aparece una admiración. Pregunta a otra chica (la profesora sabe que está despistada), la alumna contesta que si cree o es que está despistada, "por favor, debes estar atenta", contesta la persona que leyó y la información es completada por otra.

La profesora pide a Santiago que continúe con la lectura y se cuestiona si están siguiendo la misma. Una vez leída su parte, la docente le pregunta y éste utiliza una palabra vulgar, "chiquillo", ella le comenta si no se puede decir de otra forma, el niño dice "él".

A continuación, la profesora le pide a Oliver (un alumno problemático) que le conteste. "¿Por qué no quería la TV?", él responde que "esto ocurre porque no corría peligro", la profesora le pide que le diga algo más: "porque podía vivir sin aventuras sin salir de la clase". La docente pregunta: "de la familia, ¿quién prestaba más atención?", contestan: "los niños", "¿y, quién menos?" "la madre", "¿por qué?", "porque iba de la cocina al comedor". "Cuando la madre iba al comedor, ¿lo hacía por el mismo sitio?" "como si fuera un rafi", "¿por qué no le prestaba atención?" éste responde: "porque es una invención". La profesora pone cara de dubitativa. Un chico dice que es porque estaba atareada. "¿Quién veía más la TV?". "Rubén y el padre, que tenía un sillón y todo".

Preguntas de comprensión/ éstas no realizadas por la profesora a la generalidad de la clase.

1.- Efecto de la TV en la familia.

Padre: se queda dormido viendo la TV.

Madre: Indiferencia porque no tiene tiempo. Lo de los huevos lo expone una chica, por distracción. Oliver apunta que también le da tranquilidad a la madre el hecho de que los niños están delante de la TV. "Oliver, ¿esto sería correcto o incorrecto?", "no, porque los chiquillos serían como zombis".

Marcos, "¿qué efecto produce en Laurita?", "justo la parte que no estabas atendiendo" dice la profesora. "¡Donato!" (alumno problemático) "no tengo libro".

Óscar estaba por aquí. Alguien, un chico (el que queda) dice que se quedaba embobada, ensimismada, absorta viendo la TV.

Zara, "¿por qué crees que el comedor por la noche parecía un museo de cera?", "porque todos aparecían juntos". "Pero un museo de cera quiere decir que estaban quietos ante el TV".

La profesora pregunta si el tiempo parecía pasar dentro de la TV. "Yésica contesta tú, pero piénsalo antes", "eso no dice la lectura pero bien un resumen", "puedes cambiar las palabras pero no el argumento". "Lo que dice es que las imágenes pasaban tan rápidas que parecía que no pasaba el tiempo..."

Finalizado el comentario de la lectura, marca actividades (hasta la actividad nº6).

III. GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: LEN19OCT97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zepa consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante de la zona, caracterizada, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 14 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior nos encontramos con una decoración alusiva a aspectos de literatura. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ella se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras, en el testero cercano a la puerta de entrada, en la misma línea se localiza la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, hay decoración de aspectos referidos a la literatura, también existe algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario. En este mismo testero y junto a la puerta se encuentra otra ventana.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La clase está organizada en nueve grandes grupos de mesas, colocados de tres en tres y con una capacidad para seis personas. En este día, en la primera fila y de izquierda a derecha, los grupos están formados por un chico, cuatro chicas, tres chicos; en la segunda fila los grupos constan de seis chicas, cuatro chicas y cuatro chicas. En la tercera fila hay cuatro chicas, ningún alumno/a, y un chico y una chica. Asimismo, hay una chica entre los dos últimos grupos de la derecha.

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase, o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

Hay un grupo de alumnos situados en el ángulo izquierdo de la clase (desde la situación de la mesa de la profesora) que se caracteriza por ser un alumnado que, aunque

asiste a clase diariamente, no participa en la elaboración de las actividades que se desarrollan en el aula, así como las que son para realizar en casa. Un grupo de mesas queda libre, aunque en estos momentos es ocupada por un alumno que libremente ha decidido separarse de su grupo, debido al comportamiento de los componentes del grupo en el que él se encontraba. Asimismo, se da el caso de una chica que decide quedarse en la zona en donde está su grupo pero separando su mesa.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas: ocho grupos distribuidos en grupos de seis y cuatro personas.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)?

Ningún alumno/a posee un territorio propio en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿qué edad tienen? ¿cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintinueve personas en la clase, de las que veinticuatro son chicas y cinco son chicos, con edades comprendidas entre los catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

Aunque el alumnado está sentado por grupos, en esta materia lo frecuente es que trabaje de forma individual.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Entrar en clase y organización del grupo: 3 minutos.
 - Recuerdo de los conceptos trabajados en las actividades que serán corregidas en este día: 5 minutos.
 - Corrección de ejercicios: 15 minutos.
 - Realización de un nuevo ejercicio escrito: 10 minutos.
 - Corrección de este ejercicio: 5 minutos.
 - Realización de otros ejercicios orales: 10 minutos.
 - Exposición de nuevos conceptos: 15 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

La actividad en la clase consiste fundamentalmente en el desarrollo de contenidos conceptuales, en este caso referidos a la composición de la palabra. Se centran en el desarrollo de la familia léxica.

Destacar la atención dada por la profesora cuando en la corrección de las actividades, todas las chicas y también ellos nombran las profesiones en masculino: bicicleta/ciclista, electricidad/electricista, farmacia/farmacéutico. Tan sólo una alumna utiliza los dos géneros al nombrar las profesiones. Establece un proceso de razonamiento para desarticular esta cuestión, incluso cuando es un derivativo como violinista, donde una alumna plantea que la diferenciación va a venir dada por los determinantes (según la exposición realizada por la profesora, esto ya había sido trabajado fundamentalmente con un texto denominado "El Ermitaño")

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En las paredes laterales existe una decoración de aspectos referidos a la literatura. También hay algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario en el testero del fondo. La disponibilidad del material consideramos que está mediada por el uso que de ella haga el profesorado.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

No existe igualdad de acceso a los recursos, ya que, se entiende que es el profesorado quien tiene disponibilidad para su uso.

- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el transcurso de la clase se usa exclusivamente el libro de texto, en combinación con la pizarra para el desarrollo de la misma.

- Tipo y descripción de los medios utilizados.

Los medios didácticos utilizados se caracterizan por tener soporte textual.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas? ¿Cómo quedan definidas las tareas? ¿En qué momentos de la enseñanza? ¿Quién decide el uso de medios?

El uso del libro de texto y la forma de utilización del mismo va a quedar definida por la profesora. Incluso las tareas demandadas por el profesorado vienen definidas desde el mismo libro de texto, para el desarrollo de contenidos conceptuales referidos a la materia.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado?

El alumnado utiliza el libro de texto para la elaboración de las actividades, así como de referente de la formalización de contenidos.

- ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?

En el transcurso del desarrollo de la clase la profesora configura cómo ha de ser usado el libro de texto. Fuera del contexto de clase, el uso del libro de texto es autónomo por parte del alumnado.

- ¿En qué tipo de tareas?

En tareas acerca del desarrollo conceptual de la materia, ejemplificación de los contenidos trabajados y la realización de actividades para la configuración de estos contenidos.

- ¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?

Entendemos que el alumnado puede usar cuando quiera y como quiera el libro de texto, siempre que no interfiera el desarrollo de la clase, la cual está perfectamente configurada por la profesora.

- ¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?

La forma habitual de trabajar en la clase es individual, a partir de tareas reflejadas en el libro de texto o demandadas por la profesora de forma oral.

- ¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?

La profesora explica cada una de las actividades a desarrollar en relación no solo al contenido que desde esta actividad se quiere trabajar, sino también hace referencia a las demandas específicas que, desde éstas, se piden para poder cumplimentar adecuadamente la tarea.

- ¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?

No se observa dicha dimensión.

- ¿El material que está siendo utilizado, especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?

El material, junto a las demandas específicas de la profesora, no permite la autodirección por parte del alumnado.

- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hace referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.

Las dudas expuestas por el alumnado se basan fundamentalmente en su falta de entendimiento respecto a las demandas expuestas desde el desarrollo de una actividad en concreto. Podríamos decir que se observa falta de comprensión lectora. (Apoyar esto con comunicación oral).

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

- Uso de un lenguaje no sexista.

La profesora suele dirigirse al alumnado utilizando en la mayoría de los casos el masculino genérico, aunque también usa la diferenciación por sexos.

- ¿Adapta el lenguaje y actitud de persona a persona; de alumna a alumno?

Sí, generalmente se observa diferencia cuando habla con determinadas personas de la clase. Nos referimos a aquellas personas que tienen un comportamiento incómodo en la misma, es decir, que presentan un comportamiento indisciplinado.

- Complejidad del vocabulario y gramática empleada por el profesorado.

La profesora utiliza un vocabulario amplio pero llano que permite al grupo seguir la comunicación. Cuando utiliza palabras que ella cree que el alumnado no conoce, explica su significado y su uso. Su estructura gramatical es sencilla.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

La profesora se caracteriza por tener un tono de voz apagado y monótono. No obstante, se muestra efusiva en momentos de recompensa al alumnado, ya sea positiva o negativa.

- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?

En líneas generales, la profesora tiene una comunicación verbal mínimamente adecuada.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

Cuando la profesora entra en clase, su expresión va dirigida a que tomen asiento y que las preguntas se hagan desde sus asientos. No obstante, responde a las demandas de algunos/as alumnos/as. (No pudimos observar si más o cómo era respondido a unas u a otros).

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

Generalmente esto se da cuando observa a alguien que no trabaja. Se acerca hasta su mesa y ya sólo con su presencia de preocupación por su trabajo consigue, en la mayoría de los casos, que la persona se ponga a trabajar. Cuando esto no da resultados, se lo comunica de forma oral.

- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?

En esta sesión no observamos que lo utilizara.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

Primero recuerda el contenido que se va a trabajar con estas actividades y utiliza una estructura organizativa para la corrección de la tarea marcada, en la que ella nombra a una persona y ésta responde, mientras los otros escuchan y comprueban que su tarea es correcta.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

Su función consiste en coordinar el proceso seguido en la clase para la corrección de las actividades, así como de apoyo y clarificación conceptual en el desarrollo de éstas.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

La profesora intenta que el alumno ocupe su lugar, saque el material y se clarifiquen aspectos organizativos pendientes, para después entrar en cuestión.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

Pensamos que su grado de implicación en estos aspectos es total, puesto que ha sido ella quien ha elegido el uso de este libro de texto y de las actividades que considera oportunas. Asimismo está plenamente implicada en el desarrollo de las tareas que desarrolla en la clase (esto no se da en su elaboración).

- ¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

Dependiendo del alumno que sea; si es un alumno que no ha estado atento, primero le recuerda este hecho y la estrategia que ha de seguir para que pueda seguir la clase de forma plena. Después de la llamada de atención clarifica los problemas que sobre esto tiene. Si es un alumno que está atento, pasa directamente a la explicación de la duda.

- ¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?

No, la profesora sigue utilizando el mismo lenguaje y estructura. En el caso de alumnos indisciplinados sí cambia su tono de voz: de reprimenda y jocosidad.

- ¿Utiliza analogías?

Lo que suele hacer es poner ejemplos más simples hasta llegar nuevamente al que la persona no entendía.

- ¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?

La profesora reconoce la incorrección, al preguntar directamente por el proceso que ha llevado en el desarrollo de la tarea o cuando responde a una pregunta que ya ha sido contestada de forma errónea.

Generalmente, el alumnado se muestra atento independientemente de quien sea la persona que responde, pero cuando la duda no queda clarificada con brevedad, se origina un murmullo que no permite continuar con la explicación.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan? Anótase qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.

La formación de los grupos de la clase, como ya antes expusimos, es libre.

- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)

Observamos que los grupos están configurados de forma homogénea en función del sexo. Sólo en un caso nos encontramos con personas de distinto sexo que comparten un grupo de mesas.

- ¿Las agrupaciones son estables?

Se caracteriza por cierta estabilidad, aunque como ya expusimos se han dado algunos cambios.

- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?

El agrupamiento es libre con el consentimiento de la profesora.

- Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos, ¿qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión? ¿quién lo lidera?

No pueden ser definidos como grupos de trabajo, puesto que no existen tales, lo que se da es que comparten un mismo espacio.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros)

El alumnado en general responde a las demandas realizadas por la profesora, ya sean éstas de mantenimiento del orden o referidas a desarrollo del contenido. No podemos olvidar que la profesora tiene fuertemente estructurado el proceso. No obstante, es de constatar el tratamiento diferente que los alumnos y alumnas indisciplinados/as tienen con la profesora, ellos/as son más resistentes a sus demandas hasta el punto que no se incorporan a la actividad reclamada por la profesora.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).

Hay un alumno situado en la línea delantera de la clase que es muy solícito, también hay otras dos niñas, en el grupo central.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

Generalmente el resto del grupo, a no ser que se le pregunte directamente, pero de forma aplastante, el grupo situado en el ángulo izquierdo posterior de la clase.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género)

Sobre todo las chicas, clarificación de los contenidos establecidos.

- Materiales.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

El alumnado no tiene responsabilidad en la elección de la tarea, pero sí en su desarrollo. Consideramos que la profesora participa igualmente independientemente del sexo del alumnado.

8.- Clima relacional de la clase.

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesoría o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, pero ésta siempre es guiada por las necesidades de la profesora respecto al desarrollo de la asignatura, ya que es la que impera.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

La diferencia se suele dar cuando se dirige a alumnos/as indisciplinados/as. Cuando se dirige a las chicas lo hace en un tono de cansancio y repetición, mientras que con los chicos, junto a éstos, eleva el tono de voz y se acerca físicamente.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

No pudimos observarlo.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?

En líneas generales, podemos decir que se respetan, tanto los iguales como la profesora y el alumnado.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?

No pudimos observarlo.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que lo ocasionan? ¿quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?

Por lo general, las interrupciones en el desarrollo de la tarea son mediadas por la profesora para clarificar el desarrollo de la actividad.

Cuando éstas son originadas por el alumnado, se da como grupo y es debido a que se eleva el tono del murmullo.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos, quedan explicitados por el profesorado?

Establece criterios acerca de lo que es considerado norma (número de faltas).

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

Seguimiento individual al solicitar la exposición de una actividad o parte de ésta.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Por lo que pudimos percibir, la evaluación se desarrolla en el proceso seguido en la clase, así como por medio de pruebas escritas.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación parece ser desarrollada exclusivamente por la profesora.

IV.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN LEN 19 OCT 19

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • 9 GRUPOS DEFINIDOS, COLOCADOS DE TRES EN TRES, CON UNA CAPACIDAD PARA 6 PERSONAS • EL GRUPO SITUADO EN EL ÁNGULO IZQUIERDO DE LA CLASE, AL FONDO, NO PARTICIPA EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES; HAY UN CHICO Y UNA CHICA QUE VOLUNTARIAMENTE Y PREVIA ACEPTACIÓN DE LA PROFESORA HAN DECIDIDO PONERSE JUNTOS • DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN CLASE VOLUNTARIA Y CON CIERTA ESTABILIDAD • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 29 PERSONAS, DE LAS QUE 24 SON CHICAS Y 5 SON CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL, AUNQUE EL ALUMNADO ESTÁ SENTADO EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO-CLASE • RECUERDO DE CONCEPTOS A TRABAJAR A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES DE HOY • CORRECCIÓN DE EJERCICIOS • REALIZACIÓN DE UN NUEVO EJERCICIO ESCRITO • CORRECCIÓN DE ESTE EJERCICIO • REALIZACIÓN DE OTROS EJERCICIOS • EXPOSICIÓN DE NUEVOS CONCEPTOS

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DECORACIÓN EN LAS PAREDES LATERALES DE ASPECTOS REFERIDOS A LA LITERATURA • ARTEFACTO TAPADO CON UNA FUNDA • ARMARIO EN EL TESTERO DEL FONDO • PIZARRA • USO EXCLUSIVO DEL LIBRO DE TEXTO • TRABAJO INDIVIDUAL A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES TRABAJADAS EN EL LIBRO DE TEXTO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL USO DEL LIBRO DE TEXTO Y LA FORMA DE UTILIZACIÓN DEL MISMO VA A QUEDAR DEFINIDA POR LA PROFESORA • LAS TAREAS DEMANDADAS POR LA PROFESORA VIENEN DEFINIDAS DESDE EL PROPIO LIBRO DE TEXTO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO UTILIZA LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES, ASÍ COMO EL REFERENTE DE FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES ES MEDIADO POR LA PROFESORA • LOS UTILIZA PARA DESARROLLAR ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA MATERIA, REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR CONTENIDOS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DEL LIBRO DE TEXTO • NO PUDIMOS OBSERVAR DICHA DIMENSIÓN • EL MATERIAL Y LAS DEMANDAS ESPECÍFICAS DE LA PROFESORA NO PERMITEN LA AUTODIRECCIÓN DEL ALUMNADO • EL ALUMNADO NO REALIZA DEMANDAS RESPECTO AL USO DEL MATERIAL

PROFESORADO

RELAC PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU APTITUD: GÉNERO, CONTENIDO (REFERIDO SOBRE TODO A AQUELLAS PERSONAS QUE TIENEN UN COMPORTAMIENTO INCÓMODO EN CLASE) • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE, TOMO DE VOZ APAGADO Y MONÓTONO • CUANDO LA PROFESORA OBSERVA QUE ALGUNA PERSONA NO ESTÁ ATENTA SE PARA Y ESPERA HASTA QUE ÉSTA SE DE CUENTA Y ASÍ PODER CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD • EN GENERAL EL ALUMNADO ATIENDE A LAS DEMANDAS DE LA PROFESORA INDEPENDIEN- TEMENTE DE LO QUE SEA: DISCIPLINA O REFERIDA A CONTENIDOS • LAS DEMANDAS SON REALIZADAS PREVIA- MENTE POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • CONCEPTUALES: • COMPOSICIÓN DE LA PALABRA (DESARROLLO DE LA FAMILIA LÉXICA) • ACTITUDINAL: • NOMBRAR LAS PROFESIONES EN FEMENINO Y MASCULINO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • LA PROFESORA INTENTA QUE EL ALUMNADO OCUPE SU LUGAR, SAQUE EL MATERIAL Y SE CLARIFIQUEN ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN PARA SEGUIR CON LA LECCIÓN • SU FUNCIÓN CONSISTE EN COORDINAR EL PROCESO PARA LA CORRECCIÓN, DESARROLLO CLASE, APOYO Y CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL • SI ESTÁN ATENTOS/AS EXPLICA DIRECTAMENTE LA DUDA, SI HAN ESTADO DISTRALDOS/AS PRIMERO LLAMA LA ATENCIÓN Y DESPUÉS EXPLICA LA DUDA 	<ul style="list-style-type: none"> • UNO DE LOS CRITERIOS QUE ESTABLECE ES LA NORMA RESPECTO AL NÚMERO DE FALTAS • SEGUIMIENTO INDIVIDUAL AL SOLICITAR LA EXPOSICIÓN O PARTE DE ÉSTA • LA EVALUACIÓN SE LLEVA A CABO A TRAVÉS DEL SEGUIMIENTO EN CLASE Y POR MEDIO DE PRUEBAS ESCRITAS • LA EVALUACIÓN ES DESARROLLADA EXCLUSIVAMENTE POR LA PROFESORA

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO PUDIMOS OBSERVAR SI SE DA UN TRATO DIFERENCIAL ENTRE CHICAS Y CHICOS • EN LINEAS GENERALES PODEMOS DECIR QUE EXISTE RESPETO TANTO ENTRE EL ALUMNADO COMO ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • SOBRE TODO LAS CHICAS CLARIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS Y AYUDA EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD • SE MUESTRAN ATENTOS/AS HACIA EL COMENTARIO DE LA PROFESORA AUNQUE A VECES CRECE UN MURMULLO 	<ul style="list-style-type: none"> • POR LO GENERAL LAS INTERRUPTIONES (26, 27), SON HECHAS POR LA PROFESORA PARA EXPLICAR ASPECTOS DE LA MISMA, CUANDO SE DA POR PARTE DEL ALUMNADO ES GRUPAL Y ELEVANDO EL MURMULLO • NO SE OBSERVA TRABAJO EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA EVALUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA LLAMA AL ORDEN CUANDO APARECEN CONFLICTOS EN EL AULA

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE PROFESORES: 29 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 86-87 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • EXISTEN POCOS MATERIALES DE LOS QUE SE PUEDA DISPONER EN EL AULA

III - GUION DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUION DE OBSERVACIÓN: LEN26OCT97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante de la zona, caracterizada, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y

con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 14 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan a al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior nos encontramos con una decoración alusiva a aspectos de literatura. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ella se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se localiza la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, hay decoración de aspectos referidos a la literatura. También existe algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario. En este mismo testero y junto a la puerta se encuentra otra ventana.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La clase está organizada en nueve grandes grupos de mesas, colocados de tres en tres y con una capacidad para seis personas. En este día en la primera fila y de izquierda a derecha los grupos están formados por un chico, cuatro chicas y tres chicos. En la segunda fila los grupos constan de seis chicas, cuatro chicas y cuatro chicas. En la tercera fila hay cuatro chicas, ningún alumno/a y un chico y una chica. Asimismo, hay una chica entre los dos últimos grupos de la derecha.

- Considerar: ¿qué alumnos/as están situados/os al final de la clase, o en las esquinas? ¿en qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

Hay un grupo de alumnos situados en el ángulo izquierdo de la clase (desde la situación de la mesa de la profesora), que se caracteriza por ser un alumnado que, aunque asiste a clase diariamente, no participa en la elaboración de las actividades que se desarrollan en el aula, así como las que son para realizar en casa. Un grupo de mesas queda libre, aunque en estos momentos es ocupada por un alumno que libremente ha decidido separarse de su grupo, por el comportamiento de los componentes del mismo, en el que él se encontraba. Asimismo, se da el caso de una chica que decide quedarse en la zona en donde está su grupo pero separando su mesa.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas: ocho grupos distribuidos en grupos de seis y cuatro personas.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)?

Ningún alumno/a posee un territorio propio en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- **¿Cuántos son? ¿qué edad tienen? ¿cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?**

Son veintinueve personas en la clase, de las que veinticuatro son chicas y cinco son chicos, con edades comprendidas entre los catorce y dieciséis años.

- **¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?**

Aunque el alumnado está sentado por grupos, en esta materia lo frecuente es que trabaje de forma individual.

3.2. Organización temporal.

- **Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.**
 - La profesora retiene al alumnado en el pasillo, para colocar las mesas del aula: 3 minutos.
 - Pasar lista: 2 minutos.
 - Corrección de ejercicios: 20 minutos.
 - Realización de otros ejercicios orales: 10 minutos.
 - Recuerdo del esquema conceptual de los distintos componentes del bloque temático "La palabra": 15 minutos.
 - Recuerdo de las condiciones para la realización del examen: 5 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- **Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...**

La actividad en la clase consiste fundamentalmente en el desarrollo de contenidos conceptuales, en este caso referidos a la composición de la palabra. Se centra en el desarrollo de la familia léxica, sufijos, lexemas y otros.

Actitud hacia el vocabulario utilizado por la sociedad para referirse a las mujeres. (Cabe destacar la atención dada por la profesora cuando en la corrección de las actividades, aparecen aumentativos referidos a la mujer en la desarticulación de las propuestas facilitadas por alumnas y alumnos)

También hace referencia a la necesidad de la realización del trabajo por cada uno/a, así como su honestidad.

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

En las paredes laterales hay decoración de aspectos referidos a la literatura, también hay algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario en el testero del fondo. La disponibilidad del material consideramos que está mediada por el uso que de ella haga el profesorado.

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

No existe igualdad de acceso a los recursos, ya que se entiende que es el profesorado quien tiene disponibilidad para su uso.

- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el transcurso de la clase se usa exclusivamente el libro de texto, en combinación con la pizarra para el desarrollo de las mismas.

- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los medios didácticos utilizados se caracterizan por tener soporte textual.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas? ¿Cómo quedan definidas las tareas? ¿En qué momentos de la enseñanza? ¿Quién decide el uso de medios?

El uso del libro de texto y la forma de utilización del mismo va a quedar definido por la profesora. Incluso las tareas demandadas por el profesorado vienen definidas desde el mismo libro de texto para el desarrollo de contenidos conceptuales referidos a la materia.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado?

El alumnado utiliza el libro de texto para la elaboración de las actividades, así como de referente en la formalización de contenidos.

- ¿El acceso es directo o mediado por el profesora?

En el transcurso del desarrollo de la clase, la profesora configura cómo ha de ser usado el libro de texto. Fuera del contexto de clase el uso del libro de texto es autónomo por parte del alumnado.

- ¿En qué tipo de tareas?

En tareas acerca del desarrollo conceptual de la materia, ejemplificación de los contenidos trabajados y realización de actividades para la configuración de estos contenidos.

- ¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?

Entendemos que el alumnado puede usar el libro de texto, cuando quiera y como quiera, siempre que no interfiera en el desarrollo de la clase, la cual está perfectamente configurada por la profesora.

- ¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?

La forma habitual de trabajar en la clase es individual, a partir de tareas reflejadas en el libro de texto o demandadas por la profesora de forma oral o a través del desarrollo de contenidos en la pizarra.

- ¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?

La profesora explica cada una de las actividades a desarrollar en relación, no sólo al contenido que desde esta actividad se quiere trabajar, sino también hace referencia a las demandas específicas que se piden para poder cumplimentar adecuadamente la tarea.

- ¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?

No se observa dicha dimensión.

- El material que está siendo utilizado ¿especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?

El material, junto a las demandas específicas de la profesora, no permite la autodirección por parte del alumnado.

- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado ¿a qué hacen referencia: dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada?

Las dudas expuestas por el alumnado se basan, fundamentalmente, en su falta de entendimiento respecto a la definición de cada uno de los conceptos que se trabajan en la unidad temática. (Esto quedaría reflejado en la parte final de la clase cuando la profesora realiza el recordatorio).

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

- Uso de un lenguaje no sexista.

La profesora suele dirigirse al alumnado utilizando en la mayoría de los casos el masculino genérico, aunque también usa la diferenciación por sexos.

- **¿Adapta el lenguaje y actitud de persona a persona, de alumna a alumno?**

Generalmente se observan diferencias cuando habla con determinadas personas de la clase nos referimos a aquellas personas que tienen un comportamiento incómodo en la misma, es decir, que presentan un comportamiento indisciplinado.

- **Complejidad del vocabulario y gramática empleada por el profesorado.**

La profesora utiliza un vocabulario amplio, pero llano, que permite al grupo seguir la comunicación. Cuando utiliza palabras que ella cree que el alumnado desconoce, explica su significado y su uso. Su estructura gramatical es sencilla.

- **¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).**

La profesora se caracteriza por tener un tono de voz apagado y monótono. No obstante, se muestra efusiva en momentos de recompensa al alumnado, ya sea positiva o negativa.

- **¿Realiza pausas entre oraciones? ¿modula el tono de voz?**

En líneas generales, la profesora tiene una comunicación verbal mínimamente adecuada.

b) Comunicación no verbal.

- **¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?**

Cuando la profesora entra en clase su expresión va dirigida a que tomen asiento y que las preguntas se hagan desde sus asientos. No obstante, responde a las demandas de algunos/as alumnos/as. (No pudimos observar si más o cómo era respondido a unas u a otros).

- **¿El profesora muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?**

Generalmente esto se da cuando observa a alguien que no trabaja, se acerca hasta su mesa y ya sólo con su presencia, que indica preocupación por su trabajo, consigue, en la mayoría de los casos, que la persona se ponga a trabajar. Cuando esto no da resultados se lo comunica de forma oral.

- **¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?**

En esta sesión no observamos que lo utilizara.

6.2. Desarrollo de la clase.

- **¿Cómo plantea el trabajo?**

No comunica al alumnado cuáles son los distintos aspectos que serán tratados en la clase, sino que pasa directamente a ellos.

Expone una estructura organizativa para la corrección de la tarea marcada, en la que ella nombra a una persona y ésta responde, mientras los/as otros/as escuchan y comprueban que su tarea es correcta.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**

Su función consiste en coordinar el proceso seguido en la clase para la corrección de las actividades, así como de apoyo y clarificación conceptual en el desarrollo de éstas.

- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**

La profesora intenta que el alumno ocupe su lugar, saque el material y se clarifiquen aspectos organizativos pendientes para después entrar en cuestión.

- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**

Pensamos que su grado de implicación en estos aspectos es total, puesto que ha sido ella quien ha elegido el uso de este libro de texto y de las actividades que considera oportunas. Asimismo, está plenamente implicada en el desarrollo de las tareas que desarrolla en la clase (esto no se da en su elaboración). También comenta al alumnado acerca

de aquellas actividades que no están establecidas en el libro, pero ella considera que son de interés.

- ¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

Dependiendo del alumno que sea; si es un alumno que no ha estado atento, primero le recuerda este hecho y la estrategia que ha de seguir para que pueda seguir la clase de forma plena, después de la llamada de atención clarifica los problemas que sobre esto tiene. Si es un alumno que está atento, pasa directamente a la explicación de la duda.

- ¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?

No, la profesora sigue utilizando el mismo lenguaje y estructura. En el caso de alumnos indisciplinados sí cambia su tono de voz: de reprimenda y jocosidad.

- ¿Utiliza analogías?

Lo que suele hacer es poner ejemplos más simples hasta llegar nuevamente al que la persona no entendía.

- ¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?

La profesora reconoce la incorrección, al preguntar directamente por el proceso que ha llevado en el desarrollo de la tarea o cuando responde a una pregunta que ya ha sido contestada de forma errónea.

Generalmente, el alumnado se muestra atento independientemente de quien sea la persona que responde, pero cuando la duda no queda clarificada con brevedad, se origina un murmullo que no permite continuar con la explicación.

La profesora tiene muy en cuenta el nivel de atención de los distintos componentes de la clase.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.

La formación de los grupos de la clase, como ya antes expusimos, es libre.

- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)

Observamos que los grupos están configurados de forma homogénea en función del sexo. Sólo en un caso nos encontramos con personas de distinto sexo que comparten un grupo de mesas.

- ¿Las agrupaciones son estables?

Se caracterizan por cierta estabilidad, aunque como ya expusimos se han dado algunos cambios.

- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?

El agrupamiento es libre con el consentimiento de la profesora.

- Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión? ¿quién lo lidera?

No pueden ser definidos como grupos de trabajo puesto que no existen tales grupos, lo que se da es que comparten un mismo espacio.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros)

El alumnado, en general, responde a las demandas realizadas por la profesora, ya sean éstas de mantenimiento del orden o referidas al desarrollo del contenido. No podemos olvidar que la docente tiene fuertemente estructurado el proceso. No obstante, es de constatar el tratamiento diferente que los alumnos y alumnas indisciplinados/as tienen con

ésta. Ellos son más resistentes a sus demandas hasta el punto que no se incorporan a la actividad reclamada por ella.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).

Se da una participación generalizada de la clase, ya sea porque la profesora demanda su participación o porque el grupo participa libremente, sobre todo en la última parte de la clase se establece una dinámica más libre, donde participan abrumadoramente las chicas y dos chicos que se sientan en el ángulo izquierdo delantero.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

Generalmente el resto del grupo, cuando es una actividad fuertemente estructurada por la profesora, como la corrección de ejercicios, a no ser que se le pregunte directamente, pero de forma aplastante el grupo situado en el ángulo izquierdo posterior de la clase.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género).

Sobre todo las chicas, clarificación de los contenidos establecidos.

- Materiales.

- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase. Ayuda en el desarrollo de la actividad. Refuerzo de la actividad realizada. Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.

La profesora no deja espacio para que el alumnado realice demandas, de hecho cuando se sale de la rutina del desarrollo de la clase las alternativas las ofrece ella. Opinamos que ella desarrolla de forma estructurada y lógica el contenido, clarificando así posibles problemas conceptuales.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

El alumnado no tiene responsabilidad en la elección de la tarea, pero sí en su desarrollo. Percibimos que la profesora participa igualmente, independientemente del sexo del alumnado.

8.- Clima relacional de la clase.

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora, o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, pero ésta siempre es guiada por las necesidades de la profesora respecto al desarrollo de la asignatura, que es la que impera.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

La diferencia se suele dar cuando se dirige a alumnos/as indisciplinados/as. Cuando se dirige a las chicas lo hace en un tono de cansancio y repetición o les expone alternativas a modo de ultimátum, mientras que con los chicos eleva el tono de voz y se acerca físicamente. (Quizás porque ellos mantienen una actitud de pasotismo)

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

No pudimos observarlo.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y, entre el profesorado?

Sí, en líneas generales, podemos decir que se respetan tanto los iguales como la profesora y el alumnado.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?

No pudimos observarlo.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que lo ocasionan? ¿quiénes las ocasionan chicos, chicas o indistintamente?

Por lo general, las interrupciones en el desarrollo de la tarea son mediadas por la profesora para clarificar el desarrollo de la actividad o por falta de atención de alguno/a de los/as componentes del grupo.

Cuando éstas son originadas por el alumnado, se da como grupo y es debido a que se eleva el tono del murmullo.

9.- Clima Evaluativo.

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos quedan explicitados por el profesorado?

No especifica nada en concreto.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

Seguimiento individual al solicitar la exposición de una actividad o parte de ésta.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Por lo que pudimos percibir la evaluación se desarrolla en el proceso seguido en la clase, así como por medio de pruebas escritas.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación parece ser desarrollada exclusivamente por la profesora.

IV - INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS - LEN26OCT97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • 9 GRUPOS DEFINIDOS, COLOCADOS DE TRES EN TRES, CON UNA CAPACIDAD DE 6 PERSONAS • EL GRUPO SITUADO EN EL ÁNGULO IZQUIERDO DE LA CLASE, AL FONDO, NO PARTICIPA EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES; HAY UN CHICO Y UNA CHICA QUE VOLUNTARIAMENTE Y PREVIA ACEPTACIÓN DE LA PROFESORA HAN DECIDIDO PONERSE JUNTOS • DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN CLASE VOLUNTARIA Y CON CIERTA ESTABILIDAD • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 28 PERSONAS, DE LAS QUE 24 SON CHICAS Y 4 SON CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL, AUNQUE EL ALUMNADO ESTÁ SENTADO EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA RETIENE AL GRUPO EN EL PASILLO PARA COLOCAR EL MOBILIARIO DE LA CLASE • PASA LISTA • CORRIGE EJERCICIOS • REALIZACIÓN DE EJERCICIOS ORALES • RETOMA EL ESQUEMA CONCEPTUAL DE LOS DISTINTOS COMPONENTES DEL BLOQUE TEMÁTICO: LA PALABRA • RECUERDA LAS CARACTERÍSTICAS PARA REALIZAR UNA PRUEBA ESCRITA

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DECORACIÓN EN LAS PAREDES LATERALES DE ASPECTOS REFERIDOS A LA LITERATURA • ARTEFACTO TAPADO CON UNA FUNDA • ARMARIO EN EL TESTERO DEL FONDO • PIZARRA • USO EXCLUSIVO DEL LIBRO DE TEXTO • TRABAJO INDIVIDUAL A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES TRABAJADAS EN EL LIBRO DE TEXTO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL USO DEL LIBRO DE TEXTO Y LA FORMA DE UTILIZACIÓN DEL MISMO VA A QUEDAR DEFINIDA POR LA PROFESORA • LAS TAREAS DEMANDADAS POR LA PROFESORA VIENEN DEFINIDAS DESDE EL PROPIO LIBRO DE TEXTO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO UTILIZA LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES, ASÍ COMO EL REFERENTE DE FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES ES MEDIADO POR LA PROFESORA • LOS UTILIZA PARA DESARROLLAR ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA MATERIA, REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR CONTENIDOS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DEL LIBRO DE TEXTO • NO PUDIMOS OBSERVAR DICHA DIMENSIÓN • EL MATERIAL Y LAS DEMANDAS ESPECÍFICAS DE LA PROFESORA NO PERMITEN LA AUTODIRECCIÓN DEL ALUMNADO • EL ALUMNADO NO REALIZA DEMANDAS RESPECTO AL USO DEL MATERIAL

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO (REFERIDO SOBRE TODO A AQUELLAS PERSONAS QUE TIENEN UN COMPORTAMIENTO INCÓMODO EN CLASE) • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE, TONO DE VOZ APAGADO Y MONÓTONO • CUANDO LA PROFESORA OBSERVA QUE ALGUNA PERSONA NO ESTÁ ATENTA SE PARA Y ESPERA HASTA QUE ÉSTA SE DE CUENTA Y ASÍ PODER CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD • EN GENERAL EL ALUMNADO ATIENDE A LAS DEMANDAS DE LA PROFESORA INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE SEA: DISCIPLINA O REFERIDA A CONTENIDOS • LAS DEMANDAS SON REALIZADAS PREVIAMENTE POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • CONCEPTUALES: • COMPOSICIÓN DE LA PALABRA: SUFIJOS, LEXEMAS... (DESARROLLO DE LA FAMILIA LÉXICA) • ACTITUDINALES: • VOCABULARIO UTILIZADO POR LA SOCIEDAD PARA REFERIRSE A LAS MUJERES • HONESTIDAD ANTE LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO INDIVIDUAL COMO PROCESO DE APRENDIZAJE 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • LA PROFESORA INTENTA QUE EL ALUMNADO OCUPE SU LUGAR, SAQUE EL MATERIAL Y SE CLARIFIQUEN ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN PARA SEGUIR CON LA LECCIÓN • SU FUNCIÓN CONSISTE EN COORDINAR EL PROCESO PARA LA CORRECCIÓN, DESARROLLO CLASE, APOYO Y CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL • SI ESTÁN ATENTOS/AS EXPLICA DIRECTAMENTE LA DUDA, SI HAN ESTADO DISTRAÍDOS/AS PRIMERO LLAMA LA ATENCIÓN Y DESPUÉS EXPLICA LA DUDA 	<ul style="list-style-type: none"> • NO ESPECIFICA NADA • SEGUIMIENTO INDIVIDUAL AL SOLICITAR LA EXPOSICIÓN O PARTE DE ÉSTA • LA EVALUACIÓN SE LLEVA A CABO A TRAVÉS DEL SEGUIMIENTO EN CLASE Y POR MEDIO DE PRUEBAS ESCRITAS • LA EVALUACIÓN ES DESARROLLADA EXCLUSIVAMENTE POR LA PROFESORA

ALUMNADO

RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO PUDIMOS OBSERVAR SI SE DA UN TRATO DIFERENCIAL ENTRE CHICAS Y CHICOS • EN LINEAS GENERALES PODEMOS DECIR QUE EXISTE RESPETO TANTO ENTRE EL ALUMNADO COMO ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • SOBRE TODO LAS CHICAS, CLARIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS • SE MUESTRAN ATENTOS/AS AL COMENTARIO DE LA PROFESORA AUNQUE A VECES CRECE UN MURMULLO 	<ul style="list-style-type: none"> • POR LO GENERAL LAS INTERRUPTIONES SON HECHAS POR LA PROFESORA PARA EXPLICAR ASPECTOS DE LA MISMA, CUANDO SE DA POR PARTE DEL ALUMNADO ES GRUPAL Y ELEVANDO EL MURMULLO • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA • NO SE OBSERVA TRABAJO EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA EVALUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA LLAMA AL ORDEN CUANDO APARECEN CONFLICTOS EN EL AULA

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE PROFESORES: 28 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • EXISTEN POCOS MATERIALES DE LOS QUE SE PUEDA DISPONER EN EL AULA

III.- GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: LEN10NOV97

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante de la zona caracterizada, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que, está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 14 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan a al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior nos encontramos con una decoración alusiva a aspectos de literatura. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ella se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos nos encontramos con dos pizarras, en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se localiza la me-

sa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, hay decoración de aspectos referidos a la literatura. También existe algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario. En este mismo testero y junto a la puerta se encuentra otra ventana.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La clase está organizada en nueve grandes grupos de mesas colocados de tres en tres y con una capacidad para seis personas. En este día, en la primera fila y de izquierda a derecha, los grupos están formados por un chico, cuatro chicas y tres chicos. En la segunda fila los grupos constan de seis chicas, cuatro chicas y cuatro chicas. En la tercera fila hay cuatro chicas, ningún alumno/a y un chico y una chica. Asimismo, hay una chica entre los dos últimos grupos de la derecha.

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

Hay un grupo de alumnos situados en el ángulo izquierdo de la clase (desde la situación de la mesa de la profesora), que se caracteriza por ser un alumnado que, aunque asiste a clase diariamente, no participa en la elaboración de las actividades que se desarrollan en el aula, así como las que son para realizar en casa. Un grupo de mesas queda libre, aunque en estos momentos es ocupada por un alumno que libremente ha decidido separarse de su grupo por el comportamiento de los componentes del mismo, en el que él se encontraba. Asimismo, se da el caso de una chica que decide quedarse en la zona en donde está su grupo pero separando su mesa.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas: ocho grupos distribuidos en grupos de seis y cuatro personas.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

Ningún alumno/a posee un territorio propio en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿qué edad tienen? ¿cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintinueve personas en la clase, de las que veinticuatro son chicas y cinco son chicos, con edades comprendidas entre los catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

Aunque el alumnado está sentado por grupos, en esta materia lo frecuente es que trabaje de forma individual.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Resolución de aspectos organizativos de la asignatura: 5 minutos.
 - Realiza comentarios significativos respecto a algunos aspectos que ha detectado en el desarrollo del examen, así como el significado de la numeración que está en el ángulo superior derecho de la hoja.
 - La profesora pasa lista: 2 minutos.
 - Realización de ejercicios/lectura comprensiva, a través de preguntas mediadas por la profesora: resto de la clase.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

La actividad en la clase consiste fundamentalmente en el desarrollo de la habilidad de lectura comprensiva, incorporando habilidades intelectuales referidas a decodificación de texto, comprensión de texto, análisis y síntesis del mismo. Asimismo, se hace referencia al mensaje implícito que tiene el texto.

Al mismo tiempo, con el procedimiento guiado por la profesora, le sirve de ejemplo (técnica de trabajo) para reconocer cuáles son los distintos pasos que tienen que dar para desarrollar la actividad.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En las paredes laterales hay decoración de aspectos referidos a la literatura. También hay algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario en el testero del fondo. La disponibilidad del material consideramos que está mediada por el uso que de ella haga el profesorado.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

No existe igualdad de acceso a los recursos, ya que se entiende que es el profesorado quien tiene disponibilidad para su uso.

- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el desarrollo de la clase se usa exclusivamente el libro de texto.

- Tipo y descripción de los medios utilizados

El medio didáctico utilizado se caracteriza por tener soporte textual.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas? ¿Cómo quedan definidas las tareas? ¿En qué momentos de la enseñanza? ¿Quién decide el uso de medios?

El uso del libro de texto y la forma de utilización del mismo va a quedar definido por la profesora. Incluso las tareas demandadas por el profesorado vienen definidas desde el mismo libro de texto, para el desarrollo de contenidos conceptuales referidos a la materia.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado?

El alumnado utiliza el libro de texto para la elaboración de las actividades, así como de referente en la formalización de contenidos.

- ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?

En el transcurso del desarrollo de la clase, la profesora configura cómo ha de ser usado el libro de texto. Fuera del contexto de clase, el uso del libro de texto es autónomo por parte del alumnado.

- **¿En qué tipo de tareas?**

En tareas acerca del desarrollo conceptual de la materia, ejemplificación de los contenidos trabajados y realización de actividades para la configuración de estos contenidos.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

Entendemos que el alumnado puede usar el libro de texto, cuando quiera y como quiera, siempre que no interfiera en el desarrollo de la clase que está perfectamente configurada por la profesora.

- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

La forma habitual de trabajar en la clase es individual, a partir de tareas reflejadas en el libro de texto o demandadas por la profesora de forma oral o a través del desarrollo de contenidos en la pizarra.

- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

La profesora explica cada una de las actividades a desarrollar en relación no sólo al contenido que, desde esta actividad, se quiere trabajar, sino también hace referencia a las demandas específicas que desde éstas se piden, para poder desarrollar adecuadamente la tarea. En esta actividad, en concreto, la profesora establece las pautas de participación y soporte para desarrollar comprensivamente la lectura.

- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**

No se observa dicha dimensión.

- **El material que está siendo utilizado ¿especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?**

Las demandas específicas de la profesora respecto al material utilizado no permiten la autodirección por parte del alumnado.

- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.**

El desarrollo de esta actividad no permite al alumnado exponer dudas respecto al mismo, sino respuestas a las cuestiones planteadas por la profesora.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

- **Uso de un lenguaje no sexista.**

La profesora suele dirigirse al alumnado utilizando en la mayoría de los casos el masculino genérico, aunque también usa la diferenciación por sexos.

- **¿Adapta el lenguaje y actitud de persona a persona, de alumna a alumno?**

Generalmente se observan diferencias cuando habla con determinadas personas de la clase nos referimos a aquellas personas que tienen un comportamiento incómodo en la misma, es decir, que presentan un comportamiento indisciplinado.

- **Complejidad del vocabulario y gramática empleada por el profesorado.**

La profesora utiliza un vocabulario amplio, pero llano, que permite al grupo seguir la comunicación. Cuando utiliza palabras que ella cree que el alumnado desconoce, explica su significado y su uso. Su estructura gramatical es sencilla.

- **¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).**

La profesora se caracteriza por tener un tono de voz apagado y monótono. No obstante, se muestra efusiva en momentos de recompensa al alumnado, ya sea positiva o negativa.

- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?

En líneas generales, la profesora tiene una comunicación verbal mínimamente adecuada.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

Cuando la profesora entra en clase su expresión va dirigida a que tomen asiento y que las preguntas se hagan desde sus asientos. No obstante, responde a las demandas de algunos/as alumnos/as. (No pudimos observar si más o cómo era respondido a unas u a otros)

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No pude observarlo.

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?

Generalmente, esto se da cuando observa a alguien que no trabaja. Comenta: "a ver...", silencio y continúa.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

Expone al alumnado que va a seguir con la unidad siguiente, concretamente la página 65 y que se va a realizar la lectura. No comunica a los/as discentes cuáles son los distintos aspectos que serán tratados en la clase, sino que pasa directamente a ellos.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

Su función consiste en coordinar el proceso seguido en la clase para el desarrollo de la lectura, así como de apoyo y clarificación conceptual en el desarrollo de éstas.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

La profesora intenta que el alumno ocupe su lugar, saque el material y se clarifiquen aspectos organizativos pendientes para después entrar en cuestión.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

Consideramos que su grado de implicación en estos aspectos es total, puesto que ha sido ella quien ha elegido el uso de este libro de texto y de las actividades que considera oportunas. Asimismo, está plenamente implicada en el desarrollo de las tareas que desarrolla en la clase (esto no ocurre en su elaboración).

También comenta al alumnado acerca de aquellas tareas que no están establecidas en el libro, pero que ella considera de interés.

- ¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

Dependiendo del alumno que sea. Si es un alumno que no ha estado atento, primero le recuerda este hecho y la estrategia que ha de seguir para que pueda continuar la clase de forma plena, después de la llamada de atención clarifica los problemas que sobre esto tiene. Si es un alumno que está atento, pasa directamente a la explicación de la duda.

- ¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?

No, la profesora sigue utilizando el mismo lenguaje y estructura. En el caso de alumnos indisciplinados sí cambia su tono de voz: de reprimenda y jocosidad.

- ¿Utiliza analogías?

Lo que suele hacer es poner ejemplos más simples hasta llegar nuevamente al que la persona no entendía.

- ¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?

La profesora reconoce la incorrección, al preguntar directamente por el proceso que ha llevado en el desarrollo de la tarea o cuando responde a una pregunta que ya ha sido contestada de forma errónea.

Generalmente el alumnado se muestra atento independientemente de quien sea la persona que responde, pero cuando la duda no queda clarificada con brevedad, se origina un murmullo que no permite continuar con la explicación.

La profesora tiene muy en cuenta el nivel de atención de los distintos componentes de la clase.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.

La formación de los grupos de la clase, como ya antes expusimos, es libre.

- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)

Observamos que los grupos están configurados de forma homogénea en función del sexo, sólo en un caso nos encontramos con personas de distinto sexo que comparten un grupo de mesas.

- ¿Las agrupaciones son estables?

Se caracteriza por cierta estabilidad, aunque como ya expusimos se han dado algunos cambios.

- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?

El agrupamiento es libre con el consentimiento de la profesora.

- ¿Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos? ¿qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión? ¿quién lo lidera?

No pueden ser definidos como grupos de trabajo, puesto que no existen tales grupos, lo que se da es que comparten un mismo espacio.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).

El alumnado en general responde a las demandas realizadas por la profesora, ya sean éstas de mantenimiento del orden o referidas al desarrollo del contenido. No podemos olvidar que la docente tiene fuertemente estructurado el proceso. No obstante, es de constatar el tratamiento diferente que los alumnos y alumnas indisciplinados/as tienen con ésta. Ellos son más resistentes a sus demandas, hasta el punto que no se incorporan a la actividad reclamada por ella.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).

Se da una participación generalizada de la clase, ya sea porque la profesora demanda su participación o porque el grupo participa libremente.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

Generalmente el resto del grupo, cuando es una actividad muy estructurada como es este proceso de lectura.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género).

No se puede observar claramente, pues el alumnado se incorpora en la dinámica de respuesta a las cuestiones planteadas por la profesora.

- **Materiales.**

- **Clarificación de los conceptos trabajados en la clase. Ayuda en el desarrollo de la actividad. Refuerzo de la actividad realizada. Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.**

La profesora no deja espacio para que el alumnado realice demandas, de hecho cuando se sale de la rutina del desarrollo de la clase las alternativas las ofrece ella. Opinamos que la docente ejecuta de forma estructurada y lógica el desarrollo de la lectura comprensiva, clarificando así posibles problemas conceptuales.

- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?**

El alumnado no tiene responsabilidad en la elección de la tarea, pero sí en su desarrollo. Apreciamos que la profesora participa igualmente independientemente del sexo del alumnado.

8.- Clima relacional de la clase.

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora, o no? Valoración de la situación.**

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, pero ésta siempre es guiada por las necesidades de la profesora respecto al desarrollo de la asignatura, ya que es la que impera.

- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)**

La diferencia se suele dar cuando se dirige a alumnos/as indisciplinados/as. Cuando se dirige a las chicas lo hace para que se incorporen a la actividad. Con otros chicos, les hace preguntas para constatar que no siguen la actividad y la mayoría de los casos pasa a otra persona ante la actitud de pasividad del alumno. (Quizás porque que ellos mantienen una actitud de pasotismo).

- **¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)**

No pudimos observarlo.

- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?**

En líneas generales, podemos decir que se respetan, tanto los iguales como la profesora y el alumnado.

- **¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?**

No pudimos observarlo.

- **¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿cuáles son los motivos que lo ocasionan? ¿quiénes las ocasionan chicos, chicas o indistintamente?**

Por lo general, las interrupciones en el desarrollo de la tarea son mediadas por la profesora para clarificar el desarrollo de la actividad o por falta de atención de alguno/a de los/as componentes del grupo.

Cuando éstas son originadas por el alumnado, se da como grupo y es debido a que se eleva el tono del murmullo.

9.- Clima Evaluativo.

- **¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿éstos, quedan explicitados por el profesorado?**

No especifica nada en concreto.

- **¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?**

Seguimiento individual al solicitar que responda a una serie de preguntas.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Por lo que pudimos percibir la evaluación se desarrolla en el proceso seguido en la clase, así como por medio de pruebas escritas.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación parece ser desarrollada exclusivamente por la profesora.

IV. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS LEN10NOV97

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • 8 GRUPOS DEFINIDOS, COLOCADOS DE TRES EN TRES, CON UNA CAPACIDAD DE 6 PERSONAS • EL GRUPO SITUADO EN EL ÁNGULO IZQUIERDO DE LA CLASE, AL FONDO, NO PARTICIPA EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES; HAY UN CHICO Y UNA CHICA QUE VOLUNTARIAMENTE Y PREVIA ACEPTACIÓN DE LA PROFESORA HAN DECIDIDO PONERSE JUNTOS • DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN CLASE VOLUNTARIA Y CON CIERTA ESTABILIDAD • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA. 	<ul style="list-style-type: none"> • 28 PERSONAS, DE LAS QUE 24 SON CHICAS Y 5 SON CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL, AUNQUE EL ALUMNADO ESTÁ SENTADO EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • SOLUCIONA ASPECTOS ORGANIZATIVOS DE LA CLASE • REALIZA COMENTARIOS RESPECTO A LA PRUEBA ESCRITA Y EXPLICA QUÉ SIGNIFICA LA NUMERACIÓN • PASA LISTA • REALIZACIÓN DE EJERCICIOS/LECTURA COMPRESIVA, A TRAVÉS DE UN DIÁLOGO GUIADO POR LA PROFESORA

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DECORACIÓN EN LAS PAREDES LATERALES DE ASPECTOS REFERIDOS A LA LITERATURA • ARTEFACTO TAPADO CON UNA FUNDA • ARMARIO EN EL TESTERO DEL FONDO • PIZARRA • USO EXCLUSIVO DEL LIBRO DE TEXTO • TRABAJO INDIVIDUAL A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES TRABAJADAS EN EL LIBRO DE TEXTO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL USO DEL LIBRO DE TEXTO Y LA FORMA DE UTILIZACIÓN DEL MISMO VA A QUEDAR DEFINIDA POR LA PROFESORA • LAS TAREAS DEMANDADAS POR LA PROFESORA VIENEN DEFINIDAS DESDE EL PROPIO LIBRO DE TEXTO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO UTILIZA LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES, ASÍ COMO EL REFERENTE DE FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES ES MEDIADO POR LA PROFESORA • LOS UTILIZA PARA DESARROLLAR ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA MATERIA, REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR CONTENIDOS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DEL LIBRO DE TEXTO • NO PUDIMOS OBSERVAR SI SE DAN DIFERENCIAS EN LA FORMA DE PERCIBIR LA TAREA O ACTIVIDAD • EL MATERIAL Y LAS DEMANDAS ESPECÍFICAS DE LA PROFESORA NO PERMITEN LA AUTODIRECCIÓN DEL ALUMNADO • EL ALUMNADO NO REALIZA DEMANDAS RESPECTO AL USO DEL MATERIAL

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO (REFERIDO SOBRE TODO A AQUELLAS PERSONAS QUE TIENEN UN COMPORTAMIENTO INCÓMODO EN CLASE) • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE, TONO DE VOZ APAGADO Y MONÓTONO • CUANDO LA PROFESORA OBSERVA QUE ALGUNA PERSONA NO ESTÁ ATENTA SE PARA Y ESPERA HASTA QUE ESTA SE DE CUENTA Y ASÍ PODER CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD • EN GENERAL EL ALUMNADO ATIENDE A LAS DEMANDAS DE LA PROFESORA INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE SEA: DISCIPLINA O REFERIDA A CONTENIDOS • LAS DEMANDAS SON REALIZADAS PREVIAMENTE POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • LECTURA COMPRENSIVA (DECODIFICACIÓN TEXTO, COMPRENSIÓN TEXTO, ANÁLISIS Y SÍNTESIS) • ACTITUDINAL: • MENSAJE IMPLÍCITO QUE APORTA EL TEXTO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • LA PROFESORA INTENTA QUE EL ALUMNADO OCUPE SU LUGAR, SAQUE EL MATERIAL Y SE CLARIFIQUEN ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN PARA SEGUIR CON LA LECCIÓN • SU FUNCIÓN CONSISTE EN COORDINAR EL PROCESO PARA LA CORRECCIÓN, DESARROLLO CLASE, APOYO Y CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL • SI ESTÁN ATENTOS/AS EXPLICA DIRECTAMENTE LA DUDA, SI HAN ESTADO DISTRAÍDOS/AS PRIMERO LLAMA LA ATENCIÓN Y DESPUÉS EXPLICA LA DUDA 	<ul style="list-style-type: none"> • NO ESPECIFICA NADA • SEGUIMIENTO INDIVIDUAL AL SOLICITAR LA EXPOSICIÓN O PARTE DE ÉSTA • LA EVALUACIÓN SE LLEVA A CABO A TRAVÉS DEL SEGUIMIENTO EN CLASE Y POR MEDIO DE PRUEBAS ESCRITAS • LA EVALUACIÓN ES DESARROLLADA EXCLUSIVAMENTE POR LA PROFESORA

ALUMNADO

RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO PUDIMOS OBSERVAR SI SE DA UN TRATO DIFERENCIAL ENTRE CHICAS Y CHICOS • EN LÍNEAS GENERALES PODEMOS DECIR QUE EXISTE RESPETO TANTO ENTRE EL ALUMNADO COMO ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • CLARIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS • SE MUESTRA ATENTO AL COMENTARIO DE LA PROFESORA Y DEL RESTO DE LOS COMPAÑEROS 	<ul style="list-style-type: none"> • CASI NO SE DAN INTERRUPCIONES, Y CUANDO ÉSTAS SURGEN SON PARA CLARIFICAR ALGÚN ASPECTO DE LA MATERIA • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA • NO SE • OBSERVA TRABAJO EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA EVALUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA LLAMA AL ORDEN CUANDO APARECEN CONFLICTOS EN EL AULA

CENTRO

IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none">• INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA• Nº DE AULAS: 35• Nº DE PROFESORAS: 41• Nº DE PROFESORES: 29• SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL• DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA• NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none">• EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA• ES UN AULA ORDINARIA• MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES• EXISTEN POCOS MATERIALES DE LOS QUE SE PUEDA DISPONER EN EL AULA

V. INTERPRETACIÓN

En el caso de la materia de *lenguaje*, nos encontramos con una estrategia general centrada en la exposición de contenidos y para ello se basa fundamentalmente en el uso de la pizarra y del libro de texto. La profesora no sólo emite información que pueda estar o no en el libro de texto, sino que además intenta controlarla, a través de la elaboración de ejercicios o comprobación oral, a partir de preguntas propuestas por ella.

En un primer momento, la docente expone los conceptos básicos y necesarios para el desarrollo de la unidad y seguidamente articula actividades que permitan al alumnado contrastar y reconstruir sus conocimientos previos con los nuevos conceptos aportados. Esta tarea es consecuente con la función que la profesora desarrollará en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ella se configura como coordinadora de la dinámica desarrollada en la clase, apoya las tareas realizadas por el alumnado y se convierte en una guía del proceso desarrollado por el grupo-clase. El libro de texto no funciona solamente como un recurso de la profesora, sino que también se esboza como un elemento autónomo que posee conocimiento y al que puede acceder el alumnado, aunque en principio ella intentará regular su uso, paso a paso. Los distintos tipos de recursos utilizados por ella y las decisiones que realiza sobre su manejo tienen como objeto que el/la alumno/a desarrolle un periodo de estudio de forma individual. En cualquier caso, el uso de los medios didácticos queda regulado por la profesora, careciendo el alumnado de autonomía plena en su utilización y estando regulado el desarrollo de la tarea por una secuencia de actividades propuestas previamente por ella.

Al igual que los objetivos, los criterios de evaluación no los especifica, pero deducimos que se centran en la adquisición de la mayor cantidad de nociones, conceptos, así como la reproducción de los mismos en situaciones propuestas por la profesora a través de la elaboración de ejercicios o en situación de prueba escrita. El proceso evaluativo se centrará a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, podríamos decir que es continuo.

Se da un buen clima relacional en el aula. La comunicación entre la profesora y el alumnado es fluida, de respeto mutuo y centrada en el contenido a implementar. No obstante, existen algunos alumnos que no siguen el desarrollo de la clase, suponiendo esto un motivo de interrupción de la misma. Recordamos que estas interrupciones se daban debido a situaciones de indisciplina o, en otros momentos, por la profesora para explicar algo referido a la actividad. Por lo general, las chicas parecen estar más atentas y calladas, a la inversa que los chicos. Éstos hablan más en relación a comentarios informales, mientras que las chicas lo hacen para preguntar acerca de problemas en la comprensión o desarrollo de la actividad.

La profesora utiliza un vocabulario y una estructura gramatical sencilla, tiene un tono de voz monótono aunque vocaliza correctamente. Usa el silencio para llamar la atención y ejemplos diversos y análogos para la comprensión de los conceptos trabajados. Utiliza el masculino genérico y parece existir un trato de igualdad entre unos y otras. Éste último aspecto también puede ser atribuido al alumnado. Sin embargo, observamos que existe mayor atención de la profesora hacia las chicas respecto a la asimilación de conceptos y de los chicos para el mantenimiento de la disciplina.

Observación Final

Asignatura de Expresión Plástica y Visual

Asignatura de Ciencias Sociales

Asignatura de Itinerarios de la Naturaleza

Asignatura de Lengua Extranjera (Inglés)

Asignatura de Lengua y Literatura Castellana

INFORME FINAL DE LA OBSERVACIÓN DE EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

I.- CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Observación realizada en el Instituto de Secundaria José Zerpa de Vecindario durante los días 4, 5 y 11 de mayo de 1.998, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo B. En la asignatura de Educación Plástica y Visual, impartida por el profesor Germán. Recogida la información por Cristina Miranda Santana. Observación número 1.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES

La experiencia observada forma parte de la actividad diaria desarrollada por el profesor en el desarrollo del programa de Orientación Sociolaboral no estereotipada en su actividad de aula. Ésta forma parte de una Unidad Didáctica.

II.- RELATOS NARRATIVOS

A.- EXPVI4MAY98

La clase comienza alborotada. No es el aula habitual, se han tenido que trasladar a un aula más pequeña que la suya, porque están realizando las pruebas de calentamiento del horno de cerámica. El profesor advierte que están mal de espacio y que será necesario que se vayan buscando un hueco por donde puedan, pide que se sienten todos para dar comienzo a la clase. Solicita también que saquen una lámina que han trabajado antes de comenzar con el cuadernillo, sólo quiere verla. "no van a trabajar en ella... seguiremos con nuestro cuadernillo...". Comentan que por qué no la lámina: "profe, es que con el cuadernillo tenemos que pensar mucho". Mientras, el profesor pasa lista... y pide que continúen con la página 75. Una alumna pregunta que si en la parte de inglés... El profesor con voz de enfadado dice "no, en la siguiente, en la página 61". Terminaron las actividades que correspondían al dibujo. El alumnado pregunta si han de seguir trabajando en las actividades "h" e "y". Ahora se organizan en grupo para seguir trabajando estas dos actividades para terminarlas... Pide que se mantengan en silencio. Al tiempo, el alumnado se pone a trabajar. Tras dos o tres preguntas de algunos alumnos/as, el profesor comenta que va a retomar las cuestiones, que va a explicarlas de nuevo... "por si no nos acordamos como hacerlas...".

El profesor se ve obligado a retomar la explicación de la actividad... comenta al tiempo que desarrollan la tarea que el próximo día van a trabajar la publicidad... Pregunta si hay alguien que ha acabado las preguntas "h" y la "y"... Recuerda que todas estas actividades se califican y que las preguntas no pueden ser telegramas, es necesario que razonen y que elaboren una respuesta con fundamento... Una alumna le pide al profesor que le explique una duda, después de dar la explicación a la alumna. El expone que ve que todo el mundo ha acabado, en la página 75.

Respecto a la vivienda y a la arquitectura, el profesor intenta explicar que tanto la arquitectura como la vivienda esconden unos intereses o filosofía que responde a la ideología dominante... "Por ejemplo, la Presidencia del Gobierno de Canarias es de mármol y totalmente cerrado, es como un bunker... Esto refleja un concepto de presidencia un tanto peculiar... Tampoco se nos ocurre pensar en un banco con ventanas y completamente abierto... Ante esto nos preguntamos, ¿Porqué los edificios, las casas, se hacen de una forma y no de otra...? En la pág. 75, la letrita negrita dice: quién quiere leer... Como todos y todas sabemos, a lo largo de nuestra vida pasamos mucho tiempo en nuestras casas, y este espacio físico en el que desarrollamos buena parte de nuestras vidas adquiere un significado distinto para las distintas personas que forman la familia. Dicho significado dependerá de para qué nosotras/os utilizamos nuestra casa... Ahora ustedes tendrán que reflexionar cuál es la parte de la casa que prefieres o te gusta más y por qué... Como comprobarán, es bastante fácil; ¿en qué habitaciones invertirías más dinero?". Una alumna responde: "mi casa ideal está en Malibú con mi marido Kevin...". El profesor contesta que "no se trata de la casa ideal, sino de la parte de tu casa que más te gusta; pueden poner una parte o muchas...". El profesor hace referencia explícita a algunos/as alumnos/as. "¿Quién ha terminado ya esta pregunta?" El alumnado cuestiona qué es la solana... "Ahora lo vemos", dice el profesor... Una alumna contesta que "es como un patio al lado de la cocina donde está la lavadora". Todos empiezan a trabajar. Parece que hay algunas personas que ya han terminado su trabajo. Entonces el profesor pregunta que cómo van, que si han acabado. Al ver que unos/as han acabado y otros/as no, el profesor pide que "expongan las características que consideras tú que deben tener espacios... En fin, ¿cómo consideras que debería ser?" (este no era el objeto). El profesor se acerca a un grupo concreto y les pregunta qué están haciendo ahí. Una vez que todos lo han hecho y lo han puesto en común, estableciendo un debate acerca de los lugares más frecuentados y las características de cada uno de ellos, a continuación pide realizar el cuadro, cuál es el tiempo de permanencia de los distintos componentes de la familia. Explica cómo tienen que realizar la actividad y el que tenga 5 hermanos pues que los pongan... Empiezan a trabajar mientras el profesor reparte colores para su realización... Algunas alumnas plantean el caso de vivir sólo con su madre. "¿Cómo realizarían la actividad?". El profesor plantea que dejarán en blanco la columna referida al padre... Al igual que si no viven con su madre, pues dejan la columna de la madre en blanco; además, es necesario que se incluyan Uds., expone que será necesario que lo complimenten... Manda a algunos a sentarse. Así, mientras unos terminan su actividad, otros/as hablan entre ellos y ellas. Para realizar el apartado de conclusiones, el profesor comenta que es necesario que hagan una comparación entre el lugar que más les gusta y cómo es este lugar... Uno comenta que lo que falta es el dinero, que él sabe cómo le gustan las cosas. El profesor se dirige a dos alumnas y les pide que, por favor, paliqueen menos y que hablen más. Discute el profesor con una alumna acerca de si realiza las conclusiones en su casa o en la clase, y les comenta que como no lo tengan hecho tendrán que quedarse en la hora del recreo a hacerlo... También le comenta a un alumno que él está controlando y que quien no lo haga se queda en la clase a acabarlo. Así mismo, observo que entre dos alumnas hay un problema de relación. Una le dice a la otra que "como siga así le va a dar una piña". El profesor no se percata de esta situación... Éste pide que "recojan, que ya es la hora, y quiero ver el trabajo realizado por Killian, Laura, y Cintia...". "Laura ya se había ido de clase...". El profesor envía a un alumno a que la mande a llamar "porque si no vuelve, le pongo un negativo como un castillo". Ella le dice que no lo ha hecho. "Pues lo haces ahora". Una compañera le dijo que "en lo que le haces la pelota al profe ya lo habrías hecho". Al final el profesor accede y deja que le traiga para mañana... La alumna le da las gracias por la concesión...

B.- EXPV15MAY98

El profesor comienza poniendo orden. Lo interrumpen para preguntarle por la página. "Íbamos por la página 7, 77...". Comenta la necesidad de ponerlo por orden y realizarlo por las conclusiones. Amenaza con que si no se hacen las cosas será necesario empezar a poner negativos... Retoma la actividad del día anterior. "Es necesario que observemos dónde pasa la mayor parte del tiempo la madre y el padre...". El profesor comenta cada uno de los espacios, recalcando no sólo los espacios comunes sino también los espacios menos normales. Ellos empiezan a trabajar de forma ordenada y en pequeños grupos, mientras el profesor explica a dos alumnos que los tiene separados en su mesa. Pasa por cada uno de los grupos... Comenta que por lo que se dice en los grupos se ven fuertes diferencias... los

hombres permanecen en el garaje y sala de estar, mientras que la madre y las chicas pasan la mayor parte del tiempo en la cocina... El profesor pide que no sea un telegrama. Este sigue atendiendo las demandas de cada uno de los grupos. Parece que ya la gente lo ha terminado, porque se eleva el tono de voz. El profesor comenta que hay casos estereotipados (explica someramente lo que es un estereotipo). Manda a una chica a leer y explica su caso, luego a otra chica, otro caso que se lee son sólo chicas, y se observa mayor tiempo de permanencia en lugares habituales en las chicas... luego lee Horacio, que presenta un caso típico. Además cuando explica el problema que hay en su casa con el lavado también... Su madre no deja que nadie toque la lavadora; el profesor, al ver que mucha gente permanecía mucho tiempo en su dormitorio, pregunta acerca de quién ve la tele en el dormitorio y se observó que muchas personas veían la tele en el dormitorio. También pregunta si trabajaban en la casa tanto el padre como la madre. Concreta la pregunta refiriéndose al trabajo remunerado... En este caso bajan unos pocos las manos... Pregunta así mismo por la doble jornada laboral... Por la ayuda del padre... Así un alumno comenta que la realidad es que la madre y las hijas trabajan más en casa. A esto un chico, Antonio, contesta que entonces él puede contar como una hija... La clase, entre asombrada y perpleja, se ríe. El profesor le pregunta que por qué. "Pues profe, porque en mi casa todos mis hermanos y yo ayudamos a mi madre en casa...". En la misma conversación deja caer que son sólo chicos los de la casa; por el contrario, una chica expone el caso opuesto en donde su madre y ella (el resto son chicos) son las que cargan con todas las tareas de su casa...

El profesor comenta a esto que él piensa que las tareas están más compartidas de lo que él esperaba... Otra alumna lee lo escrito, y comenta que tanto su madre como sus hermanos están siempre viendo la tele en sus dormitorios. Un compañero le comenta que diga tres "machos". El resto se ríe... Todo es porque ella tiene comportamientos y contestaciones bastante bruscas. "Además en mi casa se utiliza mucho el garaje...". Dos chicas se niegan a leerlo. Entonces, el profesor comenta: "las conclusiones que podemos sacar después de este pequeño debate ¿cuáles serían...?. Parece que existen mayores niveles de igualdad... Aunque no siempre en igualdad real de condiciones, y además, existe un reparto de las funciones que se realizan en el hogar muy estereotipadas...". El profesor expone la siguiente actividad a realizar... La relación en la clase entre los chicos y las chicas es bastante irrespetuosa. Por lo general mantienen una relación muy estridente...

Olga comenta, a petición del profesor, que su madre está por todas las partes de su casa, pero que pasa más tiempo en el garaje porque es donde se encuentra su lugar de trabajo (ella es costurera), "y yo paso la mayor parte del tiempo con mi madre en el garaje, aunque también en mi dormitorio. Mi hermana está casada. Mis hermanas pasan su tiempo en su dormitorio viendo la televisión...".

"Horacio, ¿en tu caso?. "Mi madre es la que más tiempo pasa en la cocina. En la solana también, es la madre ya que es la que lava la ropa. En el garaje y en la sala de estar el que más está es mi padre. Lo más que pasa en la cocina es la madre que es la que más está en la cocina".

Almudena: "Mi padre se pasa la mayoría del tiempo en la cocina y en el dormitorio, yo estoy en todos sitios, mis hermanos en los dormitorios. Mi madre está en los dormitorios, en la solana y en el garaje casi siempre está abandonado. Conclusión: es que yo soy la que limpia, los demás roscándose el ombligo".

Yasmina: "En el baño se está poco tiempo. En la cocina mi madre, mi hermana y yo pasamos poco tiempo. En el garaje mi madre y mi hermana están poco tiempo y yo paso más tiempo en el garaje. En la solana sólo se pasa cuando vamos a buscar algo a la despensa. En la sala de estar, yo estoy más tiempo; y en el dormitorio sólo vamos para dormir. Yo pienso, profe, que hay más igualdad de lo que la gente piensa".

Alejandra: "Mi madre pasa más tiempo en la cocina que mi padre. Este pasa más tiempo en el garaje, al igual que mi hermano. Mi madre también es la que más tiempo pasa en la solana. Yo paso más tiempo en mi habitación. En la sala de estar, mi madre, yo no tanto. La conclusión que saco, profe, es que las madres son las que más tiempo pasan en la cocina y en la solana. Pero suelen compartir las tareas".

El profesor termina la clase comentando lo que se hará en la próxima semana.

Esta clase se desarrolla en el salón de audiovisuales. El profesor justifica la decisión de trasladarse a este lugar porque la pantalla es mucho mayor y es más espaciosa. Comienza la clase explicando en qué va a consistir la visualización, cuál será la tarea del alumnado, dónde y cómo tendrán que tomar notas.

Para ello define lo que es un estereotipo social y profesional. El problema está referido al objeto de que trata el anuncio. También comenta que van a visualizar anuncios antiguos de 20 años o más y otros de actualidad.

Expone que el primero que visualizan es el de Cola-Cao, y lo pone como ejemplo e introducción a los siguientes. Comenta que de este no tienen que escribir nada.

Anuncia el profesor el vídeo nº 11. El profesor pide que la tarea se realice en silencio y que cumplimenten los tres apartados que se le especifican. Una vez que se ha hecho de forma individual, el alumnado a petición del profesor pone en común cada uno de los apartados. Por ejemplo, identifican como problema que el objeto del anuncio está en vender la sopa; que los estereotipos sociales que refleja son la familia, de un hijo y de una hija, que la mujer se ocupa de la realización y responsabilidad de la comida, que el padre descansa leyendo el periódico después de una jornada de trabajo, que la niña juega con las muñecas y que cuando le surge algún problema le consulta a su madre, mientras su hermano estudia y las dudas se las pregunta a su padre... El estereotipo profesional no aparece, sólo el de la madre que se ocupa de las tareas de la casa sin reflejar si también se ocupan de tareas fuera del hogar, y el padre se ocupa de tareas que se realizan fuera de casa.

Cuando han terminado de exponer el análisis del primer vídeo, entran dos alumnas. El profesor les explica qué es lo que tienen que hacer, que dejen el primero y que atiendan mientras tanto. El resto de la clase se alborota bastante...

Vídeo nº 21: el profesor hace una pequeña introducción y comenta que este es de los años 60, y se trata de un detergente.

El problema es identificado por el alumnado como un problema referido al perfeccionamiento en las tareas de la casa, en este caso conseguir la colada más blanca. Desde los estereotipos sociales que aparecen, surge de nuevo que estas tareas están relacionadas con las tareas atribuidas a las mujeres... Obsesión por la blancura. Se entiende que es la única actividad de la mujer, por tanto el estereotipo profesional se asocia al trabajo no remunerado y dentro de la unidad familiar. El profesor pregunta si los anuncios que tratan estos temas en la publicidad actual se parecen en algo. Todos/as concluyen que la realidad es que las formas se mantienen y que en lo básico no han cambiado.

Vídeo nº 31: el profesor expone que a partir de ahora todos los anuncios son actuales. Este anuncio en particular intenta vender pantalones.

Dentro de los estereotipos sociales relacionan al hombre deportista con las tareas de la casa al salir al final una tabla de surf convertida en una tabla de planchado. Relacionan al hombre con actividades de ocio y tiempo libre, también hacen referencia a la edad de los chicos... son jóvenes. Se entiende que en estos momentos no realizan una actividad profesional remunerada sino que hacen referencia a su actividad de estudio... Y una chica hace referencia al tipo de tejido del pantalón y la facilidad o a lo innecesario del planchado.

Vídeo nº 41: el profesor comenta que este es de hace unos 12 años, y que se trata de una situación en la que muchos hombres se han encontrado alguna vez por ser tan cómodos.

El problema aparece definido en los términos siguientes: "¿qué le ocurre a los hombres cuando las mujeres en su casa abandonan la actividad que vienen realizando y a la que nadie le da importancia por su rutina?".

Los estereotipos sociales que aparecen son que el hombre está todo el día trabajando para que la mujer, que sólo trabaja en su casa, pueda ir a comprar a la rebajas... Este abandono del hogar de la mujer le lleva a la soledad, a no tener que comer porque no saben... entienden también que sólo compran las mujeres. Respecto a los estereotipos profesionales aparece reflejado una dedicación obsesiva de los hombres a su trabajo fuera de casa, mientras las mujeres sólo realizan su trabajo en el hogar.

Vídeo nº 51: el profesor expone que este vídeo es muy contradictorio, y que pese a las imágenes tan seductoras es necesario que hagamos el esfuerzo por leer el mensaje que allí aparece, y no sólo por mirar. Este hace referencia a un comentario de una amiga suya en el que decía que todas las mujeres que aparecían en el anuncio parecían que tenían calentura.

El problema queda definido como el anuncio de un vaquero, aunque este no se ve por ningún lado. El profesor le pregunta a un alumno que qué piensa de la definición del problema. Éste contesta que el problema principal es que salen los hombres... Una alumna dice que se justifica porque el anuncio ha sido realizado para hombres... Una alumna pregunta por los estereotipos profesionales, a lo que el profesor contesta que es evidente que en este anuncio no hay nadie trabajando...

Una alumna ha estado durante toda la visualización demandándole al profesor que ponga anuncios que le gustan... El profesor siempre le comenta que no está viendo la TV, sino que está en clase... El profesor les expone que como tienen 5 minutos, y que no les dará tiempo de trabajar el debate final de la visualización, les pondrá el anuncio de Martini, que son anuncios que no suelen perder lujo de detalle. Durante la visualización les comenta todas las estrategias de marketing que son utilizadas en el anuncio, al tiempo que les expone que están cargados de heroticidad y que son muy sexistas.

III.- GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.-GUIÓN DE OBSERVACIÓN: EXPV14MAY98

1.- Identificación del centro

El centro, Instituto de Educación Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 938 alumnos/as, de los que 341 son chicos y 597 son chicas. La distribución de la ESO es de 136 chicas y 116 chicos, haciendo un total de 252 personas, y 70 profesores/as de las que 29 son hombres y 41 son mujeres, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1.970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo en el centro se está creando una asociación de padres y madres.

Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en una zona caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 10 está situada en la 3ª planta. Es un aula no deteriorada en la que se imparte dibujo a grupos menos numerosos. Tiene forma rectangular, muy bien iluminada y aireada, pero de pequeñas dimensiones. Debido a la cantidad de mobiliario que tiene en su interior, resulta más estrecha. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en los testeros más amplios: unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase; bajo las ventanas encontramos un armario en donde se deposita el material específico de la asignatura. Las otras cuatro ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, seguida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir aproximadamente del tamaño de un campo de

fútbol. El aula cuenta con una puerta de entrada a la clase con un cristal a la altura de la cabeza que permite la comunicación visual con la clase, está justo en la pared en la que se encuentra el ropero. En los lados opuestos a éstos nos encontramos con dos pizarras en el testero lejano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa del profesor, situada en el centro. En el lado opuesto se encuentran unos estantes.

Son 26 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 14 son chicos. La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en dos hileras de grandes mesas de dibujo, perpendicular a la mesa del profesor.

3.- Organización de la clase.

3.1.- Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas en el laboratorio. Está organizada en dos filas formadas por las mesas de dibujo. El alumnado ocupa casi todo el espacio del aula. Por la situación excepcional que ya hemos expuesto, el grupo se encontraba bastante estrecho en este aula.

- Considerar: ¿qué alumnos/as están situados/os al final de la clase, o en las esquinas? ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo clase es muy peculiar, quizá debido a las características de la asignatura que relaja las formas de trabajo y relación, como por encontrarse en un aula no habitual. En el día de hoy no han podido sentarse por grupos habituales (según el profesor)

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

No podemos comentar este aspecto debido a la singularidad del caso.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).

No existen estos espacios en el aula. Lo que sí se da son espacios concretos para guardar material o para secar cerámica.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son 26 personas en la clase, de las que 14 son chicas y 12 son chicos. En edades comprendidas entre 14 y 16 años.

- ¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?

La característica de la tarea hace que la actividad se desarrolle en pequeños grupos. No todos tienen el mismo número de personas y les solicita que sean de un solo sexo.

3.2.- Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de los grupos y que el alumnado tenga una actitud de trabajo: 5 minutos.
 - Puesta en común de comentarios del cómic: 15 minutos.
 - Explicación y realización de los ejercicios de la pág. 75: 10 minutos.
 - Conclusión y aspectos previstos para la clase siguiente: 5 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla en esta clase hace referencia al conocimiento de la participación desigual de mujeres y de hombres en el mundo de lo público, a través de la importancia dada a unos y a otros recursos, reconocimiento de la participación de hombres y mujeres en el mundo de lo privado a través de la permanencia y preferencia hacia unos u otros lugares del hogar.

La habilidad que se trabaja es el análisis, extracción, organización y debate de información de cómics, referidos al trabajo y al género. Para ello se sirven de conceptos nuevos o ya trabajados.

Asimismo, el profesor fomenta una actitud de colaboración con otros/as compañeros/as e intenta desencadenar mecanismos que lleven al alumnado al reconocimiento de la ideología dominante en las expresiones artísticas.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor.

Hay material de dibujo en la mesa del profesor.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

La utilización de los materiales va a quedar regulada por el profesor, así como de otros materiales fungibles o no, existentes en el aula.

- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el desarrollo de la clase se hace uso exclusivo de material escrito (cómic).

- Tipo y descripción de los medios utilizados.

El material utilizado en el transcurso de la clase tiene soporte textual. Este es el cuadernillo elaborado por el profesorado que forma parte del equipo de trabajo.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?

El profesor utiliza el guión de análisis de la pág. 59-61 correspondiente al cómic "vendedor a domicilio" que aparece en la pág. 58-59. Así como el guión reflexivo acerca de la importancia y preferencia que damos a las distintas partes de nuestra casa, pág. 75-77. Dicho cuaderno nos sirve de apoyo para el desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes previstas.

- ¿Cómo quedan definidas las tareas?

Las tareas van a quedar definidas en el cuaderno de trabajo, estableciéndose como guión de apoyo el cómic y los guiones de análisis. La forma de organización de la actividad, a saber si es grupal o individual, si hay puesta en común o no, etc. va a ser dispuesta por el profesorado.

- **¿En qué momentos de la enseñanza?**
La/s tarea/s la define el profesor desde que comienza la clase, y realiza los apoyos pertinentes en el desarrollo de la misma.
- **¿Quién decide el uso de medios?**
La utilización del cuaderno de trabajo ha sido decidida por el grupo de trabajo a propuesta del profesor, estableciéndose las adaptaciones oportunas.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?**
El alumno tiene autonomía para acceder al cuadernillo, pero le resultaría complejo, por no decir imposible, para actuar de forma autónoma, en este caso tendrían una percepción disciplinar del conocimiento y perderíamos el sentido real de la experiencia. El profesorado pone al alumnado en antecedente cuando comienza la actividad. Esto, no niega la posibilidad al alumnado de acceder a otros medios que le permitan ampliar o clarificar los aspectos tratados en el apartado.
- **¿En qué tipo de tareas?**
En todas las tareas.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**
En líneas generales, el alumnado no presenta problemas para trabajar el material, sin embargo se dan algunas excepciones en los distintos grupos. Éstas unas veces se hacen más evidentes que otras.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
Se ha considerado que las actividades sean desarrolladas de forma grupal para el desarrollo de las cuestiones tratadas en el día de hoy.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para desarrollar las actividades previstas, haciendo especial referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas en el desarrollo del procedimiento.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
Se dan diferencias entre las distintas personas del grupo. Estas no tienen su base en una diferenciación sexual sino en la interpretación de las mismas.
- **¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas, o posibilita la auto-dirección por el alumnado?**
El material que trabaja el alumnado posibilita la autodirección del alumnado a partir de la propuesta inicial prevista por la docente.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.**
Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o ha tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace uso de género diferenciado, la omisión y de imágenes mentales estereotipadas.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su aptitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

El profesor no utiliza un *vocabulario* ni una *estructura gramatical* compleja atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado (utiliza jerga). En algunas ocasiones

utiliza vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje, qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

En la mayoría de los casos el mensaje parece ser entendido por el grupo para el desarrollo de los ejercicios. Existe un gran murmullo.

- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?

Sí, el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿A quién se dirigen? ¿Estos son diferentes según sean chicos o chicas?

El profesor entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No.

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?

Sí, el profesor incorpora momentos de silencio para llamar la atención al alumno de modo que tengan un tono de aceptable para el trabajo.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad, y concreción; hace referencia a un marco conceptual más amplio, y expone el objetivo a conseguir, integrándolo en el desarrollo de la unidad en su conjunto. Retoma los ejercicios desarrollados en otras clases y solicita que continúen en esa línea.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

El profesor organiza, apoya y asesora al grupo clase, como a los pequeños grupos, para el desarrollo de la unidad didáctica, y a veces a cada grupo.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica qué es lo que se va a trabajar en esta sesión, así como organización temporal, espacial y grupal para el desarrollo del trabajo y el tiempo de duración (en cuantas sesiones aproximadamente).

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

El profesor, en colaboración con el equipo de trabajo que desarrolla esta unidad didáctica, participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en la coordinación de la misma.

- ¿Qué hace el/la profesora cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

El profesor, en función del tipo y contenido de la pregunta, vuelve a explicar por grupos o colectivamente si son muchos los que tienen este problema, realizando analogías o ejemplos para su comprensión.

- ¿Cambia el/la profesora su lenguaje? ¿Cómo?

No, por lo general suele explicar nuevamente sin ningún problema. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que a aquellos grupos que alborotan más, ya sean masculinos o femeninos, les presta más atención.

- ¿Utiliza analogías?

Sí, a partir de hechos cotidianos acerca de los aspectos tratados en la materia.

- **¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**

El profesor insta al alumnado a la puesta en común de su trabajo, ya sea individual o grupal. A partir de ahí conoce cuál es el nivel de conceptualización de la materia, reconoce los posibles problemas para entender la materia y la estrategia para desarrollar la actividad.

El alumnado generalmente escucha las aportaciones de los/as compañeros/as, aporta sus puntos de desacuerdo con estos. La profesora intenta organizar y llegar a puntos de consenso respecto a las aportaciones dadas por el alumnado.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan, anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas?**

El alumnado según entra en la clase se van sentando.

- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad..)**

No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que el alumnado se comunique y pregunte dudas a los/as compañeros/as que están cerca, cuando se forman grupos de ayuda, el profesor incorpora el sexo como variable para la configuración de los grupos.

- **¿Las agrupaciones son estables?**

Las agrupaciones no son estables, necesariamente van a depender de la actividad y de la demanda del profesor.

- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**

Cuando se da agrupamientos, los criterios para agrupar al alumnado son establecidos por el profesor, sexo generalmente. Suelen coincidir los más cercanos entre sí.

- **¿Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos? ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión, quién lo lidera..?**

Generalmente, el alumnado de los grupos distribuyen espontáneamente las funciones, unas/os hacen de moderadoras/es, otros/as de secretarios/as, etc.

7.2.- Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros)**

El profesor realiza demandas concretas de atención y de mantenimiento del orden para poder trabajar mejor las actividades. Las demandas realizadas por el profesor en estos aspectos son tomadas en cuenta por algunos grupos, tanto de chicas como de chicos durante periodos cortos tiempo.

- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).**

No se pudo observar.

- **¿Quiénes no la levantan nunca?**

No se pudo observar.

- **¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (género).**

Tanto los grupos de chicas como los de chicos demandan que el profesor aclare aspectos concretos respecto al desarrollo del ejercicio:

- Clarificación para el desarrollo de la actividad.
 - Reconsideración de las normas establecidas desde el principio para el desarrollo de la actividad.
 - Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.
 - Clarificación a cerca de los conceptos desarrollados en la Unidad didáctica.
 - Refuerzo de la actividad realizada.
- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?

No se da elección de la tarea pues viene predefinida por el profesor.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida y cercana entre el profesor y el alumnado; se observa un clima de respeto por los miembros de la clase tanto respecto al profesor como respecto al resto de sus compañeras/o.

Sin embargo, observamos cómo una chica promete a otra una "piña" si continúa molestándola.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

Sí, cuando el profesor se refiere a las chicas y a los chicos intenta no utilizar expresiones estereotipadas.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

En este sentido se da una relación estridente por algunas compañeras y compañeros del grupo quien se comunica con las demás personas en un tono elevado, de forma impositiva, independientemente del género de sus compañeros/as. El resto del alumnado del grupo parece tener formas de comunicación aceptables entre ellos/as.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?

La actitud de respeto es generalizada entre el alumnado y con el profesorado aunque este aspecto debe continuar trabajándose.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?

No se han dado situaciones de indisciplina grave en el aula. El profesor establece como pena el tiempo de recreo. El profesor recuerda que este trabajo está sujeto a evaluación.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan(chicos/as-indistintamente)?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo, ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado en general.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

Se explicitan parcialmente al alumnado. Tienen en cuenta tanto habilidades para el trabajo autónomo y colaborativo, el orden y la organización en el material trabajado, formas de expresión oral y escrita, el obtener una conceptualización clara.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La observación en el aula, el seguimiento del material desarrollado por el alumnado, su participación en debates y otras estrategias.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o por el contrario, es final?

La evaluación se desarrolla a lo largo de la unidad didáctica.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesorado y el alumnado participa en la valoración que él hace del proceso seguido en el desarrollo de la unidad didáctica.

IV. ANALISIS E INTERPRETACIÓN. EXPVI4MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • DETERMINADA POR LAS MESAS DEL AULA DE DIBUJO, DOS FILAS • DESTACAN CINCO GRUPOS: TRES DE CHICAS Y DOS DE CHICOS. ESTOS DISTRIBUIDOS DE FORMA ALTERNIA EN EL AULA • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 PERSONAS, 12 CHICAS Y 14 CHICOS • TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS • LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS ES DEFINIDA POR SEXO Y POR CERCANÍA • DISTRIBUCIÓN ESPONTÁNEA DE FUNCIONES DENTRO DEL GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN GRUPOS, Y QUE EL ALUMNADO TENGA UNA ACTITUD DE TRABAJO • PUESTA EN COMÚN DEL ANÁLISIS DEL CÓMIC • EXPLICACIÓN Y REALIZACIÓN DE LOS EJERCICIOS, PÁG. 76 • CONCLUSIONES

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • ROPERO CON MATERIAL DE DIBUJO Y CERÁMICA • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • MATERIAL DE DIBUJO EN EL CAJÓN DE LA MESA DEL PROFESOR • USO DEL CUADERNO DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR • AUTONOMÍA PARA ACCEDER A ÉL, PERO LA PERCEPCIÓN INTERDISCIPLINAR QUE APORTA EL PROFESORADO, QUE ES LO MÁS IMPORTANTE SE PERDERÍA 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE (EQUIPO DE TRABAJO) EL USO DE LOS MATERIALES, RECOGIDOS EN EL CUADERNO DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES REGULADO POR EL PROFESOR MEDIADO EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, SU USO QUEDA PRESCRITO A LAS EXIGENCIAS DE LA PROFESOR • SE DAN DIFERENCIAS, EL ALUMNADO NO TIENE EL MISMO NIVEL DE COMPRENSIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVE SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS, QUE PERMITE CIERTA FLEXIBILIDAD EN EL ORDEN DE REALIZACIÓN

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • INTENTA UTILIZAR UN LENGUAJE NO SEXISTA • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO (UTILIZACIÓN DE JERGA) • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • EL PROFESOR INCORPORA SILENCIOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN E INCORPORARLOS A LA ACTIVIDAD • EL PROFESOR HACE LLAMADAS DE ATENCIÓN (DISCIPLINA, DESARROLLO ACTIVIDAD), ESTOS ASPECTOS SON TOMADOS EN CUENTA POR MUY POCO TIEMPO • COMUNICACIÓN FLUIDA, CERCANA, Y RESPETUOSA 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • CONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DESIGUAL DE MUJERES Y DE HOMBRES EN EL MUNDO DE LO PÚBLICO, A TRAVÉS DE LA IMPORTANCIA DADA A UNOS Y A OTROS RECURSOS, RECONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES EN EL MUNDO DE LO PRIVADO A TRAVÉS DE LA PERMANENCIA Y PREFERENCIA HACIA UNOS U OTROS LUGARES DEL HOGAR • PROCEDIMENTALES: • ANÁLISIS, EXTRACCIÓN, ORGANIZACIÓN Y DEBATE DE INFORMACIÓN DE CÓMICS, REFERIDOS AL TRABAJO Y AL GÉNERO. • DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE MENSAJES CON SOPORTE VISUAL O TEXTUAL • RECONOCIMIENTO EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS LA IDEOLOGÍA DOMINANTE • ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS • INTENTA DESENCADENAR MECANISMOS QUE LLEVEN AL ALUMNADO AL RECONOCIMIENTO DE LA IDEOLOGÍA DOMINANTE EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS. 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, ESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA QUE ES LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA NO COMPRENSIÓN DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES • (EN DEFINITIVA VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO) • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • RECONOCER LA PARTICIPACIÓN DESIGUAL DE MUJERES Y DE HOMBRES EN EL MUNDO DE LO PÚBLICO, A TRAVÉS DE LA IMPORTANCIA DADA A UNOS Y A OTROS RECURSOS • RECONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES EN EL MUNDO DE LO PRIVADO A TRAVÉS DE LA PERMANENCIA Y PREFERENCIA HACIA UNOS U OTROS LUGARES DEL HOGAR • ANALIZAR, EXTRAER, ORGANIZAR Y DEBATIR LA INFORMACIÓN DE CÓMICS, REFERIDOS AL TRABAJO Y AL GÉNERO • ACTITUDINAL: • ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS • INTENTA DESENCADENAR MECANISMOS QUE LLEVEN AL ALUMNADO AL RECONOCIMIENTO DE LA IDEOLOGÍA DOMINANTE EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS. • ANÁLISIS, EXTRACCIÓN, ORGANIZACIÓN Y DEBATE DE INFORMACIÓN DE CÓMICS, REFERIDOS AL TRABAJO Y AL GÉNERO • DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE MENSAJES CON SOPORTE VISUAL O TEXTUAL • RECONOCIMIENTO EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS LA IDEOLOGÍA DOMINANTE • ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS • INTENTA DESENCADENAR MECANISMOS QUE LLEVEN AL ALUMNADO AL RECONOCIMIENTO DE LA IDEOLOGÍA DOMINANTE EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS • ES REALIZADA POR EL PROFESOR • PUESTA EN COMÚN DE LA ACTIVIDAD TRABAJADA • ORDEN Y ORGANIZACIÓN DEL CUADERNO TRABAJADO • HABILIDADES TRABAJO AUTÓNOMO Y COLABORATIVO • FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

ALUMNADO				
RELACIÓN ALUMNADO-ALUMNADO	RELACIÓN ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO (EXISTE ALGUNA EXCEPCIÓN) 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS • CLARIFICACIÓN DE PASOS PARA EL DESARROLLO DEL EJERCICIO • COMUNICACIÓN FLUÍDA • CLIMA DE RESPETO TANTO HACIA EL PROFESORADO COMO HACIA EL ALUMNADO. 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO. • SE MANTIENE UN CIERTO NIVEL DE RUIDO EN EL AULA • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR; • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES EN PEQUEÑOS GRUPOS Y EN GRAN GRUPO PARA EL DEBATE. 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR Y EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO DE SU ACTUACIÓN. 	<ul style="list-style-type: none"> • SE DAN INTERRUPTIONES A LO LARGO DE LA CLASE, DEBIDO PRINCIPALMENTE A LAS LLAMADAS DE ATENCIÓN DEL PROFESOR • DENTRO DEL DESORDEN APARENTE SE DA UN ORDEN • EL PROFESOR ESTABLECE COMO PARA QUEDARSE SIN TIEMPO DE RECREO • EL TRABAJO QUE REALIZAN FORMA PARTE DE LA EVALUACIÓN

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 36 • Nº DE PROFESORES: 29 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE ALUMNOS: 341 (ESO 116) • Nº DE ALUMNAS: 697 (ESO 138) • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 3ª PLANTA • ES UN AULA DE DIBUJO Y CERÁMICA (NO ES EL AULA HABITUAL) • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ JUNTO A LA PUERTA DE ENTRADA • OTROS ESTÁN EN LA MESA DEL PROFESOR

III.- GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

GUIÓN DE OBSERVACIÓN: EXPVISMAY98

1.- Identificación del centro.

El centro, Instituto de Educación Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 938 alumnos/as, de los que 341 son chicos y 597 son chicas. La distribución de la ESO es de 136 chicas y 116 chicos, haciendo un total de 252 personas, y 70 profesores/as de las que 29 son hombres y 41 son mujeres, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1.970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en la zona, caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera y, por otro, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 11 está situada en la 3ª planta. Es un aula no deteriorada que corresponde al laboratorio de dibujo y artesanía cerámica, tiene forma rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada, aunque debido a la cantidad de mobiliario que tiene en su interior resulta estrecha. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en los testeros más amplios: unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase; bajo las ventanas encontramos un armario en donde se deposita el material específico de la asignatura. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula son las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, seguida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con una puerta de entrada a la clase con un cristal a la altura de la cabeza que permite la comunicación visual con la clase, está justo en la pared en la que se encuentra el ropero. En los lados opuestos a éstos nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa del profesor, situada en el centro, así como un horno y un pequeño poyo con objetos de cerámica. En el lado opuesto se encuentran, en la esquina de la derecha, una mesa prensadora y en el centro unos estantes.

Son 26 personas en la clase, de las que 12 son chicas y 14 son chicos. La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en dos espacios, originado por dos hileras de grandes mesas de dibujo.

3.- Organización de la clase.

3.1.-Organización espacial

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas en el laboratorio. Está organizada en dos filas formadas por las mesas de dibujo. El alumnado ocupa casi todo el espacio del aula.

- **Considerar:** ¿qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas? ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo clase es muy peculiar, quizá debido a las características de la asignatura que relaja las formas de trabajo y relación. Observamos que aquellos que están sentados en la parte de atrás (hay un grupo de chicos y otro de chicas) alborotan más que el resto.

- **Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.**

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables, que son regulados por el propio control interno del grupo, aunque como hay espacio éstos tienen posibilidad de moverse en el aula.

- **¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)**

No existen estos espacios en el aula, pero como comentamos en el apartado anterior, el grupo clase sí que tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- **¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?**

Son 26 personas en la clase, de las que 14 son chicas y 12 son chicos con edades comprendidas entre 14 y 16 años.

- **¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?**

La característica de la tarea hace que la actividad se desarrolle en pequeños grupos, no todos tienen el mismo número de persona y les solicita que sean de un solo sexo.

3.2.- Organización temporal.

- **Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.**

- Retomar la actividad del día anterior y que el alumnado tenga una actitud de trabajo: 5 minutos.
- Realización y puesta en común de los ejercicios marcados el día anterior; resto de la clase: 30 minutos.
- Conclusión y propuesta del trabajo a realizar el próximo día: 10 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

El *contenido* que se desarrolla en esta clase hace referencia al conocimiento de la participación desigual de mujeres y de hombres en el mundo de lo público, a través de la importancia dada a unos y a otros recursos, reconocimiento de la participación de hombres y mujeres en el mundo de lo privado a través de la permanencia y preferencia hacia unos u otros lugares del hogar.

La habilidad que se trabaja es el análisis, extracción, organización y debate de información de cómics, referidos al trabajo y al género. Para ello se sirven de conceptos nuevos o ya trabajados.

Asimismo, el profesor fomenta una actitud de colaboración con otros/as compañeros/as e intenta desencadenar mecanismos que lleven al alumnado al reconocimiento de la ideología dominante en las expresiones artísticas.

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor.

Junto a la mesa del profesor nos encontramos con un horno.

Hay material de dibujo en la mesa del profesor.

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

La utilización de los materiales va a quedar regulada por el profesor, así como de otros materiales fungibles o no existentes en el aula.
- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace uso exclusivo del cuaderno del alumnado.
- **Tipo y descripción de los medios utilizados. ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado?**

El material utilizado en el transcurso de la clase tiene soporte textual. Este es el cuadernillo elaborado por el profesorado que forma parte del equipo de trabajo.
- **¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

El profesor utiliza el guión de análisis de las páginas 75-76, referido a un proceso reflexivo del alumnado. A continuación se analiza la influencia de la ideología en el arte, importancia de un buen diseño en la casa a través del artículo del País, junio 1993. Guión reflexivo acerca de las características que han de tener en los distintos espacios de una casa. Páginas 76-77.
- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**

Las tareas van a quedar definidas en el cuaderno de trabajo, estableciéndose como guión de apoyo el cómic y los guiones de análisis. La forma de organización de la actividad, a saber si es grupal o individual, si hay puesta en común o no, etc. va a ser dispuesta por el profesorado.
- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

El profesor insiste en la definición y clasificación de las tareas desde el comienzo de la clase y realiza los apoyos pertinentes en el desarrollo de la misma.
- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización del cuaderno de trabajo utilizado en el desarrollo de la clase ha sido decidido por el grupo de trabajo a propuesta del profesor, estableciéndose oportunas adaptaciones.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?**

El alumno tiene autonomía para acceder al cuadernillo, pero le resultaría complejo, por no decir imposible, actuar de forma autónoma. En este caso tendrían una percepción disciplinar del conocimiento y perderíamos el sentido real de la experiencia. El profesor pone al alumnado en antecedentes cuando comienza la actividad. Esto no niega la posibilidad al alumnado de acceder a otros medios que le permitan ampliar o clarificar los aspectos tratados en el apartado.
- **¿En qué tipo de tareas?**

En todas las tareas.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

En líneas generales, el alumnado no presenta problemas para trabajar el material. Sin embargo se dan algunas excepciones en los distintos grupos. Éstas unas veces se hacen más evidentes que otras.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

Se ha considerado que las actividades sean desarrolladas en pequeños grupos para continuar con el desarrollo de la actividad y en gran grupo para el debate y puesta en común.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos. Hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas en el desarrollo del procedimiento.

- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
Se dan diferencias entre las distintas personas del grupo. Éstas no tienen su base en una diferenciación sexual sino en la interpretación de las mismas.
- **¿El material que está siendo utilizado, especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la auto-dirección por el alumnado?**
El material que trabaja el alumnado posibilita la autodirección del alumnado, a partir de la propuesta inicial prevista por la docente.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material, o sobre la tarea realizada.**
Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o ha tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace uso de género diferenciado, la omisión y de imágenes mentales estereotipadas.

Se da una *adaptación de su lenguaje* (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

El profesor no utiliza un *vocabulario* ni una *estructura gramatical* compleja atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado (utiliza jerga). En algunas ocasiones utiliza vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- **¿Está siendo percibido el mensaje, qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).**
En la mayoría de los casos el mensaje parece ser entendido por el grupo para el desarrollo de los ejercicios. El profesor intenta que se mantengan en silencio.
- **Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz.**
Sí, cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- **¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?**
El profesor entra en la clase y saluda dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.
- **¿El/la profesora/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?**
No.
- **¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?**
Sí, el profesor incorpora momentos de silencio para llamar la atención al alumnado de modo que tengan un tono de aceptable para el trabajo.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- **¿Cómo plantea el trabajo?**
La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción; pero hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Retoma los ejercicios desarrollados en otras clases y solicita que continúen en esa línea.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**
El profesor organiza, apoya y asesora al grupo clase, como a los pequeños grupos, para el desarrollo de la unidad didáctica, y a veces a cada grupo.
- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**
El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica qué es lo que se va a trabajar en esta sesión, así como organización temporal, espacial y grupal para el desarrollo del trabajo y el tiempo de duración (en cuantas sesiones aproximadamente).
- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**
El profesor en colaboración con el equipo de trabajo que desarrolla esta unidad didáctica participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en la coordinación de la misma.
- **¿Qué hace el/la profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**
El profesor, en función del tipo y contenido de la pregunta, vuelve a explicar por grupos o colectivamente si son muchos los que tienen este problema.
- **¿Cambia el/la profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?**
No, por lo general suele explicar nuevamente sin ningún problema. Utiliza estructuras gramaticales muy simples, independientemente de que sean masculinos o femeninos.
- **¿Utiliza analogías?**
Sí, a partir de hechos cotidianos acerca de los aspectos tratados en la materia.
- **¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**
El profesor insta al alumnado a la puesta en común de su trabajo, ya sea individual o grupal. A partir de ahí conoce cuál es el nivel de conceptualización de la materia, reconoce los posibles problemas para entender la materia y la estrategia para desarrollar la actividad.

El alumnado generalmente escucha las aportaciones de los/as compañeros/as, aporta sus puntos de desacuerdo con éstos. La profesora intenta organizar y llegar a puntos de consenso respecto a las aportaciones dadas por el alumnado.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**
El alumnado que entra en grupo se va sentando junto.
- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).**
No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que el alumnado se comunique y pregunte dudas a los/as compañeros/as que están cerca. Cuando se forman grupos el profesor incorpora el sexo como variable para la configuración de los grupos.
- **¿Las agrupaciones son estables?**
Por lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones no son estables; van a depender de la actividad y de la demanda del profesor.
- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**
Sí, es definido por el profesorado, en este caso según sexo.
- **Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión, quién lo lidera?**
Lo normal es el trabajo individual, cuando tenemos trabajo en equipo, lo normal es que uno/a sea el ejecutor y el otro/a sea el/la asesor/a.

7.2.- Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).**

El profesor realiza demandas concretas de atención y de mantenimiento de la disciplina para poder trabajar mejor las actividades. Las demandas realizadas por el profesor en estos aspectos son tomadas en cuenta.
- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (De cualquier tipo, especificar).**

No se pudo observar.
- **¿Quiénes no la levantan nunca?**

No se pudo observar.
- **¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (género).**
 - Tanto chicas como chicos demandan que el profesor aclare aspectos concretos respecto al desarrollo del ejercicio (más chicas que chicos).
 - Clarificación para el desarrollo de la actividad.
 - Reconsideración de las normas establecidas desde el principio para el desarrollo de la actividad.
 - Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.
 - Clarificación acerca de los conceptos desarrollados en la Unidad didáctica.
 - Refuerzo de la actividad realizada.
- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?**

No se da elección de la tarea, viene predeterminada por el profesor.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a o no? Valoración de la situación.**

Se da una comunicación fluida y cercana entre el profesor y el alumnado, se observa un clima de respeto por los miembros de la clase tanto respecto al profesor como al resto de sus compañeras/os.
- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**

Sí, cuando el profesor se refiere a las chicas y a los chicos intenta no utilizar expresiones estereotipadas (se autocorrigen).
- **¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**

En este sentido se da una relación estridente por algunas compañeras y compañeros del grupo quien se comunica con las demás personas en un tono elevado, de forma impositiva, independientemente del género de sus compañeros/as. El resto del alumnado del grupo parece tener formas de comunicación aceptables entre ellos/as.
- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?**

La actitud de respeto es generalizada entre el alumnado y con el profesorado, aunque este aspecto debe continuar trabajándose.
- **¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?**

No se han dado situaciones de indisciplina grave en el aula, el profesor establece como pena el recreo. El profesor recuerda que este trabajo está sujeto a evaluación.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan (chicos/as indistintamente)?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo, ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado, en líneas generales.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicados por el profesorado?

Se explicitan parcialmente al alumnado. Tienen en cuenta tanto habilidades para el trabajo autónomo y colaborativo, el orden y la organización en el material trabajado, formas de expresión oral y escrita, el obtener una conceptualización clara.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La observación en el aula, el seguimiento del material desarrollado por el alumnado, su participación en debates y otras estrategias.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

La evaluación se desarrolla a lo largo de la unidad didáctica.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesor y el alumnado participa en la valoración que él hace del proceso seguido en el desarrollo de la unidad didáctica. La evaluación se desarrolla a lo largo de la unidad didáctica.

IV.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EXPV15MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA DETERMINADA POR LAS MESAS DEL AULA DE DIBUJO, DOS FILAS • DESTACAN CINCO GRUPOS: TRES DE CHICAS Y DOS DE CHICOS. ÉSTOS DISTRIBUIDOS DE FORMA ALTERNA EN EL AULA TRES GRUPOS • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA • NOS ENCONTRAMOS CON CIERTA ESTABILIDAD EN LOS GRUPOS POR LA CERCANÍA 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 PERSONAS: 12 CHICAS Y 14 CHICOS • TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS • LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS ES DEFINIDA POR SEXO Y POR CERCANÍA • DISTRIBUCIÓN ESPONTÁNEA DE FUNCIONES DENTRO DEL GRUPO • INDIVIDUAL/ TRABAJO POR PARES 	<ul style="list-style-type: none"> • RETOMAR LA ACTIVIDAD DEL DÍA ANTERIOR Y ACTITUD DE TRABAJO • REALIZACIÓN DE EJERCICIOS Y PUESTA EN COMÚN • CONCLUSIÓN Y PROPUESTA DE TRABAJO PARA LA CLASE SIGUIENTE

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • ROPERO CON MATERIAL DE DIBUJO Y CERÁMICA • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • HORNO • MATERIAL DE DIBUJO EN EL CAJÓN DE LA MESA DEL PROFESOR • USO DEL CUADERNO DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR • AUTONOMÍA PARA ACCEDER A ÉL, PERO LA PERCEPCIÓN INTERDISCIPLINAR QUE APORTA EL PROFESORADO, QUE ES LO MÁS IMPORTANTE, SE PERDERÍA 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE (EQUIPO DE TRABAJO) EL USO DE LOS MATERIALES, RECOGIDOS EN EL CUADERNO DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR EL PROFESOR EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, SU USO QUEDA PRESCRITO A LAS EXIGENCIAS DE LA PROFESOR • SE DAN DIFERENCIAS, EL ALUMNADO NO TIENE EL MISMO NIVEL DE COMPRENSIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVE SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS, QUE PERMITE CIERTA FLEXIBILIDAD EN EL ORDEN DE REALIZACIÓN

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • INTENTA UTILIZAR UN LENGUAJE NO SEXISTA. • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO (UTILIZACIÓN DE JERGA) • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • EL PROFESOR INCORPORA SILENCIOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN E INCORPORARLOS/A LA ACTIVIDAD • EL PROFESOR HACE LLAMADAS DE ATENCIÓN (DISCIPLINA, DESARROLLO ACTIVIDAD); ESTOS ASPECTOS SON TOMADOS EN CUENTA POR MUY POCO TIEMPO • COMUNICACIÓN FLUIDA Y CERCANA, RESPETUOSA ENTRE ELLAS • SE DA UN TRATO DISTINTO, SE REFIERE A LAS CHICAS COMO "NOVELERAS, VERDULERAS" 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • CONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DESIGUAL DE MUJERES Y DE HOMBRES EN EL MUNDO DE LO PÚBLICO, A TRAVÉS DE LA IMPORTANCIA DADA A UNOS Y A OTROS RECURSOS, RECONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES EN EL MUNDO DE LO PRIVADO A TRAVÉS DE LA PERMANENCIA Y PREFERENCIA HACIA UNOS U OTROS LUGARES DEL HOGAR • PROCEDIMENTALES: • ANÁLISIS, EXTRACCIÓN, ORGANIZACIÓN Y DEBATE DE INFORMACIÓN DE CÓMICS, REFERIDOS AL TRABAJO Y AL GÉNERO • DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE MENSAJES CON SOPORTE VISUAL O TEXTUAL • RECONOCIMIENTO EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS LA IDEOLOGÍA DOMINANTE • ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS • INTENTA DESENCADENAR MECANISMOS QUE LLEVEN AL ALUMNADO AL RECONOCIMIENTO DE LA IDEOLOGÍA DOMINANTE EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA QUÉ ES LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA NO COMPRENSIÓN DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES... • EN DEFINITIVA, VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • RECONOCER LA PARTICIPACIÓN DESIGUAL DE MUJERES Y DE HOMBRES EN EL MUNDO DE LO PÚBLICO, A TRAVÉS DE LA IMPORTANCIA DADA A UNOS Y A OTROS RECURSOS. • RECONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES EN EL MUNDO DE LO PRIVADO A TRAVÉS DE LA PERMANENCIA Y PREFERENCIA HACIA UNOS U OTROS LUGARES DEL HOGAR. • ANÁLISIS, EXTRAER, ORGANIZAR Y DEBATIR LA INFORMACIÓN DE CÓMICS, REFERIDOS AL TRABAJO Y AL GÉNERO. • ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS • ACTITUDINAL: • ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS • INTENTA DESENCADENAR MECANISMOS QUE LLEVEN AL ALUMNADO AL RECONOCIMIENTO DE LA IDEOLOGÍA DOMINANTE EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS • ANÁLISIS, EXTRACCIÓN, ORGANIZACIÓN Y DEBATE DE INFORMACIÓN DE CÓMICS, REFERIDOS AL TRABAJO Y AL GÉNERO • DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE MENSAJES CON SOPORTE VISUAL O TEXTUAL • RECONOCIMIENTO EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS LA IDEOLOGÍA DOMINANTE • ACTITUD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS • INTENTA DESENCADENAR MECANISMOS QUE LLEVEN AL ALUMNADO AL RECONOCIMIENTO DE LA IDEOLOGÍA DOMINANTE EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS • ES REALIZADA POR EL PROFESOR • PUESTA EN COMÚN DE LA ACTIVIDAD TRABAJADA • ORDEN Y ORGANIZACIÓN DEL CUADERNO TRABAJADO • HABILIDADES TRABAJO AUTÓNOMO Y COLABORATIVO • FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

ALUMNADO

RELACIÓN ALUMNADO-ALUMNADO	RELACIÓN ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO (EXISTE ALGUNA EXCEPCIÓN) 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS • CLARIFICACIÓN DE PASOS PARA EL DESARROLLO DEL EJERCICIO • COMUNICACIÓN FLUÍDA • CLIMA DE RESPETO TANTO HACIA EL PROFESORADO COMO HACIA EL ALUMNADO. 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO. • SE MANTIENE UN CIERTO NIVEL DE RUIDO EN EL AULA • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES EN PEQUEÑOS GRUPOS Y EN GRAN GRUPO PARA EL DEBATE 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR, Y EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO DE SU ACTUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • SE DAN INTERRUPTIONES A LO LARGO DE LA CLASE, DEBIDO PRINCIPALMENTE A LAS LLAMADAS DE ATENCIÓN DEL PROFESOR. DENTRO DEL DESORDEN APARENTE SE DA UN ORDEN • EL PROFESOR ESTABLECE COMO PARA QUEDARSE SIN TIEMPO DE RECREO • EL TRABAJO QUE REALIZAN FORMA PARTE DE LA EVALUACIÓN

CENTRO

IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORES: 29 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE ALUMNOS: 341 (ESO 116) • Nº DE ALUMNAS: 697 (ESO 136) • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 86-87 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 3ª PLANTA • ES UN AULA DE DIBUJO Y CERÁMICA • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ JUNTO A LA PUERTA DE ENTRADA. OTROS ESTÁN EN LA MESA DEL PROFESOR

1.- Identificación del centro.

El centro, Instituto de Educación Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 938 alumnos/as, de los que 341 son chicos y 597 son chicas. La distribución de la ESO es de 136 chicas y 116 chicos, haciendo un total de 252 personas, y 70 profesores/as de las que 29 son hombres y 41 son mujeres, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1.970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En el centro hay una asociación de padres y madres. Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en la zona, caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera; y, por otro, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El profesor en el día de hoy decide desarrollar la clase en el salón de audiovisuales. Este salón se encuentra en la primera planta frente a la biblioteca y junto a otros servicios comunes del centro.

El salón de audiovisuales es espacioso (casi seis aulas); tiene forma rectangular, está bien iluminado y aireado. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en el testero frente a la puerta (seis ventanas), colocadas a lo largo de toda la pared.

Éstas tienen cortinas especiales para no dejar pasar la claridad, por lo que se pueda abrir. Frente a las ventanas están las puertas, que son dos, una al principio y otra al final del salón. Las puertas tienen en la parte superior, a la altura de la cabeza, dos ojos de buey de cristal, lo que permite la comunicación visual con el salón. En la parte delantera hay una tarima, de unos 20 m. y el resto del salón está repleto de sillas con paleta, lo que permite aumentar su capacidad.

Los recursos del salón de audiovisuales son una pantalla de proyección, una pantalla de TV. gigante, videos, un aparato de música, proyector de diapositivas... Éstos son mucho más potentes que los que se encuentran en las aulas.

Son 26 en la clase de las que 14 son chicas y 12 son chicos. La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas, filas paralelas a la tarima.

3.- Organización de la clase.

3.1.- Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en el salón ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las sillas en el salón. Está organizada en múltiples filas paralelas a la tarima. El alumnado se pierde en este gran espacio y se colocan en la zona central del salón.

- **Considerar: ¿qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas? ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?**

El comportamiento del grupo clase es muy peculiar, quizá debido a las características de la asignatura que relaja las formas de trabajo y relación. El grupo que está junto a la pantalla y el otro de la puerta (formado por dos personas que llegaron tarde) están constantemente haciendo comentarios a las visualizaciones.

- **Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.**

El alumnado una vez que llega al salón de audiovisuales se mantiene estable en su posición.

- **¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (Una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).**

No existen estos espacios en el salón de audiovisuales.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- **¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?**

Son 26 personas en la clase, de las que 14 son chicas y 12 son chicos, con edades comprendidas entre 14 y 16 años.

- **¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?**

La característica de la tarea hace que la actividad se desarrolle de forma individual, y después en gran grupo.

3.2.- Organización temporal.

- **Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.**

- Organización y presentación de la tarea a desarrollar: 5 minutos.
- Explicación de conceptos y estrategias a seguir: 10 minutos.
- Visualización, análisis individual y puesta en común: 25 minutos.
- Conclusión provisional: 5 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- **Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...**

Los contenidos conceptuales que se trabajan son los referidos al reconocimiento de códigos utilizados desde el diseño publicitario, reconocimiento de la participación desigual de mujeres y hombres en el mundo de lo público. Las habilidades trabajadas son el análisis y extracción de información de mensajes publicitarios referidos al trabajo y género, análisis de mensajes publicitarios referidos a trabajo y género, análisis e interpretación de mensajes con soporte audiovisual. Así mismo, el profesor fomenta la actitud de colaboración con otras personas e intenta desencadenar mecanismos que llevan al alumnado al reconocimiento de la ideología dominante en las expresiones artísticas y hacia los mensajes difundidos por distintos medios de comunicación.

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

Pantalla de proyección, TV. de salón de actos, vídeo, aparato de música, proyector de transparencias y sistema de megafonía.

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

La utilización de los materiales va a quedar regulada por el profesor.

- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace uso alternativo del cuaderno del alumnado y de vídeos previsto por el profesorado.

- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**
Los materiales utilizados en el transcurso de la clase es material textual y visual.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**
El profesor utiliza videos como soporte para el desarrollo de la clase. El cuaderno es utilizado como guión de observación y análisis.
- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**
Las tareas van a quedar definidas por las demandas realizadas por el profesor a partir del cuaderno del alumnado.
- **¿En qué momentos de la enseñanza?**
La/s tarea/s la/s define el profesor desde que comienza la clase.
- **¿Quién decide el uso de medios?**
La utilización del cuaderno de trabajo ha sido decidida por el grupo de trabajo a propuesta del profesor, estableciéndose las adaptaciones oportunas.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el/la profesora?**
El alumno tiene autonomía para acceder al cuadernillo, pero le resultaría complejo, por no decir imposible, actuar de forma autónoma. En este caso tendrían una percepción disciplinar del conocimiento y perderíamos el sentido real de la experiencia. El profesorado pone al alumnado en antecedentes cuando comienza la actividad. Esto no niega la posibilidad al alumnado de acceder a otros medios que le permitan ampliar o clarificar los aspectos tratados en el apartado.
- **¿En qué tipo de tareas?**
En aquellas en que no necesite de soporte visual (que son varias) y que no están integradas en el material aportado inicialmente al profesorado.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**
El alumnado carece de autonomía en el uso de los materiales (va a venir definido por las tareas propuestas por el profesor y por materiales didácticos complementarios aportados por éstos)
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
Se ha considerado que las actividades sean desarrolladas de forma individual para la observación y análisis inicial y de modo grupal para la puesta en común, debate y conclusiones.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos. Hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas en el desarrollo del procedimiento.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
Si, se dan diferencias entre las distintas personas. Éstas no tienen su base en una diferenciación sexual sino en la interpretación de las mismas.
- **¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la auto-dirección por el alumnado?**
Es necesario contar con otros aspectos que incorpora el profesor para su desarrollo.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.**
Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o ha tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace uso de género diferenciado, la omisión y de imágenes mentales estereotipadas.

Se da una *adaptación de su lenguaje* (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

El profesor no utiliza un *vocabulario* ni una *estructura gramatical* compleja atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado (utiliza jerga). En algunas ocasiones utiliza vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje, qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

En la mayoría de los casos el mensaje parece ser entendido por el grupo por el desarrollo de los ejercicios; se dan comentarios entre una y otra actividad.

- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?

Sí, cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

El profesor entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No muestra este tipo de gestos y posturas.

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?

Si, el profesor incorpora momentos de silencio para llamar la atención al alumnado de modo que tengan un tono de aceptable para el trabajo.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción; hace referencia a un marco conceptual más amplio, y expone el objetivo a conseguir integrándolo en el desarrollo de la unidad en su conjunto. Retoma los ejercicios desarrollados en otras clases y solicita que continúen en esa línea.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

El profesor apoya y asesora la actividad para el desarrollo de la unidad didáctica.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica qué es lo que se va a trabajar en esta sesión, así como la organización temporal, espacial y grupal para el desarrollo del trabajo y el tiempo de duración (sesiones que durará).

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

El profesor en colaboración con el equipo de trabajo que desarrolla esta unidad didáctica, participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en la coordinación de la misma.

- **¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**
El profesor vuelve a explicarlo de forma individual o colectiva si son muchos los que tienen este problema, o según sea dispuesta la tarea (individual o grupal).
- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?**
Sí, el profesor incorpora momentos de silencio para llamar la atención al alumnado de modo que tengan un tono de aceptable para el trabajo.
- **¿Utiliza analogías?**
Sí, a partir de hechos cotidianos acerca de los aspectos tratados en la materia.
- **¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del/la profesor/a?**
El profesor insta al alumnado a la puesta en común de su trabajo, ya sea individual o grupal. A partir de ahí conoce cuál es el nivel de conceptualización de la materia, reconoce los posibles problemas para entender la materia y la estrategia para desarrollar la actividad.
El alumnado generalmente escucha las aportaciones de los/as compañeros/as, aporta sus puntos de desacuerdo con estos. La profesora intenta organizar y llegar a puntos de consenso respecto a las aportaciones dadas por el alumnado.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**
El alumnado que entra en grupo se va sentando junto.
- **¿Son los grupos homogéneos u heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).**
No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que el alumnado se comunique y pregunte dudas a los/as compañeros/as que están cerca. Cuando se forman grupos de ayuda, el profesor incorpora el sexo como variable para la configuración de los grupos.
- **¿Las agrupaciones son estables?**
Por lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones no son estables; van a depender de la actividad y del criterio que establece el profesor.
- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**
Cuando se dan agrupamientos, los criterios para agrupar al alumnado son establecidos por el profesor, sexo generalmente suelen coincidir los más cercanos entre sí.
- **Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión, quién lo lidera?**
Generalmente, el alumnado de los grupos distribuyen espontáneamente las funciones, unas/os hacen de moderadoras/es, otros/as de secretarios/as, etc.

7.2.- Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).**
El profesor realiza demandas concretas de atención y de mantenimiento de la disciplina para poder trabajar mejor las actividades. Las demandas realizadas por el profesor en estos aspectos son tomadas en cuenta.
- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar)**
No se pudo observar, el profesor preguntaba a personas en concreto.
- **¿Quiénes no la levantan nunca?**
No lo pudimos observar.

- **¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (Género).**

Tanto los grupos de chicas como los de chicos demandan que el profesor aclare aspectos concretos respecto al desarrollo del ejercicio:

- Clarificación para el desarrollo de la actividad.
 - Reconsideración de las normas establecidas desde el principio para el desarrollo de la actividad.
 - Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.
 - Clarificación a cerca de los conceptos desarrollados en la Unidad didáctica.
 - Refuerzo de la actividad realizada.
- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?**

No se da elección de la tarea, viene predeterminada por el profesor.

8.- Clima relacional de la clase.

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesoría o no? Valoración de la situación.**

Se da una comunicación fluida y cercana entre el profesor y el alumnado, se observa un clima de respeto por los miembros de la clase tanto respecto al profesor como respecto al resto de sus compañeras/os.

- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**

Sí, cuando el profesor se refiere a las chicas y a los chicos intenta no utilizar expresiones estereotipadas.

- **¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**

En este sentido se da una relación estridente por algunas compañeras y compañeros del grupo quien se comunica con las demás personas en un tono elevado, de forma impositiva, independientemente del género de sus compañeros/as. El resto del alumnado del grupo parece tener formas de comunicación aceptables entre ellos/as.

- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?**

La actitud de respeto es generalizada entre el alumnado y con el profesorado aunque este aspecto debe continuar trabajándose.

- **¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?**

No se han dado situaciones de indisciplina grave en el aula, el profesor está constantemente amenazando que se quedan sin parte del tiempo de recreo. Asimismo cuando el profesor después de la clase pide a un grupo que se quede es aquél en el que hay más chicos mientras que a otro grupo de chicos cuyo comportamiento va en la misma línea no les dice nada.

- **¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan (chicos/as indistintamente)?**

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo. Ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado en general.

9.- Clima Evaluativo.

- **¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicados por el profesorado?**

Se explicitan parcialmente al alumnado. Tienen en cuenta tanto habilidades para el trabajo autónomo y colaborativo. El orden y la organización en el material trabajado, formas de expresión oral y escrita, el obtener una conceptualización clara.

- **¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?**
La observación en el aula, el seguimiento del material desarrollado por el alumnado, su participación en debates y otras estrategias...
- **¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?**
Entendemos que tiene carácter continuo.
- **¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?**
La evaluación es realizada por el profesorado y el alumnado participa en la valoración que él hace del proceso seguido en el desarrollo de la unidad didáctica.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EXPVI11MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • DETERMINADA POR LAS SILLAS DEL SALÓN DE AUDIOVISUALES, MULTIPLICIDAD DE FILAS PARALELAS A LA TARIMA • SE DISTRIBUYEN EN SUBGRUPOS • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 PERSONAS, 14 CHICAS Y 12 CHICOS • INDIVIDUAL/GRUPOS • LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS ES DEFINIDA POR SEXOS Y CERCAÑÍA 	<ul style="list-style-type: none"> • REALIZACIÓN DE LOS EJERCICIOS MARCADOS EL DÍA ANTERIOR • CONCLUSIÓN DE LA CLASE • ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA TAREA A DESARROLLAR • EXPLICACIÓN DE LOS CONCEPTOS NECESARIOS Y ESTRATEGIAS A SEGUIR • VISUALIZACIÓN Y ANÁLISIS INDIVIDUAL DE VIDEOS Y PUESTA EN COMÚN GRUPAL • CONCLUSIONES PROVISIONALES (NO DA TIEMPO)

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • CUADERNO ALUMNADO • PANTALLA DE PROYECCIÓN • T.V. DE SALÓN DE AUDIOVISUALES • VIDEO • APARATO DE MÚSICA • SISTEMA DE MEGAFOFÍA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR • AUTONOMÍA PARA ACCEDER A EL, PERO LA PERCEPCIÓN INTERDISCIPLINAR QUE APORTA EL PROFESORADO, QUE ES LO MÁS IMPORTANTE, SE PERDERÍA 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES • EL VIDEO COMO SOPORTE PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE Y EL CUADERNO DEL ALUMNADO COMO GUIÓN DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES REGULADO POR EL PROFESOR MEDIADOR EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, SU USO QUEDA PRESCRITO A LAS EXIGENCIAS DE LA PROFESORA • SE DAN DIFERENCIAS, EL ALUMNADO NO TIENE EL MISMO NIVEL DE COMPRENSIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVÉ SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS, QUE PERMITE CIERTA FLEXIBILIDAD EN EL ORDEN DE REALIZACIÓN

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • INTENTA UTILIZAR UN LENGUAJE NO SEXISTA. • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO (UTILIZACIÓN DE JERGA) • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • EL PROFESOR INCORPORA SILENCIOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN E INCORPORALOS/AS A LA ACTIVIDAD • EL PROFESOR HACE LLAMADAS DE ATENCIÓN (DISCIPLINA, DESARROLLO ACTIVIDAD), ESTOS ASPECTOS SON TOMADOS EN CUENTA POR MUY POCO TIEMPO • COMUNICACIÓN FLUIDA, CERCANA, Y RESPETUOSA 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES • RECONOCIMIENTO DE CÓDIGOS UTILIZADOS DESDE EL DISEÑO PUBLICITARIO, RECONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DESIGUAL DE MUJERES Y HOMBRES EN EL MUNDO DE LO PÚBLICO • PROCEDIMENTALES • ANÁLISIS Y EXTRACCIÓN DE INFORMACIÓN DE MENSAJES PUBLICITARIOS REFERIDOS AL TRABAJO Y GÉNERO. ANÁLISIS DE MENSAJES PUBLICITARIOS REFERIDOS A TRABAJO Y GÉNERO • ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE MENSAJES CON SOPORTE AUDIOVISUAL • ACTITUDINALES: • COLABORACIÓN CON OTRAS PERSONAS RECONOCIMIENTO DE LA IDEOLOGÍA DOMINANTE EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y HACIA LOS MENSAJES DIFUNDIDOS POR DISTINTOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA QUE ES LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA NO COMPRENSIÓN DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES • (EN DEFINITIVA VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO) • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • RECONOCER LOS CÓDIGOS UTILIZADOS DESDE EL DISEÑO PUBLICITARIO • RECONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DESIGUAL DE MUJERES Y HOMBRES EN EL MUNDO DE LO PÚBLICO • ANALIZAR Y EXTRAER INFORMACIÓN DE MENSAJES PUBLICITARIOS REFERIDOS AL TRABAJO Y GÉNERO • ANÁLISIS DE MENSAJES PUBLICITARIOS REFERIDOS A TRABAJO Y GÉNERO. • ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE MENSAJES CON SOPORTE AUDIOVISUAL • RECONOCER LA IDEOLOGÍA DOMINANTE EN LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y HACIA LOS MENSAJES DIFUNDIDOS POR DISTINTOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN • PUESTA EN COMÚN DE LA ACTIVIDAD TRABAJADA • ORDEN Y ORGANIZACIÓN DEL CUADERNO TRABAJADO • HABILIDADES TRABAJO AUTÓNOMO Y COLABORATIVO • FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO				
RELACIÓN ALUMNADO-ALUMNADO	RELACIÓN ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO (EXISTE ALGUNA EXCEPCIÓN) 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS CLARIFICACIÓN DE PASOS PARA EL DESARROLLO DEL EJERCICIO • EL ALUMNADO, ANTE LA INCORRECCIÓN POR PARTE DE UN COMPAÑERO Y CORRECCIÓN DEL PROFESOR, SE MANTIENE AL MARGEN 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR; • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES INDIVIDUAL; EN UN PRIMER MOMENTO Y DESPUÉS GRUPAL: EN PEQUEÑOS Y GRAN GRUPO, ATENDIENDO AL TIPO DE TAREA PREVISTA • INDEPENDIENTEMENTE DEL SEXO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR Y EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO DE SU ACTUACIÓN. 	<ul style="list-style-type: none"> • SE DAN MUCHAS A LO LARGO DE LA CLASE, DEBIDO PRINCIPALMENTE A LAS LLAMADAS DE ATENCIÓN DEL PROFESOR. PARA CONTINUAR CON LAS VISUALIZACIONES

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 36 • Nº DE PROFESORES: 28 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE ALUMNOS: 341 (ESO 116) • Nº DE ALUMNAS: 597 (ESO 138) • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE • FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL SALÓN DE AUDIOVISUALES ESTÁ SITUADO EN LA 1ª PLANTA • ES UN SALÓN DE AUDIOVISUALES • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN LA PARTE DELANTERA DE LA CLASE

V- INTERPRETACIÓN

Tanto los objetivos como los criterios de evaluación no son especificados, pero del análisis de la observación nos aventuramos a plantear que se centrarán en el desarrollo de contenidos correspondientes con el nivel educativo en el que nos encontramos. La evaluación no parece ser sumativa, sino continua a través de la entrega de láminas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por el profesor de *dibujo* se caracteriza por centrarse fundamentalmente en el desarrollo de actividades (láminas de dibujos geométricos) por el alumnado para conseguir los objetivos de la asignatura, siendo éste el criterio prioritario y definitorio de la materia. La estrategia utilizada por el profesor es eminentemente expositiva: describe el procedimiento que se ha de seguir para obtener una u otra figura geométrica, plantea actividades y las valora con la finalidad de observar si el alumnado adquiere estos conocimientos. Las actividades entregadas por el profesor se convierten en el eje central de la metodología seguida y parece configurarse una concepción lineal de la materia que imparte (pensamos que estas actividades son extraídas de algún libro de texto). El profesor siempre utiliza una misma estructura para la organización espacio-temporal de la clase.

Se da un buen clima relacional en el aula. La comunicación entre el profesorado y el alumnado es fluida y de respeto mutuo, aunque tanto uno como otras/os hacen uso generalizado del masculino genérico. Por otro lado, el nivel de ruido y desorden de la clase imposibilita muchas veces el entendimiento entre el alumnado y entre el éste y el profesorado. Además, el nivel de interrupciones es altísimo ocasionado por distintos motivos: aclaraciones solicitadas por parte del alumnado, explicaciones del profesor o simplemente situaciones disruptivas por parte de algunos/as compañeros/as.

Observamos que el profesor permite y fomenta que en un mismo espacio temporal y espacial se den distintos niveles de desarrollo del programa. La dificultad viene dada porque tanto los/as alumnos/as que llevan un ritmo superior a la media de la clase como aquéllos/as que llevan un ritmo inferior a éstos/as se sienten desatendidos. No obstante, el profesor establece dinámicas compensatorias a través de la ayuda entre compañeros/as cuando se ve desbordado. El grupo es bastante homogéneo en su comportamiento en clase y mientras que entre las chicas nos encontramos unas más habladoras y alborotadoras y otras más atentas, pendientes de la tarea, en los chicos no se da este segundo grupo.

Cuando el profesor realiza su exposición utiliza los recursos como medio de apoyo a sus explicaciones verbales. Es un apoyo eminentemente icónico. Los apuntes elaborados por el alumnado en el desarrollo de la explicación del profesor se convertirán en el material documental de consulta y apoyo para el desarrollo de las actividades.

El profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje queda configurado como un asesor, coordinador, apoyo de las tareas realizadas por el alumnado. En cualquier caso, el uso de los medios didácticos queda regulado por el profesor, el alumnado no posee plena autonomía para su uso y el desarrollo de la tarea está regulado por una secuencia de actividades propuestas previamente por el docente.

INFORME FINAL DE LA OBSERVACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

I- CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Observación realizada en el Instituto de Enseñanza Secundaria José Zerpa de Vecindario, los días 11, 12 y 15 de mayo de 1998, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo B. En la materia Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Impartida por la profesora Bety. Recogida la información por Cristina Miranda Santana. Observación número 1.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES

La experiencia observada forma parte de la actividad diaria desarrollada por la profesora en la implementación del programa de orientación sociolaboral no estereotipada en su actividad de aula. Ésta forma parte de una unidad didáctica.

II- RELATOS NARRATIVOS

A.- CCSS11MAY98

La profesora saluda al grupo y les pide que se sienten para poder comenzar la clase. Pasa lista. El alumnado comenta por lo bajo.

La profesora expone que antes de comenzar la clase quiere hacer una valoración de un hecho lamentable que ocurrió en este centro, y del que son protagonistas personas de la clase. Se ríen por lo bajo y miran a la profesora. Esta pide silencio y respeto. ¿Creen qué esa es la forma de solucionar los problemas? ¿después de trabajar los valores como lo hemos hecho en el trimestre pasado, ése es el modo?

Y preguntó a aquellas personas que estando no fueron capaces de sentarse a hablar. Es tan lamentable este hecho para aquellas que participaron como para aquellas que se quedaron mirando.

Una alumna: "si hay personas peleando tú no puedes participar porque puedes alcanzar, ya para que me den a mí, Yo profe, por ejemplo... me fui".

Otra chica: "yo que fui la que me peleé, era un abuso. Eran dos contra una. Profe, si me tiran de los pelos, ¿qué hago? ¿me estoy quieta?".

"Si la discusión ocurre fuera, siempre pueden entrar y pedir ayuda en el centro". Una alumna intenta hablar y otra le recuerda que tiene que levantar la mano... "Si tu vas a separarlas viene otra y te da a ti porque al final aunque sea mi objetivo ayudar, al final puedo terminar peleando".

La profesora comenta nuevamente que es inconcebible... La alumna participe en la agresión expone que ella no quiere pelear (mientras el resto sonríe y comenta por lo bajo). "Me parece a mí que en el centro nadie quiere pegar a nadie".

La profesora comenta que los problemas que surgen en el aula han de ser comentados al tutor, que para eso lo tienen, ya sean problemas grupales como individuales.

Un alumno responde en un tono de voz muy elevado y sin pedir su turno, "son todos una manada de cagados. Hasta el director estaba mirando, profe...". La profesora se queda perpleja ante la falta de implicación de responsables del centro que estaban presentes en aquel momento.

Comenta una de las afectadas que hoy nuevamente la quieren "trincar". La profesora le comenta que lo mejor es que llame a su familia.

La otra implicada intenta hablar y ésta le responde con un descalificativo para mandarla a callar (hay dos manos levantadas). "En caso de que me peguen no podré ir ni a la policía porque me van a decir que es una pelea de chiquillajas".

La profesora, ante este cambio de pareceres, responde que qué es lo que están aprendiendo en el centro, si realmente no se da un cambio de valores... Un chico responde que no se puede ser solidario con una subnormal... "Yo lo único que les digo es que o ustedes cambian de actitud o yo les bajaré la nota, porque recuerdo que las actitudes también se valoran".

"Señorita" (repetidas veces), "la niña que provocó todo el problema entre Almudena y yo... fue la guarra que vive allí". La profesora responde pidiéndole que no la insulte y que además "es necesario hablar ordenadamente, porque con el ímpetu de ustedes, se olvidan de las normas de cualquier debate".

Un alumno contesta que si es después de clase y ellas se pelean, el problema es de ellas dos. Yo, por ejemplo, resuelvo mis problemas y no le digo a nadie que los solucione.

Si embargo, la profesora recuerda repetidas veces que es necesario ayudar a los que lo necesitan.

Yurena (una de las afectadas) expone que "esa niña sólo quiere espectáculo y que seguro que si no hubiera gente..."

"Profesora, lo más importante es plantearnos qué vamos a hacer a partir de ahora. Seguiremos fomentando este tipo de actitudes, tenemos que aprender a razonar...". La profesora le comenta a un chico: "bueno, tú sigues en el convencimiento de seguir en la pelea...".

Una de las afectadas (Yurena) expone que está cansada de pelear, que no le gusta la violencia.

La profesora comenta nuevamente que si esa actitud se mantiene ella lo reflejará en la nota.

A la par, el conjunto de alumnado comenta que eso es fuera del instituto y lo de fuera no tiene nada que ver con esto. La profesora contesta que ellos vienen al centro a crecer como personas... A esto responde que lo más lógico es bajar la nota a quién lo provoque.

Una chica comenta que lo normal es hablar pero si aún así se mantiene esa actitud se dan un par de tortas.

Otra compañera responde que así lo está favoreciendo, y que la violencia genera violencia. Se mantienen los descalificativos ante un grito de una alumna ("mira, a ésta le vamos a tener que poner un bozal").

"Yo, vuelvo y repito" (comenta la profesora) "si continúan con esa actitud yo bajaré la nota por la actitud, para mí no es chanza ni risa".

Un alumno comenta que al profesorado no le debe importar lo que ocurre fuera, "eso lo demuestra un papel que ustedes mandaron a firmar esgrimiendo cualquier responsabilidad sobre aquellos hechos que sucedan fuera".

Se mantiene una discusión porque la profesora plantea que es importante la actitud de un grupo respecto a las cosas que suceden fuera, porque todo lo que ocurre fuera a nivel grupal genera actitudes en el aula.

"Entonces a todas las clases les pondrás negativos". La profesora expone que no es el reflejo de la clase lo que valora.

"Bueno, creo que ustedes entienden lo que quiero decir con el cambio de actitud y el reflejo en la nota... si quieren lo podemos seguir discutiendo cuando acabe la clase o en el recreo...".

"Comencemos lo que teníamos previsto para hoy...".

La profesora pide a Acoraída que saque el material y lo abra por la pág. 43; corregir ejercicios realizados en clase.

La profesora pregunta si todos/as lo han trabajado individualmente en casa. Una comenta que a ella le faltó la propuesta de "Pino", "que no lo terminé de entender...".

La profesora contesta: "bien.. ya lo veremos cuando llegue el momento".

"¿Quién quiere responder al primer ejercicio 7.1?"

"Yo". "Empieza Manuel, lee y define los trabajos que realiza...".

"Yasmina, ¿estás de acuerdo?". "Sí". "Y tú, Leopoldo, que levantaste la mano, ¿también?".

La siguiente cuestión es planteada por otra alumna. Cuando comienza a realizar la exposición, otra compañera le comenta que por favor lo haga despacito y claro.

Una Alumna, Zuleyka, pregunta que si, cuando de repente Luis se calla y dice "no, no...". La profesora insiste para que termine de exponerla pero finalmente decide que no.

La siguiente propuesta es trabajada por Natalia. Cuando ésta termina la profesora plantea que si quieren completar esta cuestión así lo hacen un compañero, una compañera y la profesora.

El siguiente aspecto ha creado dudas en la discusión en grupos. Unos comentan que lo del INEM terminó confundiéndolas.

Realmente están debatiendo la necesidad de formación por parte de los distintos componentes de la historia. No terminan de ponerse de acuerdo acerca de la formación permanente.

Unos comentan que no hay una exigencia explícita acerca de la formación, mientras que otras plantean que aunque no se da tal exigencia lo normal es que nos formemos para realizar mejor nuestro trabajo. Siempre salen nuevas técnicas y cultivos; además, la tecnología avanza.

Una alumna responde al proyecto profesional que ha seguido Pino... Entienden que el tipo de trabajo es lo que definirá si necesitará seguir formándose o no. Por ejemplo, en el caso de Pino comentan que no, a excepción de un chico que plantea que puede estudiar contabilidad...

Otra alumna expone que en su grupo surgieron problemas para definir qué es un conserje, la profesora revierte la pregunta al grupo clase y un alumno expone que "un conserje es Alfredo". Ante esto la profesora les pide que lo definan. "Bueno, profe, abre y cierra las puertas, también puede ser de un hotel ¿No está bien?". "Sí, pero podemos mejorar la respuesta".

Raico comenta que un conserje es un gandul... y tampoco necesita seguir formándose. Otra de las profesiones que no necesitan formación es la de ceramista. Otro comenta que hacer cerámica no es un trabajo... Es como un entretenimiento, orientado hacia la plástica... El resto los miran con sorpresa. Éste responde que él no piensa que esté mal, es bonita. Otro responde que eso no da dinero y que así eres un gandul. Una chica responde que no entiende por qué dicen que es un trabajo y que también se puede vivir de ella, pone ejemplos: si se la llevan a esas tiendas de regalos para los extranjeros o de artesanía...

La profesora pregunta que tras las exposiciones de los compañeros podemos decir que "¿ser ceramista es ser un gandul o por el contrario puede ser considerado un trabajo?".

Unos dicen que siguen pensando que eso no es un trabajo.

Una alumna les responde que si jugar al fútbol es ser un gandul.

Responde: "ellos no, esto requiere mucho esfuerzo". Le pregunta que si puede ser un entretenimiento. El responde que sí. Ella comenta que son distintas expresiones y que a lo mejor él quiere ser futbolista y se expresa a través del deporte, y hay otras personas que lo hacen a través de la artesanía.

"Los artesanos no son gandules porque piensan qué hacer y cómo".

"La diferencia está en si lo haces en tu tiempo libre o como un medio para ganarte la vida".

B.- CCSS12MAY98

El alumnado entra en clase y se sienta. La profesora pasa lista. "Josué, Antonio López...". Mientras, la clase saca el material para empezar a trabajar. Se oye un pequeño murmullo.

La profesora propone continuar con el ejercicio del día anterior. La clase, de forma desordenada, comenta qué es lo que ha trabajado por grupos e individualmente. La profesora recuerda que se habían centrado en lo que hacía Pino, Esther y Raico.

Una alumna expone que ella el día anterior llegó a la conclusión de que para algunas profesiones sería interesante y conveniente seguir formándose... Unos lo planteaban por el tipo de trabajo: "si lo tenías asegurado no era necesario seguir formándose, mientras que si eso no era así, lo conveniente era formarse para poder conseguir una mejor situación".

Una chica responde que "si quieren pueden hacerlo, para ser más competente, profe...".

La profesora pregunta qué diferencias hay entre unos y otras. La conclusión a la que llegan es que a todos les interesaría seguir formándose, porque también está la formación personal. El alumnado mantiene que "si eres autónomo, nadie te mandará pero deberías formarte".

Otra alumna sostiene que "la formación no es necesaria que te la exijan, te la puedes exigir tú. Si quieres seguir en los tomateros, o cambiar de trabajo para estar mejor, o para ganar más dinero".

En el siguiente apartado, cuando la profesora plantea trabajar en grupo en la clase, el alumnado no entendía lo que era cualificación. Ante la demanda de explicación de la profesora, por parte de algún compañero, un alumno respondió que era la formación exigida para el desempeño profesional.

Otro apostilla que "se puede decir que la cualificación ¿es como estudios necesarios?".

A partir de ahí, y después de dar un tiempo para el trabajo, se pasa a la puesta en común. Manolo plantea que la cualificación de Luis es Técnico en Informática aplicada a la administración. El nivel en el que lo desarrollan es técnico en informática.

Un chico responde que Juan hace al cliente. La profesora pregunta que qué estudios son esos. Una alumna dice que son de P&S, otra comenta que realmente son estudios de educación compensatoria. La profesora pregunta acerca del nivel educativo. Unos dicen "¿medio? ¿Bajo?...". Uno comenta que "bajo porque son como programas de Garantía Social, equivale a estudiar la ESO con unos contenidos parecidos".

"¿Qué otras estrategias alternativas podría seguir Juan para su formación?". Una chica comenta que podría hacer otros cursos de garantía social, cursillos. la profesora pregunta acerca del nivel de acuerdo con este aspecto.

Una chica, Esther, ha realizado técnicas de jardinería que son estudios medios. "¿Y éstos dónde se realizan? ¿En bachiller?...". Otra dice: "yo creo que no, que corresponden a ciclos formativos y que pueden realizarse en uno o dos años".

Pino realiza su formación en programas de garantía social. Es parecido a ser un conserje. La profesora comenta que después de este tiempo han podido clarificar qué es un conserje. Sólo un chico comenta que han hecho una búsqueda. La define así: persona que cuida y vigila un edificio público. "Muy bien", contesta la profesora.

La Profesora expone que "si ha realizado este tipo de estudios, ¿a qué otro nivel podría acceder?". Una alumna responde: "a un nivel de grado medio... Sí, profe, ella puede hacer algo de atención al cliente".

La profesora se preocupa por si tienen claro los distintos niveles de estudios.

Un alumno responde que "Raico para continuar su formación podría hacer un módulo de artes y oficios. Y una chica podría ser, por ejemplo, cerámica artística".

La profesora amplía la propuesta comentando que podría ser cualquier otra especialización que quiera hacer dentro de esa rama.

Pasan al apartado 7.4.

Tratan el tema de la estabilidad en el trabajo. Una alumna comenta que esto se da cuando la persona está asegurada, o tiene un trabajo del estado. También se puede dar porque tiene estudios...

Otra alumna comenta que todas las personas trabajadoras han de tener un seguro, pero al saber más de lo que necesitas para ese trabajo tendrán en consideración tus conocimientos.

"Lo que pregunto realmente, es si a mayor nivel de estudios tienes mayores posibilidades".

La clase responde que sí. Ante esto la profesora plantea que en el caso de que ella haya heredado una fortuna y que sólo haya hecho PGS y Maite ha hecho Derecho y está en el paro... Unas alumnas comentan que esos son casos excepcionales.

Respecto a la propuesta de consejo, una alumna aconseja a Esther que busque un trabajo en donde esté asegurada, que siguiera apuntada en el INEM, buscar un trabajo mejor porque ese es mucho queme, que no vale la pena. Y La profesora pregunta: "¿y si a ella le gustase?". El planteamiento sería entonces acerca de las condiciones laborales, que no son buenas y que se están aprovechando.

Profesora: "¿y en el caso de que estuviera asegurada?". Una alumna responde que entonces nada. Algunas alumnas plantean la posibilidad de buscarse la vida por su cuenta (7.6) en el INEM, o en el periódico, aunque no descartan la alternativa de trabajar en los tomates. Entienden que es una opción válida, aunque no deseable.

Otros sitios que comenta el alumnado a los que podrían dirigirse son: INEM, te-leempleo, boletines oficiales, a los sindicatos, asociaciones de empresarios, búsqueda en la calle...

Bueno, y el ICFEM. La profesora pregunta cómo podrían definirlo. Se hace un silencio en la clase. Una alumna responde que es el Instituto Canario de Formación y Empleo y las siglas ADL, son las Agencias de Desarrollo Local.

Un alumno responde que sus funciones se centran fundamentalmente en la formación y búsqueda de empleo.

7.7. La profesora plantea la cuestión de los estilos de vida... Un par de grupos comenta que no venía. Los otros dicen que sí que venía, pero que parte de esta información había que deducirla de otras partes del cuadernillo.

Un chico responde que Luis es laboralmente estable con trabajo fijo. La profesora comenta que con esas características no queda definido el estilo de vida... Es necesario incorporar otros aspectos como si está casado, si no tiene hijos, si continúa formándose...

Chica: "Esther tiene pareja, es laboralmente inestable, no ha podido independizarse por su situación económica, ya que sólo consigue trabajo en los tomateros y sus condiciones laborales son muy malas".

Chica: "Raico está casado y tiene hijo, por las características de su trabajo tiene mucha autonomía y le permite asumir buena parte de las labores del hogar".

La profesora recalca que el estilo de vida no se puede centrar exclusivamente en lo laboral, es necesario tener en cuenta otras facetas personales.

La profesora pide a una alumna que lea en alto el párrafo correspondiente a "economía sumergida". Una vez leído le pregunta que si ha entendido el texto. Ella comenta que no y le pide que por favor lo vuelva a leer.

Ahora le hace algunas preguntas: "¿quiénes de los personajes participan de las características de la economía sumergida?". Ella responde que "son Esther y Juan porque están al margen de la Ley... Bueno, ella comenta que se puede hacer, pero que no es recomendable. La diferencia es que no está legalizado". Otra chica responde que eso les lleva a tener salarios desventajosos.

La profesora plantea la clase del día anterior. Comenta que a partir de aquí trabajarán en grupo, y que sería interesante que le dedicaran un tiempo para realizar una reflexión individual, de modo que después pudieran aportar algo al grupo.

C.- CCSS15MAY98

El alumnado entra en clase y se va sentando con menos barullo que otros días. La profesora pide la lista y el encargado comenta que no estaba abajo. Tocan a la puerta y entran dos o tres personas más. Ellos siguen hablando y la profesora espera, mientras las voces se van acallando.

La profesora comenta que van a continuar con la página 46. Estaban hablando del concepto de economía sumergida. Retoma el guión del día anterior exponiendo que Esther y Juan habían resuelto su vida trabajando en la economía sumergida. "¿Qué es Economía sumergida?", pregunta la profesora. Ellos/as contestan que son aquellas actividades laborales que no se declaran, que no tienen contrato... La profesora pide que lean la definición que aparece en el cuaderno del alumnado. A continuación, un alumno apostilla que son los trabajos que no se declaran a Hacienda o a la Seguridad Social. La profesora pregunta que qué quiere decir declarar. Una alumna comenta que se refiere a que no la aseguran.

Una chica pregunta que "si la inspección detecta a alguien en esa situación en un negocio, por ejemplo, en una tienda de ropa, ¿qué pasa con el inspector? Como en el texto expone que están en la frontera de lo legal y lo ilegal... Si yo estoy en una empresa trabajando y no estoy asegurada...".

Un chico comenta que el gran problema es que los inspectores no trabajan, porque nunca en el periódico salen publicadas noticias en donde se comente el número de trabajadores ilegales que han cogido en las empresas.

Respecto al concepto de declarar, una chica comenta que cuando trabajas tienes que pagar unos impuestos y si él no declara tú no lo tienes que hacer, está mal hecho que él trabaje así... o a lo mejor le interesa trabajar de este modo porque está cobrando el paro. Una niña vuelve a leer en qué consiste, y la profesora comenta que es necesario obtener más información y que parte de esta información viene reflejada en el cuadernillo, por lo que siguen leyendo. Primero una niña, luego otro chico... la profesora pregunta si van entendiendo la información.

La profesora observa si el alumnado sigue realmente la clase, y dice que nadie ha hecho las preguntas que se dijo que se trabajarán. Pregunta cuál ha sido el motivo. A continuación y tras dices y diretes, respecto a si se acordó o no esta tarea, la profesora decide que va a dar 5 minutos para que en grupos de dos respondan a esas cuestiones previstas. El alumnado trabaja en silencio. Una alumna le dice que no puede seguir avanzando por eso de lo de los sectores. Pregunta si puede hacerlo a ojo. La profesora comenta que tiene que hacerse con medidas reales, utilizando el semicírculo. La profesora vuelve a comentar para todo el grupo esa actividad, mira el reloj y comprueba el nivel de realización de la ta-

rea. Esta se acerca a una alumna que pide su ayuda, luego a un alumno... Otro alumno. Un grupo por atrás se ríe, y la profesora pregunta si terminaron. Una alumna comenta que la 8.2 no la entiende. Ella se acerca y se la explica a las dos alumnas que realizan la actividad conjuntamente. Mientras la profesora da la explicación a la alumna, aumenta el tono de voz de la clase. La profesora sigue respondiendo a las dudas que va teniendo el alumnado. Dos alumnas se levantan a preguntarle, mientras ella está contestando a un alumno. A la vez, en la parte de atrás una chica le pega un bofetón a un chico (la misma chica que el día anterior se pegó con la otra niña) y al finalizar la tarea salen a la pizarra. Mientras una alumna sale (Acoraida) a la pizarra, la profesora pregunta a un alumno por qué no ha traído un cuaderno...

Acoraida escribe de manera esquemática las características. Mientras la alumna escribe, la profesora le comenta que en la pizarra lo ponga a modo de esquema:

- | | | |
|-----------------|---|---|
| Características | } | <ul style="list-style-type: none"> · Crisis económica que se desencadenó · Recuperación económica · Trabajo que no tiene tendencia a disminuir · Parece consolidarse y expandirse |
|-----------------|---|---|

Mientras Acoraida escribe esto, la profesora comenta que quién quiere salir a poner los tipos de trabajo. Sale un chico:

- | | | |
|------------------|---|---|
| Tipos de Trabajo | } | <ul style="list-style-type: none"> · A domicilio · Talleres Clandestinos · Trabajadores no declarados de empresas legales · Prostitución · Contrabando |
|------------------|---|---|

La profesora pregunta qué les parece la respuesta dada a las características. Un alumno comenta que está mal porque la compañera está hablando de las causas y no de las características.

Este comenta en alto las características y otra alumna pide completar la aportación realizada por el compañero.

Antonio comenta que él sólo puso tres, paró, y comentó otras (no las pude copiar). Un alumno comenta la pregunta. La profesora pregunta si están de acuerdo y si lo entienden, si la dan por válida. "Sí".

"Respecto a los tipos de trabajo que ha planteado el compañero, ¿qué tienen que decir?". Una compañera comenta que faltarían algunas como servicio de canguros, reparto de propaganda... "¿hay alguna más?".

Plantea pasar a la siguiente. Una alumna lee la respuesta elaborada por su grupo. La profesora pregunta si están de acuerdo con ella, mientras el tono de voz se eleva y la profesora pide que se callen. La profesora comenta si podría considerar que la respuesta está dentro. Tocó el timbre y se acabó la clase. Recogen rápidamente y salen de clase.

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Educación Secundaria José Zerpa cuenta con 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En el centro se está creando una asociación de padres y madres. Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en la zona, caracterizado, por un lado, por ser una zona comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 11 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en los testeros más amplios: unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase.

Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula es el mar, que se interrumpe por el tejado de un módulo del edificio del mismo instituto y entre estos dos edificios se encuentra un jardín. El aula cuenta con dos puertas: una en la parte delantera (que no se utiliza) y otra en la parte trasera con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la clase.

En los lados opuestos a éstos, en el testero más cercano a la puerta que se utiliza, nos encontramos con dos pizarras: una de veleda y la otra de carbón. En el testero anteriormente mencionado hay una pizarra de corcho en la que se encuentra un póster alusivo a las ciencias sociales y una fotocopia de las normas de la clase. Al lado de éste y cercano a la pizarra hay un ropero con un TV. En el lado opuesto está la mesa de la profesora situada en el ángulo izquierdo y en el ángulo derecho se encuentra una pantalla de proyección. Cercano a la ventana se encuentra un mural que hace alusión a la educación para la solidaridad y la paz.

3.- Organización de la clase.

3.1.- Organización espacial

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Están colocados en fila formando líneas (aproximadamente 4) de 5 y 3 personas respectivamente.

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

No hemos podido observar una gran diferencia entre las personas que se sientan al final de la clase y las que se sientan en la parte de delante. Observamos que las mayoría de las chicas se sientan en la parte delantera y trasera de la clase mayoritariamente. Además, las dos que han tenido el conflicto están sentadas una delante de la mesa de la profesora (la que más habla) y la otra en la última fila.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

No lo hemos observado.

- ¿En qué medida ciertos/as alumnos/as poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

Esta situación no se da en este grupo.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintiséis personas en la clase, de las que catorce son chicas y doce son chicos, con edades comprendidas entre trece y quince años.

- ¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo para la implementación de esta clase se ha mantenido de forma individual.

El alumnado se ha sentado de forma aleatoria en la clase. La profesora nos ha comentado que el alumnado suele mantenerse en su sitio.

3.2.- Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización del grupo clase y que el alumnado tenga una actitud de atención: 5 minutos.
 - Consideración de un problema de disciplina en el centro por parte de alumnos de este grupo: 20 minutos.
 - Desarrollo de la actividad por el alumnado, retomando el desarrollo de la materia prevista para ese día y comienzo de la puesta en común de los aspectos trabajados el día anterior, individual y grupal: 20 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla en esta clase, hace referencia al conocimiento de posibles modelos referidos a trayectorias educativas, profesionales y personales. Importancia de la necesidad formativa independientemente del nivel educativo. Consideración social en el desarrollo de determinadas trayectorias profesionales.

La *habilidad* que se trabaja es el análisis de texto para la extracción, organización y debate de los mismos a través de una defensa de los presupuestos planteados, y la necesaria relación con conocimientos y experiencias personales para la obtención de conclusiones.

Por otro lado, se desarrollan *estrategias* personales para el *trabajo* en grupo así como la *actitud* de cooperación con el resto de las personas que conforman el grupo para el desarrollo de la actividad.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran:

- Tres pizarras: una de corcho situada frente a la mesa de la profesora; otra veleda y una última de carbón, que están ubicadas en el mismo testero y de espaldas a la mesa de la profesora.

- Una pantalla de proyección, situada en el ángulo derecho a la mesa de la profesora.
- Cercano al tablón de corcho, hay un ropero de TV.

Estos materiales están disponibles para el grupo de clase siempre que el desarrollo de la materia lo requiera (comentario de la profesora).

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**
Aunque no pudimos observarlo, la utilización de los recursos por parte del alumnado va a quedar regulada por la profesora.
- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**
En el desarrollo de la clase se hace un uso de materiales escritos.
- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**
El material utilizado en el transcurso de la clase tiene soporte textual. Éste es el cuadernillo elaborado por el profesorado que forma parte del equipo de trabajo.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**
El profesorado utiliza el diálogo que aparece en la pág. 42 para desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**
La tarea queda definida en el cuadernillo, estableciéndose como guión de apoyo al diálogo desarrollado por nuestros personajes. La forma de organización de la actividad, a saber si es grupal o individual, si hay puesta en común o no, etc., va a ser dispuesta por el profesorado.
- **¿En qué momentos de la enseñanza?**
Antes de iniciar la actividad y en el proceso de desarrollo de la misma, la profesora clarifica las posibles dudas que puedan surgir respecto a la propuesta planteada en el cuadernillo.
- **¿Quién decide el uso de medios?**
La utilización del cuadernillo ha sido decidida por el grupo de trabajo a propuesta de la profesora de la asignatura.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el/la profesora?**
El alumno tiene autonomía para acceder al cuadernillo, pero le resultaría complejo, por no decir imposible, para actuar de forma autónoma. En este caso tendrían una percepción disciplinar del conocimiento y perderíamos el sentido real de la experiencia. El profesorado pone al alumnado en antecedentes cuando comienza la actividad. Esto, no niega la posibilidad al alumnado de acceder a otros medios que le permitan ampliar o clarificar los aspectos tratados en el apartado.
- **¿En qué tipo de tareas?**
En tareas desarrolladas individualmente, en pequeños grupos y en gran grupo.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**
En líneas generales, el alumnado no presenta problemas para trabajar el material. Sin embargo, se dan algunas excepciones en los distintos grupos. Éstas unas veces se hacen más evidentes que otras.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
Los agrupamientos son regulados por la profesora, considerando el género y número de los componentes del grupo. En esta sesión no se han dado.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos. Hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas.

- ¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?

Sí, se dan diferencias entre las distintas personas del grupo; éstas no tienen su base en una diferenciación sexual sino en la interpretación de las mismas.

- ¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la auto-dirección por el alumnado?

El material que trabaja el alumnado posibilita la autodirección del alumnado a partir de la propuesta inicial prevista por la docente.

- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.

Las preguntas generalmente van referidas al desarrollo de la tarea, a su consecución y complejidad para su desarrollo.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

La profesora hace uso de un lenguaje no sexista, evitando en la mayoría de los casos el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

La profesora no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical complejas atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado, aunque sí incorpora nuevo vocabulario que hace referencia al concepto que ha sido tratado. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo o alumnado y cuando esto no sucede es porque el alumnado habla o está distraído con otros/as compañeros/as.

- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?

Sí, cuando la profesora se expresa de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz, así como características del auditorio. Se percibe cierta dedicación y mayor atención hacia aquellas personas que reiteradamente muestran dificultades para desarrollar su trabajo, independientemente del sexo.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿a quién se dirigen? ¿éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

La profesora entra en la clase y saluda dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice, ayudándose de sus manos, al expresarse.

- ¿El profesora muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?

La docente mira al conjunto de la clase y espera unos minutos sin hacer nada, en silencio. Cuando el alumnado se percata disminuye el tono de voz y se observa una mayor dedicación al trabajo. No es una situación habitual.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conse-

guir, integrándolo en el desarrollo de la unidad en su conjunto. A continuación especifica cómo se realizará la actividad prevista.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**

La profesora organiza, apoya y asesora al grupo clase para el desarrollo de la unidad didáctica.

- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**

La profesora plantea el trabajo a realizar y el tiempo de duración: una, dos o tres sesiones. Establece la organización temporal, espacial y grupal para el desarrollo del trabajo.

- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**

La profesora en colaboración con el equipo de trabajo que desarrolla esta unidad didáctica participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.

- **¿Qué hace el /la profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**

La profesora, en función del tipo y contenido de la pregunta, le da al/la alumno/a pautas para encontrar la respuesta en el texto que está utilizando o en otros materiales que ha utilizado en otro momento... En determinados casos le clarifica el concepto directamente utilizando como referente el nivel del/la alumno/a.

- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?**

Sí, cuando el alumnado preguntada dudas a la profesora. Normalmente, pregunta al alumnado conceptos previos necesarios para entender el nuevo concepto que introduce. Para ello contextualiza la pregunta y utiliza aspectos intermedios que facilitan al alumnado desarrollar lo que se les ha cuestionado. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y no se observa un trato diferencial de unas a otros.

- **¿Utiliza analogías?**

La docente desarrolla analogías a partir de experiencias personales o del alumnado, acerca de los aspectos tratados en la materia.

- **¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**

La profesora insta al alumnado a la puesta en común de su trabajo, ya sea individual o grupal. A partir de ahí conoce cuál es el nivel de conceptualización de la materia, reconoce los posibles problemas para entender la materia y la estrategia para desarrollar la actividad.

El alumnado generalmente escucha las aportaciones de los/as compañeros/as, aporta sus puntos de desacuerdo con éstos. La profesora intenta organizar y llegar a puntos de consenso respecto a las aportaciones dadas por el alumnado.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**

No se ha podido observar con precisión. El alumnado suele llegar con sus amigos con los que se sientan juntos, normalmente.

- **¿Son los grupos homogéneos o heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad).**

En esta sesión no se da la formación de grupos para el desarrollo de la actividad, pero cuando se establecen, se dan de forma intencionada grupos homogéneos respecto al sexo, pero es necesario recordar que en este grupo clase hay más chicas que chicos. Otro aspecto que influye en la forma de organización depende del objetivo a conseguir en la materia.

- **¿Son las agrupaciones estables?**

Por lo que se ha podido percibir parece que las agrupaciones suelen ser estables.

- **¿Es el agrupamiento definido por el profesorado o es libre?**

Cuando se dan agrupamientos, los criterios para agrupar al alumnado son establecidos por la profesora.

- **Especificar cómo se divide el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión? ¿quién lo lidera?**

La profesora ha facilitado al alumnado estrategias para el desarrollo de un trabajo en colaboración.

7.2.- Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).**

El profesorado no hace demandas específicas pero cuando se dirige al grupo son ellas quienes muestran su interés en participar. Pero también se da el caso en el que el profesorado ha de demandar explícitamente a unas chicas y a chicos.

- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).**

No se pudo observar.

- **¿Quiénes no la levantan nunca?**

No se pudo observar.

- **¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género).**

Tanto los chicos como las chicas del grupo centran sus demandas en:

- Clarificación para el desarrollo de la actividad.
- Reconsideración de las normas establecidas desde el principio para el desarrollo de la actividad.
- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.
- Clarificación acerca de los conceptos desarrollados en la Unidad didáctica.
- Refuerzo de la actividad realizada.

- **Materiales.**

- **Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.**

Cuando el alumnado tiene problemas para consensuar, pide a la profesora que actúe de intermediaria.

- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?**

No se da elección de la tarea, viene predeterminada por la profesora.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el/la profesor/a o no? Valoración de la situación.**

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, así como mutuo respeto en un clima completamente distendido.

- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**

La profesora mantiene las formas de comunicación independientemente del sexo. Por lo general aparece como una persona dispuesta a escuchar y a responder a las necesidades de su alumnado.

- **¿El alumnado se comunica de forma diferente según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**

En este sentido se da una relación estridente por algunas compañeras y compañeros del grupo quien se comunica con las demás personas en un tono elevado, de forma

impositiva, independientemente del género de sus compañeros/as. El resto del alumnado del grupo parece tener formas de comunicación aceptables entre ellos/as.

- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?**

Se da una situación aceptable de respeto entre el alumnado, aunque también nos encontramos con casos discordantes, que enturbian el buen clima de la clase. Con la profesora se observa una situación de respeto mutuo.

- **¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?**

El grupo intenta solucionar los conflictos que han surgido atendiendo a la norma. Cuando esto no es suficiente demandan la opinión de la persona que detenta la autoridad (en este caso la profesora), en situaciones que se desarrollan en el centro. Sin embargo, cuando los problemas surgen en el centro pero son solucionados fuera utilizan formas violentas para su resolución, no trasladando las formas habituales de consenso y diálogo.

- **¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan (chicos/as- indistintamente)?**

Cuando las tareas se desarrollan en la clase, ya sean en grupos o de forma individual, las interrupciones vienen dadas por la dificultad surgida en el desarrollo de la tarea y la necesidad por parte del profesorado y del alumnado de dar respuesta a esta situación para poderlo solucionar.

9.- Clima Evaluativo.

- **¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicados por el profesorado?**

Se explicitan parcialmente al alumnado. Tienen en cuenta tanto habilidades para el trabajo autónomo y colaborativo, el orden y la organización en el material trabajado, formas de expresión oral y escrita, el obtener una conceptualización clara.

- **¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?**

La observación en el aula, el seguimiento del material desarrollado por el alumnado, su participación en debates y otras estrategias.

- **¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?**

La evaluación la implementa el profesorado a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica.

- **¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?**

El alumnado participa en la valoración que él hace del proceso seguido en el desarrollo de la unidad.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: CCSS11MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA ORGANIZADA DE FORMA INDIVIDUAL • CUANDO EL TRABAJO SE ORGANIZA EN GRUPOS, NO PUDIMOS OBSERVAR DEFERENCIAS ENTRE LOS DISTINTOS GRUPOS TANTO INTRAGRUPPO COMO INTERGRUPO • SITUACIÓN ESTABLE DEL ALUMNADO EN SUS SITIOS • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 PERSONAS, 14 CHICAS Y 12 CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO CLASE Y QUE EL ALUMNADO TENGA UNA ACTITUD DE ATENCIÓN • CONSIDERACIÓN DE UN PROBLEMA DE DISCIPLINA EN EL CENTRO POR PARTE DE ALUMNAS DE ESTE GRUPO • DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO, RETOMANDO EL DESARROLLO DE LA MATERIA PREVISTA PARA ESE DÍA Y COMIENZO DE LA PUESTA EN COMÚN DE LOS ASPECTOS TRABAJADOS EL DÍA ANTERIOR, INDIVIDUAL Y GRUPAL • FINAL DE LA CLASE

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • TRES PIZARRAS, UNA DE CORCHO, OTRA VELLIDA Y UNA ÚLTIMA DE CARBÓN • UN ROPERO DE TELEVISIÓN • USO CUADERNO DEL ALUMNADO (MATERIAL ENTREGADO POR LA PROFESORA AL INICIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA) • MATERIAL TEXTUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR LA PROFESORA EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, AUNQUE HAY SITUACIONES DE CONSULTA ABIERTA 	<ul style="list-style-type: none"> • CUADERNO DEL ALUMNADO COMO MEDIO DE SOPORTE PARA DESARROLLAR LAS DISTINTAS ACTIVIDADES • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESORADO DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR LA PROFESORA EN CASI TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO GARECE DE PLENA AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, SU USO QUEDA PRESCRITO A LAS EXIGENCIAS DE LA PROFESORA • SE DAN DIFERENCIAS, EL ALUMNADO NO TIENE EL MISMO NIVEL DE COMPRENSIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVÉ SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS QUE PERMITE CIERTA FLEXIBILIDAD EN EL ORDEN DE REALIZACIÓN

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DE LENGUAJE NO SEXISTA • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • LA PROFESORA REALIZA SILENCIOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN • COMUNICACIÓN FLUIDA Y CERCANA, RESPETUOSA ENTRE ELLAS/OS • NO SE DA UN TRATO DISTINTO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: <ul style="list-style-type: none"> • MODELOS DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, PROFESIONALES Y PERSONALES. • NECESIDAD DE FORMACIÓN CONTINUA INDEPENDIENTEMENTE DEL NIVEL EDUCATIVO • PROCEDIMENTALES: <ul style="list-style-type: none"> • ANÁLISIS DE TEXTOS, TRABAJO EN GRUPO E INDIVIDUAL • ACTITUDINALES: <ul style="list-style-type: none"> • ACTITUD DE COOPERACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS QUE FORMAN EL GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, EXPONE SU INTERÉS EN TRATAR UN PROBLEMA DE DISCIPLINA EN EL QUE HA ESTADO IMPLICADA FUERTEMENTE LA CLASE Y CLARIFICA QUÉ ES LO QUE SE VA A TRABAJAR, ORGANIZA LOS MATERIALES Y EL ESPACIO • LA PROFESORA APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • CUANDO EL ALUMNADO NO ENTIENDE, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLAS. (EN DEFINITIVA VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO) • LA PROFESORA SE PERCATA DE ERRORES ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO. 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN SE EXPLICITAN, PARCIALMENTE AL ALUMNADO: • IDENTIFICACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE POSIBLES TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, PROFESIONALES Y PERSONALES • HABILIDADES PARA EL TRABAJO AUTÓNOMO Y COLABORATIVO • ORDEN Y ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL TRABAJADO • FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR LA PROFESORA Y EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD

ALUMNADO				
RELACIÓN ALUMNADO-ALUMNADO	RELACIÓN ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • SE DA UNA RELACIÓN ESTRIDENTE DE UNA COMPAÑERA HACIA EL RESTO DEL GRUPO, EL RESTO PARECE TENER FORMAS DE RELACIÓN ACEPTABLES 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS DEMANDAS CONCRETAS REALIZADAS POR LA PROFESORA SON RESPONDIDAS EN PRIMERA INSTANCIA POR LAS CHICAS • TANTO LOS CHICOS COMO LAS CHICAS DEMANDAN: • CLARIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD • RECONSIDERACIÓN DE LAS NORMAS ESTABLECIDAS DESDE EL PRINCIPIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD • CLARIFICACIÓN DE LOS CONCEPTOS TRABAJADOS EN LA CLASE • CLARIFICACIÓN A CERCA DE LOS CONCEPTOS DESARROLLADOS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA • REFUERZO DE LA ACTIVIDAD REALIZADA 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR EL SEGUIMIENTO Y CLARIFICACION REALIZADA POR LA PROFESORA O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO • SE MANTIENE UN CIERTO NIVEL DE RUIDO EN EL AULA • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA. VIENE DEFINIDA POR LA PROFESORA • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA, EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO Y DE SU ACTUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • CASI NO SE DAN INTERRUPTIONES A LO LARGO DE LA CLASE, LAS QUE SUCEDEN SON DEBIDO PRINCIPALMETE A LAS ACLARACIONES Y CONSULTAS REALIZADAS PARA PODER DESARROLLAR EL TRABAJO

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORES: 29 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE ALUMNOS: 341 (ESO 118) • Nº DE ALUMNAS: 597 (ESO 136) • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS QUE SE ENCUENTRAN EN EL AULA SON ESCASOS (AUDIOVISUALES)

III. GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

GUIÓN DE OBSERVACIÓN: CCSS12MAY98

1.- Identificación del centro.

El centro, Instituto de Educación Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 938 alumnos/as, de los que 341 son chicos y 597 son chicas. La distribución de la ESO es de 136 chicas y 116 chicos, haciendo un total de 252 personas, y 70 profesores/as de las que 29 son hombres y 41 son mujeres, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En el centro se está creando una asociación de padres y madres. Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en la zona, caracterizado, por un lado, por ser una zona comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera.

Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 11 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en los testeros más amplios: unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase.

Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula es el mar, que se interrumpe por el tejado de un módulo del edificio del mismo instituto y entre estos dos edificios se encuentra un jardín. El aula cuenta con dos puertas: una en la parte delantera (que no se utiliza) y otra en la parte trasera con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la clase.

En los lados opuestos a éstos, en el testero más cercano a la puerta que se utiliza, nos encontramos con dos pizarras: una de veleda y la otra de carbón. En el testero anteriormente mencionado hay una pizarra de corcho en la que se encuentra un póster alusivo a las ciencias sociales y una fotocopia de las normas de la clase. Al lado de éste y cercano a la pizarra hay un ropero con un TV. En el lado opuesto está la mesa de la profesora situada en el ángulo izquierdo y, en el ángulo derecho, se encuentra una pantalla de proyección. Cercano a la ventana se encuentra un mural que hace alusión a la educación para la solidaridad y la paz.

3.- Organización de la clase.

3.1.- Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Están colocados en fila formando líneas (apro-

(aproximadamente 4) de 5 y 3 personas respectivamente. Se mantiene el mismo tipo de organización que el día anterior.

- Considerar qué alumnos/as están situados/as al final de la clase, o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

No hemos podido observar una gran diferencia entre las personas que se sientan al final de la clase y las que se sientan en la parte de delante. El nivel de atención y participación es muy similar. Lo que si observamos fue disparidad en el nivel de realización de las tareas que tenían que trabajar individualmente en casa. Así, las chicas y los chicos que se sentaban en la parte final, generalmente, no habían realizado esta reflexión. (Cuando me refiero a los chicos son los que se sentaban más atrás entre ellos)

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

No lo hemos observado.

- ¿En qué medida ciertos/as alumnos/as poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).

Esta situación no se da en este grupo.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintiséis personas en la clase, en el día de hoy, hay 10 niñas y 10 niños, con edades comprendidas entre trece y quince años.

- ¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo clase en esta sesión se ha sentado de forma individual y respetando el sitio que ellos normalmente han mantenido.

3.2.- Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización del grupo clase y que el alumnado tenga una actitud de atención: 5 minutos.
 - Desarrollo de la actividad por el alumnado, retomando el desarrollo de la materia prevista para ese día y comienzo de la puesta en común de los aspectos trabajados el día anterior, individual y grupal, referida a los apartados del cuadernillo de la 7.3 a la 7.7: 40 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla en esta clase hace referencia al conocimiento de posibles modelos referidos a trayectorias educativas, profesionales y personales. Importancia de la necesidad formativa independientemente del nivel educativo. Consideración social en el desarrollo de determinadas trayectorias profesionales. Profundiza en aspectos trabajados el día anterior e incorpora otros, como son: Economía sumergida, condiciones laborales, interés por el trabajo desempeñado. Instituciones que trabajan en la búsqueda o colocación de empleo, Estilos de vida y Proyecto personal, educativo y profesional.

La *habilidad* que se trabaja es el análisis de texto para la extracción, organización y debate de los mismos a través de una defensa de los presupuestos planteados y la necesaria relación con conocimientos y experiencias personales para la obtención de conclusiones.

Por otro lado, se desarrollan *estrategias* personales para el *trabajo* en grupo así como la *actitud* de cooperación con el resto de las personas que conforman el grupo para el desarrollo de la actividad. Actitud crítica ante la situación de desempleo y características de las condiciones de empleabilidad en nuestra sociedad. Importancia en la necesidad de actuar en las decisiones personales y cómo éstas afectan a nuestro proyecto personal: participación de las mujeres y hombres en actividades no tradicionales para su sexo.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran:

- Tres pizarras: una de corcho situada frente a la mesa de la profesora; otra veleda y una última de carbón, que están ubicadas en el mismo testero y de espalda a la mesa de la profesora.
- Una pantalla de proyección, situada en el ángulo derecho a la mesa de la profesora.
- Cercano al tablón de corcho, hay un ropero de TV.

Estos materiales están disponibles para el grupo de clase siempre que el desarrollo de la materia lo requiera (comentario de la profesora). En esta sesión hacen uso de la pizarra de carbón.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

Aunque no pudimos observarlo, la utilización de los recursos por parte del alumnado va a quedar regulada por la profesora.

- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el desarrollo de esta clase se hace uso de materiales escritos.

- Tipo y descripción de los medios utilizados.

El material utilizado en el transcurso de la clase tiene soporte textual. Éste es el cuadernillo elaborado por el profesorado que forma parte del equipo de trabajo.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?

El profesorado utiliza el guión de análisis de que aparece en las págs.43-46 correspondiente al diálogo que aparece en la pág. 42, para desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- ¿Cómo quedan definidas las tareas?

La tarea queda definida en el cuadernillo, estableciéndose como guión de apoyo al diálogo desarrollado por nuestros personajes. La forma de organización de la actividad, a saber, si es grupal o individual, si hay puesta en común o no, etc., va a ser dispuesta por el profesorado.

- ¿En qué momentos de la enseñanza?

Antes de iniciar la actividad y en el proceso de desarrollo de la misma la profesora clarifica las posibles dudas que puedan surgir respecto a la propuesta planteada en el cuadernillo.

- ¿Quién decide el uso de medios?

La utilización del cuadernillo ha sido decidida por el grupo de trabajo a propuesta de la profesora de la asignatura.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el/la profesora?

El alumno tiene autonomía para acceder al cuadernillo, pero le resultaría complejo, por no decir imposible, para actuar de forma autónoma. En este caso tendrían una percepción disciplinar del conocimiento y perderíamos el sentido real de la experiencia. El profesorado pone al alumnado en antecedentes cuando comienza la actividad. Esto no niega la posibilidad al alumnado de acceder a otros medios que le permitan ampliar o clarificar los aspectos tratados en el apartado.

- ¿En qué tipo de tareas?

En tareas desarrolladas individualmente, en pequeños grupos y en gran grupo.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**
En líneas generales, el alumnado no presenta problemas para trabajar el material, sin embargo se dan algunas excepciones en los distintos grupos. Éstas unas veces se hacen más evidentes que otras.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
Los agrupamientos son regulados por la profesora, considerando el género y número de los componentes del grupo. En esta sesión no se han dado.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos. Hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
Sí, se dan diferencias entre las distintas personas del grupo, estas no tienen su base en una diferenciación sexual sino en la interpretación de las mismas.
- **¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la auto-dirección por el alumnado?**
El material que trabaja el alumnado posibilita la autodirección del alumnado, a partir de la propuesta inicial prevista por la docente.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.**
Las preguntas generalmente van referidas al desarrollo de la tarea, a su consecución y complejidad para su desarrollo.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

La profesora hace *uso de un lenguaje no sexista*, evitando en la mayoría de los casos el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar.

Se da una *adaptación de su lenguaje* (no sólo respecto al uso del género sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

La profesora no utiliza un *vocabulario* ni una *estructura gramatical* complejos atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado, aunque sí incorpora nuevo vocabulario que hace referencia al concepto que ha sido tratado. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- **¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).**
En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo o alumnado y cuando esto no sucede es porque el alumnado habla o está distraído con otros/as compañeros/as.
- **¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?**
Sí. Cuando la profesora se expresa de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz, así como características del auditorio. Se percibe cierta dedicación y mayor atención hacia aquellas personas que reiteradamente muestran dificultades para desarrollar su trabajo, independientemente del sexo. También cuando la profesora percibe que el alumnado no llega a captar la intención última de la tarea.

b) Comunicación no verbal.

- **¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?**

La profesora entra en la clase y saluda dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice, ayudándose de sus manos, al expresarse.

- **¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?**

- **¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?**

La docente mira al conjunto de la clase y espera unos minutos sin hacer nada, en silencio. Cuando el alumnado se percata disminuye el tono de voz y se observa una mayor dedicación al trabajo. No es una situación habitual.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- **¿Cómo plantea el trabajo?**

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir, integrándolo en el desarrollo de la unidad en su conjunto. A continuación especifica cómo se realizará la actividad prevista.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**

La profesora organiza, apoya y asesora al grupo clase para el desarrollo de la unidad didáctica.

- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**

La profesora plantea el trabajo a realizar y el tiempo de duración: una, dos o tres sesiones; establece la organización temporal, espacial y grupal para el desarrollo del trabajo.

- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**

La profesora en colaboración con el equipo de trabajo que desarrolla esta unidad didáctica participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.

- **¿Qué hace el /la profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**

La profesora, en función del tipo y contenido de la pregunta, le da al/la alumno/a pautas para encontrar la respuesta en el texto que está utilizando o en otros materiales que ha utilizado en otro momento. En determinados casos le clarifica el concepto directamente utilizando como referente el nivel del/la alumno/a.

- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?**

Sí, cuando el alumnado pregunta dudas a la profesora. Normalmente, pregunta al alumnado conceptos previos necesarios para entender el nuevo concepto que introduce. Para ello contextualiza la pregunta y utiliza aspectos intermedios que facilitan al alumnado desarrollar lo que se les ha cuestionado. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y no se observa un trato diferencial de unas a otros.

- **¿Utiliza analogías?**

La docente desarrolla analogías a partir de experiencias personales propias o del alumnado, acerca de los aspectos tratados en la materia.

- **¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**

La profesora insta al alumnado a la puesta en común de su trabajo, ya sea individual o grupal. A partir de ahí conoce cuál es el nivel de conceptualización de la materia, reconoce los posibles problemas para entender la materia y la estrategia para desarrollar la actividad.

El alumnado generalmente escucha las aportaciones de los/as compañeros/as, aporta sus puntos de desacuerdo con éstos. La profesora intenta organizar y llegar a puntos de consenso respecto a las aportaciones dadas por el alumnado.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.
No se ha podido observar con precisión. El alumnado suele llegar con sus amigos con los que se sientan juntos, normalmente.
- ¿Son los grupos homogéneos o heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad).
En esta sesión no se da la formación de grupos para el desarrollo de la actividad, pero cuando se establecen, se dan de forma intencionada grupos homogéneos respecto al sexo, pero es necesario recordar que aunque en este grupo clase hay más chicas que chicos, en esta sesión están equiparados. Otro aspecto que influye en la forma de organización depende del objetivo a conseguir en la materia.
- ¿Son las agrupaciones estables?
Por lo que se ha podido percibir parece que las agrupaciones suelen ser estables, siempre que asistan a la clase.
- ¿Es el agrupamiento definido por el profesorado o es libre?
Cuando se dan agrupamientos, los criterios para agrupar al alumnado son establecidos por la profesora.
- Especificar cómo se divide el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión? ¿Quién lo lidera?
En esta sesión no se ha podido observar.

7.2.- Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).
El profesorado no hace demandas específicas pero cuando se dirige al grupo son ellas quienes muestran su interés en participar. Pero también se da el caso en el que el profesorado ha de demandar explícitamente a unas chicas y a chicos.
- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).
No se pudo observar.
- ¿Quiénes no la levantan nunca?
No se pudo observar.
- ¿Qué demandan del profesorado? ¿quiénes? (género).
Tanto los chicos como las chicas del grupo centran sus demandas en:
 - Clarificación para el desarrollo de la actividad.
 - Reconsideración de las normas establecidas desde el principio para el desarrollo de la actividad.
 - Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.
 - Clarificación acerca de los conceptos desarrollados en la Unidad didáctica.
 - Refuerzo de la actividad realizada.
 - Confirmación en la respuesta dada a la situación planteada.
- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?
No se da elección de la tarea, viene predeterminada por la profesora.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el/la profesora o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, así como mutuo respeto en un clima completamente distendido.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad).

La profesora mantiene las formas de comunicación independientemente del sexo. Por lo general aparece como una persona dispuesta a escuchar y a responder a las necesidades de su alumnado.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad).

En este sentido se da una relación estridente por algunas compañeras y compañeros del grupo quien se comunica con las demás personas en un tono elevado, de forma impositiva, independientemente del género de sus compañeros/as. La mayoría del alumnado del grupo parece tener formas de comunicación aceptables entre ellos/as, aunque se observa tanto por parte de los chicos como de las chicas un tono de voz y un tratamiento despectivo hacia otras/os. Este depende del prestigio o situación de "liderazgo" en el grupo clase.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?

Se da una situación aceptable de respeto entre el alumnado, aunque también nos encontramos con casos discordantes, que enturbian el buen clima de la clase. Con la profesora se observa una situación de respeto mutuo.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución, ? ¿Estas son distintas en función del género?

El grupo intenta solucionar los conflictos que han surgido atendiendo a la norma. Cuando esto no es suficiente demandan la opinión de la persona que detenta la autoridad (en este caso la profesora) en el contexto de aula. Estas situaciones se han dado entre chicos y entre chicas.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan (chicos/as indistintamente)?

Cuando las tareas se desarrollan en la clase, ya sea en grupos o de forma individual, las interrupciones vienen dadas por la dificultad surgida en el desarrollo de la tarea y la necesidad por parte del profesorado y del alumnado de dar respuesta a esta situación para poderlo solucionar.

Las personas que demandan ayuda suelen ser los líderes de los grupos ya sean hombres o mujeres, aunque cuando se dan dos personas, independientemente de su sexo, con fuerte liderazgo, quien pregunta es el chico. (La profesora en estos casos actúa quitándole autoridad).

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

Se explicitan parcialmente al alumnado. Tienen en cuenta tanto habilidades para el trabajo autónomo y colaborativo, el orden y la organización en el material trabajado, formas de expresión oral y escrita, el obtener una conceptualización clara.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La observación en el aula, el seguimiento del material desarrollado por el alumnado, su participación en debates y otras estrategias.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

La evaluación la implementa el profesorado a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

El alumnado participa en la valoración que él hace del proceso seguido en el desarrollo de la unidad.

IV. ANALISIS E INTERPRETACIÓN: CCSS12MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA ORGANIZADA DE FORMA INDIVIDUAL • SITUACIÓN ESTABLE DEL ALUMNADO EN SUS SITIOS • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 PERSONAS, 10 CHICAS Y 10 CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO CLASE Y QUE EL ALUMNADO TENGA UNA ACTITUD DE ATENCIÓN • DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO, RETOMANDO EL DESARROLLO DE LA MATERIA PREVISTA PARA ESE DÍA Y COMIENZO DE LA PUESTA EN COMÚN DE LOS ASPECTOS TRABAJADOS EL DÍA ANTERIOR, INDIVIDUAL Y GRUPAL • FINAL DE LA CLASE

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • TRES PIZARRAS UNA DE CORCHO, OTRA VELEDA Y UNA ÚLTIMA DE CARBÓN • UN ROPERO DE TELEVISIÓN • USO CUADERNO DEL ALUMNADO (MATERIAL ENTREGADO POR LA PROFESORA AL INICIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA) • MATERIAL TEXTUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR LA PROFESORA EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, AUNQUE HAY SITUACIONES DE CONSULTA ABIERTA. 	<ul style="list-style-type: none"> • CUADERNO DEL ALUMNADO COMO MEDIO DE SOPORTE PARA DESARROLLAR LAS DISTINTAS ACTIVIDADES • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESORADO DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR LA PROFESORA EN CASI TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE PLENA AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, SU USO QUEDA PRESCRITO A LAS EXIGENCIAS DE LA PROFESORA • SE DAN DIFERENCIAS. EL ALUMNADO NO TIENE EL MISMO NIVEL DE COMPRENSIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVÉ SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS QUE PERMITE CIERTA FLEXIBILIDAD EN EL ORDEN DE REALIZACIÓN

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DE LENGUAJE NO SEXISTA • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • LA PROFESORA REALIZA SILENCIOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN • COMUNICACIÓN FLUIDA Y CERCANA, RESPETUOSA ENTRE ELLAS/OS • NO SE DA UN TRATO DISTINTO, EN FUNCIÓN DEL GÉNERO 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: <ul style="list-style-type: none"> • MODELOS REFERIDOS A TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, PROFESIONALES Y PERSONALES. • IMPORTANCIA DE LA NECESIDAD FORMATIVA INDEPENDIENTEMENTE DEL NIVEL EDUCATIVO • CONSIDERACIÓN SOCIAL EN EL DESARROLLO DE DETERMINADAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES • ECONOMÍA SUMERGIDA • CONDICIONES LABORALES • INTERÉS POR EL TRABAJO DESEMPEÑADO • INSTITUCIONES QUE TRABAJAN EN LA BÚSQUEDA O COLOCACIÓN DE EMPLEO • ESTILOS DE VIDA Y PROYECTO PERSONAL, EDUCATIVO Y PROFESIONAL • MODELOS DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, PROFESIONALES Y PERSONALES • NECESIDAD FORMACIÓN CONTINUA INDEPENDIENTEMENTE DEL NIVEL EDUCATIVO • PROCEDIMENTALES: <ul style="list-style-type: none"> • ANÁLISIS DE TEXTOS, TRABAJO EN GRUPO E INDIVIDUAL • RELACIÓN DE LOS TEXTOS ANALIZADOS CON LOS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS PERSONALES PARA LA OBTENCIÓN DE CONCLUSIONES. • ACTITUDINALES: ACTITUD DE COOPERACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS QUE FORMAN EL GRUPO • ACTITUD CRÍTICA ANTE LA SITUACIÓN DE DESEMPLEO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS CONDICIONES DE EMPLEABILIDAD EN NUESTRA SOCIEDAD. • IMPORTANCIA EN LA NECESIDAD DE ACTUAR EN LAS DECISIONES PERSONALES Y CÓMO ESTAS AFECTAN A NUESTRO PROYECTO PERSONAL: PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES Y HOMBRES EN ACTIVIDADES NO TRADICIONALES PARA SU SEXO. 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN Y PROPONE RETOMAR Y CONCRETAR EL TRABAJO DEL DÍA ANTERIOR • LA PROFESORA APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • CUANDO EL ALUMNADO NO ENTIENDE, LA PROFESORA DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES (EN DEFINITIVA VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO) • LA PROFESORA SE PERCATA DE ERRORES ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO. 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN SE EXPLICAN, PARCIALMENTE AL ALUMNADO: • IDENTIFICACIÓN CONCEPTUALIZACIÓN Y NECESIDAD DE POSIBLES TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, PROFESIONALES Y PERSONALES. • HABILIDADES PARA EL TRABAJO AUTÓNOMO Y COLABORATIVO. • ORDEN Y ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL TRABAJADO • FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA • RELACIÓN DE LOS TEXTOS ANALIZADOS CON LOS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS PERSONALES PARA LA OBTENCIÓN DE CONCLUSIONES • ACTITUD DE COOPERACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS QUE FORMAN EL GRUPO • ACTITUD CRÍTICA ANTE LA SITUACIÓN DE DESEMPLEO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS CONDICIONES DE EMPLEABILIDAD EN NUESTRA SOCIEDAD • IMPORTANCIA EN LA NECESIDAD DE ACTUAR EN LAS DECISIONES PERSONALES Y CÓMO ESTAS AFECTAN A NUESTRO PROYECTO PERSONAL: PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES Y HOMBRES EN ACTIVIDADES NO TRADICIONALES PARA SU SEXO. • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR LA PROFESORA Y EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD

ALUMNADO				
RELACION ALUMNADO ALUMNADO	RELACION ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACION	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> SITUACION ACEPTABLE DE RESPETO MUTUO. (SE DAN CASOS DISCORDANTES) 	<ul style="list-style-type: none"> LAS DEMANDAS CONCRETAS REALIZADAS POR LA PROFESORA SON RESPONDIDAS EN PRIMERA INSTANCIA POR LAS CHICAS TANTO LOS CHICOS COMO LAS CHICAS DEMANDAN: CLARIFICACION PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD. RECONSIDERACION DE LAS NORMAS ESTABLECIDAS DESDE EL PRINCIPIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD CLARIFICACION DE LOS CONCEPTOS TRABAJADOS EN LA CLASE CLARIFICACION A CERCA DE LOS CONCEPTOS DESARROLLADOS EN LA UNIDAD DIDACTICA REFUERZO DE LA ACTIVIDAD REALIZADA CONFIRMAR LA RESPUESTA DADA COMO CORRECTA 	<ul style="list-style-type: none"> LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MINIMAS, OCASIONADAS POR EL SEGUIMIENTO Y CLARIFICACION REALIZADA POR LA PROFESORA O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO. SE MANTIENE UN CIERTO NIVEL DE RUIDO EN EL AULA NO SE DA ELECCION DE LA TAREA VIENE DEFINIDA POR LA PROFESORA EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESION ES INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> LA EVALUACION ES REALIZADA POR LA PROFESORA, EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACION DEL PROCESO SEGUIDO Y DE SU ACTUACION 	<ul style="list-style-type: none"> CASI NO SE DAN INTERRUPTIONES A LO LARGO DE LA CLASE, LAS QUE SUCEDEN SON DEBIDO PRINCIPALMENTE A LAS ACLARACIONES Y CONSULTAS REALIZADAS PARA PODER DESARROLLAR EL TRABAJO

CENTRO	
IDENTIFICACION	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> INSTITUTO DE EDUCACION SECUNDARIA JOSÉ ZERPA Nº DE AULAS: 36 Nº DE PROFESORES: 28 Nº DE PROFESORAS: 41 Nº DE ALUMNOS: 341 (ESO 116) Nº DE ALUMNAS: 697 (ESO 136) SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA ES UN AULA ORDINARIA BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES LOS MATERIALES Y EQUIPOS QUE SE ENCUENTRAN EN EL AULA SON ESCASOS (AUDIOVISUALES)

III - GUION DE LA OBSERVACIÓN

GUION DE OBSERVACIÓN: CCSS15MAY98

1.- Identificación del centro.

El centro, Instituto de Educación Secundaria José Zepa, consta de 35 aulas, 938 alumnos/as, de los que 341 son chicos y 597 son chicas. La distribución de la ESO es de 136 chicas y 116 chicos, haciendo un total de 252 personas, y 70 profesores/as de las que 29 son hombres y 41 son mujeres, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1970, con los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En el centro se está creando una asociación de padres y madres. Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en la zona, caracterizado, por un lado, por ser una zona comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 11 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color beige. Tiene ventanas en los testeros más amplios: unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase.

Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula es el mar, que se interrumpe por el tejado de un módulo del edificio del mismo instituto y entre estos dos edificios se encuentra un jardín. El aula cuenta con dos puertas: una en la parte delantera (que no se utiliza) y otra en la parte trasera con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la clase.

En los lados opuestos a éstos, en el testero más cercano a la puerta que se utiliza, nos encontramos con dos pizarras: una de veleda y la otra de carbón. En el testero anteriormente mencionado hay una pizarra de corcho en la que se encuentra un póster alusivo a las ciencias sociales y una fotocopia de las normas de la clase. Al lado de éste y cercano a la pizarra hay un ropero con un televisor. En el lado opuesto está la mesa de la profesora situada en el ángulo izquierdo y en el ángulo derecho se encuentra una pantalla de proyección. Cercano a la ventana se encuentra un mural que hace alusión a la educación para la solidaridad y la paz.

3.- Organización de la clase.

3.1.- Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Están colocados en fila formando líneas (aproximadamente 4) de 5 y 3 personas. Se mantiene el mismo tipo de organización que el día anterior (en la primera parte de la clase). A continuación, se forman parejas para trabajar el concepto de economía sumergida y trabajo irregular.

- Considerar qué alumnos/as están situadas/os al final de la clase, o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

No hemos podido observar una gran diferencia entre las personas que se sientan al final de la clase y las que se sientan en la parte de delante. El nivel de atención y participación es muy similar.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

No lo hemos observado.

- ¿En qué medida ciertos/as alumnos/as poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre).

Esta situación no se da en este grupo.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son, qué edad tienen, cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintiséis personas en la clase. En el día de hoy, hay 14 niñas y 12 niños, con edades comprendidas entre trece y quince años.

- ¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo clase en esta sesión se ha sentado de forma individual y respetando el sitio que ellos normalmente han mantenido. Seguidamente, han formado parejas para trabajar el resto de las actividades.

3.2.- Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.

- Organización del grupo clase y que el alumnado tenga una actitud de atención: 5 minutos.
- Explicación y clarificación de economía sumergida: 10 minutos.
- Elaboración del guión establecido, en grupos de dos: 15 minutos.
- Puesta en común del trabajo realizado: 15 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla en esta clase, hace referencia al trabajo irregular.

La *habilidad* que se trabaja es el análisis de texto para la extracción, organización y debate de los mismos a través de una defensa de los presupuestos planteados y la necesaria relación con conocimientos y experiencias personales para la obtención de conclusiones.

Por otro lado se desarrollan *estrategias* personales para el *trabajo* en grupo así como la *actitud* de cooperación con el resto de las personas que conforman el grupo para el desarrollo de la actividad. Actitud crítica ante situaciones de trabajo irregular.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran:

- Tres pizarras: una de corcho situada frente a la mesa de la profesora; otra veleda y una última de carbón, que están ubicadas en el mismo testero y de espalda a la mesa de la profesora.

- Una pantalla de proyección, situada en el ángulo derecho a la mesa de la profesora.
- Cercano al tablón de corcho, hay un ropero de TV.

Estos materiales están disponibles para el grupo de clase siempre que el desarrollo de la materia lo requiera (comentario de la profesora). En esta sesión hacen uso de la pizarra de carbón.

- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

Aunque no pudimos observarlo, la utilización de los recursos por parte del alumnado va a quedar regulada por la profesora.
- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de esta clase se hace uso de materiales escritos.
- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

El material utilizado en el transcurso de la clase tiene soporte textual. Éste es el cuadernillo elaborado por el profesorado que forma parte del equipo de trabajo.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

El profesorado utiliza el guión de análisis de que aparece en las págs. 47-48 correspondiente al diálogo que aparece en la pág. 47, para desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**

La tarea queda definida en el cuadernillo, estableciéndose como guión de apoyo el contenido del artículo. La forma de organización de la actividad, a saber, si es grupal o individual, si hay puesta en común o no, etc., va a ser dispuesta por el profesorado.
- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

Antes de iniciar la actividad y en el proceso de desarrollo de la misma la profesora clarifica las posibles dudas que puedan surgir respecto a la propuesta planteada en el cuadernillo.
- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización del cuadernillo ha sido decidida por el grupo de trabajo a propuesta de la profesora de la asignatura.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el/la profesora?**

El alumno tiene autonomía para acceder al cuadernillo, pero le resultaría complejo, por no decir imposible, para actuar de forma autónoma. En este caso tendrían una percepción disciplinar del conocimiento y perderíamos el sentido real de la experiencia. El profesorado pone al alumnado en antecedentes cuando comienza la actividad. Esto no niega la posibilidad al alumnado de acceder a otros medios que le permitan ampliar o clarificar los aspectos tratados en el apartado.
- **¿En qué tipo de tareas?**

En tareas desarrolladas individualmente, en pequeños grupos y en gran grupo.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

En líneas generales, el alumnado no presenta problemas para trabajar el material, sin embargo se dan algunas excepciones en los distintos grupos. Éstas unas veces se hacen más evidentes que otras.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

Los agrupamientos son regulados por la profesora, considerando el género y número de los componentes del grupo. En esta sesión no se han dado.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos. Hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas.

- ¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?
Sí, se dan diferencias entre las distintas personas del grupo, estas no tienen su base en una diferenciación sexual sino en la interpretación de las mismas.
- ¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la auto-dirección por el alumnado?
El material que trabaja el alumnado posibilita la autodirección del alumnado, a partir de la propuesta inicial prevista por la docente.
- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.
Las preguntas generalmente van referidas al desarrollo de la tarea, a su consecución y complejidad para su desarrollo.

6.- Actuación del profesorado.

6.1.- Comunicación.

a) Comunicación verbal.

La profesora hace uso de un lenguaje no sexista, evitando en la mayoría de los casos el uso del masculino genérico, la sobre-especificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

La profesora no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical complejas atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado, aunque sí incorpora nuevo vocabulario que hace referencia al concepto que ha sido tratado. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).
En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo o alumnado y cuando esto no sucede es porque el alumnado habla o está distraído con otros/as compañeros/as.
- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?
Sí, cuando la profesora se expresa de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz, así como características del auditorio. Se percibe cierta dedicación y mayor atención hacia aquellas personas que reiteradamente muestran dificultades para desarrollar su trabajo, independientemente del sexo. También cuando la profesora percibe que el alumnado no llega a captar la intención última de la tarea.
- *b) Comunicación no verbal.*
- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?
La profesora entra en la clase y saluda dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice, ayudándose de sus manos, al expresarse.
- ¿El profesora muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?
La docente mira al conjunto de la clase y espera unos minutos sin hacer nada, en silencio. Cuando el alumnado se percata disminuye el tono de voz y se observa una mayor dedicación al trabajo. No es una situación habitual.

6.2.- Desarrollo de la clase.

- **¿Cómo plantea el trabajo?**

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad, y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir, integrándolo en el desarrollo de la unidad en su conjunto. A continuación especifica cómo se realizará la actividad prevista.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**

La profesora organiza, apoya y asesora al grupo clase para el desarrollo de la unidad didáctica.

- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección ?**

La profesora plantea el trabajo a realizar y el tiempo de duración: una, dos o tres sesiones; establece la organización temporal, espacial y grupal para el desarrollo del trabajo.

- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**

La profesora en colaboración con el equipo de trabajo que desarrolla esta unidad didáctica participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.

- **¿Qué hace el /la profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**

La profesora, en función del tipo y contenido de la pregunta, le da al/la alumno/a pautas para encontrar la respuesta en el texto que está utilizando o en otros materiales que ha utilizado en otro momento. En determinados casos le clarifica el concepto directamente utilizando como referente el nivel del/la alumno/a.

- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?**

Sí, cuando el alumnado pregunta dudas a la profesora. Normalmente, pregunta al alumnado conceptos previos necesarios para entender el nuevo concepto que introduce. Para ello contextualiza la pregunta y utiliza aspectos intermedios que facilitan al alumnado desarrollar lo que se les ha cuestionado. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y no se observa un trato diferencial de unas a otros.

- **¿Utiliza analogías?**

La docente desarrolla analogías a partir de experiencias personales propias o del alumnado, acerca de los aspectos tratados en la materia.

- **¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**

La profesora insta al alumnado a la puesta en común de su trabajo, ya sea individual o grupal. A partir de ahí conoce cuál es el nivel de conceptualización de la materia, reconoce los posibles problemas para entender la materia y la estrategia para desarrollar la actividad.

El alumnado generalmente escucha las aportaciones de los/as compañeros/as, aporta sus puntos de desacuerdo con éstos. La profesora intenta organizar y llegar a puntos de consenso respecto a las aportaciones dadas por el alumnado.

7.- Actuación del alumnado.

7.1.- Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**

No se ha podido observar con precisión. El alumnado suele llegar con sus amigos con los que se sientan juntos, normalmente.

- **¿Son los grupos homogéneos o heterogéneos? (criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad).**

En esta sesión no se da la formación de grupos para el desarrollo de la actividad, pero cuando se establecen, se dan de forma intencionada grupos homogéneos respecto al sexo, pero es necesario recordar que aunque en este grupo clase hay más chicas que chi-

cos, en esta sesión están equiparados. Otro aspecto que influye en la forma de organización depende del objetivo a conseguir en la materia.

- **¿Son las agrupaciones estables?**

Por lo que se ha podido percibir parece que las agrupaciones suelen ser estables, siempre que asistan a la clase.

- **¿Es el agrupamiento definido por el profesorado o es libre?**

Cuando se dan agrupamientos, los criterios para agrupar al alumnado son establecidos por la profesora.

- **Especificar cómo se divide el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión, quién lo lidera..?**

En esta sesión los grupos eran de pares, observándose un reparto regular en la responsabilidad del trabajo.

7.2.- Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).**

El profesorado no hace demandas específicas, pero cuando se dirige al grupo son ellas quienes muestran su interés en participar. Pero también se da el caso en el que el profesorado ha de demandar explícitamente a unas chicas y a chicos.

- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (De cualquier tipo, especificar).**

No se pudo observar, aunque por lo observado en las distintas sesiones entendemos que son aquellas personas que la profesora demanda explícitamente.

- **¿Quiénes no la levantan nunca?**

No se pudo observar.

- **¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (género).**

Tanto los chicos como las chicas del grupo centran sus demandas en:

- Clarificación para el desarrollo de la actividad.
 - Reconsideración de las normas establecidas desde el principio para el desarrollo de la actividad.
 - Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.
 - Clarificación acerca de los conceptos desarrollados en la Unidad didáctica.
 - Refuerzo de la actividad realizada.
 - Confirmación en la respuesta dada a la situación planteada.
- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?**

No se da elección de la tarea, viene predeterminada por la profesora.

8.- Clima relacional de la clase.

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el/la profesor/a o no? Valoración de la situación.**

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, así como mutuo respeto en un clima completamente distendido.

- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad).**

La profesora mantiene las formas de comunicación independientemente del sexo. Por lo general aparece como una persona dispuesta a escuchar y a responder a las necesidades de su alumnado.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad).

La mayoría del alumnado del grupo parece tener formas de comunicación aceptables entre ellos/as, aunque se observa tanto por parte de los chicos como de las chicas un tono de voz y un tratamiento despectivo hacia otras/os. Este depende del prestigio o situación de "liderazgo" en el grupo clase.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?

Se da una situación aceptable de respeto entre el alumnado, aunque también nos encontramos con casos discordantes, que enturbian el buen clima de la clase. Con la profesora se observa una situación de respeto mutuo.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?

El grupo intenta solucionar los conflictos que han surgido atendiendo a la norma. Cuando esto no es suficiente demandan la opinión de la persona que detenta la autoridad (en este caso la profesora), en el contexto de aula. Estas situaciones se han dado entre chicos y entre chicas.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan (chicos/as- indistintamente)?

Cuando las tareas se desarrollan en la clase, ya sean en grupos o de forma individual, las interrupciones vienen dadas por la dificultad surgida en el desarrollo de la tarea y la necesidad por parte del profesorado y del alumnado de dar respuesta a esta situación para poderlo solucionar.

La personas que demandan ayuda suelen ser los líderes de los grupos ya sean hombres o mujeres. Aunque cuando se dan dos personas, independientemente de su sexo, con fuerte liderazgo, quien pregunta es el chico (la profesora en estos casos actúa quitándole autoridad).

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

Se explicitan parcialmente al alumnado. Tienen en cuenta tanto habilidades para el trabajo autónomo y colaborativo, el orden y la organización en el material trabajado, formas de expresión oral y escrita, el obtener una conceptualización clara.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La observación en el aula, el seguimiento del material desarrollado por el alumnado, su participación en debates y otras estrategias..

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

La evaluación la implementa el profesorado a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

El alumnado participa en la valoración que él hace del proceso seguido en el desarrollo de la unidad.

IV - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: CCSS15MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA ORGANIZADA DE FORMA INDIVIDUAL • GRUPOS DE PARES PROPUESTO POR LA PROFESORA, A LIBRE DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO, CON LA CONDICIÓN DE TENER IGUAL SEXO. • SITUACIÓN ESTABLE DEL ALUMNADO EN SUS SITIOS • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 PERSONAS, 14 CHICAS Y 12 CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO CLASE Y QUE EL ALUMNADO TENGA UNA ACTITUD DE ATENCIÓN • DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO, RETOMANDO EL DESARROLLO DE LA MATERIA PREVISTA PARA ESE DÍA: • 1º TRABAJO DEL GRUPO CLASE Y DE LA PROFESORA • 2º TRABAJO EN PARES Y 3º PUESTA EN COMÚN DE LOS ASPECTOS TRABAJADOS. INDIVIDUAL Y GRUPAL • FINAL DE LA CLASE

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • TRES PIZARRAS UNA DE CORCHO, OTRA VELEDA Y UNA ÚLTIMA DE CARBÓN • UN ROPERO DE TELEVISIÓN • USO CUADERNO DEL ALUMNADO (MATERIAL ENTREGADO POR LA PROFESORA AL INICIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA) • MATERIAL TEXTUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR LA PROFESORA EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, AUNQUE HAY SITUACIONES DE CONSULTA ABIERTA. 	<ul style="list-style-type: none"> • CUADERNO DEL ALUMNADO COMO MEDIO DE SOPORTE PARA DESARROLLAR LAS DISTINTAS ACTIVIDADES • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DE LOS MEDIOS DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESORADO DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR LA PROFESORA EN CASI TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE PLENA AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, SU USO QUEDA PRESCRITO A LAS EXIGENCIAS DE LA PROFESORA • SE DAN DIFERENCIAS, EL ALUMNADO NO TIENE EL MISMO NIVEL DE COMPRENSIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES • EL MATERIAL QUE EL PROFESOR PREVÉ SUPONE UN PROGRAMA SECUENCIAL DE TAREAS, QUE PERMITE CIERTA FLEXIBILIDAD EN EL ORDEN DE REALIZACIÓN

PROFESORADO

RELACIÓN PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DE LENGUAJE NO SEXISTA • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • LA PROFESORA REALIZA SILENCIOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN • COMUNICACIÓN FLUIDA Y CERCAÑA, RESPETUOSA ENTRE ELLAS/OS • NO SE DA UN TRATO DISTINTO, EN FUNCIÓN DEL GÉNERO 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • TRABAJO IRREGULAR • PROCEDIMENTALES: • ANÁLISIS DE TEXTOS, TRABAJO EN GRUPO E INDIVIDUAL • RELACIÓN DE LOS TEXTOS ANALIZADOS CON LOS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS PERSONALES PARA LA OBTENCIÓN DE CONCLUSIONES • ACTITUDINALES: ACTITUD DE COOPERACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS QUE FORMAN EL GRUPO • ACTITUD CRÍTICA ANTE LA SITUACIÓN DE DESEMPLEO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS CONDICIONES DE EMPLEABILIDAD EN NUESTRA SOCIEDAD • ACTITUD CRÍTICA ANTE SITUACIONES DE TRABAJO IRREGULAR. • IMPORTANCIA EN LA NECESIDAD DE ACTUAR EN LAS DECISIONES PERSONALES Y CÓMO ESTAS AFECTAN A NUESTRO PROYECTO PERSONAL: PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES Y HOMBRES EN ACTIVIDADES NO TRADICIONALES PARA SU SEXO. 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN Y SE CENTRA EN LA EXPLICACIÓN DEL TRABAJO IRREGULAR Y CONSOLIDACIÓN DEL CONCEPTO. • LA PROFESORA APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • CUANDO EL ALUMNADO NO ENTIENDE, LA PROFESORA DESARROLLA ANALOGÍAS, UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES (EN DEFINITIVA VUELVE A EXPLICAR EL EJEMPLO) • LA PROFESORA SE PERCATÁ DE ERRORES ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN SE EXPLICITAN, PARCIALMENTE AL ALUMNADO: • IDENTIFICACIÓN, CONCEPTUALIZACIÓN Y NECESIDAD DE POSIBLES TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, PROFESIONALES Y PERSONALES. • TRABAJO IRREGULAR • HABILIDADES PARA EL TRABAJO AUTÓNOMO Y COLABORATIVO • ORDEN Y ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL TRABAJADO • FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA • RELACIÓN DE LOS TEXTOS ANALIZADOS CON LOS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS PERSONALES PARA LA OBTENCIÓN DE CONCLUSIONES • ACTITUD DE COOPERACIÓN ENTRE LOS/AS COMPAÑEROS/AS QUE FORMAN EL GRUPO • ACTITUD CRÍTICA ANTE SITUACIONES DE TRABAJO IRREGULAR. • ACTITUD CRÍTICA ANTE LA SITUACIÓN DE DESEMPLEO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS CONDICIONES DE EMPLEABILIDAD EN NUESTRA SOCIEDAD. • IMPORTANCIA EN LA NECESIDAD DE ACTUAR EN LAS DECISIONES PERSONALES Y CÓMO ESTAS AFECTAN A NUESTRO PROYECTO PERSONAL: PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES Y HOMBRES EN ACTIVIDADES NO TRADICIONALES PARA SU SEXO. • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR LA PROFESORA Y EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD

ALUMNADO				
RELACIÓN ALUMNADO - ALUMNADO	RELACIÓN ALUMNADO - PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> SITUACIÓN ACEPTABLE DE RESPETO MÚTUO. (SE DAN CASOS DISCORDANTES) 	<ul style="list-style-type: none"> LAS DEMANDAS CONCRETAS REALIZADAS POR LA PROFESORA SON RESPONDIDAS EN PRIMERA INSTANCIA POR LAS CHICAS TANTO LOS CHICOS COMO LAS CHICAS DEMANDAN: CLARIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD RECONSIDERACIÓN DE LAS NORMAS ESTABLECIDAS DESDE EL PRINCIPIO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD CLARIFICACIÓN DE LOS CONCEPTOS TRABAJADOS EN LA CLASE CLARIFICACIÓN A CERCA DE LOS CONCEPTOS DESARROLLADOS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA REFUERZO DE LA ACTIVIDAD REALIZADA CONFIRMAR LA RESPUESTA DADA COMO CORRECTA 	<ul style="list-style-type: none"> LAS INTERRUPCIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR EL SEGUIMIENTO Y CLARIFICACION REALIZADA POR LA PROFESORA O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO. SE MANTIENE UN CIERTO NIVEL DE RUIDO EN EL AULA NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA VIENE DEFINIDA POR LA PROFESORA EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA, EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO Y DE SU ACTUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> CASI NO SE DAN INTERRUPCIONES A LO LARGO DE LA CLASE, LAS QUE SUCEDEN SON DEBIDO PRINCIPALMENTE A LAS ACLARACIONES Y CONSULTAS REALIZADAS PARA PODER DESARROLLAR EL TRABAJO

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA JOSÉ ZERPA Nº DE AULAS: 36 Nº DE PROFESORES: 29 Nº DE PROFESORAS: 41 Nº DE ALUMNOS: 341 (ESO 118) Nº DE ALUMNAS: 597 (ESO 136) Nº DE AULAS: 36 SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA ES UN AULA ORDINARIA BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES LOS MATERIALES Y EQUIPOS QUE SE ENCUENTRAN EN EL AULA SON ESCASOS (AUDIOVISUALES)

V. INTERPRETACION

La profesora fomenta en el aula un clima de confianza y respeto mutuo que facilita la participación del alumnado en el desarrollo de la unidad, aspecto éste fundamental para poder implementar la estrategia de descubrimiento guiado empleado por la profesora. En este proceso, el alumnado es expuesto a situaciones en las que tendrán que desarrollar habilidades para la creación y utilización del conocimiento.

El material creado por el grupo de trabajo en el que la profesora es participe se ha configurado en la columna vertebral del desarrollo de la materia, condición indispensable si tenemos en cuenta que es una parte ineludible para poder configurar una estrategia interdisciplinar.

Este cuaderno no se presenta como material exclusivo, por lo que la profesora nos ha comentado. Sin embargo, en las sesiones observadas es utilizado como material exclusivo, junto a la pizarra de carbón.

La profesora expone las orientaciones y consideraciones previas generales, respecto al cuaderno en su conjunto y concretas en relación con los aspectos a trabajar en cada sesión, de modo que este proceso diera lugar a la consecución del objeto propuesto desde esta materia.

El material didáctico que se ha utilizado es siempre textual, aunque en el desarrollo del mismo se hace alusión a otros soportes con distinto nivel experiencial que dinamizan dicho formato.

La profesora controlará en todo momento el desarrollo de la clase desde la propuesta de objetivos, contenidos, actividades, materiales y decisiones que sobre la organización configurarán el desarrollo de cada una de las sesiones.

El alumnado participa activamente y autónomamente en el desarrollo de la clase, mediada por las condiciones propuestas por la profesora, hecho éste importantísimo en toda acción educativa intencional y en colaboración con otros profesionales.

Las formas de agrupamiento en el aula han sido diversas, unas veces individual, otras en gran grupo y otras en pequeños grupos o por pares; éstos se configuran libremente a partir de las condiciones propuestas por la profesora (generalmente establece agrupaciones según sexo) y el objetivo a cubrir respecto al total de la unidad.

La profesora parte de una propuesta inicial estructurada, aunque no desconsidera la posibilidad de establecer modificaciones respecto al plan previsto para cada sesión como así ha sucedido.

Existe un buen clima de relaciones en la clase. Sin obviar que existen líderes (masculinos y femeninos) que "controlan" el tipo de comunicación entre ellos/as, así como el poner punto final a situaciones planteadas.

La relación con el profesorado es de respeto mutuo y fluida, independientemente del sexo del alumnado.

Observamos, en líneas generales, un comportamiento normalizado del grupo.¹ Las chicas demandan más que los chicos, independientemente de su nivel académico, y que sólo los chicos con un nivel académico elevado son los que realizan demandas a la profesora.

La profesora utiliza un vocabulario y una estructura gramatical sencillo. Hacen uso de multiplicidad de ejemplos para facilitar la comprensión de lo trabajado en el aula. Parece existir un trato igualitario entre unos y otras, aunque no siempre utilizan la diferenciación entre masculino y femenino.

Los criterios de evaluación son expuestos por la profesora al inicio del trabajo, al comenzar esta materia. Estos se centran en: a) Conocimiento de posibles modelos referidos a trayectorias educativas, profesionales y personales; b) Importancia de la necesidad formativa independientemente del nivel educativo; c) Consideración social en el desarrollo de determinadas trayectorias profesionales; d) Trabajo Irregular, Economía sumer-

¹ Es necesario entender el conflicto entre las chicas del aula como un hecho puntual y al que la clase no está acostumbrada.

gida, condiciones laborales, interés por el trabajo desempeñado; e) Instituciones que trabajan en la búsqueda o colocación de empleo, Estilos de vida y Proyecto personal, educativo y profesional.

La *habilidad* que se trabaja es el análisis de texto para la extracción, organización y debate de los mismos a través de una defensa de los presupuestos planteados y la necesaria relación con conocimientos y experiencias personales para la obtención de conclusiones.

Por otro lado, se desarrollan *estrategias* personales para el *trabajo en grupo* así como la *actitud* de cooperación con el resto de las personas que conforman el grupo para el desarrollo de la actividad, actitud crítica ante situaciones de trabajo irregular, ante la situación de desempleo y características de las condiciones de empleabilidad en nuestra sociedad. Importancia en la necesidad de actuar en las decisiones personales y cómo estas afectan a nuestro proyecto personal: participación de las mujeres y hombres en actividades no tradicionales para su sexo.

Para el desarrollo de la evaluación, la profesora realiza anotaciones respecto a la evolución de los aprendizajes del alumnado.

INFORME FINAL DE LA OBSERVACIÓN DE ITINERARIOS DE LA NATURALEZA

I.- CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

La observación ha sido realizada en el Instituto José Zerpa de Vecindario, los días 3, 5 y 11 de mayo de 1.998, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo B, en el itinerario de la naturaleza. Impartida por el profesor Raúl. La información ha sido recogida por Cristina Miranda Santana.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES

La experiencia observada es parte integrante de la actividad diaria desarrollada por el profesor en la implementación de sus diseños curriculares de aula. Dicha observación forma parte de una unidad didáctica.

II.- RELATOS NARRATIVOS

A.- ITNA3MAY98

El profesor pide que saquen el material de trabajo. Este pregunta si Natalia no vino hoy; mientras, el resto comenta por lo bajo... y se ríen. Tres personas se mantienen de pie... en lo que el profesor pasa lista...

Profesor: "A ver, los cotorros de por ahí ¿se pueden callar...?"

Profesor: "A ver si se acuerdan donde estábamos."

Una alumna responde: "página 13..."

El profesor dice que "no, estábamos en la parte final explicando cómo se trabaja el BOC. Estamos en clase ya. ¿Quién se acuerda qué era el BOC o para qué sirve?".

Una alumna contesta que "para ofertar trabajo, presentarte a las oposiciones... y, además, para presentar acuerdos del estado. Y hay otros boletines: el BOE y el de los Ayuntamientos".

El profesor pregunta: "¿qué significaba BOC?".

El alumnado en su conjunto responde que es el Boletín oficial de Canarias.

El profesor les recuerda que es necesario que se fijen en el nº y en la fecha para su búsqueda. "Además, tendrán que acudir a los sitios adecuados para conseguirlo, como son: la Delegación del Gobierno, Cabildos, Ayuntamientos, Bibliotecas, Gobierno Autónomo... Aunque también en estos momentos podemos hacerlo a través de la página web que cada estamento tiene en internet".

Una alumna apostilla que "también explicaban las bases de acceso, nº, tipo de plaza (de régimen interno, libre...) También, en la Página 9987 estaban los requisitos... sección 61 sistema selectivo y en el 89. Estábamos comentando las pruebas físicas e intelectuales". Explica la forma de acceso: es una prueba teórica y otra de concursos, era el que más méritos tuviera y eso puntuaba.

El profesor comenta que en el ANEXO VI se establecían los temas que entraban en la parte teórica...

Se interrumpe la clase porque entra un alumno que comenta que acaba de llegar al centro por un motivo personal... El profesor: "vale, pasa..." y continúa.

"Como decíamos, eran 50 temas divididos en dos bloques: el primero de carácter general (6 temas que hacen referencia a la organización del estado y de la Comunidad Autónoma de Canarias; 3 temas que hacen alusión a los Recursos Humanos; 2 temas que se refieren al Procedimiento Administrativo y 14 temas a legislación especial como ley territorial de Declaración de Espacios Naturales protegidos de Canarias). También, la Ley de Montes: aprovechamientos forestales, o la Ley de aguas o la de Costas... La segunda parte esta compuesta por 23 temas específicos relacionados con las Ciencias Naturales, Geografía, fauna y flora de Canarias, ecosistemas, educación ambiental, extinción de incendios forestales o uso del suelo y técnicas de cultivo en viveros.

El profesor intenta establecer la relación de los temas con los contenidos trabajados hasta ahora en la asignatura de itinerarios de la naturaleza y los de ciencias Naturales.

"El proceso de examen para superar esta oposición consistirá en superar la parte física, la teórica, y los méritos, también los de máxima puntuación académica, o los que más cursos hayan realizado serán aquellos que tendrán más posibilidades de acceder al puesto una vez hayan aprobado el examen. Como pueden observar el acceso a la función pública es muy complejo, en él lo fundamental es la valía de cada persona".

"Es necesario distinguir tres categorías dentro de los trabajadores que acceden al empleo público. *Los funcionarios*: son aquellos que tienen un empleo fijo". Un alumno pregunta: "¿No hay enchufe?". A lo que el profesor contesta: "no, es por oposición, mérito o concurso".

"*Los interinos*: no son fijos, es una situación transitoria en la que una persona sustituye a otra".

"*Los de régimen laboral*: es un régimen especial, empleo fijo pero cuando hay situaciones que lo requieren. Es decir, por necesidades del servicio".

El profesor plantea que "como ya sabemos lo que es un boletín vamos a hacer un ejercicio relativo a esta HO. En la Página 13, ¿recuerdan que la última actividad fue la de la relación entre los roles tradicionales y tu forma de pensar? Con el profesor que les tocara ya han leído las páginas 7 y 8. ¿Saben cómo va la HO?. Cada uno que elija de la historia que aquí se trata un personaje concreto...".

Mientras, entre el alumnado se lo reparten y hacen referencia a uno en concreto, que es el de Luis, y entienden que debe hacerlo el alumno que se llame así. Los otros dos personajes se los reparten otras chicas... El alumnado empieza a leer, y el resto se mantiene en silencio.

El profesor les comenta: "gente, es que ustedes les echan una gana y energía a la hora de leer...".

Una alumna hace una pregunta: "¿a qué se refiere lo de la administración local?". El profesor remite la pregunta al resto, pero al final él contesta que se refiere a ayuntamientos, municipios; que la administración central es cuando se refiere a todo el Estado o en su defecto a la Comunidad Autónoma. El profesor hace referencia a las implicaciones que conllevan presentarse a unas oposiciones de este tipo: "es posible que tengas que desplazarte y esto dependerá de la posibilidad para elegir destino... por eso es importante no sólo aprobar, sino también sacar la máxima puntuación... la máxima nota posible para tener preferencia en la elección del destino".

El profesor pide al alumnado que identifique en el *SABÍAS QUE...* lo que supone un BOC a través del resumen que aparece en el material.

Así, entre todo el grupo hacen repaso refiriéndose a la categoría, titulación y a la relación con la cualificación, fecha de convocatoria, inscripción...

El profesor les pregunta que en el caso de que estuvieran interesados: "¿qué sería necesario hacer? Además, la descripción está en la convocatoria, en el ANEXO aparece la solicitud de Inscripción...". "Tendríamos que conseguir el boletín". A partir de aquí, el profesor realiza un diálogo guiado:

"¿Dónde hay que presentarlo y en qué lugar...?"

"El siguiente paso sería que una vez que aparezcan las listas de admitidos, es necesario comprobar si están en ellas, porque si no, tendrán que presentar, en el período de reclamación establecido y en el lugar que establece el BOC".

"Ahora vamos a realizar *las Actividades 14, 15 y 16*... La 14 hace referencia a lo que acaban de leer. Esta actividad la realizan en grupos y después realizan la puesta en común... En la puesta en común se destacan las formas de acceso si son iguales o distintas y en qué se diferenciaba". Reconocieron de este modo las formas posibles de acceso al empleo privado y sus diferencias con el empleo público. "El otro personaje ha entrado por curriculum y es necesario que demuestre sus competencias y su forma de trabajar... En su caso y en el de muchos de los trabajadores es necesario ganarse la confianza del jefe o la jefa...".

"Sí, es cierto profe... Aquí decía que trabaja bien... Otro reafirma esta situación: por sus competencias". También reconocen las diferencias entre un tipo y otro de contrato: "el de Dámaso es temporal y el de Yésica es fijo...".

"La actividad 15: ¿qué aspectos crees que han sido valorados en el caso de Yésica?". "Su capacidad intelectual, los medios de los que contó para poder realizar su formación, superar las pruebas físicas que en este caso son específicas de esta plaza".

Una alumna hace un reclamo explícito al resto comentándoles que no se entera de nada. A esto, otros le contestan: "bueno, ¡pero es que tú nunca te enteras de nada...!".

El profesor interviene para decir que "no hay problema, que se vuelve a repetir", pero no hace ninguna referencia a este problema de comportamiento.

"En el primer párrafo es necesario que pongas lo de Yésica, y en el segundo párrafo es necesario que pongas lo de Dámaso: su curriculum y su experiencia laboral, hasta que le ofertaron su trabajo... Repetimos. Ustedes tienen que aprender a elaborar su propio pensamiento, su propio discurso y no a copiar lo que yo comento. Ahora nos centraremos en la convocatoria del final que es lo que hemos trabajado".

"¿Qué tienen que hacer ustedes?"

1. Requisitos exigidos.
2. Requisitos que creen Ustedes que deberían exigir y que no aparecen.
3. Requisitos que deben eliminar de la convocatoria.

"Ni que decir hay, que tendrán que tomar como referencia el BOC y guiarse del ANEXO para comprobar qué es lo que tiene que hacer una persona para ir a ese concurso oposición... Primero lo hacen de forma individual" (se observa una alta implicación del alumnado). El profesor expone que se centren exclusivamente en aquellos que acceden a la oposición por la vía de acceso libre. Puesta en común, hace una traslación al sistema educativo actual (ya que en la convocatoria aparece BUP), haciendo especial hincapié en la necesidad de seguir estudiando para poder acceder a la titulación demandada: Bachiller. "Este es el requisito indispensable que necesitas para acceder; pero, para presentarte, ¿qué tienes que hacer?". "Una prueba física, una prueba teórica y...".

Responde el alumnado. Después de un tiempo de silencio y con la ayuda del profesor, llegan al tercer paso referido a una fase de concurso. Una alumna asiente y comenta que se plantea la necesidad de tener méritos necesarios; esto significa tener cursos específicos, o haber trabajado en determinados sitios... Otra alumna expone que "eso es un rollo, porque si no trabajas no tienes méritos pero como no tienes experiencia no trabajas... Y si eres joven como nosotros peor que peor...".

El profesor habla que para eso se crea la formación en prácticas, o también los contratos en prácticas, que posibilitan a la gente joven acceder a un puesto laboral y obtener experiencia.

En el segundo apartado se refiere a *los aspectos que modificarías*. Una alumna interrumpe y expone "lo del banco... no subir y bajar banco...". A esto el profesor recuerda las distintas tareas que tiene que hacer un/a profesional de estas características y que el estado de forma era fundamental.

Ante un cierto barullo, el profesor recuerda que "el otro día expusimos que era importantísimo el escuchar, guardar turno...".

Otro alumno comenta que él quitaría el que sólo se pudieran presentar personas españolas... Una alumna expone que "no, es necesario establecer preferencias y que nosotros los del país tengamos más derechos".

El profesor expone que se centran en la capacidad... Un alumno le dice a una compañera que se calle, que no sea idiota (el profesor no comenta nada al respecto)... "El sistema de oposiciones no existe en otros países europeos y ésta es una forma de evitar una avalancha de la gente que venga de fuera... *Requisitos que eliminarías*. Recuerden que ¿los hombres y las mujeres tienen igualdad o hay un sexo que tiene más capacidad para la realización de estas actividades?; diferencias entre uno y otro sexo para acceder a un puesto de trabajo de estas características...".

B.- ITNA5MAY98

El profesor entra en la clase. Mientras, el alumnado se sienta y se mantienen en silencio. Comenta que si quieren pueden tirar los chicles... Al tiempo, se levantan dos chicos y una chica y lo tiran... Pregunta por un alumno (Manolo), que es el delegado, para pedirle la carpeta de las faltas... El alumnado se mantiene en silencio. El profesor busca entre unos papeles de periódico, o unos trabajos que entregó. Después de mirarlos y revisarlos, los vuelve a entregar y le pone una nota en el bloc de notas.

"Vamos a continuar donde lo dejamos el lunes pasado. ¿Qué página es? pregunta una alumna. Estamos en la página 15, ¿recuerdan? Estamos con el tema de cómo realizábamos una determinada profesión público-privada, en relación con el medio ambiente... Pruebas etc. Nos quedamos en el cuadro de requisitos. La actividad 2.16. es el debate que aquí hemos tenido. Recuerden que tienen que reflejar las conclusiones a las que hemos llegado. El otro día sólo nos dio tiempo de poner requisitos exigidos". Los comentan entre el profesor y el alumnado. Éste deja claro que "éstas son condiciones sin las que no podrían acceder, pero para llegar a conseguirlo es necesario realizar el concurso oposición. Además, tienen que añadir la prueba física: carrera y prueba del banco. Otro requisito es la prueba teórica... y, ¿qué otras cosas hacen falta? BUP, FP, tener méritos... Ya tenemos puesto lo que nos piden. ¿Qué cositas añadiríamos...? ¿No añadirían nada más?".

Una alumna responde que ya exigen demasiadas cosas.

"Y, ¿Qué quitarían?".

"Lo de ser español...". Una niña comenta que deberían quitar la prueba física. Otra comenta que las pruebas hay que hacerlas porque el trabajo es de resistencia, la prueba física es indispensable, por las características del trabajo.

El profesor pregunta si un sexo tiene ventaja sobre otro... Unos comentan que el hombre, porque es más resistente... Otros dicen "¿ustedes no querían igualdad? pues ahí la tienen". Profesor: "¿Y la prueba teórica...?". El profesor comenta que la misma discusión que se está produciendo en la clase también es realizada en la sociedad, no sólo con la profesión de agente de medio ambiente, sino también sobre otras en las que es necesario tener una forma física determinada, como son la de bombero o la de policía. También comenta que a lo mejor en algunas, en las que la forma física no sea determinante, se podrían adaptar las plazas a las chicas, pero en la de agente de medio ambiente sería bastante difícil, porque si se produce un incendio, éste no entiende de hombres o de mujeres, si hay que rescatar a un herido, igual. Hay otros trabajos intermedios donde también hay pruebas físicas: policía, correos...

Una niña dice: "así nunca podrán las chicas hacer una profesión de estas características". El profesor dice que sí, que "de hecho, nuestra protagonista lo consiguió".

Un chico comenta que se deje de boberías, porque también hay hombres con poca masa muscular y poca capacidad torácica, y éstos tampoco lo podrán realizar nunca...

"Profesor, ¿es cierto? ¿hay hombres de 50 kg, y otros de 80 kg...?". "La diferencia muscular las hay entre mujeres y hombres, pero entre ellos y ellas mismas también...".

Manolo expone al profesor que "si son 10 mujeres y 10 hombres se puede realizar la misma prueba pero por separado y luego las 10 mejores marcas en los dos sexos serían los que pasarían". Una chica se mantiene en su posición de no prueba física. El profesor le pregunta: "a ver, aunque esa sea una solución intermedia, si tú estas en medio de un incendio, ¿te gustaría que te atendieran personas verdaderamente competentes? Recuerden que una de las funciones del agente de medio ambiente era acudir en situación de emergencia...". "Sí, pero, ¿porqué primero tienes que aprobar la parte física?".

"Advierto que esto es una opinión personal: yo creo que la prueba física debería ser imprescindible...". Una niña dice que "otra alternativa sería poner antes la teoría y luego la física y que esta no sea excluyente, o eliminatoria".

"Ahora pasaremos a la pregunta 2.17. Realizaríamos el simulacro y el próximo día haremos una representación gráfica; vamos a ir excluyendo, por eso yo no he querido hablar, y estoy esperando que se manifiesten un poco...".

"¡Venga! ya han pasado 20 minutos". Explica el cuadro y dice que "esto reproduce a lo de la parte teórica. Los números hacen referencia a cada uno de ustedes. Es necesario que se autoevalúen. Lo pueden hacer si quieren en un folio aparte y se separan un poquito también... Podemos hacer la parte teórica hoy y el próximo día la parte física". Separa a un par de personas.

"Bueno, dos cositas muy sencillitas. Se supone que ustedes ya se habían estudiado los 50 temas aquellos. Un alumno pregunta si copian las preguntas también... Responde que "empezamos por los conocimientos del medio natural canario. Las preguntas tendrán un valor de 2.5 puntos cada una para que se pongan la nota. Una chica pide al profesor que sean fáciles...".

"¿Cómo influyen los vientos alisios en la vegetación de las islas? (es necesario que respondan en dos líneas)". Una niña pregunta por aspectos positivos o por aspectos negativos, otra compañera comenta que ya no se acuerda... Otras personas plantean que si lo hacen ya... El profesor recuerda que es un simulacro y que no pasa nada si no lo saben hacer correctamente.

Deja un espacio de tiempo y pregunta si han terminado todos. "¿Más o menos...?" El profesor comenta que primero él les dice la repuesta para que la tengan como referente a la hora de la autovaloración. Está será de 0 a 2.5.

El profesor explica el efecto del Alisio... Ahora cada uno lo va leyendo en voz alta.. Así lo van leyendo y entre el profesor y el resto de los compañeros ponen la nota...

"¿Qué harías para prevenir los incendios forestales...? y, ¿qué harías si te encontraras en medio de uno de ellos?".

	1h	2m	3h	4m	5h	6m	7m	8m	9h	10h	11m	12h
Conocimiento del medio natural de canario	1.5	2	2	2	1.5	1.5	1.5	1	1	2	1	2
Incendios forestales	1.5	2	1.5	2	1.5	2	2	2	2	2	2	2
Legislación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Toca el timbre y el profesor comenta que seguirán el próximo día... También les pide que realicen esta actividad en casa y que el próximo día la expondrían en común.

El alumnado entra y se sienta mientras espera al profesor, que se ha retrasado porque hoy es el día de visita del alumnado de primaria para que conozcan el centro. El profesor pregunta si un compañero está enfermo. "Recuerden, el otro día nos habíamos quedado a medias con lo del incendio...". "Recuerden que tienen que tener el cuaderno abierto por el cuadro... La tienen respondida... Dijimos que era para casa...". Mientras, el profesor deja un tiempo para que el alumnado termine de contestar y le dicta la pregunta a un alumno que faltó el día anterior. Le pregunta a una chica por su actividad. Al ver que no trabajaba y cuando le contesta que no la tiene, él la insta a que se ponga a trabajar. La clase comenta que no saben qué poner en este apartado; el profesor les comenta que "primero recuerden lo dado en clase, y que después, en relación con esto, utilicen el sentido común".

El alumnado empieza a leer las respuestas dadas y al tiempo realizan la valoración... Después que el profesor haya expuesto cuáles son los medios para la prevención de un incendio, el orden de lectura es el siguiente: Antonio, Zuleika, Horacio, Natalia, José Luis, Yurena, Laura. Un chico comenta que todavía no ha salido ningún 2.5. A esto el profesor comenta que eso es la perfección... Leopoldo, luego Manolo.. A su contestación, el profesor le comenta "como si en plan vigilante de la playa...". Acoraida, Hans. El profesor le comenta que cuando vaya a pedir ayuda que lo haga en un tono de voz más alto...

"La parte de Legislación nos la saltamos porque para ustedes es muy compleja, y nosotros en clase no hemos trabajado casi nada de esto".

El profesor comenta que "ahora será necesario pasar a la parte física". Para eso bajan al patio... La prueba consistirá en lo siguiente:

"11. Orientación: yo les daré una orden, y ustedes se tendrían que dirigir a ese sitio".

"Recuerdo que lo que está a mi espalda es el Norte, lo contrario a mí es el Sur, a la derecha de mí es el Oeste y a mi izquierda el Este. Recuerden que les voy a dar dato de dirección y ángulo, y recuerden que el ángulo se mide en sentido de las agujas del reloj...". "Si".

Varias alumnas preguntan al profesor cómo sería si...

Van saliendo cada uno de los alumnos y alumnas. Realizan lo que el profesor les dice y ponen la nota. Destacar que los alumnos se mostraban más contundentes y seguros en la dirección a tomar que las alumnas, aunque en ambos casos hubo personas que lo hicieron bien y mal. Sólo dos chicas fueron asertivas en su comportamiento, mientras que en los chicos sólo dos mostraron duda, desconcierto...También comentar que el profesor, a medida que avanzaban las órdenes, iba incorporando mayor nivel de dificultad.

	1h	2m	3h	4m	5h	6m	7m	8m	9h	10h	11m	12h
Orientación	2	2	1	1	2	1.5	1	2	2	2.5	1	2.5
Velocidad	2	2	1.5	1.5	2	0	2	1.5	2	2	2	2
Resistencia*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

*Esta nota está dentro de la de velocidad, porque se hizo con una misma prueba.

Para la realización de esta prueba el profesor pide un banco sueco. Las chicas se quejan y dicen que es muy alto... El profesor comenta que en esta clase menos dos chicos que son más altos, el resto de los chicos y de las chicas son de la misma estatura, así que lo mismo para todos. Consiste en subir al banco y tienen que poner las dos piernas, se contabilizarán las que hacen bien, y también la cantidad conseguida en 1 minuto y cuánto aguantan, que sería la resistencia. Hay una queja generalizada de las chicas sobre su condición física, el profesor dice que todas las personas tienen que hacerlo sin condiciones, mientras una chica mantiene el banco. El registro demuestra que hay chicas que lo hacen mejor y otras peor, al igual que los chicos... Pero en ningún momento ellos se quejan y salen

más o menos decididos, mientras que las chicas están constantemente quejándose y además, algunas no querían salir (zapato, ropa...). El profesor tuvo que ponerse serio... Incluso una no quiso salir de ninguna de las formas... Para la que no sale los/as compañeros/as piden que le pongan un cero... "Me da igual, no salgo...". Ya se quejan porque había tocado el timbre y todavía faltaba Hans... El profesor comenta que salga Hans y que el próximo día realizarían la evaluación en conjunto... Se despide del grupo clase.

III - GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: ITNA3MAY98

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zepa consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo de población muy importante de la zona, caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro, etc.

2.- Contexto físico.

El aula nº 24 está situada en la 3ª planta. Se trata de un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y ventilada. Sus paredes son blancas y el mobiliario, al igual que las puertas, de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior hay un gran armario que ocupa toda la pared, y las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio, y en un primer plano unas casas terrenas de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, la pared aparece totalmente desnuda, sin ningún tipo de decoración. En este mismo testero y junto a la puerta, se encuentra otra ventana.

Son trece personas en la clase de las que cinco son chicas y ocho son chicos. La distribución del alumnado en el aula ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. No obstante, la colocación es muy flexible: son pocos en clase, la clase es muy grande. Generalmente se agrupan alrededor de un círculo desdibujado.

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo-clase es bueno y muy similar, aspecto que podría estar justificado por el carácter de libre elección que ofrece la asignatura, ya que se trata de una optativa y también por el escaso número de alumnos/as que componen dicho grupo.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado suele mantener sitios estables, los cuales son regulados por el propio control interno del grupo, aunque como existe mucho espacio, tienen posibilidad de moverse en el aula.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).

No existen estos espacios en el aula, pero como comentamos en el apartado anterior, el grupo-clase tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿Qué edad tienen? ¿Cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son trece personas en la clase, de las que cinco son chicas y ocho son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día afronta las tareas de dos formas bien distintas, una de manera individual y otra de trabajo en equipo.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.

- Organización y presentación de la clase: 10 minutos.
- Exposición y desarrollo de las actividades a realizar para el día de hoy: 30 minutos.
- Conclusiones, propuesta del trabajo a desarrollar en casa y organización de las tareas para el día siguiente: 15 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

En clase se trabajará el desarrollo de habilidades para la consulta de los boletines oficiales, en concreto del BOC. Además, se reconocerán cuáles son los requisitos necesarios para superar una prueba de estas características.

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

En el aula se encuentran una pizarra de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor y multiplicidad de carteles alusivos a temas de medio ambiente y las Ciencias Naturales.
- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

La utilización de los materiales va a quedar regulada por el profesor. El ropero que hay en el aula tiene llave.
- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace un uso alternativo de distintos materiales escritos: la pizarra, cuadernillo del alumnado, BOC.
- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase son de tipo textual.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado?**

El profesor utiliza el cuadernillo para simular situaciones referidas a los distintos personajes que aparecen en la historia.
- **¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

El profesor utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase.
- **¿Las fotocopias son utilizadas como medio soporte para explicar el procedimiento seguido? ¿Cómo quedan definidas las tareas?**

Las tareas quedarán definidas por el profesor a través del guión elaborado en el cuadernillo
- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

La tarea queda perfectamente clara desde el principio de la clase (conocimiento del BOC y de los pasos a seguir para acceder a una oferta pública de empleo).
- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase ha sido decidido por el profesor.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesora?**

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por el profesor, atendiendo siempre a las tareas que ha querido desarrollar.
- **¿En qué tipo de tareas?**

En todas las tareas.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

El alumnado tiene autonomía en el uso de los materiales.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

Las actividades se han planteado de forma individual.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que se desea. Hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas en el análisis de la información, la recogida de información y la aplicación a la resolución de las actividades.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**

No se observan diferencias.

- ¿El material que está siendo utilizado, especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?

El material que trabaja el alumnado no permite su autodirección, ya que, a partir de la propuesta inicial prevista por el profesor, se da una constante dependencia del protocolo verbal que éste comunica para la realización de la actividad.

- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.

Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o han tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace uso de un lenguaje no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobre especificación y la doble norma o estándar, aunque hace referencia a que se dirige a ambos.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su aptitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

El profesor no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical complejas, atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Utiliza formas y expresiones coloquiales entre el alumnado. Éste en algunas ocasiones usa vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (Tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo, y/o alumnos/as.

- ¿Realiza pausas entre oraciones? ¿Modula el tono de voz?

Sí, cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

El profesor entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No pudimos observar este aspecto.

- ¿Cómo utiliza el silencio el profesorado para comunicar?

En algunas ocasiones, además de instar al alumno a que se incorpore a la tarea, espera en silencio hasta que lo haga.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Retoma la experiencia del día anterior y se centra en una actividad que no se pudo desarrollar en el medio.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

El profesor apoya, asesora y coordina la actividad que va a ser desarrollada por el grupo-clase.

- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**
El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica lo que se va a trabajar en esta sesión, así como organización de los materiales y el espacio.
- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**
El profesor participa plenamente en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.
- **¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**
El profesor vuelve a explicarlo y generalmente contextualiza este hecho dándole la importancia que tiene respecto al resto de las actividades.
- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?**
No, por lo general suele explicar nuevamente sin ningún problema, pero a veces cuando la persona ha estado despistada, le suele hacer una llamada de atención. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que a algunas chicas les presta más atención o que con algunos chicos que incordian suele ser más tajantes con ellos.
- **¿Utiliza analogías?**
Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que considera necesarios.
- **¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**
El profesor en este caso sólo se puede percatar porque las dudas que tengan sean muy evidentes.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**
El alumnado que entraba junto se iba sentando junto. Los grupos se realizan por afinidades personales, las amistades se suelen sentar juntas.
- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)**
No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que las relaciones sean heterogéneas, así lo fomenta el profesor.
- **¿Las agrupaciones son estables?**
Desde nuestra percepción parece que las agrupaciones son estables.
- **Si el agrupamiento es definido por el profesorado o es libre.**
No existe ningún criterio específico por parte del profesor para agrupar al alumnado.
- **Especificar cómo se divide el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión? ¿Quién lo lidera?**
No se da trabajo en equipo, sólo por parejas.

7.2. Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (Género/otros).**
El profesor realiza demandas concretas de atención y mantenimiento de la disciplina para poder desarrollar la exposición del contenido. Las chicas siempre están muy pendientes de las demandas del profesor y están más calladas. Sin embargo, los chicos hablan más entre ellos.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).

Casi todo el alumnado preguntó en distintas ocasiones, en muy pocas ocasiones se repitieron las mismas personas. En dos casos y sólo dos veces.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

Todos preguntan en algún momento.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (Género)

No se observan diferencias en las demandas de los chicos o de las chicas, lo que si está claro es que las chicas participan más que ellos en el desarrollo de la clase.

- Materiales.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?

No se da elección de la tarea, ésta viene predefinida por el profesor.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora/o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida y relajada entre el profesor y el alumnado. Se puede observar, en general, un clima de respeto entre los miembros de la clase, tanto hacia el profesor como hacia el resto de los/as compañeros/as. En algunas ocasiones el alumnado se falta al respeto entre sí, y el profesor lo pasa por alto.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

No se observan diferencias.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).

Las formas de comunicación entre el alumnado son aceptables.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?

Por lo general, se da respeto entre el alumnado y con el profesorado, aunque deberían ser trabajados aún más entre ellos y ellas.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?

No se han dado situaciones de indisciplina en el aula, tampoco la actitud del profesorado lo ha permitido.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo. Ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

Éstos aunque no quedan claramente explicitados sí se deducen: clarificación conceptual y aplicación de estos contenidos a situaciones problemáticas.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La elaboración de las actividades exigidas que aparecen en el cuadernillo, simulando la prueba del BOC.

- La evaluación que se lleva a cabo, ¿tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesor.

IV - ANALISIS E INTERPRETACIÓN ITNA3MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • A PARTIR DE LA ESTRUCTURA QUE APORTA LA COLOCACIÓN DE LAS MESAS • GENERALMENTE SE AGRUPAN ALREDEDOR DE UN CÍRCULO DESDIBUJADO • NO SE DAN CONDUCTAS DIFERENCIADAS ENTRE EL ALUMNADO • SITUACIÓN ESTABLE • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 PERSONAS, 5 CHICAS Y 8 CHICOS • INDIVIDUAL/EQUIPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EXPOSICIÓN Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES A REALIZAR PARA EL DÍA DE HOY • CONCLUSIONES • PROPUESTA DEL TRABAJO A DESARROLLAR EN CASA • ORGANIZACIÓN DE LAS TAREAS DÍA SIGUIENTE

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • PIZARRA DE CARBÓN • MULTIPLICIDAD DE CARTELES ALUSIVOS A TEMAS DE MEDIO AMBIENTE 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LAS CLASES • CUDERNILLO DEL ALUMNADO COMO MEDIO SOPORTE PARA EXPLICAR EL PROCEDIMIENTO SEGUIDO • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DEL CUADERNILLO DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR EL PROFESOR • EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO TIENE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN EL MODO EN QUE LAS DISTINTAS PERSONAS PERCIBEN LAS TAREAS • NO PERMITE SU AUTODIRECCIÓN • SE DA UNA CONSTANTE DEPENDENCIA DEL PROTOCOLO VERBAL QUE EL PROFESOR COMUNICA PARA LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD • PROPUESTA SECUENCIAL DE ACTIVIDADES

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO (EN ALGUNOS CASOS NO), HACE REFERENCIA A LA INTEGRACIÓN DE AMBOS GÉNEROS. • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE DESARROLLADO POR EL ALUMNADO • LAS CHICAS ATIENDEN MÁS Y ESTÁN MÁS CALLADAS, AL CONTRARIO QUE LOS CHICOS • COMUNICACIÓN FLUIDA PERO DISTANTE ENTRE EL PROFESOR Y EL ALUMNADO • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS CUANDO EL ALUMNADO SE DIRIGE A LOS/AS ALUMNOS/AS 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • VEGETACIÓN DE ALTA MONTAÑA • INDICADORES PROTECCIÓN DE INCENDIOS • CONTAMINACIÓN ACÚSTICA • SALVAMENTO • PROCEDIMENTALES: • TÉCNICAS DE TRABAJO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN • PROTOCOLO PARA EL USO DEL BOC • ACTITUDINALES: • BÚSQUEDA DE EMPLEO ACTIVA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA LO QUE SE VA A TRABAJAR • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA FALTA DE ENTENDIMIENTO DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS, Y UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCEN: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL, APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS AL ÁMBITO REAL • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO

RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS DEMANDAS CHICOS(AS) • MAYOR PARTICIPACIÓN DE LAS CHICAS • COMUNICACIÓN FLUIDA Y RELAJADA PROFESOR-ALUMNADO • CLIMA DE RESPETO MIEMBROS CLASE • EL PROFESOR NO LLAMA LA ATENCIÓN CUANDO SE DA FALTA DE RESPETO ENTRE EL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR • EL TRABAJO DESARROLLADO EN ESTA SESIÓN ES INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPTIONES ES MÍNIMO, OCASIONADA EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS POR LOS CHICOS (EL PROFESOR TIENE UN TOTAL CONTROL SOBRE EL DESARROLLO DE LA CLASE)

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORES: 29 • Nº DE PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 88-87 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 3ª PLANTA • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES

III. GUION DE LA OBSERVACION

A.- GUION DE OBSERVACION: ITNA5MAY98

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 2.537 alumnos(as) y un total de 70 profesores(as), distribuidos(as) entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del Sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante de la zona, caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro, etc.

2.- Contexto físico.

El aula nº 24 está situada en la 3ª planta. Se trata de un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y ventilada. Sus paredes son blancas y el mobiliario al igual que las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior hay un gran armario que ocupa toda la pared, y las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio, y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstas, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa de la pro-

fesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, la pared aparece totalmente desnuda, sin ningún tipo de decoración. En este mismo testero y, junto a la puerta, se encuentra otra ventana.

Son trece personas en la clase, de las que cinco son chicas y ocho son chicos. La distribución del alumnado en el aula ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. No obstante, la colocación es muy flexible: son pocos en clase, la clase es muy grande. Generalmente se agrupan alrededor de un círculo desdibujado.

- Considerar qué alumnos/as están situadas/os al final de la clase o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo-clase es bueno y muy similar, aspecto que podría estar justificado por el carácter de libre elección que ofrece la asignatura, ya que se trata de una optativa y también por el escaso número de alumnos/as que componen dicho grupo.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado suele mantener sitios estables, los cuales son regulados por el propio control interno del grupo. Aunque como existe mucho espacio, tienen posibilidad de moverse en el aula.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).

No existen estos espacios en el aula. Pero como comentamos en el apartado anterior, el grupo-clase sí tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿Qué edad tienen? ¿Cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son trece personas en la clase de las que cinco son chicas y ocho son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día afronta las tareas de dos formas bien distintas, una de manera individual y otra de trabajo en equipo.

3.2. Organización temporal

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización y presentación de la clase: 10 minutos.
 - Exposición y desarrollo de las actividades a realizar para el día de hoy: 30 minutos.
 - Conclusiones, propuesta del trabajo a desarrollar en casa y organización de las tareas para el día siguiente: 15 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

Continúan con el análisis del BOC, centrado fundamentalmente en el tipo de condiciones (características de las pruebas a desarrollar) y considerando la condición física como dificultad o como elemento a favor.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran una pizarra de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor y multiplicidad de carteles alusivos a temas de medio ambiente y las Ciencias Naturales.
- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

La utilización de los materiales va a quedar regulada por el profesor. El ropero que hay en el aula tiene llave.
- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el desarrollo de la clase se hace un uso alternativo de distintos materiales escritos: la pizarra, cuadernillo del alumnado, BOC.
- Tipo y descripción de los medios utilizados.

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase son de tipo textual.
- ¿Cuándo utiliza el profesorado los medios? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?

El profesor utiliza el cuadernillo para simular situaciones referidas a los distintos personajes que aparecen en la historia.
- ¿En qué momentos de la enseñanza?

La tarea queda perfectamente clara desde el principio de la clase: condiciones a tener en cuenta para chicos y chicas en los requisitos para la ocupación de una plaza.
- ¿Quién decide el uso de medios?

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase ha sido decidida por el profesor.
- ¿Cuándo utiliza el alumnado los medios? ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por el profesor, atendiendo a las tareas que ha querido desarrollar.
- ¿En qué tipo de tareas?

En todas las tareas.
- ¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?

El desarrollo de esta propuesta implica el uso autónomo por parte del alumnado.
- ¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?

Se ha considerado que las actividades sean desarrolladas de forma individual o por parejas, también en gran grupo.

- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
Proporciona aclaraciones sobre lo que se está pidiendo en la pregunta. Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que se desea. Hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas en el análisis de la información recogida de información y la aplicación a la resolución de las actividades.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
No se observan diferencias.
- **El material que está siendo utilizado, ¿especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?**
El material que trabaja el alumnado permite su autodirección, a partir de la propuesta inicial prevista por el profesor, aunque existe una dependencia de las demandas realizadas por el profesor a través de las preguntas.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material, o sobre la tarea realizada.**
Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o han tenido para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace uso de un lenguaje no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar, aunque hace referencia a que se dirige a ambos.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su aptitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

El profesor no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical complejos, atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Utiliza formas y expresiones coloquiales entre el alumnado. Utiliza formas y expresiones coloquiales entre el alumnado. Éste en algunas ocasiones usa vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- **¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).**
En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo, y/o alumnos/as. Hay un seguimiento sin problema por parte del alumnado.
- **¿Realiza pausas entre oraciones? ¿Modula el tono de voz?**
Sí, cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.
- **¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?**
El profesor entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.
- **¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?**
No pudimos observar este aspecto.
- **¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?**
En algunas ocasiones, además de instar al alumno a que se incorpore a la tarea espera en silencio hasta que lo haga.

6.2. Desarrollo de la clase.

- **¿Cómo plantea el trabajo?**

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Retoma las experiencias de días anteriores e intenta conocer el nivel de conocimiento aplicado que el alumnado tiene.
- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**

El profesor expone, explica y coordina la actividad que será desarrollada por el grupo clase de forma individual.
- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**

El profesor intenta restablecer el orden en la clase y clarifica lo que se va a trabajar en esta sesión, así como organización de los materiales, el espacio y la necesidad de que se sienten separados y no hablen entre ellas/os.
- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**

El profesor participa plenamente en la elección de la tarea.
- **¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**

El profesor vuelve a explicarlo pero a veces les comenta que no puede dar la respuesta.
- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿cómo?**

Sí, utiliza un tono gracioso ("¡Oh!, si te contesto...").
- **¿Utiliza analogías?**

Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que considera necesarios. Si no responde a la pregunta, sí.
- **¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**

No se pudo observar.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas. (no lo pudimos observar).**

Los grupos se realizan por afinidades personales, las amistades se suelen sentar juntas.
- **¿Los grupos son homogéneos o heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).**

No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que las relaciones sean heterogéneas, así lo fomenta el profesor.
- **¿Las agrupaciones son estables?**

Desde lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones son estables.
- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**

El profesor no hace ninguna incidencia acerca del tipo de agrupaciones a realizar.
- **Especificar cómo se divide el trabajo del alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión? ¿Quién lo lidera?**

No se da trabajo en equipo.

7.2. Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (Género/otros).**

El profesor realiza demandas concretas de atención y mantenimiento de la disciplina para poder desarrollar la exposición de la prueba, así como mantenimiento del silencio a lo largo de toda la clase.
- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).**

Casi todo el alumnado preguntó en distintas ocasiones. En muy pocas ocasiones se repitieron las mismas personas, en dos casos y sólo dos veces.
- **¿Quiénes no la levantan nunca?**

Todos preguntan en algún momento.
- **¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (Género).**

No se observan diferencias en las demandas de los chicos o de las chicas, lo que si está claro es que las chicas participan más que ellos en el desarrollo de la clase.
- **Materiales.**

- **Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.**

- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?**

No se da elección de la tarea, viene predefinida por el profesor.

8.- Clima relacional de la clase.

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a o no? Valoración de la situación.**

Se da una comunicación fluida y relajada entre el profesor y el alumnado. Se puede observar, en general, un clima de respeto entre los miembros de la clase, tanto hacia el profesor como hacia el resto de los/as compañeros/as. En algunas ocasiones el alumnado se falta al respeto entre sí, y el profesor lo pasa por alto.
- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)**

No se observa la comunicación entre ellos/as.
- **¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)**

Las formas de comunicación entre el alumnado son aceptables.
- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?**

Por lo general, se da respeto entre el alumnado y el profesorado, aunque deberían ser trabajados aún más entre ellos y ellas.
- **¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?**

No se observan.
- **¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?**

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo, ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado.

9.- Clima Evaluativo.

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

Éstos, aunque no quedan claramente explicitados sí, se deducen: clarificación conceptual y aplicación de estos contenidos a situaciones problemáticas.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La simulación de las pruebas exigidas en el BOC (teórica), así como las actividades definidas en el cuadernillo del alumnado.

- La evaluación que se lleva a cabo, ¿tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesor.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: ITNA5MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • A PARTIR DE LA ESTRUCTURA QUE APORTA LA COLOCACIÓN DE LAS MESAS • NO SE DAN CONDUCTAS DIFERENCIADAS ENTRE EL ALUMNADO • SITUACIÓN ESTABLE • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 PERSONAS, 5 CHICAS Y 8 CHICOS • INDIVIDUAL Y GRUPAL 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN GRUPO Y ACTITUD DE ATENCIÓN • EXPOSICIÓN Y DESARROLLO ACTIVIDADES A REALIZAR PARA EL DÍA DE HOY • CONCLUSIONES • PROPUESTA TRABAJO A DESARROLLAR EN CASA • ORGANIZACIÓN DE LAS TAREAS PARA EL DÍA SIGUIENTE

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • PIZARRA DE CARBÓN • MULTIPLICIDAD DE CARTELES ALUSIVOS A TEMAS DE MEDIO AMBIENTE 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LAS CLASES • CUADERNILLO DEL ALUMNADO COMO MEDIO SOPORTE PARA EXPLICAR EL PROCEDIMIENTO SEGUIDO • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS A PARTIR DEL USO DEL CUADERNILLO DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR EL PROFESOR • EN TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO TIENE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES • NO SE DAN DIFERENCIAS EN EL MODO EN QUE LAS DISTINTAS PERSONAS PERCIBEN LAS TAREAS • PROPUESTA SECUENCIAL DE ACTIVIDADES

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO (EN ALGUNOS CASOS NO), HACE REFERENCIA A LA INTEGRACIÓN DE ÁMBOS GÉNEROS. • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE POR EL ALUMNADO • SE MANTIENE EN SILENCIO HASTA QUE EL ALUMNADO SE INCORPORA A SU ACTIVIDAD • LAS CHICAS ATIENDEN MÁS Y ESTÁN MÁS CALLADAS, AL CONTRARIO QUE LOS CHICOS • COMUNICACIÓN FLUIDA ENTRE EL PROFESOR Y EL ALUMNADO • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS CUANDO EL ALUMNADO SE DIRIGE A LOS/AS ALUMNOS/AS 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DEL BOC • PROCEDIMIENTO PARA EL ACCESO AL EMPLEO • ACTITUDINALES: • BÚSQUEDA ACTIVA DE EMPLEO • CONCEPTUALES: • ESTABLECIMIENTO DE DESIGUALDADES EN LAS RELACIONES SOCIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA LO QUE SE VA A TRABAJAR • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA FALTA DE ENTENDIMIENTO DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS Y UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCEN: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL, APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS AL ÁMBITO REAL • PRUEBAS EXIGIDAS EN EL BOC (TEÓRICAS) • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO

RELAC. ALUMNADO ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • GENERALMENTE SE DA RESPETO ENTRE EL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS: • CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS PARA EL DESARROLLO DE LA MATERIA EN LOS DISTINTOS CONTEXTOS EN DONDE ÉSTA SE IMPLEMENTA • EL ALUMNADO ANTE LA INCORRECCIÓN POR PARTE DE UN COMPAÑERO Y CORRECCIÓN DEL PROFESOR, SE MANTIENE EXPECTANTE 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR • TRABAJAN EN EQUIPO Y DE FORMA INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPTIONES ES MÍNIMO, OCASIONADO EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS POR LOS CHICOS (EL PROFESOR TIENE UN TOTAL CONTROL SOBRE EL DESARROLLO DE LA CLASE)

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORES: 29 • Nº DE PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 3ª PLANTA • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ AL LDO DE LA PUERTA DE ENTRADA. OTROS SE ENCUENTRAN CERCANOS A LA MESA DEL PROFESOR

III - GUION DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUION DE OBSERVACIÓN: ITNA11MAY98

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante de la zona, caracterizado, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que, está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 22 está situada en la 3ª planta. Se trata de un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y ventilada. Sus paredes son blancas y el mobiliario al igual que las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior hay un gran armario que ocupa toda la pared, y las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio, y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa de la pro-

fesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, la pared aparece totalmente desnuda, sin ningún tipo de decoración. En este mismo testero, y junto a la puerta, se encuentra otra ventana.

Son trece personas en la clase, de las que cinco son chicas y ocho son chicos. La distribución del alumnado en el aula ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Es un aula muy amplia y además el grupo es muy reducido, por lo que se centran en una zona de la clase, y en este espacio se organizan de manera dispersa.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en mesas colocadas de dos en dos, pero dada la amplitud de la clase, lo reducido del grupo y la naturaleza de las tareas su organización se modifica constantemente, presenta una cierta desorganización articulada en torno a una especie de círculo.

- Considerar qué alumnos/as están situadas/os al final de la clase, o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo-clase es bueno y muy similar, aspecto que podría estar justificado por el carácter de libre elección que ofrece la asignatura, ya que se trata de una optativa y también por el escaso número de alumnos/as que componen dicho grupo.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables, que son regulados por el propio control interno del grupo, aunque al existir mucho espacio y proponer distintas formas de organizarse para la realización de las tareas éstos tienen posibilidad de moverse en el aula.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).

No existen estos espacios en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿Qué edad tienen? ¿Cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son trece personas en la clase de las que cinco son chicas y ocho son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día lleva a cabo la clase de forma individual, o por parejas, se trabaja en gran grupo respecto a las demandas del profesorado.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de la clase para el desarrollo del trabajo: 10 minutos.
 - Exposición de la materia por el profesor y trabajo alternativo del grupo clase, con la realización de las actividades: 30 minutos.
 - Conclusiones, trabajo para casa y propuesta de lo que es necesario trabajar para el próximo año: 15 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El contenido que se desarrolla en esta clase está referido a las habilidades necesarias para la búsqueda de empleo en el boletín oficial de canarias. Así mismo, se trabajan el procedimiento a seguir en una convocatoria pública, las condiciones impuestas desde la administración, la desventaja de hombres y mujeres en el momento de acceso.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.
 - Una pizarra de carbón en el testero que está detrás de la mesa del profesor.
 - Después de la mesa del profesor nos encontramos con un mueble que contiene un televisor y otros aparatos.
 - Multiplicidad de carteles referidos a temas sobre el medio ambiente y las Ciencias Naturales.
- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

La utilización de los materiales del aula va a quedar regulada por el profesor (los roperos están cerrados).
- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el desarrollo de la clase se hace uso alternativo de distintos materiales escritos: la pizarra, el cuadernillo de la unidad didáctica, en donde, como anexo, aparece el BOC.
- Tipo y descripción de los medios utilizados.

El material utilizado en el transcurso de la clase es material textual.
- ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?

El profesor utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase.
- ¿Las fotocopias son utilizadas como medio soporte para explicar el procedimiento seguido?

El profesor utiliza la unidad didáctica (BOC) como soporte del desarrollo de la clase.
- ¿Cómo quedan definidas las tareas?

Las actividades desarrolladas por el alumnado en clase quedan definidas como apoyo para la resolución de las distintas situaciones que ha planteado el profesor, por tanto, éste queda articulado como material-guía de consulta.
- ¿En qué momentos de la enseñanza?

La tarea queda perfectamente clara desde el principio de la clase: propuesta para desarrollar de forma individual y/o grupos.

- **¿Quién decide el uso de medios?**
La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase ha sido decidido por el equipo de trabajo, a propuesta del profesor de la materia.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?**
Los materiales curriculares que se han utilizado han sido definidos por el profesor. Ahora bien, la decisión de consultar unos u otros depende exclusivamente del alumnado.
- **¿En qué tipo de tareas?**
En tareas de clarificación conceptual.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**
El alumnado tiene una alta autonomía en el uso de los materiales.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
La actividad se ha considerado que sea desarrollada de forma individual y en gran grupo.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
Dado el objeto por el que se desarrolla dicha actividad, la utilización racional de los medios/información trabajada, asesoramiento en el desarrollo de las actividades y en la clarificación conceptual de los contenidos trabajados.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
No se observan diferencias respecto a la percepción de la tarea, pero sí en relación a los conocimientos previos con que llega el alumnado.
- **El material que está siendo utilizado, ¿especifica un programa secuencial de tareas, o posibilita la autodirección por el alumnado?**
El material que trabaja el alumnado permite su autodirección, como consecuencia de la propuesta inicial definida por el profesor.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material, o sobre la tarea realizada.**
Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene o han tenido para clarificarse conceptualmente acerca de lo que tienen que desarrollar.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

El profesor hace *uso* de un *lenguaje* no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar, aunque constantemente está haciendo referencias que se entiende que son los dos: chicas y chicos.

Se da una *adaptación* de su *lenguaje* (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno (con los alumnos es mucho más tajante, quizás porque éstos son más disruptivos).

El profesor no utiliza un *vocabulario* ni una *estructura gramatical* complejos, atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Incluso, en ocasiones, incorpora un lenguaje coloquial y muy cercano a la realidad del alumnado. También usa vocabulario específico de la asignatura. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (Tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo, y/o alumnos/as. Aunque tiene un tono de voz monótono. Actúa de forma distendida.

- ¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?

Sí, cuando el profesor se expresa correctamente de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

El profesor entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice.

- El/la profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

En esta ocasión el alumnado se incorpora rápidamente a la tarea.

- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?

Utiliza el silencio como llamada de atención.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Establece las condiciones de desarrollo de la clase y de la actividad a realizar.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

El profesor apoya y coordina la actividad que va a ser desarrollada por el grupo-clase de forma individual o por parejas.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

El profesor restablece el orden en la clase y clarifica lo que se va a trabajar en esta sesión, así como la organización de los materiales y el espacio.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

El profesor participa plenamente en la elección de la tarea, así como en el desarrollo de la misma en su función de coordinador y apoyo.

- ¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

El profesor intenta darle pistas y/o clarificar dudas previas que le permita contextualizar las preguntas para que puedan desarrollarla.

- ¿Cambia el/la profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?

No, suele explicar nuevamente sin ningún problema si entiende que la persona ha estado despistada en el momento de explicar. Esto él se lo recuerda.

- ¿Utiliza analogías?

Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que considera necesarios.

- ¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?

El profesor conoce estos planteamientos cuando el alumnado plantea dudas.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**
Los grupos se realizan por afinidades personales. Las amistades se suelen sentar juntas.
- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).**
El profesor no hace ninguna incidencia acerca del tipo de agrupaciones a realizar.
- **¿Las agrupaciones son estables?**
No podemos saber si son estables.
- **Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión? ¿Quién lo lidera?**
No se da trabajo en equipo.

7.2. Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (Género/otros).**
La clase al completo atiende a las demandas del profesor.
- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (De cualquier tipo, especificar).**
Casi todo el alumnado preguntó en distintas ocasiones. En muy pocas ocasiones se "repetieron" las mismas personas. En dos casos y sólo dos veces.
- **¿Quiénes no la levantan nunca?**
Todos preguntan en algún momento.
- **¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (género).**
No se observan diferencias en las demandas de los chicos o de las chicas, lo que si está claro es que las chicas participan más que ellos en el desarrollo de la clase.
- **Materiales.**

- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?**
No se da elección de la tarea, viene predefinida por el profesor.

8.- Clima relacional de la clase.

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a, o no? Valoración de la situación.**
Se da una comunicación fluida y relajada entre el profesor y el alumnado. Se puede observar, en general, un clima de respeto entre los miembros de la clase, tanto hacia el profesor como hacia el resto de los/as compañeros/as. En algunas ocasiones el alumnado se falta al respeto entre sí, y el profesor lo pasa por alto.
- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (Tono de voz, vocabulario, afectividad...).**
No se observan diferencias (diferencias significativas. Parece que se da un trato igualitario).
- **¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (Tono de voz, vocabulario, afectividad...).**
Las formas de comunicación entre el alumnado son aceptables.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?

Por lo general, se da respeto entre el alumnado y el profesorado, aunque deberían ser trabajados aún más entre ellos y ellas.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Estas son distintas en función del género?

No se observan.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es mínimo, ocasionado en la mayoría de los casos por clarificaciones realizadas por el propio profesor o por preguntas del alumnado.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

Éstos aunque no quedan claramente explicitados sí se deducen: clarificación conceptual y aplicación de estos contenidos a situaciones problemáticas.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La simulación de las pruebas exigidas en el BOC (física), así como las actividades definidas en el cuadernillo del alumnado.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo. La prueba es planteada como un indicador más del desarrollo del alumnado.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por el profesor.

IV.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN ITNATI MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • DISTRIBUCIÓN VOLUNTARIA • DETERMINADA POR LAS MESAS DE LABORATORIO/ MESAS TALLER, DOS FILAS Y CON EL REQUISITO DEL PROFESOR QUE QUIERE QUE ESTÉN SEPARADOS/AS • LOS CHICOS EN EL DESARROLLO DE LA CLASE MUESTRAN CONDUCTAS DEIFERENCIADAS CON RESPECTO A LAS CHICAS. ÉSTOS TRANSGREDEN LA NORMA ESTABLECIDA POR EL PROFESORADO • SITUACIÓN ESTABLE • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 PERSONAS, 5 CHICAS Y 8 CHICOS • INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN GRUPO EN EL PATIO DE PRÁCTICAS • ESPOSICIÓN MATERIA POR EL PROFESOR Y TRABAJO ALTERNATIVO DEL GRUPO CLASE • REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES • CONCLUSIONES • TRABAJO PARA CASA

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • PIZARRA DE CARBÓN • MULTIPLICIDAD DE CARTELES ALUSIVOS A TEMAS DE MEDIO AMBIENTE 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE • CUADERNILLO DEL ALUMNADO EN GENERAL COMO MEDIO SOPORTE PARA DESARROLLAR LAS ACTIVIDADES • LAS TAREAS QUEDAN DEFINIDAS POR EL PROFESOR A PARTIR DEL USO DEL CUADERNILLO DEL ALUMNADO DESDE EL PRINCIPIO • EL PROFESOR DECIDE EL USO DE LOS MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LA PRUEBA 	<ul style="list-style-type: none"> • ACCESO A LOS MATERIALES MEDIADO POR EL PROFESOR • EL ALUMNADO TIENE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES • NO SE DAN DIFERENCIAS EN EL MODO EN QUE LAS DISTINTAS PERSONAS PERCIBEN LAS TAREAS

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO (EN ALGUNOS CASOS NO), HACE REFERENCIA A LA INTEGRACIÓN DE AMBOS GÉNEROS. • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE DESARROLLADO POR EL ALUMNADO • LAS CHICAS ATIENDEN MÁS Y ESTÁN MÁS CALLADAS, AL CONTRARIO QUE LOS CHICOS • COMUNICACIÓN FLUIDA PERO DISTANTE ENTRE EL PROFESOR Y EL ALUMNADO • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS CUANDO EL ALUMNADO SE DIRIGE A LOS/AS ALUMNOS/AS 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • PRUEBAS FÍSICAS: RESISTENCIA, FLEXIBILIDAD, ORIENTACIÓN • CONCEPTUALES: • PUNTOS CARDINALES • ACTITUDINALES: • ESTABLECIMIENTO DE DESIGUALDADES EN LAS RELACIONES SOCIALES 	<ul style="list-style-type: none"> • EL PROFESOR PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • ANTES DE INICIAR LA CLASE, RESTABLECE EL ORDEN, CLARIFICA LO QUE SE VA A TRABAJAR • EL PROFESOR APOYA, ASESORA Y COORDINA LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR POR LA CLASE • ANTE LA FALTA DE ENTENDIMIENTO DEL ALUMNADO, EL PROFESOR DESARROLLA ANALOGÍAS Y UTILIZA ESTRUCTURAS GRAMATICALES MÁS SIMPLES • EL PROFESOR SE PERCATA ANTE LA EVIDENCIA DE LAS DUDAS DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN NO QUEDAN EXPLICITADOS, PERO SE DEDUCEN: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL, APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS A SITUACIONES PROBLEMAS • EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES A TRAVÉS DE UN MATERIAL ESCRITO, TOMANDO COMO REFERENCIA LAS POSIBLES ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LA CLASE EN OTRAS OCASIONES • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR EL PROFESOR

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO SE OBSERVAN DIFERENCIAS EN LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO • UN ALUMNO NO RESPETA LA NORMA ESTABLECIDA POR EL PROFESOR, LO QUE LLEVA AL PROFESOR A TOMAR UNA MEDIDA GENERALIZADA PARA EL RESTO DEL GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • DEMANDAS: • CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD • EXIGENCIA ANTE LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES 	<ul style="list-style-type: none"> • LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON MÍNIMAS, OCASIONADAS POR CLARIFICACIONES REALIZADAS POR EL PROFESOR O POR PREGUNTAS DEL ALUMNADO • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR EL PROFESOR • SE CONSIDERA QUE ES UN TRABAJO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR EL PROFESOR 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPTIONES ES MÍNIMO, OCASIONADO EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS POR LOS CHICOS • BUEN CLIMA

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 36 • Nº DE PROFESORES: 29 • Nº DE PROFESORAS: 41 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 3ª PLANTA • ES UN LABORATORIO • BUEN MANTENIMIENTO DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES Y EQUIPOS SE ENCUENTRAN EN UN GRAN ROPERO COLOCADO EN EL TESTERO QUE ESTÁ AL LADO DE LA PUERTA DE ENTRADA. OTROS SE ENCUENTRAN CERCANOS A LA MESA DEL PROFESOR

V. INTERPRETACIÓN

Existe un clima relacional en el aula óptimo. La comunicación entre el profesorado y el alumnado es fluida y de respeto mutuo. Sin embargo, percibimos cierta flexibilidad por parte del profesor ante situaciones de falta de respeto entre los(as) compañeros(as). Por lo general, las chicas parecen estar más atentas y participativas, aunque presentan cierta resistencia para realizar actividades físicas, a la inversa que los chicos. Éstos son dados a realizar comentarios informales, mientras que las chicas lo hacen para preguntar acerca de problemas o en la comprensión o desarrollo de la actividad.

El profesor utiliza un vocabulario y una estructura gramatical sencilla, emplea el silencio para llamar la atención y el uso de ejemplos diversos y análogos para la comprensión de los conceptos trabajados. Asimismo, aplica el masculino genérico, aunque en distintas circunstancias deja claro que es muy difícil estar siempre nombrando a los dos sexos, y que por tanto no deben porque sentirse excluidos(as). Parece existir un trato de igualdad entre unos y otras; aspecto este último que también puede ser atribuido al alumnado.

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por el profesor de la materia *Itinerarios de la naturaleza* se caracteriza por configurar las clases a partir de los contenidos que responden a los objetivos planteados. Así, y a modo de efecto dominó, queda condicionada la estrategia general definida de forma mixta entre una estrategia expositiva y otras por descubrimiento guiado.

En un primer momento, el profesor expone los conceptos básicos y necesarios para el desarrollo de la unidad, y a continuación y siguiendo la propuesta de actividades establecida en el cuadernillo del alumnado, el profesor pone en marcha las tareas que permitan al alumnado contrastar, reconstruir y sistematizar sus conocimientos previos con los nuevos conceptos aportados por el profesor y, a su vez, con las contradicciones que todo proceso de concienciación y reflexión acerca de las contradicciones personales ante planteamientos sociales que no permiten el desarrollo personal. El profesor utiliza como recursos el cuadernillo del alumnado y otros medios, tales como el patio, BOC, rejillas de análisis, etc. Las decisiones que realiza sobre su uso son diferenciales para una u otra estrategia.

Cuando el profesor realiza su exposición utiliza los recursos como medio de apoyo a sus explicaciones verbales. Es un apoyo eminentemente icónico. En el otro caso, el material queda articulado como un recurso documental de consulta y realización para el trabajo del alumnado, ya sea individual o en grupo.

Esta tarea es consecuente con la función que el docente desarrollará en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste queda configurado como alguien que asesora, coordina y apoya a las tareas realizadas por el alumnado, convirtiéndose en un guía del proceso desarrollado por el grupo-clase.

El uso de los medios didácticos queda regulado por el profesor, aunque el alumno(a) posee autonomía plena en su utilización, y el desarrollo de la tarea está regulado por una secuencia de actividades propuestas previamente por el profesor.

Al igual que los objetivos, los criterios de evaluación son especificados. Se centrarán en la clarificación conceptual, aplicación de los contenidos a situaciones-problemas de transición y conocimiento de nuestro entorno y de los recursos que oferta, así como a aspectos actitudinales referidos a la necesidad de ser conscientes de los procesos de búsqueda activa, de las exigencias para llevar a cabo una ocupación y del esfuerzo que estamos dispuestos a invertir. La evaluación adquiere un carácter de proceso y de producto, reflejada en las actividades que realizan a través del cuadernillo y en los procesos reflexivos desencadenados en el aula.

INFORME FINAL DE LA OBSERVACIÓN DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

I.- CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

La observación ha sido realizada en el Instituto José Zerpa de Vecindario, los días 4,5 Y 7 de mayo de 1998, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo B; en el área de lengua extranjera: Inglés, impartida por la profesora Lola. La información ha sido recogida por Cristina Miranda Santana. Observación número 1.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES

La experiencia observada es parte integrante de la actividad diaria desarrollada por la profesora en la implementación del programa de orientación sociolaboral no estereotipada en su actividad de aula. Esta forma parte de una unidad didáctica.

II.- RELATOS NARRATIVOS

A.- ING4MAY98

La profesora entra entre un pequeño alboroto. Mientras el alumnado toma asiento, ésta pregunta si han traído el material necesario para llevar a cabo la clase... El alumnado en general pregunta si ya tiene la nota del último control que realizaron. Entre todas las voces se distinguen mayoritariamente la de los chicos... Ella hace una reclamación y les comenta cómo pueden ser tan exigentes si ellos tan si quiera son exigentes consigo mismos... "Por ello deberían reclamar o exigir los que estudien y el que no lo haga, que sea consecuente. Hoy no vamos a trabajar el control, lo dejaremos para una clase extra... Es importante que sepamos organizarnos lo más rápidamente posible para poder aprovechar el tiempo y ser eficaces... Formaremos 5 grupos, de los que dos serán de chicas y 3 de chicos".

Mientras se distribuyen, se faltan al respeto entre ellos: "idiota... sopaboba, jilipollas...". Lo cierto es que han pasado 10 minutos y todavía no ha empezado la clase. "Bueno, vayamos a la página 71. Escuchen porque no pienso repetir lo que tienen que hacer. En días anteriores hemos trabajado el vocabulario nuevo, hemos hecho el reading correspondiente al texto *A day in the life of John and Anna's family*, también recuerden que respecto a la gramática hemos repasado el presente continuo y hemos dado como nuevo el pasado simple. Si no entienden algún verbo o no lo recuerdan podrán consultarlo en el recuadro que aparece en la página 72, y que ustedes también cumplimentaron" (estos comentarios los realiza la profesora medio en inglés, medio en español).

A continuación se centra en explicar en qué consiste la actividad. Se trata de que el grupo de los chicos responda a las actividades realizadas por los hombres de la familia, es decir, por el padre y por sus dos hijos. Y el grupo de las chicas que responda a las

actividades realizadas por las chicas de la familia, es decir, por la madre y por sus dos hijas, a partir de las preguntas referidas al ejercicio 14.3. La profesora insta a trabajar para aprovechar el tiempo. La profesora, mientras tanto, pasa por los distintos grupos y la observadora se incorpora a la observación del grupo que le queda más cercano a ella.

La profesora recuerda el tiempo que tienen disponible para la realización de la actividad: alrededor de 15 minutos.

Observación dentro del grupo:

Los chicos no saben bien qué es lo que tienen que hacer. Uno comenta que hay que responder a las actividades que realiza el padre, otro rectifica y dice: "las tareas del hogar del padre y de sus hijos". Entre ellos comentan aspectos de comprensión de la lectura... "Pero, ¿quién es el padre?" expone uno de ellos. Dice otro: "será Peter... no, no aquí lo dice: *Today it is a holiday and John and Anna's family is in the country*, si es la familia de John y de Anna se entiende que John es el padre y Anna es la madre, porque es su familia...". Mientras, uno de los compañeros permanece completamente desconectado... (es un alumno que tiene un alto absentismo). Uno de los compañeros demanda a otro que está más cercano a éste que le deje un cuadernillo porque él no tiene y que le diga lo que ya han descubierto. Mientras, la profesora sigue pasando por los distintos grupos mientras el resto trabaja con un silencio mínimo... El grupo observado todavía está intentando concretar a través de la traducción del texto qué fue lo que hizo el padre. Intentan una vez más leer el texto entre todos... Uno expone que el padre va al trabajo, otros contestan que eso no es una tarea del hogar... en estos momentos llega la profesora al grupo y se sorprende que no tengan nada elaborado, uno comenta que no sabían quién era el padre, pero que ahora ya están en el camino adecuado... La profesora intenta razonar con ellos... A partir de los aspectos que ya han trabajado, entiende ella que hay aspectos previos a la actividad que no están realizados por algunos de los componentes del grupo y que debido a esto va a copiar sus nombres porque no han realizado lo acordado... Uno comenta que en el primer párrafo no hay ninguna tarea del hogar... La profesora comenta que entonces será conveniente que pasen al segundo y tercer párrafo.

Además, ésta le comenta que si no saben formar las frases, "tampoco es tan difícil, pueden poner la actividad". Un compañero demanda a otro que le pase las actividades al otro que tiene a su lado pues no ha traído el material, para evitar que la profesora no le ponga ningún negativo. Mientras tanto, cada uno va cumplimentando las actividades de forma individual y realizan algunas consultas puntuales como: "senior ¿qué es?". "Grande, ¿no sabías eso?. Es que es bobo colega...". Otro pregunta a la profesora: "¿quién es el mayor?, Peter, ¿verdad?, porque lo ponen en orden". Uno dice que ya él terminó... y pregunta a otro compañero que si tiene Typex. Otros dicen: "¿pero qué hace el hermano pequeño...?" "ayuda a cocinar". Otro contesta: "todavía no me he enterado de lo que hace el senior..." y otro compañero le contesta. Al final, termina copiándose la actividad.

La profesora expone en la pizarra un cuadro, en donde el alumnado tendrá que verter la información sobre cada uno de los personajes:

La profesora comenta que "lo primero que vamos a hacer es el padre y la madre", así van saliendo a la pizarra. Primero pide a un representante del grupo de Hans, uno va a poner las tareas del padre y otros las tareas de la madre; luego el resto de los grupos añadirán o expondrán sus puntos de acuerdo o de desacuerdo con el análisis realizado por el grupo que lo ha expuesto en la pizarra

THE FATHER	THE MATHER	PETER	EDWARD	THE DAUGHTER
He went to school and work as usual (*)				
He goes to the supermarket	She cooks			
He arranges the shopping	She irons the washing			
He tidies the tale and put on the dishwasher				

La profesora indica que son tareas de la casa y no actividades en general: "he went to school or to work by train, ¿son tareas del hogar?"

"Ahora vamos a ver las actividades de la madre", las exponen en el cuadro...

Suena el timbre y la profesora pide que hagan como tarea de casa el trabajo referido a los dos hijos y a la hija... Repite de forma contundente: "Por favor, ¡háganlo!".

B.- ING5MAY98

La profesora comienza la clase llamando la atención al alumnado sobre su comportamiento, modo de sentarse, permanecer en silencio para poder comenzar la clase...

A continuación la profesora pide que saquen el material de trabajo, tanto el cuaderno como una hoja. Mientras tanto, se crea un murmullo entre el profesorado. Dos alumnos se insultan y el resto de los compañeros le dicen que se estén quietas, porque como sigan así van a terminar mal...

La profesora comienza a corregir el control en la pizarra. El proceso que sigue es el de sacar a varias personas a la pizarra para corregir los ejercicios que ella les va indicando: unas frases, verbos... Trabaja el *How much, how many, there is, there are*, tercera persona en los verbos... Todas las personas que sacó a la pizarra eran chicos... (esto puede estar relacionado con el comentario hecho por la profesora en el que afirmaba que el mejor alumnado eran las chicas mayoritariamente y no los chicos). Una vez acabado esto, la profesora comenta que será pertinente que cada uno revise mentalmente su ejercicio y entonces sabrán cómo les ha ido... El ejercicio lo entregará al final para que lo vean y después lo tendrán que entregar.

A continuación pregunta por la tarea del día anterior, quién la ha realizado... hace mención explícita a 4 chicos en concreto: Hans, Odiseo, Antonio Ascanio, Antonio, Ayose... pregunta por aquellos que no la han hecho. Algunas personas comentan de forma alborotada que no lo entendieron. "Bueno, a ver..."

"¿Quiénes lo hicieron?, levanten la mano..." (la levantan). "¿Quiénes no lo hicieron, levanten la mano..." (la levantan). "Ahora cada uno que no lo hizo le pregunta a algún compañero que lo haya hecho que le explique cómo hacerla...". Después de unos minutos de alboroto y al observar que nadie se pone en marcha la profesora comenta que lo va a volver a explicar...

THE FATHER	THE MATHER	PETER	EDWARD	THE DAUGHTER
<p>He went to school and work as usual (*)</p> <p>He goes to the supermarket</p> <p>He arranges the shopping</p> <p>He tidies the tale and put on the dishwasher</p>	<p>She cooks</p> <p>She irons the washing</p>	<p>He does the wash, cleans and waters the garden</p> <p>He turns on the spin-drier</p> <p>He lays the table</p> <p>He cleans the foor with the vacuum clinner</p> <p>He tidies the dining-room</p>	<p>He helps his mother to cook</p>	<p>She goes to the supermarket with her father</p> <p>She arranges the shopping her father</p> <p>She tidies the table and put on the dishwasher with her father</p>

"Primero leemos el texto, por tercera vez en grupo. La persona que yo indique irá, y señalará la actividad que está desarrollando el padre, la madre, o alguno de sus hijos e hijas...". Un alumno demanda a la profesora que hagan la actividad en grupo. Lo desatiende y manda a leer a un alumno que lo hará a lo largo de toda la clase. Pregunta a Hans sobre algunas de las tareas realizadas, que responde. Se continúa leyendo... La profesora reafirma al alumno que muy bien... La profesora pregunta a Cristina quiénes son los hijos, quién es el mayor, el menor y la hija qué lugar ocupa. Sigue leyendo la misma persona. Pre-

gunta, en general, si hay alguna tarea del hogar que realicen ellos... Responden a la pregunta contestando a modo de cascada.

A continuación la profesora se refiere al alumnado en general, preguntando si hay alguna tarea del hogar que realicen ellos. Hacen comprensión lectora: cuál es el nombre de la madre, cuál es el nombre del padre, cómo se llaman los hijos y la hija... Cómo se trasladan al trabajo.

"Zuleyka, ¿puedes seguir leyendo?... Aquí se nos describen algunas actividades, vamos a señalarlo en el cuadro..." y realiza la profesora una guía de la actividad. Una niña pregunta y la profesora pide que la atiendan y respondan entre todos. Continúa leyendo Zuleyka.

"¿Quién es Pedro?". Ellos responden. "Senior son...". "Señalen las actividades que realiza...". Mientras la profesora define unas características que una alumna le pregunta, los chicos responden a las actividades que realiza Pedro... Participan en este caso mucho más que el resto.

A continuación la profesora pregunta a una alumna las actividades que realiza Pedro, qué es lo que más hace Pedro. Dice que está perdida. Pasa a Michael y le pide que le diga qué cruces tiene puestas de Peter...

Ahora le toca leer a Alejandra... Cuando una alumna está de risas la profesora le pregunta. Llama la atención a Antonio, Hans levanta la mano y lo dice, todos responden una cruz en *arrangeing the shopping*, una alumna pregunta: "Profe, ¿quién?" otras responde: "Padre e hija".

La profesora pregunta si lo han entendido por ahora.

"Dime una tarea que ha sido realizado por uno sólo sin ayuda de otro.. Una sola persona que no haya hecho nada...". "Todos han hecho de todo", responden.

Para mañana la profesora quiere que traigan cumplimentado el *chart* con todas las cruces, con las acciones que realizan.

La profesora manda a recoger, reparte el control, y plantea que lo miren y se lo devuelvan, mientras todos recogen.

C.- ING7MAY98

El alumnado entra en clase con gran alboroto y se van sentando. Las alumnas se dirigen a la profesora y les comenta algo. La profesora manda callar y cambia a una chica de sitio porque estaba armando jaleo. Una chica sentada al final de la clase en el ángulo izquierdo de la clase se levanta la sudadera. Tiene una camiseta de asillas. Le pregunta a una chica que si se le gusta... un grupo de compañeros dicen que sí. "Y itodo eso es tuyo...!" (haciendo referencia al pecho... Ella hace referencia a un chico en particular).

Al mismo tiempo, otros preguntan que qué página es, "la 74...". El alumnado continúa trabajando en las actividades. La profesora llama a David, Almudena, Manolo. "A tirar el chicle...". Otra comenta que Cristina también tiene.

Bueno, empezamos, vamos a terminar con los ejercicios. "¿quién no ha hecho lo de las cruces...?". Nadie levanta la mano, existe un pique nuevamente entre las dos alumnas del otro día... Se agreden verbalmente.

La profesora cambia a un chico de sitio, porque se faltan el respeto ante ellos... (se dicen que son modocitos...).

La profesora hace referencia a que han tenido que pasar 15 minutos para poder empezar la clase. Una alumna contesta: "tempranito"... "La próxima vez que pase esto voy a poner un control...". "La próxima semana de forma escrita voy a preguntar todo esto que hemos trabajado hasta hoy... Nuevo vocabulario, tiempos verbales y tendré en cuenta la actitud hacia estos temas... El miércoles o el jueves... Si, de forma escrita y todo lo que aparece en el cuadernillo...". Siguen murmurando y cada vez en un tono de voz más elevado... La profesora pregunta: "¿y ustedes no tuvieron recreo?...".

La profesora llama a Odiseo... "Profe, ¿por qué siempre me llama a mí...?". Un compañero le contesta que es porque es el más guapo. Repasan lo que habían trabajado ayer... "Revísenlo y corrijanlo...".

Cooking the dinner, Ironing the washing... "Alguien que no esté de acuerdo, ¿por qué sólo puso *cooking the dinner*? Olga, ¿dónde dice que la madre también plancha?". Una compañera le indica dónde. "También tienes que poner eso".

La profesora pregunta a Cristina. "Cristina, *Father does... shopping the supermarket...*".

A continuación, la profesora pregunta a Antonio por las actividades que realiza. "The father... He does the wash, clean and water the garden, turn on the spin-drier and laid the table"; la profesora le comenta si está seguro. Otros compañeros/as le dice que esa no son las tareas de *the father*, sino de Peter... Él dice "lo dice...", otros/as plantean que está equivocado... Luego una chica termina de completarlo de forma adecuada... *Turning on the spin-drier, laid the table, arrange the shopping, tidied the table, put on the dishwasher*. Otra interviene para aportar *tidying the table...* El resto comenta que ya está dicho.

La profesora pregunta a Richard "What's the name the junior son?". Él responde: "cooking the dinner...". "Please... don't listen... Richard his name, su nombre... no lo que hace...".

Todos/as piden participar para comentar las tareas realizadas por la hija... "What's her name? her name is Hellen... What does she? she goes the supermarket".

La profesora plantea otra actividad. El alumnado le comenta que se ha equivocado... Pregunta si le ha preguntado a todo el mundo.

Expone que quiere que con otro color diferente y como trabajo individual, lo que quiere decir que no pueden hablar con el compañero. "Tienen que pintar lo que está relacionado con la situación particular-familiar de cada uno de ustedes".

Empieza un pequeño murmullo. Uno pregunta por el significado de *shopping*... La profesora expone que no entiende cómo pueden hacer el ejercicio sin conocer el vocabulario, o si no lo saben, deberían consultarlo "pues ya lo hemos trabajado en clases anteriores... es necesario que sean más autónomos en la realización de las actividades". No obstante, la profesora vuelve a repasar el vocabulario comentando el significado de cada una de las palabras a través de preguntas a los chicos y chicas. En una ocasión ni chicos ni chicas conocen el significado de una palabra... La profesora intenta que la reconozcan por deducción... Cuando realiza este esfuerzo una alumna sin dificultades en la materia responde sin piedad. Pregunta otra palabra a Manolo. Éste no sabe entre otras cosas por qué está constantemente hablando. La profesora le demanda que se cambie de sitio. "Manolo, en la del centro". Mientras, otros contestan a las preguntas. "A continuación, pongan el nombre en las casillas que correspondan a cada uno de los miembros de la familia...".

Una alumna le comenta a la profesora algo. Ésta le responde que espere un momento... y que atiendan para explicar una duda muy importante que le ha ocurrido a un compañero...

Un chico comenta que ya lo ha hecho todo. "Ya he terminado".

Una chica se acerca a la mesa de la profesora para preguntar algo, mientras el resto habla... "Tengan en cuenta que se tienen que incluir...". La profesora escribe en la pizarra mientras ellos hacen la actividad: "What does... do?, He does the shopping". "Venga, empecemos...". Un alumno pide que se espere... La profesora, al ver cierto relax en el cumplimiento de la tarea, les comenta que el próximo control será ésto. "Yo les voy a preguntar *What does (the father) do?* o ¿cuántos hermanos tienes? ¿qué hace él? *He cooks the dinner, he does the washing, he lyes the table...*". Hace hincapié en el número, en la tercera persona...

Profesora: "Odiseo, *What does the father do?*". "He turns on the dishwasher and he lyes the table". "Odiseo, your father does the shopping, cooks the dinner, does vacuum cleaner...". "Odiseo, no eso no. Pero yo también hago alguna cosas... *I cleaning and watering the garden*". Por esto la profesora y ante la duda de la veracidad de su respuesta, pregunta: "Where do you live, in a flat or in a house?". "I live in a house...". "And have you garden in a house?". "No exactamente, pero hay un patio con flores y demás...". "Odi-

seo, ¿tú riegas el jardín?". "Sí, claro". "¿Lo limpias?". No, profe, eso no". "¿Haces tu cama?". "No, la hace mi abuela...". Una chica responde "sí, claro, si yo no la hago no veas la que me cae".

Almudena: "What does the father do?". "Recoger la mesa". "¿Y tu madre?". "Ir a la tienda, lavar, recoger la sala... Y yo, profe, lo hago todo y mis hermanos nada... Ir a la tienda, preparar la cena, barrer, tender, planchar... Ya le digo, todo...".

José: "Does you make your bed?". "¡Eh...!". Al no entenderlo se lo escribe en la pizarra... "No". "¿Qué cosas haces tú en tu casa?". "¡Yo que sé, profe...!". A continuación pregunta a otros/as si hacen su cama: "¿Cristina?". "No". "¿David?". "Sí". "¿Tania?". "No. La hace mi madre". "¿Antonio?". "Sí, claro".

"Antonio, ¿qué hace tu madre?". "Va a la tienda, lava, plancha, cocina, pone la mesa, recoge la mesa...". "¿Y tu padre?". "Otras cosas, pero menos. Yo, profe también participo...".

"A continuación realizaremos una frase con cada miembro de la familia, con lo que ellos hacen... Y recuerden que no es lo mismo que lo hagan siempre a que lo estén haciendo".

La profesora manda a callar y les advierte que al próximo que vea hablando, se le pondrá un negativo directamente, porque esta actividad hay que realizarla de forma individual.

"Cuenten ahora el número de tareas que hace el padre y las que hace la madre". La profesora pregunta.

Odiseo: 7 mi madre y 2 mi padre. Una compañera (que es su prima) le dice que no sea mentiroso, que su madre las hace todas...

Estefanía: 11 mi madre y 5 mi padre.

Almudena: 12 mi madre y 2 mi padre.

Yurena: 8 mi madre y 2 mi padre.

Cintia: 5 mi madre y 5 mi padre.

Horacio: 11 mi madre y 2 mi padre.

Ayose: 11 mi madre y 9 mi padre.

Alejandra: 9 mi padre y 7 mi madre.

Tania: 7 mi madre y 8 mi padre.

Cristina: 7 mi madre y 3 mi padre.

David: 7 mi padre y 7 mi madre.

La profesora pide que levanten la mano aquellas personas en la que sus madres y padres trabajen fuera de casa. "Levanten la mano aquellos en las que el padre realice más que la madre... Alejandra, ¿puedes sacar alguna conclusión de todo esto?". "¡Claro! Pues que las madres trabajan más que los padres...". La profesora recuerda que están en las conclusiones, cuando suena el timbre... Ésta les advierte que "no sale nadie de aquí hasta que no se saquen las conclusiones...". "En las casas, comenta un alumno, los hombres también hacen cosas pero son esas cosas que no las puede hacer la madre...". Una alumna le dice que por qué piensa él que no las puede hacer la madre... "Me refiero a que son propias del hombre...". Unas alumnas se ríen ante este comentario...

La profesora, para concluir, pregunta que quién considera que hay desigualdad en las tareas del hogar entre hombres y mujeres. Odiseo piensa que sí hay igualdad. La profesora le pregunta que si el que su padre haga dos tareas y su madre 8, si eso es igualdad. "Bueno, profe, eso no...", responde. "El hombre tiene que ir a trabajar y por la mañana no lo puede hacer... y cuando llega por la tarde es muy tarde...". "¿Quién les dice a ustedes que las tareas del hogar sólo se pueden hacer por la mañana?". Antonio expone que a pesar de que hombres y mujeres tengan el mismo tiempo las madres trabajan más. Cristina: "las madres trabajan más que los padres... y lo mismo ocurre entre hermanos y hermanas...". Otra comenta que su madre tiene una actitud "feminista" porque la lavadora sólo la puede tocar ella, pero cuando se le rompe llama a mi padre para que se la arregle.

III.- GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: ING4MAY98

1.- Identificación del centro.

El centro, Instituto de Educación Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 938 alumnos/as, de los que 341 son chicos y 597 son chicas. La distribución de la ESO es de 136 chicas y 116 chicos, haciendo un total de 252 personas, y 70 profesores/as de las que 29 son hombres y 41 son mujeres, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en una zona caracterizada, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que, está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 16 está situada en la 2ª planta. Se trata de un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y ventilada. Sus paredes son blancas y el mobiliario, al igual que las puertas son de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior hay un gran armario que ocupa toda la pared, y las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio, y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, la pared aparece totalmente desnuda, sin ningún tipo de decoración. En este mismo testero y junto a la puerta, se encuentra otra ventana.

Son veintiséis personas las que forman la clase, de las que 12 son chicas y 14 son chicos. La disposición del alumnado en el aula ha sido voluntaria, a partir de la configuración que la profesora ha previsto por grupos, en forma de cinco (como aparece en el dado).

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura del agrupamiento físico del alumnado?

La disposición del alumnado en la clase ha regulada por la profesora, 5 grupos de los que 2 serán de chicas y 3 de chicos. Están colocados dos delante, dos detrás y uno en medio.

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas, ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

No observamos una situación diferencia.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

No lo hemos observado.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

No existen estos espacios en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿Qué edad tienen? ¿Cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintiséis personas en la clase, de las que doce son chicas y catorce son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años. Se distribuyen en cinco grupos, haciendo diferencias por sexos dos de chicas y tres de chicos.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día realiza actividades que exigen un trabajo en pequeños y gran grupo. Esta organización ha sido demandada desde la profesora.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización de los grupos y que el alumnado tenga una actitud de atención (mientras se organizan la profesora pasa lista): 7 minutos.
 - Presentación y organización de la actividad: 10 minutos.
 - Realización de la actividad: 15 minutos.
 - Puesta en común: 15 minutos

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El *contenido* que se desarrolla en esta clase hace referencia al conocimiento de determinadas reglas gramaticales: genitivo sajón, el uso del presente simple, el pasado simple, la utilización correcta del uso de sonidos vocálicos y consonánticos, así como la expresión de acciones en pasado de forma oral.

La *habilidad* que se trabaja es el análisis crítico del texto que leen, siendo capaz de considerar las distintas variables que en él se reflejan, pudiéndolo trasladar a situaciones particulares de cada persona. Para ello es necesario que realicen el proceso de comprender y expresar mensajes orales referidos a la realización de tareas de la casa, haciendo inferencias de significados de palabras y expresiones nuevas relacionadas con la casa, las tareas del hogar y observando regularidades en los usos lingüísticos para sacar conclusiones. Así mismo, el alumnado tendrá que desarrollar textos escritos, en los que aparezca vocabulario y expresiones referidas a las tareas de la casa e ideas propias que hagan alusión a la distribución de las tareas en el hogar.

Por otro lado, se desarrollan *estrategias* personales para el *trabajo* en grupo así como la *actitud* de cooperación con el resto de las personas que conforman el grupo para el desarrollo de la actividad y *estrategias* personales para el *trabajo* individual y la consulta a la profesora. También intentan que el alumnado observe errores y haga uso del conocimiento que tiene de la lengua para corregirlo.

Aunque no se expone una sistematización de éstas, también tienen en consideración en esta clase desarrollar aspectos que favorezcan el respeto y conocimiento de las formas de organización familiar y social en otras culturas, crear consciencia acerca de la distribución desigual de tareas por sexos entre los miembros de la familia y posibilidad de cambio.

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa de la profesora.
- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

La utilización de la pizarra como recurso va a quedar regulada por la profesora.
- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se hace uso de materiales escritos (cuadernillo del alumnado).
- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

El material utilizado en el transcurso de la clase tiene soporte textual. Éste es el cuadernillo elaborado por el profesorado que forma parte del equipo de trabajo.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

La profesora utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase. Utiliza la lectura de la página 71, *A day in the life of John and Anna's family* y el guión de análisis de la página 73 para desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**

La tarea queda definida en el cuadernillo, estableciéndose como guión de apoyo al diálogo desarrollado por nuestros personajes. La forma de organización de la actividad, a saber si es grupal o individual, si hay puesta en común o no, etc. va a ser dispuesta por el profesorado (en nuestro caso se dan estas situaciones).
- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

Antes de iniciar la actividad y en el proceso de desarrollo de la misma, la profesora clarifica las posibles dudas que puedan surgir respecto a la propuesta planteada en el cuadernillo.
- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización del cuadernillo ha sido decidida por el grupo de trabajo a propuesta de la profesora de la asignatura.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el/la profesora?**

El alumno tiene autonomía para acceder al cuadernillo, pero le resultaría complejo, por no decir imposible, para actuar de forma autónoma. En este caso tendrían una percepción disciplinar del conocimiento y perderíamos el sentido real de la experiencia. El profesorado pone al alumnado en antecedentes cuando comienza la actividad. Esto no niega la posibilidad al alumnado de acceder a otros medios que le permitan ampliar o clarificar los aspectos tratados en el apartado.
- **¿En qué tipo de tareas?**

En todas las tareas.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

El alumnado presenta problemas para desarrollar la actividad, se observa un nivel desigual en el dominio de la lengua.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

Se ha considerado que las actividades sean desarrolladas de forma grupal. Para ello la profesora ha controlado el sexo, número de personas por grupos y el nivel de inglés de cada una de ellas.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que queremos. Hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas.

- ¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?
Se dan diferencias entre las distintas personas del grupo, aunque no tanto centradas en el sexo, sino en la dificultad para desarrollarlas.
- El material que está siendo utilizado, ¿especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?
El material que trabaja el alumnado posibilita la autodirección del alumnado a partir de la propuesta inicial prevista por la docente.
- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.
Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

La profesora hace uso de un lenguaje no sexista. Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno.

La profesora no utiliza un vocabulario ni una estructura gramatical complejos, atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Ésta se expresa en inglés a través de frases cortas y simples, que son traducidas rápidamente si observan que no lo han entendido. Al tiempo incorpora nuevo vocabulario, que hace referencia al concepto que ha sido tratado. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas en español.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).
En la mayoría de los casos, el mensaje es entendido por el grupo, y/o alumnos/as, y cuando esto no sucede es porque el alumnado habla o está distraído con otros compañeros/as.
- ¿Realiza pausas entre oraciones? ¿Modula el tono de voz?
Sí, cuando la profesora se expresa de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz, aportando claridad al mensaje en inglés.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?
La profesora entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general, al cual solicita que se sienten y se organicen, ayudándose de sus manos al expresarse.
- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?
No con el grupo-clase, aunque sí con algunos alumnos la profesora paraliza la clase hasta esperar que éstos se incorporen.
- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?
En algunas ocasiones, además de instar al alumno a que se incorpore, espera en silencio hasta que lo haga.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?
La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción; hace referencia a un marco conceptual más amplio, y expone el objetivo a conseguir. Especifica cómo se ha de realizar la actividad al grupo.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**
La profesora apoya y asesora a las diferentes personas en la estrategia utilizada, tanto para el desarrollo de la unidad didáctica como en el contenido propiamente dicho.
- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**
La profesora plantea el trabajo a realizar y el tiempo de duración: una, dos o tres sesiones; establece la organización temporal, espacial y grupal para el desarrollo del trabajo.
- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**
La profesora, en colaboración con el equipo de trabajo que desarrolla esta unidad didáctica, participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.
- **¿Qué hace el/la profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**
La profesora, en función del tipo y contenido de la pregunta, le da al/la alumno/a pautas para encontrar la respuesta en el texto que está utilizando o en otra sección del cuaderno, o en otros materiales que ha utilizado en otro momento. En determinados casos le clarifica el concepto directamente utilizando como referente el nivel del/la alumno/a.
- **¿Cambia el/la profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?**
Sí. La profesora cuando le plantean una duda, normalmente pregunta al alumnado conceptos previos necesarios para entender el concepto en cuestión. Para ello contextualiza la pregunta y utiliza elementos mediadores que facilitan al alumnado desarrollar lo que se les ha preguntado. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y no se observa un trato diferencial de unas a otras.
- **¿Utiliza analogías?**
La docente desarrolla analogías a partir de experiencias personales o del alumnado acerca de los aspectos tratados en la materia.
- **¿Cómo se da cuenta el/la profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**
La profesora insta al alumnado a la puesta en común de su trabajo, ya sea individual o grupal. A partir de ahí conoce cuál es el nivel de conceptualización de la materia, reconoce los posibles problemas para entender la materia y la estrategia para desarrollar la actividad.

El alumnado generalmente escucha las aportaciones de los/as compañeros/as, aporta sus puntos de desacuerdo con éstos. La profesora intenta organizar y llegar a puntos de consenso respecto a las aportaciones dadas por el alumnado.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan, anótase qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas?**
El alumnado que entraba junto se iba sentando junto, pero las agrupaciones para el desarrollo de la actividad las realiza la profesora.
- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).**
Los grupos son homogéneos respecto al sexo, pero heterogéneos en relación al nivel que tienen en inglés.
- **¿Las agrupaciones son estables?**
Las agrupaciones no son estables, han sido definidas por la profesora.
- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**
Cuando se dan agrupamientos, los criterios para agrupar al alumnado son establecidos por la profesora.

- **¿Qué roles tienen? ¿se da cooperación, discusión, quién lo lidera?**

Al tener diferentes niveles, les es necesario establecer un trabajo en colaboración, siendo la/s persona/s líderes aquellas que tengan más dominio de la materia; en alguna ocasión se observa discusión entre ellas.

7.2. Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).**

La profesora no realiza demandas abiertas, estas son dirigidas concretamente a grupos o personas.

- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).**

No se pudo observar.

- **¿Quiénes no la levantan nunca?**

No se pudo observar.

- **¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (género).**

En líneas generales tanto unos como otros demandan:

- Clarificación en el desarrollo de la actividad.
- Clarificación de las normas establecidas desde el principio para el desarrollo de la actividad.
- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.
- Clarificación acerca de los conceptos desarrollados en el tema.
- Refuerzo de la actividad realizada.
- Plantean si la estrategia llevada a cabo en el desarrollo de la actividad es la adecuada.

- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?**

No se da elección de la tarea, viene predefinida por la profesora.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a, o no? Valoración de la situación.**

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, y respeto mutuo por algunos miembros de la clase tanto a la profesora como al resto de sus compañeras/os.

- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)**

La profesora mantiene las formas de comunicación independientemente del sexo. Por lo general, aparece como una persona dispuesta a escuchar y a responder a las necesidades de sus alumnos y alumnas, aunque dicha actitud se ve mermada porque se ve obligada a mantener una postura de defensa hacia muchos miembros del grupo.

- **¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)**

La mayoría del alumnado del grupo parece tener formas de comunicación aceptables entre ellos y ellas.

- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?**

Se da una situación aceptable de respeto entre el alumnado, aunque deberían ser trabajados aún más. Con la profesora se observa una situación de respeto mutuo.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?

La profesora intenta solucionar los conflictos que han surgido atendiendo a la norma establecida por el grupo-clase. Cuando no es suficiente demandan la opinión de la persona que detenta la autoridad.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿quiénes las ocasionan chicos/as indistintamente?

Cuando las tareas se desarrollan en la clase en grupos, las interrupciones vienen dadas por la dificultad surgida en el desarrollo de la tarea y la necesidad por parte del profesorado y del alumnado de dar respuesta a esta situación para poderlo solucionar.

9.- Clima Evaluativo

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

Se explicitan parcialmente al alumnado. Tienen en cuenta tanto habilidades para el trabajo autónomo y colaborativo, el orden y la organización en el material trabajado, formas de expresión oral y escrita, el obtener una conceptualización clara.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

La observación en el aula, el seguimiento del material desarrollado por el alumnado, su participación en debates y otras estrategias.

- ¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo, a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por la profesora y el alumnado participa en la valoración que él hace del proceso seguido en el desarrollo de la unidad didáctica.

IV.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN ING4MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • COLOCACIÓN DE LAS MESAS EN FORMA DE 5 (DE DADO) • ASIGNACIÓN A GRUPOS SEGÚN SEXO, N° DE PERSONAS Y NIVEL EN LA MATERIA (DOS DE CHICAS Y TRES DE CHICOS) • LA CONFIGURACIÓN DE LOS GRUPOS SE SUELE MANTENER ESTABLE ATENDIENDO A LA AMISTAD DE LOS COMPONENTES • LOS GRUPOS MANTIENEN CIERTO NIVEL DE ALBOROTO HASTA QUE SE CENTRAN Y ENTIENDEN QUÉ ES LO QUE LES DEMANDA LA TAREA • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 PERSONAS, 14 CHICOS Y 12 CHICAS • INDIVIDUAL (DEMANDA EXPLÍCITA DE LA PROFESORA) 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS Y ACTITUD DE ATENCIÓN • (PASA LISTA) • PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD • REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE LISTENING • PUESTA EN COMÚN, DEBATE.

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • USO DEL CUADERNO DEL ALUMNADO • TRABAJO GRUPAL, EL MATERIAL ES DE USO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA UTILIZACIÓN DE LA PIZARRA COMO EL USO ESPECÍFICO DEL CUADERNO DEL ALUMNADO VA A QUEDAR REGULADA POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE • EL CUADERNO DEL ALUMNADO ES EL SOPORTE BÁSICO E INDISPENSABLE PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE, TANTO REFERIDO A ASPECTOS GRAMÁTICALES COMO A OTROS ASPECTOS QUE INTENTAN DESARROLLARSE EN ESTA SESIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES POR PARTE DEL ALUMNADO ES AUTÓNOMO AUNQUE LE RESULTARÍA COMPLEJO UTILIZARLO DE FORMA AUTÓNOMA, ESTOS HAN QUEDADO MEDIADOS POR LA PROFESORA, SEGÚN LAS TAREAS QUE HAN SIDO NECESARIAS LLEVAR A FIN, EN RELACIÓN A TODAS LAS TAREAS • SE DAN DIFERENCIAS ENTRE LAS DISTINTAS PERSONAS DEL GRUPO, NO TANTO CENTRADAS EN EL SEXO DE LAS PERSONAS SINO EN LA DIFICULTAD PARA DESARROLLARLAS • EL MATERIAL TRABAJADO POR EL ALUMNO PERMITE LA AUTODIRECCIÓN DEL ALUMNADO, A PARTIR DE LAS INDICACIONES INICIALES DADAS POR LA PROFESORA SE DA UNA GRAN DEPENDENCIA • LAS PREGUNTAS HACEN REFERENCIA A LAS DIFICULTADES QUE EL ALUMNADO TIENE PARA DESARROLLAR LA ACTIVIDAD

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DE LENGUAJE NO SEXISTA • ADAPTACIÓN LENGUAJE RESPECTO AL GÉNERO, TAMBIÉN RESPECTO A SU CONTENIDO • UTILIZA ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO, CONSIDERA ENTONACIÓN Y TONO DE VOZ • GENERALMENTE EL GRUPO ENTENDE EL MENSAJE (CUANDO ESTO NO SUCEDE ES PORQUE EL GRUPO INTERRUMPE CON SUS COMENTARIOS) • HACE DEMANDAS RESPECTO A LA AGILIDAD EN LA ORGANIZACIÓN, EXPLICACIÓN Y DESARROLLO DE LA TAREA, ALLUDE A LA DENSIDAD DE LA MISMA. • COMUNICACIÓN FLUIDA ENTRE LA PROFESORA Y EL ALUMNADO • FORMA DE COMUNICACIÓN NO ES DIFERENCIAL RESPECTO AL SEXO. PERSONA ABIERTA A LA EDUCACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • GENTIVO SAJÓN • PRESENTE SIMPLE, INFINITIVO, PASADO SIMPLE, PARTICIPIO DE PASADO • SONIDOS VOCÁLICOS Y CONSONÁNTICOS • HABLAR SOBRE ACCIONES EN PASADO • PROCEDIMENTALES: • COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN DE MENSAJES ORALES REFERIDOS A LA REALIZACIÓN DE TAREAS DE LA CASA • REALIZACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, UTILIZANDO VOCABULARIO Y EXPRESIONES REFERIDAS A LAS TAREAS DE LA CASA • EXPRESIÓN ESCRITA DE IDEAS PROPIAS QUE HAGAN ALUSIÓN A LA DISTRIBUCIÓN DE TAREAS EN EL HOGAR • INFERENCIA DE SIGNIFICADOS DE PALABRAS Y EXPRESIONES NUEVAS RELACIONADAS CON LA CASA, LAS TAREAS DEL HOGAR... • OBSERVACIÓN DE REGULARIDADES EN LOS USOS LINGÜÍSTICOS PARA LA OBTENCIÓN DE CONCLUSIONES • ANÁLISIS CRÍTICO DE TEXTOS, CONSIDERANDO VARIABLES QUE EN EL SE REFLEJAN, PUDIÉNDOLO TRABAJAR A SITUACIONES PARTICULARES DE CADA PERSONA • ESCUCHA Y COMPRENSIÓN DE MENSAJES ORALES EN LA LENGUA INGLESA • TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE ESPAÑOL A INGLÉS • DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PERSONALES DE TRABAJO INDIVIDUAL • ACTITUDINALES: • RESPETO Y CONOCIMIENTO DE LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN FAMILIAR Y SOCIAL EN OTRAS CULTURAS. • RECONOCIMIENTO DE LA DISTRIBUCIÓN DESIGUAL DE TAREAS ENTRE LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA ATENDIENDO A SU SEXO • ACTITUD FAVORABLE PARA PARTICIPAR EN LA MODIFICACIÓN DE DICHA SITUACIÓN • SUPERAR LA CAPACIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN LA CLASE • COLABORAR EN LAS ACTIVIDADES DE EQUIPO • CONSULTAR DUDAS AL PROFESORADO • VALORACIÓN DE LA CORRECCIÓN DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS • INTERÉS POR OBSERVAR ERRORES Y APLICAR EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO PARA CORREGIRLO • ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE SITUACIONES PROPIAS 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN Y EN EL DESARROLLO DE LA TAREA • ANTES DE INICIAR LA CLASE RESTABLECE EL ORDEN, PROPONE EL TRABAJO A REALIZAR Y EL TIEMPO DE DURACIÓN; ESTABLECE LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL, ESPACIAL Y GRUPAL PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO. • LA PROFESORA APOYA Y ASESORA A LOS GRUPOS EN LA ESTRATEGIA Y CONTENIDO PARA EL DESARROLLO DE LA MATERIA • CUANDO EL GRUPO NO ENTENDE ASPECTOS DE LA MATERIA, ESTA LE DA PAUTAS PARA ENCONTRAR LA RESPUESTA EN EL TEXTO QUE UTILIZA O EN CUALQUIER OTRA PARTE DEL CUADERNO. • HACE REFERENCIA A CONCEPTOS PREVIOS, CONTEXTUALIZA LA PREGUNTA Y UTILIZA ASPECTOS INTERMEDIOS • UTILIZA ANALOGÍAS 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN SE EXPLICITAN, A TRAVÉS DE LA EXIGENCIAS DE LAS ACTIVIDADES: • GENTIVO SAJÓN • PRESENTE SIMPLE, INFINITIVO, PASADO SIMPLE, PARTICIPIO DE PASADO • SONIDOS VOCÁLICOS Y CONSONÁNTICOS • HABLAR SOBRE ACCIONES EN PASADO • CAPACIDAD PARA COMPRENDER Y EXPRESAR MENSAJES ORALES REFERIDOS A LA REALIZACIÓN DE TAREAS DE LA CASA. • CAPACIDAD PARA REALIZAR TEXTOS ESCRITOS, EN LOS QUE APAREZCA VOCABULARIO Y EXPRESIONES REFERIDAS A LAS TAREAS DE LA CASA. • EXPRESAR POR ESCRITO IDEAS PROPIAS QUE HAGAN ALUSIÓN A LA DISTRIBUCIÓN DE TAREAS EN EL HOGAR. • INFERENCIA DE SIGNIFICADOS DE PALABRAS Y EXPRESIONES NUEVAS RELACIONADAS CON LA CASA, LAS TAREAS DEL HOGAR... • OBSERVACIÓN DE REGULARIDADES EN LOS USOS LINGÜÍSTICOS PARA SACAR CONCLUSIONES • CAPACIDAD PARA DESARROLLAR UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL TEXTO QUE LEE, SIENDO CAPAZ DE CONSIDERAR LAS DISTINTAS VARIABLES QUE EN EL SE REFLEJAN, PUDIÉNDOLO TRABAJAR A SITUACIONES PARTICULARES DE CADA PERSONA • HABILIDADES PARA EL TRABAJO AUTÓNOMO Y COLABORATIVO. • RESPETO Y CONOCIMIENTO DE LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN FAMILIAR Y SOCIAL EN OTRAS CULTURAS. • RECONOCIMIENTO DE LA DISTRIBUCIÓN DESIGUAL DE TAREAS ENTRE LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA ATENDIENDO A SU SEXO • ACTITUD FAVORABLE PARA PARTICIPAR EN LA MODIFICACIÓN DE DICHA SITUACIÓN • SUPERAR LA CAPACIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN LA CLASE • COLABORAR EN LAS ACTIVIDADES DE EQUIPO • CONSULTAR DUDAS AL PROFESORADO • VALORACIÓN DE LA CORRECCIÓN DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS • INTERÉS POR OBSERVAR ERRORES Y APLICAR EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO PARA CORREGIRLO • ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE SITUACIONES PROPIAS • ORDEN Y ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL TRABAJADO • FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA • ENTENDEMOS QUE TIENE CARÁCTER CONTINUO • ES REALIZADA POR LA PROFESORA Y EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO SIGUIENDO EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD • PUESTA EN COMÚN DEL TRABAJO REALIZADO • LA ENTREGA DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL ALUMNADO COMO TAREAS DE CASA O DE CLASE, SON UTILIZADAS COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN • ENTENDEMOS QUE LA EVALUACIÓN TIENE CARÁCTER CONTINUO • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-PROFESORADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> SE DA UNA COMUNICACIÓN FLUIDA Y DE RESPETO ACEPTABLE ENTRE EL ALUMNADO (ES NECESARIO INCLUIR EN ESTOS ASPECTOS) EL GRUPO INTENTA SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS SEGÚN NORMAS ESTABLECIDAS POR LA CLASE, CUANDO NO ES POSIBLE DEMANDAN LA OPINIÓN DE LA AUTORIDAD LA PROFESORA LLAMA LA ATENCIÓN CUANDO LE ES IMPOSIBLE CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD LAS INTERRUPTIONES EN EL GRUPO CLASE SURGEN ANTE LA IMPOSIBILIDAD PARA IMPLEMENTAR LA TAREA 	<ul style="list-style-type: none"> LAS DEMANDAS SON REALIZADAS INDISTINTAMENTE POR LOS DIFERENTES GRUPOS DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN DE NORMAS DESARROLLO ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN CONCEPTOS DE CLASE, REFUERZO ACTIVIDAD REALIZADA, QUE LE REAFIRMEN QUE LA ESTRATEGIA DESARROLLADA ES LA ADECUADA LOS ERRORES SON DETECTADOS CUANDO PLANTEAN PREGUNTAS, CUANDO HACEN LA PUESTA EN COMÚN, O EN SU MOMENTO CUANDO LA PROFESORA REVISÉ LOS CUADERNILLOS 	<ul style="list-style-type: none"> LAS INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA SON LAS NECESARIAS PARA PODER DESEMPEÑARLA EN ALGUNOS GRUPOS TANTO DE CHICOS COMO DE CHICAS SE ECEDEN UN POCO MÁS NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR LA PROFESORA LOS AGRUPAMIENTOS QUE SE DAN SON DEFINIDOS POR LA PROFESORA. 	<ul style="list-style-type: none"> LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA Y EL ALUMNADO PARTICIPA EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO SEGUIDO DE SU ACTUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> EL GRUPO DE ALUMNOS/AS SE MANTIENE A LA EXPECTATIVA DE LAS NORMAS ESTABLECIDA POR LA PROFESORA LA PROFESORA SE REFIERE EN VARIAS OCASIONES A LA VALORACIÓN DE LA TAREA EN RELACIÓN CON LA DISCIPLINA.

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA Nº DE AULAS: 35 Nº DE PROFESORES: 29 Nº DE PROFESORAS: 41 Nº DE ALUMNOS: 341 (ESO 116) Nº DE ALUMNAS: 597 (ESO 138) SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA ES UN AULA ORDINARIA MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES LOS MATERIALES NO SE ENCUENTRAN DISPONIBLES EN EL AULA SON APORTADOS POR LA PROFESORA

III - GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: ING5MAY98

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Educación Secundaria José Zerpa, cuenta con 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en una zona caracterizada, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que, está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 16 está situada en la 2ª planta. Se trata de un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y ventilada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas son de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios. Unas dan a al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior hay un gran armario que ocupa toda la pared, y las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedido de la parte alta del municipio, y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a estos, nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto la pared aparece totalmente desnuda, sin ningún tipo de decoración. En este mismo testero y junto a la puerta se encuentra otra ventana.

Son veintiséis personas en la clase, de las que trece son chicas y trece chicos. La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la situación de las mesas. Están colocadas en forma de dos "Ues" concéntricas y dos filas al final de la clase. Destacar que hay bastantes sitios vacíos.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en forma de "U" (dos, y dos filas en la parte de atrás) y las personas están organizadas desordenadamente. En el brazo izquierdo están sentados una chica y, a continuación hasta llegar a la esquina, cinco chicos. Frente a ellos hay cuatro chicas; frente a las chicas y en el otro brazo hay cuatro chicos y en medio una chica, y detrás de éstas, hay cuatro chicos. En el fondo de la "U", en la primera fila, se encuentran cuatro chicas y, en la siguiente fila, una chica, todas situadas en el ángulo izquierdo de la clase.

- Considerar qué alumnos/as están situados/as al final de la clase o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo-clase es muy similar, aunque es necesario destacar el grupo de chicas que se sientan en el ángulo izquierdo, en el fondo del aula.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnos/as, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables que son regulados por el propio centro interno del grupo. No obstante, cuando lo creen oportuno se cambian de sitio, lo demande o no la necesidad de la tarea, sin que exista ninguna consulta a la profesora.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

No existen estos espacios en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿Qué edad tienen? ¿Cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintiséis personas en la clase, de las que trece son chicas y trece son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día realiza actividades que exigen un trabajo individual. Esta organización ha sido demandada desde la profesora.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.

- Organización de la clase y que el alumnado tenga una actitud de atención: 7 minutos.
- Corrección de ejercicios pendientes: 15 minutos.
- Presentación y organización de la actividad a desarrollar por la profesora (traducción): 20 minutos.
- Recuerda las tareas del próximo día y silencio para que se puedan ir: 5 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El contenido que se desarrolla es el uso de frases interrogativas, negativas y afirmativas, además del uso del *can't*.

La habilidad para traducir textos de español a inglés y leer a partir de un libro de lectura para reforzar el uso del *can*.

Trabajar estrategias personales para el desarrollo de habilidades cognitivas que le permitan al alumnado acceder más fácilmente al aprendizaje del inglés, trabajo individual.

5.- Medios de enseñanza

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa de la profesora.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

La utilización de la pizarra como recurso va a quedar regulada por la profesora. El libro de lectura y de texto va a depender de la tarea marcada por la profesora.

Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el desarrollo de la clase se hace un uso alternativo de distintos materiales escritos como son la pizarra, el libro de texto y el libro de lectura.

- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**

Los materiales utilizados en el transcurso de la clase son de soporte textual. Éstos son el libro de lectura y el libro de texto.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**

La profesora utiliza la pizarra como apoyo para el desarrollo de la clase.

El libro de lectura para ampliación del vocabulario, pronunciación/lectura y traducción.

El libro de texto como apoyo a las reglas gramaticales.

- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**

La profesora expone que el nuevo tema a trabajar es el uso del *can* y plantea que la actividad a desarrollar es la traducción.

- **¿En qué momentos de la enseñanza?**

Antes de iniciar la actividad y en el proceso de desarrollo de la misma, la profesora clarifica las posibles dudas que puedan surgir en relación al desarrollo de cada actividad.

- **¿Quién decide el uso de medios?**

La utilización de los distintos materiales curriculares que se han empleado en el desarrollo de la clase ha sido elección de la profesora.

- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesora/a?**

El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por la profesora, atendiendo a las tareas que ha querido desarrollar.

- **¿En qué tipo de tareas?**

En todas las tareas.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

El alumnado carece de autonomía en el uso de los materiales dentro del contexto clase.

- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

Las actividades se han considerado que sean desarrolladas de forma individual.

- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

Oferta apoyo respecto sobre cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que se desea. Asimismo, hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas.

- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**

Se dan diferencias entre las distintas personas del grupo, aunque no se pudo observar si existía un criterio común.

- **¿El material que está siendo utilizado, especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?**

El material que trabaja el alumnado no permite la autodirección del alumnado. A partir de la propuesta inicial prevista por la profesora, se da una constante dependencia de ésta para desarrollar la actividad (¿Podría estar justificado por las características tan especiales del grupo?).

- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.**

Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene para la lectura y la comprensión del texto en inglés.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

La profesora hace uso de un lenguaje no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular de alumna a alumno, sobre todo con aquellos alumnos que le boicotean el desarrollo de la clase.

La profesora no utiliza ni un vocabulario ni una estructura gramatical compleja atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Ésta en algunas ocasiones se expresa en inglés a través de frases cortas y simples, que son traducidas rápidamente al tiempo que incorpora nuevo vocabulario, el cual hace referencia al concepto que ha sido tratado. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo y/o alumnado. Cuando esto no sucede es porque el alumnado habla o está distraído con otros compañeros/as.

- ¿Realiza pausas entre oraciones? ¿Modula el tono de voz?

Sí, cuando la profesora se expresa de forma oral considera aspectos de entonación y tono de voz, pero incorpora información anecdótica que hace distraer la atención del alumnado hacia aspectos paralelos a los explicados (generalmente de disciplina).

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

La profesora entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice, ayudándose de sus manos, al expresarse.

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

Sí, pero cuando se pasa de una persona a otra.

- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?

En algunas ocasiones, además de instar al alumnado a que se incorpore, espera en silencio hasta que lo haga.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Especifica cómo se ha de realizar la actividad referida a la traducción.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

La profesora apoya y asesora a las diferentes personas, tanto en la estrategia utilizada para el desarrollo de la materia, como en el contenido propiamente dicho.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

La profesora intenta restablecer el orden en la clase y clarifica someramente qué es lo que se va a hacer.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

La profesora participa plenamente en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.

- ¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

La profesora, dependiendo de la pregunta, le ofrece al alumnado pautas para encontrar la respuesta en el texto que está siendo utilizado.

- ¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?

Sí. La docente, cuando le plantean una duda, normalmente pregunta al alumnado conceptos previos necesarios para entender el concepto en cuestión. Para ello contextualiza la pregunta y utiliza elementos mediadores que facilitan a éstos/as desarrollar lo que se les ha preguntado. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que a las chicas les presta mayor atención cuando le piden ayuda.

- ¿Utiliza analogías?

Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que ella piensa que son necesarios.

- ¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?

La profesora se percató de las incorrecciones cuando ellos/as hacen preguntas, cuando leen, cuando traducen o cuando no saben responder a las preguntas realizadas por ella.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan?, anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.

No se observó.

- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).

No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que las relaciones sean homogéneas respecto al sexo, debido a la manera en que están sentados.

- ¿Las agrupaciones son estables?

Por lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones son estables, aunque más que las agrupaciones sería el lugar donde se sientan.

- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?

No existe ningún criterio específico por parte de la profesora para agrupar al alumnado.

- Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión? ¿Quién lo lidera?

No se da trabajo en equipo.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).

La profesora realiza demandas concretas de atención y mantenimiento de la disciplina para poder desarrollar la exposición del contenido. El alumnado está pendiente en la medida en que el turno de lectura se encuentre cercano a ellos y a ellas (quizás un problema pueda ser el nivel de la tarea y el hecho de que la profesora vaya en riguroso orden, de izquierda a derecha).

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).

No se pudo observar. La profesora nominaba a la persona para que diera la respuesta.

- **¿Quiénes no la levantan nunca?**
No se pudo observar. La profesora nominaba a la persona para que diera la respuesta.
- **¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (género).**
 - Ayuda en el desarrollo de la actividad.
 - Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.
 - Clarificación acerca de los conceptos desarrollados en el tema.
 - Refuerzo de la actividad realizada.
 - Plantean si la estrategia llevada a cabo en el desarrollo de la actividad es la adecuada.
- **Materiales.**

- **Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.**

- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?**
No se da elección de la tarea, viene predefinida por la profesora.

8.- Clima relacional de la clase

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a, o no? Valoración de la situación.**
Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado. Se puede observar un nivel mínimo de respeto entre los miembros de la clase tanto hacia la profesora como hacia el resto de sus compañeras/os.
- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**
La profesora mantiene las formas de comunicación independientemente del sexo. Por lo general, aparece como una persona dispuesta a escuchar y a responder a las necesidades de sus alumnos y alumnas. Su actitud cambia con aquellas personas que no le permiten desarrollar su trabajo.
- **¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**
Las formas de comunicación entre el alumnado son, por lo general, cordiales, aunque a veces se da una cierta agresión verbal entre ellos/as respecto a la realización de la tarea.
- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?**
Generalmente, se dan niveles mínimos de respeto entre el alumnado, aunque deberían ser trabajados aún más. Por otro lado, con la profesora tampoco se observa este respeto.
- **¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Son distintas en función del género?**
La docente intenta solucionar los conflictos que han surgido atendiendo a la norma establecida por el grupo clase e intentando dialogar con ellos.
- **¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?**
El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea, en lo que respecta a esta actividad, no es muy alto, sobre todo queda mediado por los comentarios de fondo.

9.- *Clima Evaluativo*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicados por el profesorado?

No pudimos observarlo.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

Tanto la entrega de actividades desarrolladas por el alumnado como la tarea de casa o de clase. La participación en la actividad marcada por la profesora en la clase.

- La evaluación que se lleva a cabo, ¿tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por la profesora.

IV.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN ING5MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • COLOCACIÓN DE LAS MESAS EN FORMA DE "U" (EN ALGUNOS LADOS DE LA "U" EXISTEN DOBLES FILAS) • COLOCACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMA DESORDENADA • LAS DOS CHICAS SE ENCUENTRAN SITUADAS EN EL BRAZO DERECHO DE LA "U" • EXISTE UN GRUPO DE REVOLTOSOS QUE SE SIENTA EN EL ÁNGULO IZQUIERDO, EN EL FONDO DEL AULA • SE SUELEN MANTENER GRUPOS ESTABLES QUE SON REGULADOS POR LOS PROPIOS COMPONENTES DEL GRUPO (EN OCASIONES SE CAMBIAN DE SITIO INDEPENDIENTEMENTE QUE LO DEMANDE O NO LA TAREA) • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 28 PERSONAS, 26 CHICOS y 2 CHICAS • INDIVIDUAL (DEMANDA EXPLÍCITA DE LA PROFESORA) 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y ACTITUD DE ATENCIÓN • CORRECCIÓN DE EJERCICIOS PENDIENTES • PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD: TRADUCCIÓN • RECUERDO DE LAS TAREAS A TRAER EL PRÓXIMO DÍA Y SILENCIO PARA QUE SE PUEDAN IR

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • LIBRO DE LECTURA • LIBRO DE TEXTO • USO ALTERNATIVO DE DISTINTOS MATERIALES ESCRITOS: PIZARRA, LIBRO DE TEXTO, LIBRO DE LECTURA • LOS MATERIALES UTILIZADOS EN EL TRANCURSO DE LA CLASE ES MATERIAL TEXTUAL • TRABAJO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA UTILIZACIÓN DE LA PIZARRA COMO RECURSO VA A QUEDAR REGULADA POR LA PROFESORA • EL USO DEL LIBRO DE TEXTO Y DEL LIBRO DE LECTURA VA A DEPENDER DE LA MATERIA MARCADA POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE • EL LIBRO DE LECTURA, PARA LA AMPLIACIÓN DE VOCABULARIO, PRONUNCIACIÓN/LECTURA Y TRADUCCIÓN • EL LIBRO DE TEXTO, COMO APOYO A LAS REGLAS GRAMATICALES 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES HA QUEDADO MEDIADO POR LA PROFESORA, SEGÚN LAS TAREAS QUE HA QUERIDO DESARROLLAR • EN RELACIÓN A TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, EN EL CONTEXTO CLASE • SE DAN DIFERENCIAS ENTRE LAS DISTINTAS PERSONAS DEL GRUPO, NO SE PUDO OBSERVAR SI EXISTÍA CRITERIO COMÚN • EL MATERIAL TRABAJADO POR EL ALUMNO NO LES PERMITE SU AUTODIRECCIÓN. A PARTIR DE LAS INDICACIONES INICIALES DADAS POR LA PROFESORA SE DA UNA GRAN DEPENDENCIA • LAS PREGUNTAS HACEN REFERENCIA A LAS DIFICULTADES QUE EL ALUMNADO TIENE PARA LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN DEL TEXTO EN INGLÉS

PROFESORADO

RELAC. PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DE LENGUAJE SEXISTA (EN ALGUNOS CASOS NO) • ADAPTACIÓN DEL LENGUAJE RESPECTO AL GÉNERO, TAMBIÉN RESPECTO A SU CONTENIDO • UTILIZA ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • GENERALMENTE EL GRUPO ENTIENDE EL MENSAJE (CUANDO ESTO NO SUCEDE ES PORQUE EL GRUPO INTERRUMPE CON SUS COMENTARIOS) • SE PARALIZA LA CLASE PARA QUE UN GRUPO DE ALUMNOS/AS SE INCORPOREN • HACE DEMANDAS RESPECTO A LA DISCIPLINA, ATENCIÓN... LAS CHICAS SIEMPRE ESTÁN MUY ATENTAS, LOS CHICOS CERCANOS A ELLAS TAMBIÉN, LOS DE ATRÁS TIENEN UNA • ACTITUD DE PASOTISMO EN RELACIÓN A CUALQUIER ACTIVIDAD FORMAL • COMUNICACIÓN FLUIDA PERO ESTRIDENTE ENTRE LA PROFESORA Y EL ALUMNADO • FORMAS DE COMUNICACIÓN INDEPENDIENTEMENTE DEL SEXO, PERSONA ABIERTA A LA ESCUCHA QUE SE VE MERMADA POR MANTENER UNA ACTITUD DEFENSIVA CON MIEMBROS DEL GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • CONOCIMIENTO Y USO DE FRASES INTERROGATIVAS, NEGATIVAS Y AFIRMATIVAS • USO DEL CANT • PROCEDIMENTALES: • LECTURA PARA REFORZAR EL USO DEL CANT • TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE INGLÉS A ESPAÑOL • DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PERSONALES DE TRABAJO INDIVIDUAL PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLANAMENTE EN LA ELECCIÓN Y EN EL DESARROLLO DE LA TAREA • ANTES DE INICIAR LA CLASE RESTABLECE EL ORDEN Y CLARIFICA SOMERAMENTE LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR • LA PROFESORA APOYA Y ASESORA A LAS DIFERENTES PERSONAS EN LA ESTRATEGIA Y CONTENIDO PARA EL DESARROLLO DE LA MATERIA • CUANDO NO ENTIENDE LA LECCIÓN LA PROFESORA LE DA PAUTAS PARA ENCONTRAR LA RESPUESTA EN EL TEXTO O AUDICIÓN • HACE REFERENCIA A CONCEPTOS PREVIOS, CONTEXTUALIZA LA PREGUNTA Y UTILIZA ASPECTOS INTERMEDIOS • UTILIZA ANALOGÍAS 	<ul style="list-style-type: none"> • NO SE PUDO OBSERVAR LOS ASPECTOS QUE SON CONSIDERADOS COMO PRIORITARIOS EN LA EVALUACIÓN • LA ENTREGA DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL ALUMNADO COMO TAREAS DE CASA O DE CLASE, SON UTILIZADAS COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN • ENTENDEMOS QUE LA EVALUACIÓN TIENE CARÁCTER CONTINUO • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA

ALUMNADO

RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO SON AGRESIVAS. LAS CHICAS SON IGNORADAS POR ELLOS EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, CUANDO SE RELACIONAN MANTIENEN LAS MISMAS FORMAS, ELLAS RESPONDEN DE FORMA MÁS SUAVE, PERO CON IMPOSICIÓN. LA PROFESORA INTENTA SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS SEGÚN NORMAS ESTABLECIDAS POR LA CLASE, DEMANDA EN ALGUNOS CASOS LA CORROBORACIÓN DE LOS COMPAÑEROS. LLAMA LA ATENCIÓN CUANDO LE ES IMPOSIBLE CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CHICOS APENAS REALIZAN DEMANDAS • LAS CHICAS: AYUDA DESARROLLO ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN NORMAS DESARROLLO ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN CONCEPTOS DE CLASE, REFUERZO ACTIVIDAD REALIZADA, QUE LE REAFIRME SI LA ESTRATEGIA DESARROLLADA ES LA ADECUADA LOS ERRORES SON DETECTADOS CUANDO PLANTEAN PREGUNTAS O CUANDO LAS REALIZA LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA ES MUY ALTO DEBIDO A LA SITUACIÓN DE INDISCIPLINA CONSTANTE DEL ALUMNADO (SIEMPRE LOS CHICOS) NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR LA PROFESORA SE DA AGRUPAMIENTOS, EL TRABAJO ES INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL GRUPO DE ALUMNOS/AS SE MANTIENE A LA EXPECTATIVA DE LAS NORMAS ESTABLECIDAS POR LA PROFESORA... ELLOS NO EJERCEN CONTROL COMO GRUPO EN SÍ MISMO

CENTRO

IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 36 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE PROFESORES: 28 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES NO SE ENCUENTRAN DISPONIBLES EN EL AULA, SON APORTADOS POR LA PROFESORA Y/O POR EL ALUMNADO

III.- GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: ING7MAY98

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa, cuenta con 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y la 2ª etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

El centro se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante en una zona caracterizada, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo ya que, está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 16 está situada en la 2ª planta. Se trata de un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y ventilada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan a al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior hay un gran armario que ocupa toda la pared, y las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedido de la parte alta del municipio, y en un primer plano unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos nos encontramos con dos pizarras en el testero cercano a la puerta de entrada. En la misma línea se encuentra la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto la pared aparece totalmente desnuda, sin ningún tipo de decoración. En este mismo testero y junto a la puerta se encuentra otra ventana.

Son veintiocho alumnos/as los que conforman la clase, de los cuales dos son chicas y veintiséis son chicos. La disposición del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la situación de las mesas, ya que están colocadas en forma de dos "Ues" concéntricas y dos filas al final de la clase. Asimismo, cabe destacar la existencia de bastantes sitios vacíos.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La disposición del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas. Está organizada en forma de "U" y las personas están distribuidas desordenadamente. En el brazo izquierdo existe una doble fila, en el frente de la "U" hay otra doble fila formada por dos personas, y en el ángulo izquierdo hay cuatro personas salteadas. Las chicas están sentadas en el brazo derecho de la "U".

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas. ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

El comportamiento del grupo-clase es muy similar, aunque es necesario destacar el grupo que, de forma desordenada, se sienta en el ángulo izquierdo, en el fondo del aula.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

El alumnado en la clase suele mantener sitios estables que son regulados por el propio control interno del grupo. No obstante, cuando lo creen oportuno se cambian de sitio, lo demande o no la necesidad de la tarea, sin que exista ninguna consulta a la profesora.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).

No existen estos espacios en el aula, pero como comentamos en el apartado anterior, el grupo-clase tiene perfectamente regulado su control del asiento.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿Qué edad tienen? ¿Cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintiocho personas en la clase, de las que dos son chicas y veintiséis son chicos, con edades comprendidas entre catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?

El grupo-clase en este día realiza actividades que exigen un trabajo individual. Esta organización ha sido demandada desde la profesora, ya que ellos/as tienden a organizarse en micro-grupos para cualquier cosa.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
 - Organización del grupo y que el alumnado tenga una actitud de atención: 7 minutos.
 - Lectura y traducción: 15 minutos.
 - Presentación y organización de la explicación por parte de la profesora de la unidad 4, a través del desarrollo de una actividad por el grupo clase: 20 minutos.
 - Finalización de la clase: 5 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

El contenido que se desarrolla en esta clase es el conocimiento y uso del "can".

La habilidad de lectura y de traducción de textos de español a inglés.

Desarrollar habilidades intelectuales para el estudio del inglés. Actitudes, se trabaja la diferenciación de trabajo rutinario, trabajo creativo/intelectual, así como a quién son atribuidas estas funciones.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En el aula se encuentran dos pizarras de carbón en el testero que está detrás de la mesa de la profesora.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

La utilización de la pizarra como recurso va a quedar regulada por la profesora.

- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**
En el desarrollo de la clase se hace uso alternativo de distintos materiales escritos como la pizarra, el libro de texto o el libro de lectura.
- **Tipo y descripción de los medios utilizados.**
Los materiales utilizados en el transcurso de la clase son de tipo textual. Éstos son: el texto facilitado por la profesora, libro de texto y el libro de lectura.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas?**
La profesora utiliza la pizarra y los otros materiales textuales como apoyo para el desarrollo de la clase.
El libro de texto como apoyo a las reglas gramaticales.
El libro de lectura para la traducción y la propia lectura.
- **¿Cómo quedan definidas las tareas?**
La profesora expone que el nuevo tema a trabajar es el uso del "cart", pero no define qué actividades va a utilizar y con qué objetivo, sino que éstas son propuestas a medida que se van desarrollando.
- **¿En qué momentos de la enseñanza?**
Antes de iniciar la actividad y en el proceso de desarrollo de la misma, la profesora clarifica las posibles dudas que puedan surgir en relación al desarrollo de cada una de las actividades.
- **¿Quién decide el uso de medios?**
La utilización de los distintos materiales curriculares que se han utilizado en el desarrollo de la clase ha sido decidido por la profesora.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado? ¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?**
El acceso a los materiales curriculares ha sido mediado en todo momento por la profesora, atendiendo a las tareas que ha querido desarrollar.
- **¿En qué tipo de tareas?**
En todas las tareas.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**
El alumnado carece de autonomía en el uso de los materiales.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
Las actividades se han planteado de forma individual. Sólo se reconoce participación en la última actividad bajo la coordinación de la profesora.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesorado durante el uso de medios?**
Oferta apoyo respecto a cómo ha de ser tratado el material para extraer la información que se desea, hace referencia al uso de determinadas habilidades cognitivas.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
Se dan diferencias entre las distintas personas del grupo, aunque no tanto centradas en el sexo sino en la dificultad para desarrollarlas (el número de chicos frente al de chicas es muy superior, quizás por esto no se observa claramente).
- **El material que está siendo utilizado, ¿especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?**
El material que trabaja el alumnado no permite su autodirección. A partir de la propuesta inicial prevista por la profesora, se da una constante dependencia de la ésta para desarrollar la actividad (podría ser que se esté trabajando un nivel muy elevado para el grupo)

- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.

Las preguntas generalmente van referidas a las dificultades que el alumnado tiene para desarrollar la actividad.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

La profesora hace uso de un lenguaje no sexista, en algunos casos, pero la generalidad es el uso del masculino genérico, la sobreespecificación y la doble norma o estándar.

Se da una adaptación de su lenguaje (no sólo respecto al uso del género, sino también en su contenido) y de su actitud cuando trata con las distintas personas de la clase considerando su situación particular, de alumna a alumno. Sobre todo con aquellos alumnos que le boicotean el desarrollo de la clase.

La profesora no utiliza ni un vocabulario ni una estructura gramatical compleja, atendiendo a la edad y desarrollo madurativo del alumnado. Ésta en algunas ocasiones se expresa en inglés a través de frases cortas y simples, las cuales son traducidas rápidamente, al mismo tiempo incorpora nuevo vocabulario que hace referencia al concepto que ha sido tratado. Suele utilizar más frases simples que subordinadas, aunque también hace uso de éstas.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (Tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

En la mayoría de los casos el mensaje es entendido por el grupo y/o alumnos/as. Cuando esto no sucede es porque el alumnado habla o está distraído con otros compañeros/as.

- ¿Realiza pausas entre oraciones? ¿Modula el tono de voz?

Sí, cuando la profesora se expresa de forma oral, considera aspectos de entonación y tono de voz, pero incorpora información anecdótica que hace distraer la atención del alumnado hacia aspectos paralelos a los explicados (generalmente de disciplina).

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿A quién se dirigen? ¿Son diferentes según sean chicos o chicas?

La profesora entra en la clase y saluda, dirigiéndose al grupo en general a quien solicita que se siente y se organice, ayudándose de sus manos al expresarse.

- ¿El profesora muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No con el grupo-clase, pero sí con algunos alumnos la profesora paraliza la clase hasta esperar que éstos se incorporen.

- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?

En algunas ocasiones, además de instar al alumno a que se incorpore, espera en silencio hasta que lo haga.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

La actividad a desarrollar en la clase es planteada con claridad, brevedad y concreción. Hace referencia a un marco conceptual más amplio y expone el objetivo a conseguir. Especifica cómo se ha de realizar la actividad al grupo.

Sin embargo, no existe una propuesta al principio sobre lo que quiere trabajar a lo largo de toda la clase, sino que lo comunica según vaya avanzando.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**
La profesora apoya y asesora a las diferentes personas en la estrategia utilizada, tanto para el desarrollo de la materia, como en el contenido propiamente dicho.
- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**
La profesora intenta restablecer el orden en la clase y clarifica someramente qué es lo que se va a hacer, actividad por actividad.
- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**
La profesora participa plenamente tanto en la elección de la tarea como en el desarrollo de la misma.
- **¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**
La profesora, dependiendo de la pregunta, le da al alumno pautas para encontrar la respuesta en el texto que está utilizando o en la parte de la actividad grupal que está desarrollando.
- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?**
Sí. La profesora cuando se le pregunta una duda, normalmente pregunta al alumnado conceptos previos necesarios para entender el concepto en cuestión. Para ello contextualiza la pregunta y utiliza elementos mediadores que facilitan al alumnado desarrollar lo que se le ha preguntado. Utiliza estructuras gramaticales muy simples y se observa que les presta mayor atención a las chicas cuando éstas le solicitan ayuda. No obstante, a lo largo de la última actividad, la profesora no hace participar en ningún momento a las chicas.
- **¿Utiliza analogías?**
Desarrolla analogías a partir del conocimiento dado con anterioridad o con aspectos que ella considera necesarios.
- **¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**
La profesora se percató de las incorrecciones cuando ellos/as hacen preguntas, cuando ella realiza preguntas acerca de la traducción o cuando demanda la participación en el desarrollo de la última actividad de razonamiento y ampliación de vocabulario.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**
El alumnado que entraba junto, se iba sentando junto.
- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).**
No hay grupos de trabajo configurados, pero lo normal es que las relaciones sean homogéneas respecto al sexo, debido al número limitado de chicas.
- **¿Las agrupaciones son estables?**
Por lo que pudimos percibir, parece que las agrupaciones son estables.
- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**
No existe ningún criterio específico por parte de la profesora para agrupar al alumnado.
- **Especificar cómo se divide el trabajo el alumnado dentro de los grupos, ¿qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión? ¿Quién lo lidera..?**
No se da trabajo en equipo.

7.2. Demandas.

- **¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (Género/otros).**

La profesora realiza demandas concretas de atención y mantenimiento de la disciplina, para poder así desarrollar la exposición del contenido. Las chicas siempre están muy pendientes de las demandas de la profesora al igual que los chicos más cercanos a ellas, así como los de la parte de delante. Sin embargo, a medida que nos alejamos hacia atrás se percibe una actitud de pasotismo respecto a cualquier actividad formal.

- **¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar).**

Generalmente, las chicas y algunos alumnos que están sentados delante.

- **¿Quiénes no la levantan nunca?**

La mayoría de los chicos, excepto aquéllos que se sientan por la zona delantera. No obstante, la profesora hace demandas explícitas con nombres y apellidos.

- **¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (Género).**

Los chicos no demandan nada y las chicas demandan:

- Participación en el desarrollo de la actividad.
- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase.

- **Materiales.**

- **Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.**

Generalmente, la profesora regula la participación de los miembros de la clase en la explicación y suele ocurrir que solicita la participación de los chicos (aquéllos que tienen menos problemas de disciplina).

- **¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?**

No se da elección de la tarea, viene predefinida por la profesora.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- **¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a, o no? Valoración de la situación.**

Se da una comunicación fluida, aunque estridente, entre la profesora y el alumnado. Se observa una falta de respeto total por algunos miembros de la clase tanto hacia la profesora como hacia al resto de sus compañeras/os.

- **¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (Tono de voz, vocabulario, afectividad...).**

La profesora mantiene las formas de comunicación independientemente del sexo. Se observa cómo llama la atención al alumnado más conflictivo, pero que no concreta nada, mientras que con otras personas las normas son planteadas. Por lo general, al dirigirse al aula, aparece como una persona dispuesta a escuchar y a responder a las necesidades de sus alumnos y alumnas, aunque dicha actitud se ve mermada al verse obligada a mantener una actitud de defensa ante muchos miembros del grupo.

- **¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).**

Las formas de comunicación entre el alumnado son agresivas, verbal y corporalmente. En la mayoría de los casos, las chicas son obviadas por los chicos y cuando se comunican utilizan los mismos mecanismos, a lo que ellas contestan de forma más suave pero también con actitud impositiva.

- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?**

Por lo general, se dan niveles mínimos de respeto entre el alumnado, aunque deberían ser trabajados aún más. Con la profesora tampoco se observa este respeto.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?

La profesora intenta solucionar los conflictos que han surgido, atendiendo a la norma establecida por el grupo-clase. Para ello demanda, en algunos casos, la corroboración de los/as compañeros/as. La mayoría de las veces realiza la llamada de atención cuando es imposible continuar con la clase.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que la ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?

El nivel de interrupciones en el desarrollo de la tarea es altísimo, los principales motivos son dados por el comportamiento indisciplinado del alumnado, el no seguimiento de la actividad, la sustracción de material a compañeros/as mientras están atentos, la distracción ocasionada por acontecimientos que suceden en el exterior del centro o a que un alumno se levante de forma indiferenciada por motivos no justificables.

9.- Clima evaluativo.

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

No pudimos observarlo.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

Tanto la entrega de actividades desarrolladas por el alumnado como la tarea de casa o de clase.

- La evaluación que se lleva a cabo, ¿tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Entendemos que tiene carácter continuo.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación es realizada por la profesora.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN ING7MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • COLOCACIÓN DE LAS MESAS EN FORMA DE "U" (EN ALGUNOS LADOS DE LA "U" EXISTEN DOBLES FILAS) • COLOCACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMA DESORDENADA • LAS DOS CHICAS SE ENCUENTRAN SITUADAS EN EL BRAZO DERECHO DE LA "U" • EXISTE UN GRUPO DE REVOLTOSOS QUE SE SIENTA EN EL ÁNGULO IZQUIERDO DE LA "U", EN EL FONDO DEL AULA • SE SUELEN MANTENER GRUPOS ESTABLES QUE SON REGULADOS POR LOS PROPIOS COMPONENTES DEL GRUPO (EN OCASIONES SE CAMBIAN DE SITIO INDEPENDIENTEMENTE QUE LO DEMANDE O NO LA TAREA) • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 28 PERSONAS, 26 CHICOS Y 2 CHICAS • INDIVIDUAL (DEMANDA EXPLÍCITA DE LA PROFESORA) 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y ACTITUD DE ATENCIÓN • LECTURA Y TRADUCCIÓN • PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA EXPLICACIÓN POR PARTE DE LA PROFESORA DE LA UNIDAD 4, A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE UNA ACTIVIDAD POR EL GRUPO-CLASE • FINALIZACIÓN DE LA CLASE

MEDIOS DIDÁCTICOS

TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DOS PIZARRAS DE CARBÓN • LIBRO DE LECTURA • LIBRO DE TEXTO • USO ALTERNATIVO DE DISTINTOS MATERIALES ESCRITOS: PIZARRA, LIBRO DE TEXTO, LIBRO DE LECTURA • LOS MATERIALES UTILIZADOS EN EL TRANSCURSO DE LA CLASE SON DE TIPO TEXTUAL • TRABAJO INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA UTILIZACIÓN DE LA PIZARRA COMO RECURSO VA A QUEDAR REGULADA POR LA PROFESORA • EL USO DEL LIBRO DE TEXTO Y DEL LIBRO DE LECTURA, VA A DEPENDER DE LA MATERIA MARCADA POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PIZARRA COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE. • EL LIBRO DE LECTURA, PARA LA AMPLIACIÓN DE VOCABULARIO, PRONUNCIACIÓN/ • LECTURA Y TRADUCCIÓN • EL LIBRO DE TEXTO, COMO APOYO A LAS REGLAS GRAMATICALES 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES HA QUEDADO MEDIADO POR LA PROFESORA, SEGÚN LAS TAREAS QUE DESEA DESARROLLAR • EN RELACIÓN A TODAS LAS TAREAS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DE LOS MATERIALES, EN EL CONTEXTO CLASE • SE DAN DIFERENCIAS ENTRE LAS DISTINTAS PERSONAS DEL GRUPO, NO PUDIMOS OBSERVAR SI EXISTÍA CRITERIO COMÚN • EL MATERIAL TRABAJADO POR EL ALUMNO NO PERMITE LA AUTODIRECCIÓN DEL ALUMNADO, A PARTIR DE LAS INDICACIONES INICIALES DADAS POR LA PROFESORA SE DA UNA GRAN DEPENDENCIA • LAS PREGUNTAS HACEN REFERENCIA A LAS DIFICULTADES QUE EL ALUMNADO TIENE PARA LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO EN INGLÉS

PROFESORADO

RELAC PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DE LENGUAJE SEXISTA (EN ALGUNOS CASOS NO) • ADAPTACIÓN DEL LENGUAJE RESPECTO AL GÉNERO, TAMBIÉN RESPECTO A SU CONTENIDO • UTILIZA ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • GENERALMENTE EL GRUPO ENTIENDE EL MENSAJE (CUANDO ESTO NO SUCEDE ES PORQUE EL GRUPO INTERRUMPE CON SUS COMENTARIOS) • SE PARALIZA LA CLASE PARA QUE UN GRUPO DE ALUMNOS SE INCORPORE • HACE DEMANDAS RESPECTO A LA DISCIPLINA, ATENCIÓN... LAS CHICAS SIEMPRE ESTÁN MUY ATENTAS, LOS CHICOS CERCANOS A ELLAS TAMBIÉN, LOS DE ATRÁS TIENEN UNA ACTITUD DE PASOTISMO EN RELACIÓN A CUALQUIER ACTIVIDAD FORMAL • COMUNICACIÓN FLUIDA, PERO ESTRIDENTE, ENTRE LA PROFESORA Y EL ALUMNADO • FORMAS DE COMUNICACIÓN INDEPENDIENTEMENTE DEL SEXO, PERSONA ABIERTA A LA ESCUCHA QUE SE VE MERMADA POR MANTENER UNA ACTITUD DEFENSIVA CON MIEMBROS DEL GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • CONOCIMIENTO Y USO DEL CAN'T • PROCEDIMENTALES: • TRADUCCIÓN DE TEXTOS DE ESPAÑOL A INGLÉS • DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PERSONALES DE TRABAJO INDIVIDUAL PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS • ACTITUDINALES: • SE DESARROLLAN ASPECTOS REFERIDOS AL TRABAJO CREATIVO VS. TRABAJO RUTINARIO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLANAMENTE EN LA ELECCIÓN Y EN EL DESARROLLO DE LA TAREA • ANTES DE INICIAR LA CLASE REESTABLECE EL ORDEN Y CLARIFICA SOMERAMENTE LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR • LA PROFESORA APOYA Y ASESORA A LAS DIFERENTES PERSONAS EN LA ESTRATEGIA Y CONTENIDO PARA EL DESARROLLO DE LA MATERIA • CUANDO NO ENTIENDE LA LECCIÓN LA PROFESORA LE DA PAUTAS PARA ENCONTRAR LA RESPUESTA EN EL TEXTO O AUDICIÓN • HACE REFERENCIA A CONCEPTOS PREVIOS, CONTEXTUALIZA LA PREGUNTA Y UTILIZA ASPECTOS INTERMEDIOS • UTILIZA ANALOGÍAS 	<ul style="list-style-type: none"> • NO PUDIMOS OBSERVAR LOS ASPECTOS QUE SON CONSIDERADOS COMO PRIORITARIOS EN LA EVALUACIÓN • LA ENTREGA DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL ALUMNADO COMO TAREAS DE CASA O DE CLASE, SON UTILIZADAS COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN • ENTENDEMOS QUE LA EVALUACIÓN TIENE CARÁCTER CONTINUO • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO DE CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • LAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ALUMNADO SON AGRESIVAS. LAS CHICAS SON IGNORADAS POR ELLOS EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, CUANDO SE RELACIONAN MANTIENEN LAS MISMAS FORMAS, ELLAS RESPONDEN DE FORMA MÁS SUAVE, PERO CON IMPOSICIÓN • LA PROFESORA INTENTA SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS SEGÚN NORMAS ESTABLECIDAS POR LA CLASE, DEMANDA EN ALGUNOS CASOS LA CORROBORACIÓN DE LOS COMPAÑEROS. LLAMA LA ATENCIÓN CUANDO LE ES IMPOSIBLE CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> • LOS CHICOS APENAS REALIZAN DEMANDAS • LAS CHICAS: AYUDA EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN DE NORMAS EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD, CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS DE CLASE, REFUERZO EN LA ACTIVIDAD REALIZADA, QUE LE REAFIRMEN QUE LA ESTRATEGIA DESARROLLADA ES LA ADECUADA • LOS ERRORES SON DETECTADOS CUANDO PLANTEAN PREGUNTAS, O CUANDO LAS REALIZA LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL NIVEL DE INTERRUPTIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA ES MUY ALTO DEBIDO A LA SITUACIÓN DE INDISCIPLINA CONSTANTE DEL ALUMNADO (SIEMPRE LOS CHICOS) • NO SE DA ELECCIÓN DE LA TAREA, VIENE DEFINIDA POR LA PROFESORA • NO SE DA AGRUPAMIENTOS, EL TRABAJO ES INDIVIDUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LA EVALUACIÓN ES REALIZADA POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL GRUPO DE ALUMNOS/AS SE MANTIENE A LA EXPECTATIVA DE LAS NORMAS ESTABLECIDAS POR LA PROFESORA. ELLOS NO EJERCEN CONTROL COMO GRUPO EN SÍ MISMO

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE PROFESORES: 29 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • LOS MATERIALES NO SE ENCUENTRAN DISPONIBLES EN EL AULA, SON APORTADOS POR LA PROFESORA Y/O POR EL ALUMNADO

V. INTERPRETACIÓN

El desarrollo de la clase de *inglés* quedaría definido como un cúmulo de constantes interrupciones, originado, prácticamente en la totalidad de los casos, por la indisciplina y falta de respeto de los/as alumnos/as entre ellos/as, entre éstos/as hacia la profesora y por la carencia de interés hacia la materia. Por tanto, el clima relacional del aula es insostenible, estridente y cargado de agresividad verbal en algunas ocasiones, incluso física, por parte de algunos alumnos. Hacen uso del masculino genérico y las chicas son prácticamente ignoradas por el resto de sus compañeros y olvidadas por la profesora ante la marejada de situaciones que constantemente tiene que ir solventando. Sin embargo, las chicas junto a un pequeño grupo de compañeros parecen estar más atentas/os, calladas/os... al contrario que la mayoría de los chicos. Éstos hablan más en lo que se refiere a comentarios informales, mientras que las chicas lo hacen para preguntar acerca de problemas en la comprensión o en el desarrollo de la actividad. Asimismo, son ellas las que le permiten a la profesora, en ocasiones, poder continuar con el desarrollo de la clase.

La docente utiliza un vocabulario y una estructura gramatical sencilla, eleva el tono de voz para llamar la atención, generándose, en estos momentos, una situación de tensión. Cuando le permiten dar la clase, expone ejemplos diversos y análogos para la comprensión de los conceptos trabajados. No obstante, la situación es muy compleja para poder concretar este aspecto de una manera específica.

La implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por la profesora se caracteriza, principalmente, por configurar el desarrollo de las clases a partir de los contenidos que ha dispuesto para esta unidad respecto a unos objetivos concretos que no ha especificado.

La profesora elabora una estrategia expositiva en primer lugar y luego plantea el desarrollo de las actividades. Otras veces, ésta realiza ambos aspectos al mismo tiempo. Lo cierto es que el uso del libro de texto, el uso del libro de lectura o la propia pizarra van a configurar de alguna manera el desarrollo de su clase.

Cuando la profesora lleva a cabo su exposición, utiliza los recursos como medio de apoyo a sus explicaciones verbales. Se trata de un apoyo icónico y textual. En otras situaciones, el material queda articulado como un recurso que permite al alumnado la consulta y apoyo para el trabajo, ya sea de forma individual o grupal. En cualquier caso, el uso de los medios didácticos queda regulado por la profesora, careciendo el alumnado de autonomía plena en su uso y estando regulado el desarrollo de la tarea por una secuencia de actividades propuestas previamente por la profesora.

La organización del desarrollo de la clase queda justificada y es coherente con el papel que la profesora ejercerá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta queda configurada como una coordinadora y apoyo de las tareas realizadas por el alumnado. Se convierte en una guía del proceso desarrollado por el grupo-clase.

Al igual que los objetivos, los criterios de evaluación no son especificados, pero deducimos del análisis que se centrarán en el desarrollo de la habilidad de comprensión de un mensaje oral y escrito, conocimiento de vocabulario, de aspectos gramaticales y uso de los mismos. Entendemos que ésta ha de ser continúa.

INFORME FINAL DE LA OBSERVACIÓN DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

I.- CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

La observación fue realizada en el Instituto José Zerpa de Vecindario, los días 1, 2 Y 3 de mayo de 1.998, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria al grupo B; en el área de Lengua Española y Literatura Castellana. Impartida por la profesora Dulce. La información ha sido recogida por Cristina Miranda Santana.

B.- OTROS DATOS RELEVANTES

La experiencia observada es parte integrante de la actividad diaria desarrollada por la profesora en la implementación de sus diseños curriculares de aula. Dicha observación forma parte de una unidad didáctica.

II.- RELATOS NARRATIVOS

A.- LEN1MAY98

El alumnado entra en clase y se van sentando. La profesora los manda a callar y les comenta que les va a entregar un material nuevo que van a tratar desde distintas asignaturas: lenguaje, itinerarios de la naturaleza, ciencias sociales, expresión plástica e inglés. "¡Ustedes no se preocupen! A medida que vayan trabajando determinados conceptos desde distintas asignaturas, el profesor les indicará qué es lo que tendrán que hacer..."

Se oye un gran murmullo entre el alumnado de la clase, mientras se reparte el material a trabajar. Una vez que todas las personas tienen el material, la profesora lee el título: "la relación sociolaboral de mujeres y hombres: ifactor determinante!". Pregunta acerca de las caras de sorprendidos que tienen los que están debajo: "y, ¿por qué será?".

Un alumno comenta que es posible que sea porque nadie se espera que esto pueda ser trabajado desde la escuela... Otras dicen que ya no es un problema.. Otra le contesta que ella piensa que sigue siendo un problema y que estas caras son porque no saben como solucionarlo.

La profesora comenta también que el material se desarrolla a partir de la vida de un grupo de chicos y chicas jóvenes entre veintitantos y treinta y tantos... "Como ya les habrá comentado Bety. Bueno, vamos a ver lo que nos comentan..."

La profesora pide tres chicas voluntarias y dos chicos para interpretar el diálogo... "Venga, empecemos a leer". Una vez finalizada la lectura la profesora y el alumnado comentan la introducción del material... A continuación la profesora organiza la clase en 4 grupos de 5 personas y uno de 6 personas; expone que cada grupo tendrá que responder a

dos preguntas y que después habrá que ponerlas en común para debatir las distintas situaciones en las que se encuentran nuestros personajes.

La profesora comenta que tienen 10 minutos para realizar las preguntas... El alumnado comienza a trabajar; el clima es de trabajo aunque se oyen pequeños murmullos, que en algunas situaciones va aumentando progresivamente. Pasado el tiempo previsto, la profesora comenta que ha llegado el momento de realizar la puesta en común, "así que cada grupo vaya exponiendo su apartado...". El primero: entre otros, ella dice que le gustan los sitios tranquilos y que en donde vive ahora le queda a medio camino del trabajo, esto es mucho más cerca. Además, también considera que tiene medio de transporte personal que le facilita moverse con autonomía por el municipio. Respecto al lugar dónde trabaja, contesta otro chico: "es en el Ayuntamiento de Santa Lucía", "pero, en concreto, ¿dónde?" (pregunta la profesora). Contesta otra chica: "ella es agente de medio ambiente en el municipio, desde esta actividad realiza muchas funciones...".

"De acuerdo, seguimos con el siguiente grupo". Un chico contesta que "la trayectoria académica de Yésica: hizo Bachiller de Ciencias de la Naturaleza y también, hizo biología... luego estudió para poderse presentar a estas oposiciones". La profesora comenta: "¿y a la otra cuestión quién responde del grupo?". Un chico dice que "claro que sí, para poder seguir realizado su trabajo es necesario que siga formándose porque todo cambia o pueden salir otras cosas mejores". Yésica realiza un curso de postgrado en educación medioambiental en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria... al alumnado le crea confusión esta pregunta, pues el único centro en donde pueden estudiar es en la Universidad, no hay otro.... al final la profesora les comenta que pongan ese centro y que la formación que se oferta desde allí es la superior. También, el alumnado muestra confusión con la siguiente pregunta porque entienden que a ese tipo de trabajo sólo se puede acceder a través de esa formación. La profesora clarifica que existen otro tipo de estudios de nivel y cualificación inferior como son estudios de técnico o diplomado... O también, técnico en trabajos forestales y de conservación del medio natural. En estos momentos toca el timbre. La profesora pide que revisen y completen las actividades que han realizado en clase para el próximo día ir más rápido...

B.- LEN2MAY98

El alumnado entra en clase y la profesora los llama al orden; mientras, ellos se van sentando y sacando el material de trabajo para el día de hoy. Recuerda que se formen en grupos como estaban el otro día para continuar trabajando. La profesora hace un pequeño resumen acerca de lo que comentaron el día anterior sobre Yésica: cambio de domicilio, estudios, otros estudios que puede realizar, necesidad formativa para el desempeño de su trabajo...

Siguiente grupo: "una vez que ya estamos en situación, ¿creen ustedes que Yésica tuvo un contexto familiar favorable para su desarrollo sociolaboral?" contesta una chica: "nosotros creemos que sí, profe, porque ha podido estudiar y hacer los estudios que ella quería". Otra comenta: "se ha podido ir fuera porque esos estudios no se pueden realizar aquí... se tiene que ir a Tenerife...".

"¿Cuál es el estilo de vida que lleva Yésica?". "Ella es una persona autónoma", contesta un chico. "Trabaja fuera de su casa y le gusta estudiar y disfrutar de las cosas que le ofrece su entorno". "Dedica mucho tiempo a su trabajo, o mejor dicho" (dice otra chica cuando la profesora frunce el ceño) "quiere decir que no tiene un horario establecido, a veces puede ser que entre antes y salga más tarde o al revés...".

"El otro grupo, ¿qué opina de los aspectos que consideró Dámaso hasta decidirse por realizar los estudios de técnico especialista en agencias de viajes?". Un chico responde: "Dámaso tenía un hijo y lo cuidaba sólo él". La profesora dice que no lo entiende. Una chica le comenta: "sí, profe... que es padre soltero. A él siempre le había gustado la relación directa con la gente y era bueno en inglés, no se veía trabajando en una oficina... Además, para cualquiera de los dos estudios tendría que realizar un recorrido de casi 60 km. hasta el centro en el que lo imparten". "Y ¿cuál fue el desencadenante fundamental? Un chico respondió: "fue el que tuviera un hijo, iyo no se que es lo que haría en su situación...!". Una chica del grupo comenta que "lo que está claro es que no puedes olvidarte de

tu responsabilidad de padre...". Los otros responden "¡claro que no! pero yo no sé si tendría suficiente fuerza para trabajar, estudiar, y seguir cuidando al bebé".

"¿Y respecto al estilo de vida?". "Su forma de vida es muy organizada porque tienen muchas responsabilidades. Se dedica fundamentalmente a su trabajo, a su estudio y a su familia". Un chico comenta "¡qué mormo! ¡no tiene tiempo para nada...!".

Las chicas comentan que "esta situación la viven muchas mujeres, porque lo normal, profe, es que sean madres solteras y no como el caso de Dámaso. Además, cuando se da esta situación es la abuela quien se responsabiliza del cuidado del bebé y el solo da el dinero...". Una niña le comenta a sus compañeros que tomen ejemplo de Dámaso... y la profesora les comenta que sí, pero que es fundamental no quedarse embarazados sin quererlo o en una situación de tanta inestabilidad...

"Ahora, gente" (comenta la profesora) "vamos a irnos a la página 26, en donde se nos presenta una historia costumbrista canaria. En ella se refleja, como dice en esta pequeña introducción, la relación que a principios de siglo existía entre mujeres y hombres en nuestro entorno. Esta es de Angel Guerra: *Detrás del Camello*. Para trabajarla necesitamos dos personajes masculinos y uno femenino" (pide que no sean las mismas personas del día anterior). Se presentan nuevos voluntarios y comienzan a leer...

La profesora realiza algunas correcciones mientras leen para poder captar el significado real de la narración. A continuación, la profesora pide que realicen de forma individual el guión de análisis. Les insta a comenzar ahora y a que continúen en casa para que el próximo día podamos contrastar en grupo las aportaciones de cada uno de nosotros, y hacer la puesta en común general. Así lo hacen, pero a los 5 minutos finaliza la clase...

C.- LEN3MAY98

El alumnado entra en clase y la profesora los llama al orden. Mientras, ellos se van sentando y sacando el material de trabajo para el día de hoy. También recuerda que se formen en grupos como estaban el otro día para continuar trabajando. Recuerda que las actividades tenían que haberlas realizado en casa de forma individual para después contrastarla con las aportaciones realizadas por sus compañeros.

Definen así que las partes principales del texto están en la situación familiar que vivía Gracia y su padre: el problema que había con Gracia porque se mantenía soltera, el problema de las pretensiones del pretendiente respecto a la dote y, por último, las presiones ejercidas desde la misma Gracia. Acuerdan que la idea o tema principal del texto se centra en las formas de vida y relación para casarse entre hombres y mujeres. La mujer es una carga y es necesario tener bienes para poder casarla.

En el diálogo entre la profesora y el alumnado, una alumna dice que "la historia está contada desde el punto de vista de Cho Gildo, el narrador de la historia es el comentario de una vecina", comentan todos...

"¿Y respecto a las relaciones que mantienen los personajes?". Comentan entre los grupos que son relaciones de dependencia; Gracia necesita de su padre para poder vivir porque ella no trabaja fuera de su casa... El padre necesita de Gracia porque su madre se murió y es ella quien le hace la comida, cuida la ropa, etc. Y el novio que es un gandul y que no tiene trabajo, pretende tenerlo a través de su casamiento con Gracia, quitándole el camello a Cho Gildo.

La profesora pregunta a los distintos grupos cuáles son los personajes. "Cho Gildo, la vecina, Gracia y el novio". "¿Cuáles son las aspiraciones...?". "La vecina, seguir cotilleando", comenta un chico. "Gracia quiere casarse y seguir trabajando en su casa. Cho Gildo quiere seguir trabajando. El novio quiere trabajar a cuenta del camello de Cho Gildo. El trabajo que desempeñan son: Gracia y la vecina amas de casa, Cho Gildo reparto, y el novio no tiene trabajo definido".

"Cho Gildo tiene como positivo que aunque es viejo, quiere seguir trabajando, y como negativo su mujer se murió y ha hecho responsable a Gracia de su atención como actividad de intercambio entre ellos".

"¿La vecina?" pregunta la profesora. Todos responden que esa persona no tiene nada positivo, que es una cotilla y que lo que tendría que hacer es quedarse en la casa. Respecto al novio, le atribuyen como positivo el que quiera trabajar y como negativo que no ha sido capaz de buscarse la vida sólo, sino que para poderlo hacer quiere casarse con Gracia; "profe...". Una chica comenta que tiene una actitud muy cómoda. "A ver, cállense", comenta la profesora... Otra chica comenta que las relaciones están basadas en el interés económico, y otra que puede ser por la subsistencia...

"¿Y respecto a los sentimientos que quedan reflejados en el texto...?"

"Gracia se siente triste porque no ha conseguido casarse. Además, tiene problemas porque sabe que su boda le supondrá la pérdida del medio de subsistencia de su padre... Pero por otro lado, desea que su padre acceda a la petición de su pretendiente".

"Cho Gildo quería casar a su hija, pero perder su autonomía le supondría perder una parte de su ser, de su vida... De hecho lloró y anteapuso la felicidad de su hija y su posición social, a su bienestar personal. Así que también siente cierto odio hacia su futuro yerno, puesto que como él dice le ha robado sus dos cariños".

"El pretendiente quería conseguir a través del chantaje emocional una mujer y un camello para poderse ganar la vida. Egoísta y ambicioso luchó hasta que lo consiguió".

"Gildo emplea su tiempo en su trabajo, en el reparto de los paquetes en la calle, mientras que Gracia está todo el tiempo en su trabajo, en el interior de la casa realizando las tareas del hogar... Panchillo pasaba la mayor parte del tiempo en el bar, o en la calle holgazaneando".

"¿Quién resuelve la situación conflictiva?". "La soluciona Cho Gildo, que es quien tiene que ceder para poder llevar a término la realización de su hija y su casamiento consiguiendo así, una forma de vida".

La profesora manda a leer a una compañera el texto con otro final cuando toca el timbre y tienen que dejar la clase...

III - GUION DE LA OBSERVACION

A.- GUION DE OBSERVACION: LEN1MAY98

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo poblacional muy importante de la zona caracterizada, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro...

2.- Contexto físico.

El aula nº 14 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan a al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se pro-

duzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior nos encontramos con una decoración alusiva a aspectos de literatura. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ella se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de *Gran Canaria* al fondo, precedida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras, en el testero cercano a la puerta de entrada, en la misma línea se localiza la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, hay decoración de aspectos referidos a la literatura; también existe algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario. En este mismo testero y junto a la puerta se encuentra otra ventana.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La clase está organizada en nueve grandes grupos de mesas, colocados de tres en tres y con una capacidad para seis personas. Hay algunos grupos formados exclusivamente por chicas, otros son solo masculinos y otros son mixtos; han sido reorganizados por la profesora.

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase, o en las esquinas, ¿en qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

Hay un grupo de alumnos situados en el ángulo izquierdo de la clase (desde la situación de la mesa de la profesora), que se caracteriza por ser un alumnado que asiste a clase diariamente, que participa en la elaboración de las actividades que se desarrollan en el aula, pero las que hay que realizar en casa no siempre ocurre lo mismo.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

La distribución del alumnado en la clase ha sido semivoluntaria/voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas: ocho grupos distribuidos en grupos de seis y cuatro personas. La profesora los ha reorganizado.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...)

Ningún alumno/a posee un territorio propio en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿Qué edad tienen? ¿Cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintinueve personas en la clase, de las que veinticuatro son chicas y cinco son chicos, con edades comprendidas entre los catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

El alumnado está sentado por grupos, y trabajan de manera grupal.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
- Entrar en clase y organización del grupo: 7 minutos.
- Presentación del cuadernillo y de la nueva actividad: 5 minutos.
- Petición de voluntariado para la lectura y lectura: 15 minutos.
- Comentario de texto, primero oral y después escrito de forma individual: 15 minutos.
- Conclusión y preparación de la clase del día siguiente: 5 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

La actividad en la clase consiste fundamentalmente en el desarrollo de contenidos conceptuales, en este caso referidos al narrador y a la identificación de la tercera persona.

Se centra en el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo y para la exposición de las líneas argumentales básicas de la historia. Así mismo, se fundamenta en el análisis de la sociedad canaria, en el papel y representatividad social tenían las mujeres, los hombres y los ancianos.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En las paredes laterales existe una decoración de aspectos referidos a la literatura. También hay algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario en el testero del fondo. La disponibilidad del material consideramos que está mediada por el uso que de ella haga el profesorado.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

No existe igualdad de acceso a los recursos, ya que se entiende que es el profesorado quien tiene disponibilidad para su uso.

- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el transcurso de la clase se usa exclusivamente el cuadernillo del alumnado, en combinación con la pizarra para el desarrollo de la misma.

- Tipo y descripción de los medios utilizados.

Los medios didácticos utilizados se caracterizan por tener soporte textual.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas? ¿Cómo quedan definidas las tareas? ¿En qué momentos de la enseñanza? ¿Quién decide el uso de medios?

El uso del cuadernillo y la forma de utilización del mismo va a quedar definida por la profesora y el equipo de trabajo, con el objeto de cubrir los objetivos establecidos para esta unidad.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado?

El alumnado utiliza el cuadernillo para la elaboración de las actividades, así como de referente de la formalización de contenidos.

- ¿El acceso es directo o mediado por el profesoría?

En el transcurso del desarrollo de la clase, la profesora configura cómo ha de ser usado el cuadernillo del alumnado. Fuera del contexto de clase, el uso del cuadernillo del alumnado es autónomo por parte del alumnado.

- ¿En qué tipo de tareas?

En tareas acerca del desarrollo conceptual de la materia, ejemplificación de los contenidos trabajados y la realización de actividades para la configuración de estos contenidos.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**
Entendemos que el alumnado puede usar cuando quiera y como quiera el libro de texto, siempre que no interfiera el desarrollo de la clase la cual está perfectamente configurada por la profesora.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
La forma habitual de trabajar en la clase es grupal, a partir de tareas reflejadas en el cuadernillo del alumnado o demandadas por la profesora de forma oral.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
La profesora explica cada una de las actividades a desarrollar en relación no solo al contenido que desde esta actividad se quiere trabajar, sino también hace referencia a las demandas específicas que, desde éstas, se piden para poder cumplimentar adecuadamente la tarea.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
No se observa dicha dimensión.
- **¿El material que está siendo utilizado especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?**
El material, junto a las demandas específicas de la profesora, podría permitir la autodirección por parte del alumnado con algunas orientaciones básicas.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hace referencia? Dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada.**
Las dudas expuestas por el alumnado se basan fundamentalmente en su falta de entendimiento, aunque éstas han sido solventadas con el apoyo oral de la profesora.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

- **Comunicación verbal.**
Uso de un lenguaje no sexista.
La profesora suele dirigirse al alumnado utilizando en la mayoría de los casos el masculino genérico, aunque también usa la diferenciación por sexos.
- **¿Adapta el lenguaje y actitud de persona a persona; de alumna a alumno?**
Sí, generalmente se observa diferencia cuando habla con determinadas personas de la clase, nos referimos a aquellas personas que tienen un comportamiento incómodo en la misma, es decir, que presentan un comportamiento indisciplinado.
- **Complejidad del vocabulario y gramática empleada por el profesorado.**
La profesora utiliza un vocabulario amplio pero llano que permite al grupo seguir la comunicación. Cuando utiliza palabras que ella cree que el alumnado no conoce, explica su significado y su uso. Su estructura gramatical es sencilla.
- **¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice)**
La profesora se caracteriza por tener un tono de voz apagado y monótono. No obstante, se muestra efusiva en momentos de recompensa al alumnado, ya sea positiva o negativa.
- **¿Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz?**
Sí, en líneas generales, la profesora tiene una comunicación verbal mínimamente adecuada.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

Quando la profesora entra en clase, su expresión va dirigida a que tomen asiento y que las preguntas se hagan desde sus asientos. No obstante, responde a las demandas de algunos/as alumnos/as. (No pudimos observar si más o cómo era respondido a unas u a otros)

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

Generalmente, esto se da cuando observa a alguien que no trabaja. Se acerca hasta su mesa y ya sólo con su presencia de preocupación por su trabajo consigue, en la mayoría de los casos, que la persona se ponga a trabajar. Cuando esto no da resultados, se lo comunica de forma oral.

- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?

En esta sesión no observamos que lo utilizara.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

Primero recuerda el contenido que se va a trabajar con estas actividades y utiliza una estructura organizativa para el desarrollo de la actividad. El alumnado responde de forma espontánea, en algunos casos ella pregunta individualmente.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

Su función consiste en coordinar el proceso seguido en la clase para la corrección de las actividades, así como de apoyo y clarificación conceptual en el desarrollo de éstas.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

La profesora intenta que el alumno ocupe su lugar, saque el material y se clarifiquen aspectos organizativos pendientes, para después entrar en cuestión.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

Pensamos que su grado de implicación en estos aspectos es total, puesto que ha sido ella quien con el grupo de trabajo quien ha elaborado esta propuesta de actividades. Asimismo, está plenamente implicada en el desarrollo de las tareas que desarrolla en la clase (esto no se da en su elaboración).

- ¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

Dependiendo del alumno que sea; si es un alumno que no ha estado atento, primero le recuerda este hecho y la estrategia que ha de seguir para que pueda seguir la clase de forma plena, después de la llamada de atención clarifica los problemas que sobre esto tiene. Si es un alumno que está atento, pasa directamente a la explicación de la duda.

- ¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?

No, la profesora sigue utilizando el mismo lenguaje y estructura. En el caso de alumnos indisciplinados sí cambia su tono de voz: de reprimenda y jocosidad.

- ¿Utiliza analogías?

Lo que suele hacer es poner ejemplos más simples hasta llegar nuevamente al que la persona no entendía.

- ¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?

La profesora reconoce la incorrección, al preguntar directamente por el proceso que ha llevado en el desarrollo de la tarea o cuando responde a una pregunta que ya ha sido contestada de forma errónea. Además, cuenta con la expresión del cuadernillo del alumnado.

Generalmente, el alumnado se muestra atento independientemente de quien sea la persona que responde, pero cuando la duda no queda clarificada con brevedad, se origina un murmullo que no permite continuar con la explicación.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.
La formación de los grupos de la clase, como ya antes expusimos, es libre.
- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...)
Observamos que los grupos están configurados de forma homogénea en función del sexo, sólo en un caso nos encontramos con que personas de distinto sexo compartan un grupo de mesas.
- ¿Las agrupaciones son estables?
Se caracteriza por cierta estabilidad, aunque como ya expusimos se han dado algunos cambios propuestos por la profesora alterando la homogeneidad o heterogeneidad en algunos momentos.
- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?
El agrupamiento es libre con el consentimiento de la profesora.
- Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión? ¿Quién lo lidera?
Se da un trabajo en colaboración, no han terminado de distribuirse sus funciones.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).
El alumnado en general responde a las demandas realizadas por la profesora, ya sean éstas de mantenimiento del orden o referidas a desarrollo del contenido. No podemos olvidar que la profesora tiene fuertemente estructurado el proceso. No obstante, es de constatar el tratamiento diferente que los alumnos y alumnas indisciplinados/as tienen con la profesora, ellos/as son más resistentes a sus demandas hasta el punto que no se incorporan a la actividad reclamada por la profesora.
- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (De cualquier tipo, especificar)
Hay un alumno situado en la línea delantera de la clase que es muy solícito, también hay otras dos niñas, la actividad ha permitido que además de estas personas las otras se lancen también.
- ¿Quiénes no la levantan nunca?
Generalmente el resto del grupo, a no ser que se le pregunte directamente, pero de forma aplastante, o cuando la actividad así lo demande.
- ¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (género).
Sobre todo las chicas, clarificación de los contenidos establecidos.
- Materiales.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?
El alumnado no tiene responsabilidad en la elección de la tarea, pero sí en su desarrollo. Consideramos que la profesora participa igual independientemente del sexo del alumnado.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, pero ésta siempre es guiada por las necesidades de la profesora respecto al desarrollo de la asignatura, ya que es la que impera.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).

La diferencia se suele dar cuando se dirige a alumnos/as indisciplinados/as. Cuando se dirige a las chicas lo hace en un tono de cansancio y repetición, mientras que con los chicos, junto a éstos, eleva el tono de voz y se acerca físicamente.

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).

No pudimos observarlo.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?

Sí, en líneas generales, podemos decir que se respetan, tanto los iguales como la profesora y el alumnado.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿éstas son distintas en función del género?

No pudimos observarlo.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que lo ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?

Por lo general, las interrupciones en el desarrollo de la tarea son mediadas por la profesora para clarificar el desarrollo de la actividad.

Cuando éstas son originadas por el alumnado, se da como grupo y es debido a que se eleva el tono del murmullo.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

Establece criterios acerca de lo que es considerado norma (Número de faltas), orden y limpieza, desarrollo de las tareas, interés en la clase.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

Seguimiento individual al solicitar la exposición de una actividad o parte de ésta.

- La evaluación que se lleva a cabo, ¿tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Por lo que pudimos percibir la evaluación se desarrolla en el proceso seguido en la clase, así como por medio del cuadernillo del alumnado.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación parece ser desarrollada exclusivamente por la profesora.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: LEN1MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • 9 GRUPOS DEFINIDOS, COLOCADOS DE TRES EN TRES, CON UNA CAPACIDAD PARA 6 PERSONAS • EL GRUPO SITUADO EN EL ÁNGULO IZQUIERDO DE LA CLASE, AL FONDO, NO TIENE UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN EL DESARROLLO DE LA CLASE • DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN CLASE VOLUNTARIA Y CON CIERTA ESTABILIDAD • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 29 PERSONAS, DE LAS QUE 24 SON CHICAS Y 5 SON CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL Y DE GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN DEL GRUPO • PRESENTACIÓN DEL CUADERNILLO Y DE LA NUEVA ACTIVIDAD • VOLUNTARIADO PARA LA LECTURA Y LECTURA • COMENTARIO DE TEXTO: ORAL Y ESCRITO DE FORMA INDIVIDUAL • CONCLUSIÓN • PREPARACIÓN DE LA CLASE DEL DÍA SIGUIENTE

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DECORACIÓN EN LAS PAREDES LATERALES DE ASPECTOS REFERIDOS A LA LITERATURA • PIZARRA • USO EXCLUSIVO DEL CUADERNILLO DEL ALUMNADO • TRABAJO INDIVIDUAL Y DE GRUPO A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES TRABAJADAS EN EL CUADERNILLO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL USO DEL CUADERNILLO Y LA FORMA DE UTILIZACIÓN DEL MISMO VA A QUEDAR DEFINIDA POR LA PROFESORA • LAS TAREAS DEMANDADAS POR LA PROFESORA VIENEN DEFINIDAS DESDE EL PROPIO CUADERNILLO DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO UTILIZA EL CUADERNILLO DEL ALUMNADO PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES, ASÍ COMO EL REFERENTE DE FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES ES MEDIADO POR LA PROFESORA • LOS UTILIZA PARA DESARROLLAR ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA MATERIA, REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR CONTENIDOS • EL ALUMNADO TIENE AUTONOMÍA EN EL USO DEL CUADERNILLO DEL ALUMNADO • EL USO DEL MATERIAL ESTÁ MEDIADO POR LA PROFESORA • EL ALUMNADO NO REALIZA DEMANDAS RESPECTO AL USO DEL MATERIAL

PROFESORADO

RELAC.PROFESORADO ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO, TAMBIÉN USO DIFERENCIAL DEL GÉNERO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU APTITUD: GÉNERO, CONTENIDO (REFERIDO SOBRE TODO A AQUELLAS PERSONAS QUE TIENEN UN COMPORTAMIENTO INCÓMODO EN CLASE) • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE, TONO DE VOZ APAGADO • CUANDO LA PROFESORA OBSERVA QUE ALGUNA PERSONA NO ESTÁ ATENTA SE PARA Y ESPERA HASTA QUE ÉSTA SE DE CUENTA Y ASÍ PODER CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD • EN GENERAL EL ALUMNADO ATIENDE A LAS DEMANDAS DE LA PROFESORA INDEPENDIEN- TEMENTE DE LO QUE SEA: DISCIPLINA O REFERIDA A CONTENIDOS • LAS DEMANDAS SON REALIZADAS PREVIA- MENTE POR LA PROFE- SORA 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • NARRACIÓN • 3ª PERSONA (NARRA- DOR) • ACTTUDINAL: • CONSCIENCIA DIVSIÓN SEXUAL DEL TRABAJO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTI- CIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESA- RROLLO • LA PROFESORA INTEN- TA QUE EL ALUMNADO OCUPE SU LUGAR, SA- QUE EL MATERIAL Y SE CLARIFIQUEN ASPEC- TOS DE ORGANIZACIÓN PARA SEGUIR CON LA UNIDAD • SU FUNCIÓN CONSISTE EN COORDINAR EL PROCESO PARA LA CO- RRECCIÓN, DESARRO- LLO CLASE, APOYO Y CLARIFICACIÓN CON- CEPTUAL • SI ESTÁN ATENTOS/AS EXPLICA DIRECTAMEN- TE LA DUDA, SI HAN ESTADO DISTRAÍDOS/AS PRIMERO LLAMA LA ATENCIÓN Y DESPUÉS EXPLICA LA DUDA 	<ul style="list-style-type: none"> • SEGUIMIENTO INDIVI- DUAL AL SOLICITAR LA EXPOSICIÓN O PARTE DE ÉSTA • LA EVALUACIÓN SE LLEVA A CABO A TRA- VÉS DEL SEGUIMIENTO EN CLASE Y POR MEDIO DE LAS TAREAS REALI- ZADAS EN EL CUADER- NILLO • LA EVALUACIÓN ES DESARROLLADA EX- CLUSIVAMENTE POR LA PROFESORA

ALUMNADO				
RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC. ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO PUDIMOS OBSERVAR SI SE DA UN TRATO DIFERENCIAL ENTRE CHICAS Y CHICOS • EN LINEAS GENERALES PODEMOS DECIR QUE EXISTE RESPETO TANTO ENTRE EL ALUMNADO COMO ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • SOBRE TODO LAS CHICAS CLARIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS Y AYUDA EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD • SE MUESTRAN ATENTOS/AS HACIA EL COMENTARIO DE LA PROFESORA AUNQUE A VECES CRECE UN MURMULLO 	<ul style="list-style-type: none"> • POR LO GENERAL LAS INTERRUPTIONES SON HECHAS POR LA PROFESORA PARA EXPLICAR ASPECTOS DE LA UNIDAD • NO SE OBSERVA TRABAJO EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA EVALUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA LLAMA AL ORDEN CUANDO APARECEN CONFLICTOS EN EL AULA

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • N° DE AULAS: 35 • N° DE PROFESORAS: 41 • N° DE PROFESORES: 29 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • EXISTEN POCOS MATERIALES DE LOS QUE SE PUEDA DISPONER EN EL AULA

III.- GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: LEN2MAY98

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1.970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo de población muy importante de la zona, caracterizada, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y

con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que, está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro, etc.

2.- Contexto físico.

El aula nº 14 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan a al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior nos encontramos con una decoración alusiva a aspectos de la literatura. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras. En el testero cercano a la puerta de entrada, en la misma línea se localiza la mesa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, hay decoración de aspectos referidos a la literatura, también existe algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario. En este mismo testero y junto a la puerta se encuentra otra ventana.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- **Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado**

Hay un grupo de alumnos situados en el ángulo izquierdo de la clase (desde la situación de la mesa de la profesora), que se caracteriza por ser un alumnado que asiste a clase diariamente, que participa en la elaboración de las actividades que se desarrollan en el aula, pero las que hay que realizar en casa no siempre ocurre lo mismo.

- **Considerar: ¿qué alumnos/as están situados/os al final de la clase, o en las esquinas? ¿En qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?**

La clase está organizada en nueve grandes grupos de mesas, colocados de tres en tres y con una capacidad para seis personas. Hay algunos grupos formados exclusivamente por chicas, otros son solo masculinos y otros son mixtos; han sido reorganizados por la profesora.

- **Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.**

La distribución del alumnado en la clase ha sido semivoluntaria/voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas: ocho grupos distribuidos en grupos de seis y cuatro personas. La profesora los ha reorganizado.

- **¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).**

Ningún alumno/a posee un territorio propio en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- **¿Cuántos son? ¿Qué edad tienen? ¿Cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?**

Son veintinueve personas en la clase, de las que veinticuatro son chicas y cinco son chicos, con edades comprendidas entre los catorce y dieciséis años.

- **¿Cómo se organiza el grupo clase para el desarrollo de las tareas?**

Aunque el alumnado está sentado por grupos, el trabajo es de grupo.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.
- Pasar lista: 4 minutos.
- Recuerdo de los conceptos y línea argumental de la historia expuesta en el día de ayer: 10 minutos.
- Corrección del comentario de texto: 25 minutos.
- Propuesta de trabajo para casa y organización de lo que hay que trabajar en la próxima clase: 10 minutos.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

La actividad en la clase consiste fundamentalmente en el desarrollo de contenidos conceptuales, en este caso referidos al narrador y a la identificación de la tercera persona.

Se centra en el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo y para la exposición de las líneas argumentales básicas de la historia. Así mismo, se fundamenta en el análisis de la sociedad canaria, en el papel y representatividad social que tenían las mujeres, los hombres y los ancianos.

5.- Medios de enseñanza.

- ¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.

En las paredes laterales hay decoración de aspectos referidos a la literatura, también hay algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario en el testero del fondo. La disponibilidad del material consideramos que está mediada por el uso que de ella haga el profesorado.

- ¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?

No existe igualdad de acceso a los recursos, ya que se entiende que es el profesorado quien tiene disponibilidad para su uso.

- Uso exclusivo/alternativo de medios.

En el transcurso de la clase se usa exclusivamente el cuadernillo del alumnado, en combinación con la pizarra para el desarrollo de las mismas.

- Tipo y descripción de los medios utilizados.

Los medios didácticos utilizados se caracterizan por tener soporte textual.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas? ¿Cómo quedan definidas las tareas? ¿En qué momentos de la enseñanza? ¿Quién decide el uso de medios?

El uso del cuadernillo y la forma de utilización del mismo va a quedar definida por la profesora y el equipo de trabajo, con el objeto de cubrir los objetivos establecidos para esta unidad.

- ¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado?

El alumnado utiliza el cuadernillo del alumnado para la elaboración de las actividades, así como de referente en la formalización de contenidos.

- ¿El acceso es directo o mediado por el profesora?

En el transcurso del desarrollo de la clase, la profesora configura cómo ha de ser usado el cuadernillo del alumnado. Fuera del contexto de clase, el uso del cuadernillo del alumnado es autónomo por parte del alumnado.

- ¿En qué tipo de tareas?

En tareas acerca del desarrollo conceptual de la materia, ejemplificación de los contenidos trabajados y realización de actividades para la configuración de estos contenidos.

- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**
Entendemos que el alumnado puede usar el cuadernillo del alumnado cuando quiera y cómo quiera siempre que no interfiera en el desarrollo de la clase, la cual está perfectamente configurada por la profesora.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**
La forma habitual de trabajar en la clase es de grupo, a partir de tareas reflejadas en el cuadernillo del alumnado o demandadas por la profesora de forma oral.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**
La profesora explica cada una de las actividades a desarrollar en relación no sólo al contenido que desde esta actividad se quiere trabajar, sino también hace referencia a las demandas específicas que se piden para poder cumplimentar adecuadamente la tarea.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**
No se observa dicha dimensión.
- **El material que está siendo utilizado, ¿especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?**
El material, junto a las demandas específicas de la profesora, podría permitir la autodirección por parte del alumnado con algunas orientaciones básicas.
- **Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hace referencia: dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada?**
Las dudas expuestas por el alumnado se basan fundamentalmente en su falta de entendimiento, aunque esta ha sido solventada con el apoyo oral de la profesora.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

- **Uso de un lenguaje no sexista.**
La profesora suele dirigirse al alumnado utilizando en la mayoría de los casos el masculino genérico, aunque también usa la diferenciación por sexos.
- **¿Adapta el lenguaje y actitud de persona a persona; de alumna a alumno?**
Sí, generalmente se observan diferencias cuando habla con determinadas personas de la clase, nos referimos a aquellas personas que tienen un comportamiento incómodo en la misma, es decir, que presentan un comportamiento indisciplinado.
- **Complejidad del vocabulario y gramática empleada por el profesorado.**
La profesora utiliza un vocabulario amplio, pero llano, que permite al grupo seguir la comunicación. Cuando utiliza palabras que ella cree que el alumnado desconoce, explica su significado y su uso. Su estructura gramatical es sencilla.
- **¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).**
La profesora se caracteriza por tener un tono de voz apagado y monótono. No obstante, se muestra efusiva en momentos de recompensa al alumnado, ya sea positiva o negativa.
- **¿Realiza pausas entre oraciones? ¿Modula el tono de voz?**
Sí, en líneas generales la profesora tiene una comunicación verbal mínimamente adecuada.

b) Comunicación no verbal.

- **¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesora? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?**
Cuando la profesora entra en clase su expresión va dirigida a que tomen asiento y que las preguntas se hagan desde sus asientos. No obstante, responde a las demandas de

algunos/as alumnos/as. (No pudimos observar si más o cómo era respondido a unas u a otros)

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

Generalmente, esto se da cuando observa a alguien que no trabaja, se acerca hasta su mesa y ya sólo con su presencia, que indica preocupación por su trabajo, consigue, en la mayoría de los casos, que la persona se ponga a trabajar. Cuando esto no da resultados se lo comunica de forma oral.

- ¿Cómo utiliza el profesorado el silencio para comunicar?

En esta sesión no observamos que lo utilizara.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

Primero recuerda el contenido que se va a trabajar con estas actividades y utiliza una estructura organizativa para el desarrollo de la actividad. El alumnado responde de forma espontánea, en algunos casos ella pregunta individualmente.

- ¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?

Su función consiste en coordinar el proceso seguido en la clase para la corrección de las actividades, así como de apoyo y clarificación conceptual en el desarrollo de éstas.

- ¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?

La profesora intenta que el alumno ocupe su lugar, saque el material y se clarifiquen aspectos organizativos pendientes para después entrar en cuestión.

- ¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?

Pensamos que su grado de implicación en estos aspectos es total, puesto que ha sido ella con el grupo de trabajo quien ha elaborado esta propuesta de actividades. Asimismo, está plenamente implicada en el desarrollo de las tareas que desarrolla en la clase (esto no se da en su elaboración).

- ¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?

Dependiendo del alumno que sea; si es un alumno que no ha estado atento, primero le recuerda este hecho y la estrategia que ha de seguir para que pueda seguir la clase de forma plena, después de la llamada de atención clarifica los problemas que sobre esto tiene. Si es un alumno que está atento, pasa directamente a la explicación de la duda.

- ¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?

No, la profesora sigue utilizando el mismo lenguaje y estructura. En el caso de alumnos indisciplinados sí cambia su tono de voz: de reprimenda y jocosidad.

- ¿Utiliza analogías?

Lo que suele hacer es poner ejemplos más simples hasta llegar nuevamente al que la persona no entendía.

- ¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?

La profesora reconoce la incorrección al preguntar directamente por el proceso que ha llevado en el desarrollo de la tarea o cuando responde a una pregunta que ya ha sido contestada de forma errónea. Además, cuenta con la expresión del cuadernillo del alumnado.

Generalmente, el alumnado se muestra atento independientemente de quien sea la persona que responde, pero cuando la duda no queda clarificada con brevedad, se origina un murmullo que no permite continuar con la explicación.

La profesora tiene muy en cuenta el nivel de atención de los distintos componentes de la clase.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- ¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.
La formación de los grupos de la clase, como ya antes expusimos, es libre.
- ¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).
Observamos que los grupos están configurados de forma homogénea en función del sexo; sólo en un caso nos encontramos con que personas de distinto sexo compartan un grupo de mesas. Se caracteriza por cierta estabilidad, aunque como ya expusimos se han dado algunos cambios propuesto por la profesora alterando la homogeneidad o heterogeneidad en algunos momentos.
- ¿Las agrupaciones son estables?
Se caracterizan por cierta estabilidad, aunque como ya expusimos se han dado algunos cambios.
- ¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?
El agrupamiento es libre con el consentimiento de la profesora.
- Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos. ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión? ¿Quién lo lidera?
Se da un trabajo en colaboración, no han terminado de distribuirse sus funciones.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros).
El alumnado, en general, responde a las demandas realizadas por la profesora, ya sean éstas de mantenimiento del orden o referidas al desarrollo del contenido. No podemos olvidar que la docente tiene fuertemente estructurado el proceso. No obstante, es de constatar el tratamiento diferente que los alumnos y alumnas indisciplinados/as tienen con ésta, ellos son más resistentes a sus demandas hasta el punto que no se incorporan a la actividad reclamada por ella.
- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar)
Se da una participación generalizada de la clase, ya sea porque la profesora demanda su participación o porque el grupo participa libremente, sobre todo en la última parte de la clase se establece una dinámica más libre, donde participan abrumadoramente la casi totalidad del grupo.
- ¿Quiénes no la levantan nunca?
Generalmente, el resto del grupo cuando es una actividad fuertemente estructurada por la profesora, como la lectura.
- ¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (género).
Sobre todo las chicas, clarificación de los contenidos establecidos.
- Materiales.

- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase. Ayuda en el desarrollo de la actividad. Refuerzo de la actividad realizada. Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.
La profesora no deja espacio para que el alumnado realice demandas, de hecho cuando se sale de la rutina del desarrollo de la clase las alternativas las ofrece ella. Opinamos que ella, desarrolla de forma estructurada y lógica el contenido, clarificando así posibles problemas conceptuales.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿varía en función del sexo?

El alumnado no tiene responsabilidad en la elección de la tarea, pero sí en su desarrollo. Percibimos que la profesora participa igualmente, independientemente del sexo del alumnado.

8.- *Clima relacional de la clase.*

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesora, o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, pero ésta siempre es guiada por las necesidades de la profesora respecto al desarrollo de la asignatura, que es la que impera.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).

La diferencia se suele dar cuando se dirige a alumnos/as indisciplinados/as. Cuando se dirige a las chicas lo hace en un tono de cansancio y repetición o les expone alternativas a modo de ultimátum, mientras que con los chicos eleva el tono de voz y se acerca físicamente. (Quizás porque ellos mantienen una actitud de pasotismo).

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).

No pudimos observarlo.

- ¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿Y entre el profesorado?

Sí, en líneas generales, podemos decir que se respetan tanto los iguales como la profesora y el alumnado.

- ¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Estas son distintas en función del género?

No pudimos observarlo.

- ¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que lo ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan, chicos, chicas o indistintamente?

Por lo general, las interrupciones en el desarrollo de la tarea son mediadas por la profesora para clarificar el desarrollo de la actividad o por falta de atención de alguno/a de los/as componentes del grupo.

Cuando éstas son originadas por el alumnado, se da como grupo y es debido a que se eleva el tono del murmullo.

9.- *Clima Evaluativo.*

- ¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?

Establece criterios acerca de lo que es considerado norma. (Número de faltas), orden y limpieza, desarrollo de las tareas, interés en la clase.

- ¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?

Seguimiento individual al solicitar la exposición de una actividad o parte de ésta.

- La evaluación que se lleva a cabo, ¿tiene carácter continuo o, por el contrario, es final?

Por lo que pudimos percibir la evaluación se desarrolla en el proceso seguido en la clase, así como por medio del cuadernillo del alumnado.

- ¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?

La evaluación parece ser desarrollada exclusivamente por la profesora.

IV. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS LEN2MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • 9 GRUPOS DEFINIDOS, COLOCADOS DE TRES EN TRES, CON UNA CAPACIDAD DE 6 PERSONAS • EL GRUPO SITUADO EN EL ÁNGULO IZQUIERDO DE LA CLASE, AL FONDO, NO TIENE UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN EL DESARROLLO DE LA CLASE • DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN CLASE VOLUNTARIA Y CON Cierta ESTABILIDAD • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA 	<ul style="list-style-type: none"> • 29 PERSONAS, DE LAS QUE 24 SON CHICAS Y 5 SON CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL y DE GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • PASAR LISTA • RECUERDA DE LOS CONCEPTOS Y LÍNEA ARGUMENTAL DE LA HISTORIA EXPUESTA EN EL DÍA DE AYER • CORRECCIÓN DEL COMENTARIO DE TEXTO • PROPUESTA DE TRABAJO PARA CASA Y ORGANIZACIÓN DE LO QUE HAY QUE TRABAJAR EN LA PRÓXIMA CLASE

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DECORACIÓN EN LAS PAREDES LATERALES DE ASPECTOS REFERIDOS A LA LITERATURA • ARTEFACTO TAPADO CON UNA FUNDA • ARMARIO EN EL FONDO DEL FONDO • PIZARRA • USO EXCLUSIVO DEL LIBRO DE TEXTO • TRABAJO INDIVIDUAL A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES TRABAJADAS EN EL LIBRO DE TEXTO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL USO DEL CUADERNILLO Y LA FORMA DE UTILIZACIÓN DEL MISMO VA A QUEDAR DEFINIDA POR LA PROFESORA • LAS TAREAS DEMANDADAS POR LA PROFESORA VIENEN DEFINIDAS DESDE EL PROPIO CUADERNILLO DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO UTILIZA EL CUADERNILLO DEL ALUMNADO PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES, ASÍ COMO EL REFERENTE DE FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES ES MEDIADO POR LA PROFESORA • LOS UTILIZA PARA DESARROLLAR ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA MATERIA, REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR CONTENIDOS • EL ALUMNADO TIENE AUTONOMÍA EN EL USO DEL LIBRO DE TEXTO • EL USO DEL MATERIAL ESTÁ MEDIADO POR LA PROFESORA • EL ALUMNADO NO REALIZA DEMANDAS RESPECTO AL USO DEL MATERIAL

PROFESORADO

RELAC PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO, TAMBIÉN USO DIFERENCIAL DEL GÉNERO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO (REFERIDO SOBRE TODO A AQUELLAS PERSONAS QUE TIENEN UN COMPORTAMIENTO INCÓMODO EN CLASE) • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE, TONO DE VOZ APAGADO Y MONÓTONO • CUANDO LA PROFESORA OBSERVA QUE ALGUNA PERSONA NO ESTÁ ATENTA SE PARA Y ESPERA HASTA QUE ÉSTA SE DE CUENTA Y ASÍ PODER CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD • EN GENERAL EL ALUMNADO ATIENDE A LAS DEMANDAS DE LA PROFESORA INDEPENDIEMENTE DE LO QUE SEA: DISCIPLINA O REFERIDA A CONTENIDOS • LAS DEMANDAS SON REALIZADAS PREVIAMENTE POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUALES: • NARRACIÓN • 3ª PERSONA (NARRADOR) • ACTITUDINAL: • CONSCIENCIA DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • LA PROFESORA INTENTA QUE EL ALUMNADO OCUPE SU LUGAR, SAQUE EL MATERIAL Y SE CLARIFIQUEN ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN PARA SEGUIR CON LA LECCIÓN • SU FUNCIÓN CONSISTE EN COORDINAR EL PROCESO PARA LA CORRECCIÓN, DESARROLLO CLASE, APOYO Y CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL • SI ESTÁN ATENTOS/AS EXPLICA DIRECTAMENTE LA DUDA, SI HAN ESTADO DISTRÁIDOS/AS PRIMERO LLAMA LA ATENCIÓN Y DESPUÉS EXPLICA LA DUDA 	<ul style="list-style-type: none"> • NO ESPECIFICA NADA • SEGUIMIENTO INDIVIDUAL AL SOLICITAR LA EXPOSICIÓN O PARTE DE ÉSTA • LA EVALUACIÓN SE LLEVA A CABO A TRAVÉS DEL SEGUIMIENTO EN CLASE Y POR MEDIO DE TAREAS RELACIONADAS CON EL CUADERNILLO • LA EVALUACIÓN ES DESARROLLADA EXCLUSIVAMENTE POR LA PROFESORA

ALUMNADO

RELAC ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACIÓN	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO PUDIMOS OBSERVAR SI SE DA UN TRATO DIFERENCIAL ENTRE CHICAS Y CHICOS • EN LINEAS GENERALES PODEMOS DECIR QUE EXISTE RESPETO TANTO ENTRE EL ALUMNADO COMO ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • SOBRE TODO LAS CHICAS, CLARIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS • SE MUESTRAN ATENTOS/AS AL COMENTARIO DE LA PROFESORA AUNQUE A VECES CRECE UN MURMULLO 	<ul style="list-style-type: none"> • POR LO GENERAL LAS INTERRUPTIONES SON HECHAS POR LA PROFESORA PARA EXPLICAR ASPECTOS DE LA ACTIVIDAD • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA • NO SE OBSERVA TRABAJO EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA EVALUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA LLAMA AL ORDEN CUANDO APARECEN CONFLICTOS EN EL AULA

CENTRO	
IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none"> • INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA • Nº DE AULAS: 35 • Nº DE PROFESORAS: 41 • Nº DE PROFESORES: 28 • SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30 KM. DE LA CAPITAL • DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA • NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA • ES UN AULA ORDINARIA • MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES • EXISTEN POCOS MATERIALES DE LOS QUE SE PUEDA DISPONER EN EL AULA

III - GUIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A.- GUIÓN DE OBSERVACIÓN: LEN3MAY98

1.- Identificación del centro.

El Instituto de Secundaria José Zerpa, consta de 35 aulas, 2.537 alumnos/as, y un total de 70 profesores/as, distribuidos/as entre los diferentes seminarios. En él se imparte Formación Profesional del sistema de la Ley General de Educación de 1970, los nuevos Ciclos Formativos y el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad se está creando una asociación de padres y madres.

Se encuentra situado en Vecindario, a unos 32 Km. de la capital de la provincia. Está inserto en un núcleo de población muy importante de la zona, caracterizada, por un lado, por ser un área comercial con mucha actividad, muy cercana a un polígono industrial y con una fuerte actividad agrícola tomatera. Por otro lado, por tener un importante sector de su población dedicado al turismo, ya que, está a tan sólo 20 Km. de una de las zonas turísticas más importantes del archipiélago. Posee buenas comunicaciones y servicios culturales mínimos: biblioteca, casa de la cultura, ateneo, teatro, etc.

2.- Contexto físico.

El aula nº 14 está situada en la 2ª planta. Es un aula poco deteriorada, rectangular, amplia, muy bien iluminada y aireada. Sus paredes son blancas y el mobiliario y las puertas de color crema. Tiene ventanas en los testeros más amplios, unas dan a al pasillo y están colocadas a lo largo de toda la pared en la parte superior, de forma que no se produzca contacto visual con lo que ocurre en la clase. En la parte inferior nos encontramos con una decoración alusiva a aspectos de la literatura. Las otras seis ventanas son de mayor tamaño y desde ellas se ve la calle a través de unas persianas verticales que gradúan la entrada de luz. El paisaje que se observa desde el aula está compuesto por las montañas de las cumbres de Gran Canaria al fondo, precedida de la parte alta del municipio y, en un primer plano, unas casas terreras de autoconstrucción con distintos niveles de acabado y separadas por un amplio terraplén sin construir, aproximadamente del tamaño de un campo de fútbol. El aula cuenta con dos puertas, una en la parte delantera y otra en la parte trasera (la cual no se utiliza) con un cristal a la altura de la cabeza que permite observar la comunicación visual con la clase. En los lados opuestos a éstos, nos encontramos con dos pizarras. En el testero cercano a la puerta de entrada, en la misma línea se localiza la me-

sa de la profesora situada en el ángulo superior izquierdo. En el lado opuesto, hay decoración de aspectos referidos a la literatura, también existe algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario. En este mismo testero y junto a la puerta se encuentra otra ventana.

3.- Organización de la clase.

3.1. Organización espacial.

a) Descripción del ambiente físico.

- ¿Cuál es la estructura de agrupamiento físico del alumnado?

La clase está organizada en nueve grandes grupos de mesas, colocados de tres en tres y con una capacidad para seis personas. Hay algunos grupos formados exclusivamente por chicas, otros son solo masculinos y otros son mixtos; han sido reorganizados por la profesora.

- Considerar qué alumnos/as están situados/os al final de la clase o en las esquinas, ¿en qué medida estas personas muestran una conducta distinta a la de sus compañeros/as?

Hay un grupo de alumnos situados en el ángulo izquierdo de la clase (desde la situación de la mesa de la profesora), que se caracteriza por ser un alumnado que, asiste a clase diariamente, que participa en la elaboración de las actividades que se desarrollan en el aula, pero las que hay que realizar en casa no siempre ocurre lo mismo.

- Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnado, entre los/as mismos/as, así como los cambios que ocurran.

La distribución del alumnado en la clase ha sido voluntaria, a partir de la estructura que aporta la colocación de las mesas: ocho grupos distribuidos en grupos de seis y cuatro personas.

- ¿En qué medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase? (una taquilla, un perchero, el interior de un pupitre...).

Ningún alumno/a posee un territorio propio en el aula.

b) Distribución del alumnado para trabajar en el aula.

- ¿Cuántos son? ¿Qué edad tienen? ¿Cuál es el sexo de los componentes del grupo y/o curso?

Son veintinueve personas en la clase, de las que veinticuatro son chicas y cinco son chicos, con edades comprendidas entre los catorce y dieciséis años.

- ¿Cómo se organiza el grupo-clase para el desarrollo de las tareas?

Aunque el alumnado está sentado por grupos, el trabajo es en grupo.

3.2. Organización temporal.

- Referimos al tiempo de duración de cada una de las tareas.

- Resolución de aspectos organizativos de la asignatura: 5 minutos.
- La profesora pasa lista: 2 minutos.
- Realización de ejercicios/lectura comprensiva, de forma individual por dos compañeros y por una compañera, y comentario de texto a través de preguntas mediadas por la profesora y expuestas en el cuadernillo: resto de la clase.

4.- ¿Qué se enseña en la clase?

- Especificar si en la clase se desarrollan contenidos (en este caso delimitar tema), habilidades intelectuales, actitudes, técnicas de trabajo...

La actividad en la clase consiste fundamentalmente en el desarrollo de contenidos conceptuales, en este caso referidos al narrador y a la identificación de la tercera persona.

Se centra en el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo y para la exposición de las líneas argumentales básicas de la historia, a través del comentario de tex-

to. Así mismo, se fundamenta en el análisis de la sociedad canaria, en el papel y representatividad social que tenían las mujeres, los hombres y los ancianos.

5.- Medios de enseñanza.

- **¿Qué libros, aparatos, equipamiento hay? Localización, disponibilidad de estos materiales.**

En las paredes laterales hay decoración de aspectos referidos a la literatura, también hay algún artefacto tapado con una funda y un pequeño armario en el testero del fondo. La disponibilidad del material consideramos que está mediada por el uso que de ella haga el profesorado.
- **¿En qué medida el alumnado y el profesorado tienen igual acceso a los recursos?**

No existe igualdad de acceso a los recursos, ya que se entiende que es el profesorado quien tiene disponibilidad para su uso.
- **Uso exclusivo/alternativo de medios.**

En el desarrollo de la clase se usa exclusivamente el cuadernillo del alumnado y la pizarra.
- **Tipo y descripción de los medios utilizados**

El medio didáctico utilizado se caracteriza por tener soporte textual.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el profesorado? ¿Para qué tipo de aprendizajes/tareas? ¿Cómo quedan definidas las tareas? ¿En qué momentos de la enseñanza? ¿Quién decide el uso de medios?**

El uso del cuadernillo y la forma de utilización del mismo va a quedar definida por la profesora y el equipo de trabajo, con el objeto de cubrir los objetivos establecidos para esta unidad.
- **¿Cuándo son utilizados los medios por el alumnado?**

El alumnado utiliza el cuadernillo del alumnado para la elaboración de las actividades, así como de referente en la formalización de contenidos.
- **¿El acceso es directo o mediado por el profesor/a?**

En el transcurso del desarrollo de la clase, la profesora configura cómo ha de ser usado el cuadernillo del alumnado. Fuera del contexto de clase, el uso del cuadernillo del alumnado es autónomo por parte del alumnado.
- **¿En qué tipo de tareas?**

En tareas acerca del desarrollo conceptual de la materia, ejemplificación de los contenidos trabajados y realización de actividades para la configuración de estos contenidos.
- **¿Qué nivel de autonomía muestra el alumnado en su uso?**

Entendemos que el alumnado puede usar el cuadernillo del alumnado, cuando quiera y cómo quiera, siempre que no interfiera en el desarrollo de la clase que está perfectamente configurada por la profesora.
- **¿Qué tipo de agrupamiento se suele utilizar en el uso de medios?**

La forma habitual de trabajar en la clase es en grupo, a partir de tareas reflejadas en el cuadernillo del alumnado o demandadas por la profesora de forma oral.
- **¿Qué tipo de ayudas ofrece el profesor durante el uso de medios?**

La profesora explica cada una de las actividades a desarrollar en relación no sólo al contenido que desde esta actividad se quiere trabajar, sino también hace referencia a las demandas específicas que desde éstas se piden, para poder desarrollar adecuadamente la tarea. En esta actividad, en concreto, la profesora establece las pautas de participación y soporte para desarrollar comprensivamente la lectura.
- **¿Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnas/os?**

No se observa dicha dimensión.

- El material que está siendo utilizado, ¿especifica un programa secuencial de tareas o posibilita la autodirección por el alumnado?

El material, junto a las demandas específicas de la profesora, podría permitir la autodirección por parte del alumnado con algunas orientaciones básicas.

- Las preguntas que el alumnado realiza al profesorado, ¿a qué hacen referencia: dificultades para entender el material o sobre la tarea realizada?

El desarrollo de esta actividad no permite al alumnado exponer dudas respecto al mismo, sino respuestas a las cuestiones planteadas por la profesora.

6.- Actuación del profesorado.

6.1. Comunicación.

a) Comunicación verbal.

- Uso de un lenguaje no sexista.

La profesora suele dirigirse al alumnado utilizando en la mayoría de los casos el masculino genérico, aunque también usa la diferenciación por sexos.

- ¿Adapta el lenguaje y actitud de persona a persona; de alumna a alumno?

Sí, generalmente se observan diferencias cuando habla con determinadas personas de la clase, nos referimos a aquellas personas que tienen un comportamiento incómodo en la misma, es decir, que presentan un comportamiento indisciplinado.

- Complejidad del vocabulario y gramática empleada por el profesorado.

La profesora utiliza un vocabulario amplio, pero llano, que permite al grupo seguir la comunicación. Cuando utiliza palabras que ella cree que el alumnado desconoce, explica su significado y su uso. Su estructura gramatical es sencilla.

- ¿Está siendo percibido el mensaje? ¿Qué efectos aparentemente está intentando conseguir? (tono de voz, sonoridad, así como lo que dice).

La profesora se caracteriza por tener un tono de voz apagado y monótono. No obstante, se muestra efusiva en momentos de recompensa al alumnado, ya sea positiva o negativa.

- Realiza pausas entre oraciones, modula el tono de voz.

Sí, en líneas generales, la profesora tiene una comunicación verbal mínimamente adecuada.

b) Comunicación no verbal.

- ¿Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor/a? ¿A quién se dirigen? ¿Éstos son diferentes según sean chicos o chicas?

Cuando la profesora entra en clase su expresión va dirigida a que tomen asiento y que las preguntas se hagan desde sus asientos. No obstante, responde a las demandas de algunos/as alumnos/as (no pudimos observar si más o cómo era respondido a unas u a otros).

- ¿El profesor/a muestra posturas y gestos que indican a la clase que él/ella está esperando un cambio de actividad?

No pude observarlo.

- ¿Cómo el profesorado utiliza el silencio para comunicar?

Generalmente, esto se da cuando observa a alguien que no trabaja. Comenta: "a ver...", silencio y continúa.

6.2. Desarrollo de la clase.

- ¿Cómo plantea el trabajo?

Primero recuerda el contenido que se va a trabajar con estas actividades y utiliza una estructura organizativa para el desarrollo de la actividad. El alumnado responde de forma espontánea, en algunos casos ella pregunta individualmente.

- **¿Cuál es su papel en el desarrollo del trabajo?**
Su función consiste en coordinar el proceso seguido en la clase para el desarrollo de la lectura, así como de apoyo y clarificación conceptual en el desarrollo de éstas.
- **¿Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?**
La profesora intenta que el alumno ocupe su lugar, saque el material y se clarifiquen aspectos organizativos pendientes para después entrar en cuestión.
- **¿Cuál es su grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo?**
Pensamos que su grado de implicación en estos aspectos es total, puesto que ha sido ella con el grupo de trabajo quien ha elaborado esta propuesta de actividades. Asimismo, está plenamente implicada en el desarrollo de las tareas que desarrolla en la clase (esto no se da en su elaboración).
- **¿Qué hace el profesor/a cuando un/a alumno/a pregunta algo que indica que no ha entendido la lección?**
Dependiendo del alumno que sea. Si es un alumno que no ha estado atento, primero le recuerda este hecho y la estrategia que ha de seguir para que pueda continuar la clase de forma plena. Después de la llamada de atención clarifica los problemas que sobre esto tiene. Si es un alumno que está atento, pasa directamente a la explicación de la duda.
- **¿Cambia el/a profesor/a su lenguaje? ¿Cómo?**
No, la profesora sigue utilizando el mismo lenguaje y estructura. En el caso de alumnos indisciplinados sí cambia su tono de voz: de reprimenda y jocosidad.
- **¿Utiliza analogías?**
Lo que suele hacer es poner ejemplos más simples hasta llegar nuevamente al que la persona no entendía.
- **¿Cómo se da cuenta el/a profesor/a que la respuesta del alumnado es incorrecta? ¿Cuál es la respuesta de las/os otras/os alumnas/os ante la señal de incorrección del profesor/a?**
La profesora reconoce la incorrección al preguntar directamente por el proceso que ha llevado en el desarrollo de la tarea o cuando responde a una pregunta que ya ha sido contestada de forma errónea.

Generalmente, el alumnado se muestra atento independientemente de quien sea la persona que responde, pero cuando la duda no queda clarificada con brevedad, se origina un murmullo que no permite continuar con la explicación.

La profesora tiene muy en cuenta el nivel de atención de los distintos componentes de la clase. Además, cuenta con la expresión del cuadernillo del alumnado.

7.- Actuación del alumnado.

7.1. Agrupaciones.

- **¿Cómo se agrupan? Anótese qué personas llegan juntas y si se sientan separadas o juntas.**
La formación de los grupos de la clase, como ya antes expusimos, es libre.
- **¿Los grupos son homogéneos u heterogéneos? (Criterios: sexo, cercanía, tipo de actividad...).**
Observamos que los grupos están configurados de forma homogénea en función del sexo; sólo en un caso nos encontramos con que personas de distinto sexo compartan un grupo de mesas. Se caracteriza por cierta estabilidad, aunque como ya expusimos se han dado algunos cambios propuesto por la profesora alterando la homogeneidad o heterogeneidad en algunos momentos.
- **¿Las agrupaciones son estables?**
Se caracteriza por cierta estabilidad, aunque como ya expusimos se han dado algunos cambios.
- **¿El agrupamiento es definido por el profesorado o es libre?**
El agrupamiento es libre con el consentimiento de la profesora.

- ¿Especificar cómo se dividen el trabajo el alumnado dentro de los grupos? ¿Qué roles tienen? ¿Se da cooperación, discusión? ¿Quién lo lidera?

Se da un trabajo en colaboración, no han terminado de distribuirse sus funciones.

7.2. Demandas.

- ¿Quiénes atienden a las demandas del profesorado? (género/otros)

El alumnado en general responde a las demandas realizadas por la profesora, ya sean éstas de mantenimiento del orden o referidas al desarrollo del contenido. No podemos olvidar que la docente tiene fuertemente estructurado el proceso. No obstante, es de constatar el tratamiento diferente que los alumnos y alumnas indisciplinados/as tienen con ésta, ellos son más resistentes a sus demandas, hasta el punto que no se incorporan a la actividad reclamada por ella.

- ¿Quiénes levantan siempre la mano ante una demanda del profesorado? (de cualquier tipo, especificar)

Se da una participación generalizada de la clase, ya sea porque la profesora demanda su participación o porque el grupo participa libremente.

- ¿Quiénes no la levantan nunca?

Generalmente el resto del grupo, cuando es una actividad muy estructurada como es este proceso de lectura.

- ¿Qué demandan del profesorado? ¿Quiénes? (género).

No se puede observar claramente, pues el alumnado se incorpora en la dinámica de respuesta a las cuestiones planteadas por la profesora.

- Materiales.

- Clarificación de los conceptos trabajados en la clase. Ayuda en el desarrollo de la actividad. Refuerzo de la actividad realizada. Participación en el transcurso del desarrollo de la explicación.

La profesora no deja espacio para que el alumnado realice demandas, de hecho cuando se sale de la rutina del desarrollo de la clase las alternativas las ofrece ella. Opinamos que la docente ejecuta de forma estructurada y lógica el desarrollo de la lectura comprensiva, clarificando así posibles problemas conceptuales.

- ¿Cuál es el grado de participación en la elección de la tarea y en su desarrollo? ¿Varía en función del sexo?

El alumnado no tiene responsabilidad en la elección de la tarea, pero sí en su desarrollo. Apreciamos que la profesora participa igualmente independientemente del sexo del alumnado.

8.- Clima relacional de la clase.

- ¿La situación parece ser de comunicación mutua entre el alumnado y el profesor/a, o no? Valoración de la situación.

Se da una comunicación fluida entre la profesora y el alumnado, pero ésta siempre es guiada por las necesidades de la profesora respecto al desarrollo de la asignatura, ya que es la que impera.

- ¿El profesorado se comunica de forma distinta, según se dirija a un alumno o alumna? (tono de voz, vocabulario, afectividad...)

La diferencia se suele dar cuando se dirige a alumnos/as indisciplinados/as. Cuando se dirige a las chicas lo hace para que se incorporen a la actividad. Con otros chicos, les hace preguntas para constatar que no siguen la actividad y la mayoría de los casos pasa a otra persona ante la actitud de pasividad del alumno (quizás porque que ellos mantienen una actitud de pasotismo).

- ¿El alumnado se comunica de forma diferente, según se dirija a un compañero o a una compañera? (tono de voz, vocabulario, afectividad...).

No pudimos observarlo.

- **¿Existe respeto mutuo entre el alumnado? ¿y entre el profesorado?**
Sí, en líneas generales podemos decir que se respetan, tanto los iguales como la profesora y el alumnado.
- **¿Cómo afronta el grupo la aparición de conflictos? ¿Qué estrategias son utilizadas a modo de resolución? ¿Éstas son distintas en función del género?**
No pudimos observarlo.
- **¿Cuál es el nivel de interrupciones en el desarrollo de las tareas? ¿Cuáles son los motivos que lo ocasionan? ¿Quiénes las ocasionan chicos, chicas o indistintamente?**
Por lo general, las interrupciones en el desarrollo de la tarea son mediadas por la profesora para clarificar el desarrollo de la actividad o por falta de atención de alguno/a de los/as componentes del grupo.
Cuando éstas son originadas por el alumnado, se da como grupo y es debido a que se eleva el tono del murmullo.

9.- Clima Evaluativo.

- **¿Qué aspectos son considerados prioritariamente en la evaluación? ¿Éstos quedan explicitados por el profesorado?**
Establece criterios acerca de lo que se considera norma (número de faltas), orden y limpieza, desarrollo de las tareas, interés en la clase.
- **¿Cuáles son los procedimientos utilizados para la evaluación del alumnado?**
Seguimiento individual al solicitar que responda a una serie de preguntas.
- **¿La evaluación que se lleva a cabo tiene carácter continuo o por el contrario, es final?**
Por lo que pudimos percibir la evaluación se desarrolla en el proceso seguido en la clase, así como por medio del cuadernillo del alumnado
- **¿Quién lleva a cabo la evaluación? ¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en la evaluación?**
La evaluación parece ser desarrollada exclusivamente por la profesora.

IV - INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS - LEN3MAY98

ORGANIZACIÓN CLASE		
CONTEXTO FÍSICO	DISTRIBUCIÓN ALUMNADO	ORGANIZACIÓN TEMPORAL
<ul style="list-style-type: none"> • 9 GRUPOS DEFINIDOS, COLOCADOS DE TRES EN TRES, CON UNA CAPACIDAD DE 6 PERSONAS • EL GRUPO SITUADO EN EL ÁNGULO IZQUIERDO DE LA CLASE, AL FONDO, NO TIENE UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN EL DESARROLLO DE LA CLASE • DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN CLASE VOLUNTARIA Y CON CIERTA ESTABILIDAD • NO SE DAN ESPACIOS PROPIOS EN EL AULA. 	<ul style="list-style-type: none"> • 29 PERSONAS, DE LAS QUE 24 SON CHICAS Y 5 SON CHICOS • TRABAJO INDIVIDUAL Y EN GRUPO 	<ul style="list-style-type: none"> • SOLUCIONA ASPECTOS ORGANIZATIVOS DE LA CLASE • PASA LISTA • REALIZACIÓN DE EJERCICIOS/LECTURA COMPRENSIVA, A TRAVÉS DE UN DIÁLOGO GUIADO POR LA PROFESORA • REALIZACIÓN DE LA LECTURA COMPRENSIVA INDIVIDUAL • COMNETARIO DE TEXTO GUIADO POR LA PROFESORA (ORAL) • COMNETARIO DE TEXTO GUIADO POR LA PROFESORA (ESCRITO)

MEDIOS DIDÁCTICOS			
TIPO	ACCESO RECURSOS	UTILIZACIÓN PROFESOR	UTILIZACIÓN ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • DECORACIÓN EN LAS PAREDES LATERALES DE ASPECTOS REFERIDOS A LA LITERATURA • ARTEFACTO TAPADO CON UNA FUNDA • ARMARIO EN EL TESTERO DEL FONDO • PIZARRA • USO DEL CUADERNILLO DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES QUEDARÁ MEDIADO POR LA PROFESORA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL USO DEL CUADERNILLO DEL ALUMNADO Y LA FORMA DE UTILIZACIÓN DEL MISMO VA A QUEDAR DEFINIDA POR LA PROFESORA • LAS TAREAS DEMANDADAS POR LA PROFESORA VIENEN DEFINIDAS DESDE EL CUADERNILLO DEL ALUMNADO 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO UTILIZA LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES, ASÍ COMO EL REFERENTE DE FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS • EL ACCESO A LOS MATERIALES CURRICULARES ES MEDIADO POR LA PROFESORA • LOS UTILIZA PARA DESARROLLAR ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA MATERIA, REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR CONTENIDOS • EL ALUMNADO CARECE DE AUTONOMÍA EN EL USO DEL LIBRO DE TEXTO • NO PUDIMOS OBSERVAR SI SE DAN DIFERENCIAS EN LA FORMA DE PERCIBIR LA TAREA O ACTIVIDAD • EL USO DEL MATERIAL ESTÁ MEDIADO POR LA PROFESORA • EL ALUMNADO NO REALIZA DEMANDAS RESPECTO AL USO DEL MATERIAL

PROFESORADO

RELAC PROFESORADO-ALUMNADO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> • USO DEL MASCULINO GENÉRICO, TAMBIÉN USO DIFERENCIAL DEL GÉNERO • ADAPTA EL LENGUAJE Y SU ACTITUD: GÉNERO, CONTENIDO (REFERIDO SOBRE TODO A AQUELLAS PERSONAS QUE TIENEN UN COMPORTAMIENTO INCÓMODO EN CLASE) • ESTRUCTURA GRAMATICAL Y VOCABULARIO SENCILLO • COMPRENSIÓN DEL MENSAJE, TONO DE VOZ APAGADO Y MONÓTONO • CUANDO LA PROFESORA OBSERVA QUE ALGUNA PERSONA NO ESTÁ ATENTA SE PARA Y ESPERA HASTA QUE ÉSTA SE DE CUENTA Y ASÍ PODER CONTINUAR CON LA ACTIVIDAD • EN GENERAL EL ALUMNADO ATIENDE A LAS DEMANDAS DE LA PROFESORA INDEPENDIENTEMENTE DE LO QUE SEA: DISCIPLINA O REFERIDA A CONTENIDOS • POR LA PROFESORA DEMANDAS SON REALIZADAS PREVIAMENTE PRO 	<ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTALES: • COMENTARIO DE TEXTO • CONCEPTUALES: • NARRACIÓN 3ª PERSONA (NARRADOR) • ACTITUDINALES: • CONSCIENCIA DIVSIÓN SEXUAL DEL TRABAJO 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA PARTICIPA PLENAMENTE EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA Y EN SU DESARROLLO • LA PROFESORA INTENTA QUE EL ALUMNADO OCUPE SU LUGAR, SAQUE EL MATERIAL Y SE CLARIFIQUEN ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN PARA SEGUIR CON LA LECCIÓN • SU FUNCIÓN CONSISTE EN COORDINAR EL PROCESO PARA LA CORRECCIÓN, DESARROLLO CLASE, APOYO Y CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL • SI ESTÁN ATENTOS/AS EXPLICA DIRECTAMENTE LA DUDA, SI HAN ESTADO DISTRÁIDOS/AS PRIMERO LLAMA LA ATENCIÓN Y DESPUÉS EXPLICA LA DUDA 	<ul style="list-style-type: none"> • SEGUIMIENTO INDIVIDUAL AL SOLICITAR LA EXPOSICIÓN O PARTE DE ÉSTA • LA EVALUACIÓN SE LLEVA A CABO A TRAVÉS DEL SEGUIMIENTO EN CLASE Y TAREAS DEL CUADERNILLO • LA EVALUACIÓN ES DESARROLLADA EXCLUSIVAMENTE POR LA PROFESORA

ALUMNADO

RELAC ALUMNADO-ALUMNADO	RELAC ALUMNADO-ALUMNADO	DESARROLLO CLASE	EVALUACION	DISCIPLINA
<ul style="list-style-type: none"> • NO PUDIMOS OBSERVAR SI SE DA UN TRATO DIFERENCIAL ENTRE CHICAS Y CHICOS • EN LÍNEAS GENERALES PODEMOS DECIR QUE EXISTE RESPETO TANTO ENTRE EL ALUMNADO COMO ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • CLARIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS • SE MUESTRA ATENTO AL COMENTARIO DE LA PROFESORA Y DEL RESTO DE LOS COMPAÑEROS 	<ul style="list-style-type: none"> • CASI NO SE DAN INTERRUPCIONES, Y CUANDO ÉSTAS SURGEN SON PARA CLARIFICAR ALGÚN ASPECTO DE LA UNIDAD • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA ELECCIÓN DE LA TAREA 	<ul style="list-style-type: none"> • EL ALUMNADO NO PARTICIPA EN LA EVALUACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • LA PROFESORA MANTIENE EL ORDEN

CENTRO

IDENTIFICACIÓN	CONTEXTO AULA
<ul style="list-style-type: none">• INSTITUTO DE SECUNDARIA JOSÉ ZERPA• Nº DE AULAS: 36• Nº DE PROFESORAS: 41• Nº DE PROFESORES: 29• SITUADO EN UN NÚCLEO POBLACIONAL A 30KM DE LA CAPITAL• DESDE EL AÑO ACADÉMICO 96-97 HA SIDO CONFIGURADO COMO CENTRO DE SECUNDARIA• NO EXISTEN ASOCIACIONES DE FAMILIA NI DE PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none">• EL AULA ESTÁ SITUADA EN LA 2ª PLANTA• ES UN AULA ORDINARIA• MANTENIMIENTO ACEPTABLE DE LAS INSTALACIONES• EXISTEN POCOS MATERIALES DE LOS QUE SE PUEDA DISPONER EN EL AULA

V- INTERPRETACIÓN

En el caso de la materia de *lenguaje*, nos encontramos con una estrategia general centrada en la elaboración de comentarios de texto y para ello se basa fundamentalmente en el uso de la pizarra y del libro de texto. La profesora elabora la estrategia a partir de los contenidos -de distinto tipo- que aparecen en el cuaderno del alumnado. Además ejemplifica y clarifica cada uno de los conceptos trabajados en clase, a través de la realización de ejercicios orales, a partir de preguntas propuestas por ella.

En un primer momento, la docente expone los conceptos básicos y necesarios para el desarrollo de la unidad y a continuación organiza y establece las dinámicas necesarias para la consecución de los objetivos previstos. Intenta establecer conexiones con otras partes del cuadernillo y también de las clases impartidas por otros(as) compañeros(as). Ella realiza la función de coordinadora y dinamizadora de la dinámica desarrollada en la clase, apoya las tareas realizadas por el alumnado y se convierte en una guía del proceso desarrollado por el grupo-clase. El cuadernillo del alumnado es el recurso principal de la profesora y también se esboza como un elemento autónomo que posee conocimiento y al que puede acceder el alumnado. Sin embargo, dadas las características de interdisciplinariedad ella intentará articular y organizar su uso, para la obtención del máximo provecho y significado. Las estrategias utilizadas por la profesora tienen como objeto que el(la) alumno(a) llegue a adquirir autonomía en la estrategia. En cualquier caso, el uso de los medios didácticos queda regulado por la profesora, careciendo el alumnado de autonomía plena en su utilización y estando regulado el desarrollo de la tarea por una secuencia de actividades propuestas previamente por ella.

La profesora especifica los objetivos y los criterios que el alumnado debe llevar a cabo para una óptima realización del trabajo. En cualquier caso, la profesora demandará que el alumnado consiga la reproducción de los mismos en situaciones propuestas por la profesora a través de la elaboración de ejercicios que aparecen en el cuadernillo. El proceso evaluativo se centrará a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podríamos decir que es continua.

Se da un buen clima relacional en el aula. La comunicación entre la profesora y el alumnado es fluida, de respeto mutuo y centrada en el contenido a implementar. No obstante, existen algunos alumnos que no siguen el desarrollo de la clase, suponiendo esto un motivo de interrupción de la misma. Recordamos que estas interrupciones se daban debido a situaciones de indisciplina o, en otros momentos, por la profesora para explicar algo referido a la actividad. Por lo general, las chicas parecen estar más atentas y calladas, a la inversa que los chicos. Éstos hablan de temas no relacionados a excepción de dos o tres que mantienen la misma actitud que sus compañeras, preguntando por el buen hacer de las tareas exigidas.

La profesora utiliza un vocabulario y una estructura gramatical sencilla, tiene un tono de voz monótono aunque vocaliza correctamente. Utiliza ejemplos diversos y análogos para la comprensión de los conceptos trabajados. Hace uso del masculino genérico, aunque parece existir un trato de igualdad entre unos y otras. El alumnado de igual forma hace uso del masculino genérico. Sin embargo, observamos que existe mayor atención de la profesora hacia las chicas respecto a la asimilación de conceptos y de los chicos para el mantenimiento de la disciplina.

Grupo de discusión

Grupo de discusión del Profesorado

Grupo de discusión del Alumnado

GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO

1. ¿CÓMO VALORAN EL TRABAJO REALIZADO DE LA EXPERIENCIA CONJUNTA?
2. ¿QUÉ ASPECTOS CREEN USTEDES QUE HAN FAVORECIDO EL DESARROLLO DE ESTA EXPERIENCIA?
3. ¿QUÉ ELEMENTOS DE LOS QUE HEMOS LLEVADO A CABO ELIMINARÍAMOS?
4. ¿QUÉ CONSIDERACIÓN LES MERECE LA ESTRATEGIA DE INFUSIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS?
5. ¿QUÉ DIFICULTADES ENTRAÑA LA INCORPORACIÓN DE CONTENIDOS SOCIOLABORALES NO SEGGADOS EN LOS CURRICULAS TRADICIONALES?
6. ¿EL TRABAJO REALIZADO PUEDE SER PRODUCTIVO PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA?

GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO

1- ¿cómo valoran el trabajo realizado a lo largo de la experiencia conjunta?

PROF. DIB/ a mí lo que más me ha gustado son las actividades.. cómo de las distintas áreas han salido actividades relacionadas con el mismo problema y que sabíamos que era lo que queríamos trabajar.. es como una especie de libro de texto que ha salido ahí, además ubicado en Vecindario y demás... que es prácticamente un resumen o la concreción de todo lo que habíamos trabajado antes.

/M

PROF. LENG/ pues a mí lo que más me ha llamado la atención ha sido la efectividad del trabajo conjunto... es lo que más me ha gustado.. ver que en todas las áreas se puede trabajar la igualdad de oportunidades en la orientación sociolaboral no sesgada... por que siempre parece que es algo imposible, eso no quiere decir que no entrañe dificultad.. pero si se realiza una acción rigurosa más o menos como la que hemos realizado aquí, yo creo que si es posible.

Sin embargo considero que una dificultad añadida ha sido el desarrollo de una unidad interdisciplinar, porque nos ha exigido estar muy coordinados en el tiempo porque por este motivo no pudo salir la primera propuesta que teníamos para lengua: el trabajo con la publicidad.. y tuvimos que incorporar otros aspectos, que fueron una cosa ahí apuradilla pero bien elaborada.

/DU

PROF. SOC/ a mí con respecto a esta unidad didáctica, la experiencia que yo he tenido ha sido bastante interesante trabajar con más de dos áreas.. esto yo ya lo había intentado... eso ponernos de acuerdo y hacerlo entre 5 personas y sobre todo bastantes aspectos que he aprendido de ti que a lo mejor se me escapan.. o que no tenía muy en cuenta.. y muchos detalles como a la hora de programar, concretar, hacer coincidir aunque claro siempre, generalmente debe ser así como trabajemos pero que en la realidad no es.. y esa mayor precisión o esa mayor concreción entre los objetivos, las actividades, luego teniendo en cuenta... coincidir todas las personas en todas las áreas y en qué momentos del programa, cosa que tampoco es fácil.. entonces me ha parecido cantidad de interesante y yo para mí ha sido enriquecedor he aprendido bastantes cuestiones que muchas a ni seme habían escapado y otras que yo ya había hecho y ha sido buena la experiencia.

2. ¿Que aspectos creen Uds. que ha favorecido el que hayamos podido desarrollar esta experiencia?

/F

PROF. ITIN. NAT/ para poder realizar esta experiencia considero de suma importancia el que el desarrollo de la actividad sea de forma colaborativa, la coordinación, el desarrollo de las actividades en conjunto.. esto me ha llevado a ver las cosas de otra manera también, cuando empezamos a trabajar estos aspectos el material que trabajábamos y también los planteamientos que defendías eran sumamente interesantes.. pero que desde luego a mí nunca se me habrían ocurrido, y él poder contar con otras perspectivas considero que es algo muy positivo para nuestro desarrollo profesional, ya que nosotros en los institutos siempre oímos los mismos discursos, y se enfocan las cosas de una manera concreta.. quizás tú o mejor tu colaboración nos ha permitido ir más allá y lo que es más importante haber aprendido ir más allá.

PROF. LENG/ otros aspectos que nos pudo haber ayudado, es que:

/ASE

- éramos personas que en un mismo centro estábamos interesadas en trabajar aspectos de orientación vocacional y que una dimensión que considerábamos de máxima importancia era que elementos podríamos incorporar en nuestras propuestas orientadoras para favorecer dinámicas no segadas respecto al género.
- hicimos un compromiso explícito en trabajar este tema, no como nosotras habíamos pensado, me explico que cada uno/a incorporara aspectos en su materia o en cualquier parte de su materia.. era realizar una unidad interdisciplinar, otra profesora (inglés) comenta que también se añadía al mayor compromiso el que estuviera relacionado con la orientación sociolaboral de la que no sabíamos nada...
- contábamos con la ayuda de una persona que nos iba a servir de apoyo

/DIF.O.P.

PROF. ING/ yo sin embargo, si veo con dificultad lo de la orientación profesional, porque cuando tratas temas de coeducación y orientación sociolaboral., siempre lo tratas por encima.. y además no te detienes ni especificas los aspectos que nosotros hemos trabajado desde los objetivos propuestos de orientación para la carrera...

PROF. LENG/ y eso, estuvo bien, creo yo.

/UT

PROF. DIB/ Yo creo que la experiencia aunque ha estado cargada de trabajo ha sido bastante práctica e interesante, porque eso a los pibes les aclara bastante, cantidad de cosas.. ha sido positivo.. les ha aclarado su proyecto de vida sus vidas personales a la hora de tomar una decisión se les ha aclarado más..

/INF.CRCar

PROF. ITIN. NAT/ además de lo que dice Bety, yo creo que el tratar la orientación sociolaboral integrada en el curriculum y con la dimensión de la coeducación no ha sido dificultoso en exceso.. además lo que para mí ha sido más significativo es que al igual que yo he podido integrar estos contenidos referidos a lo sociolaboral, o a lo de las salidas profesionales.. lo puedo realizar con cualquier otro contenido, sería igual de factible y sin mayor dificultad...

/ASE

Ahora bien, lo que está claro que tu ayuda nos ha permitido centrar el tema y no sólo tratarlo, sino hacerlo con la mayor profundidad posible... a lo mejor de hacerlo yo sólo lo hubiera hecho de forma más general.

/DIF.O.P.

PROF. LENG/ en lenguaje también puede ocurrir algo así, porque en lenguaje siempre se trata el lenguaje sexista no.. marcar género.. o coger los términos en el diccionarios y ver la discriminación que puede haber.. si no es así, se suele trabajar la publicidad... que por eso yo lo planteé en un primer momento.. desde luego con esto nos podría haber quedado bordada porque hay muchas experiencias...pero específicamente relacionado con aspectos sociolaborales y lenguaje no hay mucho.. ni encontré nada.. porque lo que hay de arquitecto/a, médico/a...

/MAT

PROF. CC.SS/ una cosa que me pareció muy curiosa y de la que aprendí fue la manera de enlazar todas las áreas con una historia, centrándola aquí con esta realidad, una historia muy cercana a ellos.. y bueno poniendo de protagonistas a pibes de su edad con problemáticas con los que ellos se van a encontrar ya muy pronto y eso me gustó mucho, creo que fue un logro bastante grande.

/MAT

PROF. DIB/ el localizarlo en el municipio y que no fuera algo ajeno...

PROF. CC.SS/ la verdad es que a mí no se me hubiese ocurrido enlazarlo así, en otro intento que hice con otros compañeros de otro centro, cada uno trabajaba por su lado pero no tenía esa unión, de esa manera con esa historia.

3. ¿Que cosas de las que hemos realizado a lo largo del proceso Uds. Eliminarían?

/CUD

PROF. ING/ a mi juicio yo creo que hay demasiada densidad .. muchos contenidos... pero eso creo que fue un problema del grupo de trabajo porque tu nos comentaste en su momento que consideráramos la densidad de los contenidos.. ahora bien lo que sí cambiaría es la fecha, nunca lo volvería a hacer en el último trimestre...lo ideal sería empezar a mitad del primer o segundo trimestre...

/UD

PROF. ITIN. NAT/ nosotros porque salíamos desplazados este año que viene del centro porque sería para desarrollar la propuesta el primer año y el siguiente ponerla en marcha.. si es algo piloto como si fuera un trimestre, pero si es para más largo tiempo con mucho más motivo...

PROF. CC.SS/ yo pienso que se podrían haber hecho en el segundo trimestre y creo que desde luego si que se pudieron hacer... bueno no porque no teníamos las cosas muy claras...

/UD

PROF. LENG/ la realidad es que las cosas para el segundo cuatrimestre no estaban, no teníamos las cosas muy claras... y pienso que el período transcurrido para la elaboración ha quedado quizás un poco justo, si hubiésemos podido tener más tiempo habría sido mucho mejor, sobre todo si tenemos en cuenta que en estas fechas estamos cargados de trabajo.

/CUD

PROF. CC.SS/ yo desde luego no quitaría nada, pero si adaptaría aún mas los textos.. y estoy hablando de la parte que a mí me corresponda, reconozco que a lo mejor yo tendría que haberlos trabajado mucho más, otra cosa es que con la necesidad de unir todas las áreas yo tengo que volver a concretar nuevamente las parte de mi asignatura a desarrollar. Además sería necesario al tiempo que se modifiquen los textos incorporar más dibujos, mas láminas, más gráfico...

/CUD

PROF. DIB/ quizá también tendríamos que haber realizado las actividades más cortas...

/F

PROF. ING/ yo creo que fue necesario para poder llegar a donde hemos llegado, aunque en principio nosotras queríamos pasar directamente a desarrollar las actividades.. considero que fue indispensable dedicar todo ese tiempo y si pudiéramos tener más pues también.

/F/HTA

PROF. LENG/ la relación del grupo ha sido buena quizá porque nos conocíamos de trabajar en el dentro y empalzábamos, eso considero que es algo fundamental para poder trabajar en equipo. además considero que todo el aspecto anterior a la unidad didáctica he aprendido muchísimo, cómo relacionarla, cómo trabajarla de manera interdisciplinar.. hemos compartido, nos hemos preguntado.. hay un ambiente relajado.. desde el principio nos comprometimos y lo hemos hecho.. a lo mejor en algunos momentos más que en otros porque nos hemos sentido agobiados por el trabajo , por la fecha, o también por vernos en algún momento perdidos... pero yo pienso que eso también es positivo...

/TC

PROF. DIB/ la verdad que yo en un momento del período inicial me desmoralicé, y casi no sabía por qué estábamos realizando esas cosas, pero me mantuve a la expectativa y esperé, dejé que otras personas tomaran las riendas hasta ver si yo podría seguir. Además yo veía que Cristina lo tenía tan claro y puse toda mi confianza en su trabajo, lo que está claro que siempre hay alguna persona en el grupo tirando del carro. Entiendo que es necesario tener buenas relaciones en el grupo, de hecho menos mal que nosotros tenemos una motivación común, estábamos juntos.. y eso me ayudó a salir adelante...

ASE/TC

PROF. CC.SS/esto también funcionó porque se mantuvo una buena relación entre la asesora y nosotros, porque si eso no hubiera sido así, con todo el trabajo que había por medio hubiéramos tenido muchas dificultades, porque se mantuvo una relación de igual, los aspectos aportados por nosotros eran tan valorados como los que tu aportabas y viceversa. Entre todo el grupo y la orientadora porque quizás si no hubiera sido de otra manera.

PROF. DIB/ estoy casi seguro.

UD/TC

PROF. ITIN. NAT/ el venir a las reuniones los jueves, o el realizar determinadas cosas en casa no entiendo que haya sido un sobreesfuerzo, lo que ocurre que en estos momentos de evaluación final el trabajo se duplica y también esta experiencia necesita de más trabajo.

/UD

PROF. LENG/ es cierto que realizar una unidad interdisciplinar supone un sobreesfuerzo, pero se puede llevar sin mayor problema...

PROF. LENG/ es cierto que ha existido un sobre esfuerzo y aunque no ha llegado a agobiarnos.. yo creo que si que ha sido un aspecto que nos ha marcado en esta dinámica.. porque piensas tengo que dar esto porque después Germán u otro tiene que hacerlo otro...

/UD	<p>PROF. DIB/ no sé si es que yo me lo tomé todo con calma.. o qué.. porque cuando yo veía que no se podía terminar lo posponía para otros día pero siempre en unos márgenes temporales coherentes.</p>
/UD	<p>PROF. CC.SS/ yo creo que todo eso nos ocurría a todos... pero yo no le di mucha más importancia.. es que claro que sentía que él ponerme mala iba a suponer una alteración fuerte de mi trabajo porque iba a alterar la marcha de la unidad.</p>
	<p>PROF. CC.SS/ yo ya había hecho unidades de forma individual.</p> <p>PROF. DIB/ yo, sin embargo necesito.. y no me cuesta reconocer lo que los demás tiren del carro y que yo luego me subo a él y continúo.. pero la verdad que en solitario... por mi cuenta cosas de este tipo no las hubiera hecho...</p>
/DIF.O.P.	<p>PROF. LENG/ la realidad que no, es un trabajo laborioso y que a mí al menos me creaba ansiedad porque no tenía conocimiento sobre que aspectos de género podía incorporar.. pero tampoco tenía claro el modelo sociolaboral que me venía mejor, ni sabía como conseguirlo. La estrategia que utilizamos para integrar los contenidos nos han sido útil... o hubiera sido mejor utilizar otra...</p>
/INFRCar	<p>PROF. DIB/ yo creo que es útil.. porque parte de los objetivos tanto de las materias como de la orientación para el desarrollo de la carrera, así como de los de nuestras disciplinas y así hasta un desarrollo lógico, y después de aquí podemos desarrollar todo lo demás; porque si no es imposible...</p> <p>PROF. ING/ claro yo lo veo de los mejores, ha sido muy productiva.. aunque nosotros en un principio nos centráramos y estuviéramos obsesionados con las actividades..</p> <p>Qué otras cosas podríamos haber incorporado...</p>
/UD/F	<p>PROF. DIB/ yo creo que lo que incorporamos ha sido suficiente... de incorporar algo más sería pensando en incorporar otras unidades en donde se introduzcan también estos aspectos, como podría ser la cerámica en la zona sudeste, o las fuentes de comercialización de la artesanía... pero de forma más profunda...o todo lo relacionado con la gestión cultural.. una figura que en estos momentos empieza a emerger con mucha fuerza por la necesidad de desarrollar dinámicas culturales al cambiar el concepto de dedicación al trabajo.</p> <p>PROF. LENG/ yo desde mi ámbito considero que es algo pesado para los chicos entre otros motivos porque tienen que analizar y esto le supone a ellos una actividad de análisis y abstracción.. y si además le añadimos las cuestiones referidas a la redacción, o contenidos más concretos como es el punto de vista del narrador que fue lo que nosotros tratamos.. probablemente que más que lo que es añadir.... yo estoy segura que con la experiencia que tengo ahora yo lo haría completamente distinto...en definitiva.. la propuesta realizada y la puesta en práctica de la misma así como la relación que he mantenido en el grupo de trabajo me ha ayudado a reflexionar acerca de la práctica de la enseñanza que me lleva a modificar mi propuesta de diseño y actuación... yo me centraría en un texto, quizás mucho más breve con referencia a una obra que ellos se hubieran leído con relación a estos aspectos que tendríamos sumamente claro...</p>
/CUD	<p>PROF. CC.SS/ yo quizás lo hubiera ampliado más pero con menos preguntas, actividades distintas y hubiera hecho más actividades en las que ellos mantuvieran una postura más activa, quizá la necesidad de coordinación y adaptación con los otros compañeros y compañeras ha hecho que también nos hayamos moderado en las formas de presentar las actividades puesto que algunos tal vez por el tipo de materia, mantiene un tipo de actividades centrada en el cuaderno o en la experiencia de la clase. No sólo centrada en la descripción, análisis y relación.. sino también de visualizar un texto, sino que también ellos hagan una grabación, y a lo mejor tendríamos que haber hecho menos preguntas en cada actividad... sin embargo considero que tal como está aporta un enfoque superinteresante, pero quizá tendríamos que haberlos sacado mucho mas del aula.</p>
/UD	<p>PROF. LENG/ de hecho en las actividades de creación, en donde se les pedía que se pusieran en el punto de vista de la protagonista... respecto a la relación con el camello.. porque ya eso al chico le impresiona.. cuando ve 1 o 20 líneas...desde que le pones dos o tres actividades de creación ya están con los brazos caídos y quejándose.. sabes que había muchas actividades de creación y es por eso.. contenidos.. piensa, tú qué opinarías...</p>

	<p>PROF. ING/ sí, pero yo pienso que eso que se quejen de las manos... yo pienso que ellos siempre se van a quejar.. y es una estrategia para no realizar la actividad...</p>
/UD	<p>PROF. LENG/ ellos se quejaban de que eran muchos ejercicios de creación... yo pienso que habría que incorporar otras cosas que no sean sólo leer o debatir y que ellos contesten.</p>
	<p>PROF. ING/ yo lo que sí noto es una diferencia en el tipo de actividades que yo suelo trabajar con el cuadernillo y las que yo trabajo habitualmente, me explico... quizá en el desarrollo habitual de mis clases ellos realizan más actividades referidas a la reproducción que a la elaboración o creación...a lo mejor ha habido un cambio muy brusco en el tipo de actividad.... o en las formas y materiales que hemos desarrollado para esta unidad didáctica...</p>
/I	<p>PROF. ITIN. NAT/ mi experiencia, yo he percibido que el grupo se lo ha pasado mejor con el cuadernillo que cuando yo les explico.. porque es más participativo que lo habitual en mi materia.. eran bastante más participativos, observé un mayor nivel de implicación en la realización de las tareas, a la hora de trabajar en el cuadernillo... o como les planteaba las clases y demás, yo creo que sí que daba lugar a ... de como estaba planteada la unidad didáctica a cómo yo les planteo las clases les daba más oportunidad al debate y a la reflexión, que yo... bueno fueron más partícipes que estar ahí siempre escuchando...y además eran cuestiones en las que ellos podían opinar no es siempre estudiar y contestar, era también algo cercano a su realidad en los que ellos podrían hacer sus primeros pinitos ahí, bueno pues yo soy así, pienso así y defendiendo esto, y lo defendían allí.</p>
	<p>PROF. ING/ sí, en mis clases también se daban esas situaciones, eso estaba bien... y con todo el proceso llevado, en el momento de todo lo que es el diseño...elaborar el programa como han hecho su adaptación respecto a los seminarios.</p>
	<p>PROF. DIB/ yo lo que hice fue introducirla y punto. Lo que hice fue suprimir otros contenidos, y priorizar estos, siempre contando con el seminario, y a modo de experiencia para años posteriores...al mismo tiempo en el desarrollo de la unidad hubo un pequeño corte porque me había quedado un aspecto pendiente y opté por trabajarlo en un momento de cansancio del grupo... o a lo mejor el cansancio era mío. Lo que sí pasó y fue improvisado es que con el tema de las diapositivas con el tema de historia del arte...me gustó la reacción de ellos, porque parece que le gustó el tema y entonces seguí desarrollándolo un poco más...y la realidad es que le saqué bastante partido y hubo una actividad que amplié...</p>
/CONSEM	<p>PROF. CC.SS/ yo en mi caso, lo que hice fue profundizar en ese aspecto del tema y concretar, porque justo acabábamos de dar las cuestiones generales en el tema de la población, que también en el cuadernillo se hablaba de los sectores de actividad, del paro etc. de todo lo que vimos en la unidad y lo que hicimos fue profundizar más en ellos concretando en nuestro contexto e intentando incorporar estos conceptos al análisis del trabajo, de la mujer etc.. no ha ido de ningún modo como pegote.. porque justo yo elegí ese aspecto porque yo pensaba que era el mejor que podía haber metido también lo pude haber tratado en el tema siguiente.</p>
	<p>PROF. LENG/ en un principio, yo lo tuve que encajar en el tema que se estaba trabajando porque el seminario me lo pidió así.. en lo de la publicidad que después no salió hubiera sido mejor porque ya el seminario lo sabía y lo habíamos consensuado.. en definitiva el alumnado trabajó lo previsto en la programación pero a través de otro material. Y, en la evaluación.. hemos dicho que el proceso de enseñanza aprendizaje hemos comentado pues que las actividades habíamos encontrado lagunas, que habíamos incorporado otras.. y en cuanto a la evaluación que situación se ha dado.</p>
/CG	<p>(Se hizo un silencio...)</p>
	<p>PROF. LENG/ yo en concreto en lo que es mi materia.. desde el seminario se prioriza los procedimientos después los conceptos y luego las actitudes... sin embargo lo más que se trabajaba aquí más que un procedimiento.. eran la actitudes...para que reflexionara y demás... pues precisamente a esto es a lo que menos le dábamos importancia.. y yo tuve la poca picardía de proponer actividades que e ayudaran más a observar las actitudes.. porque estos aspectos se recogen más por observación que por otro método, y yo sé que tu en un momento me lo comentaste.. a mí y a todos y que no hicimos caso y desechamos la opción de trabajar estos aspectos...porque ellos pueden dejar caer algo en la redacción pero normalmente en un debate, o en detalles que es cuando tú te das cuenta si lo estas asimilando o no.. igual que yo que siempre estoy diciendo chico, chico y no hay manera ... no se si se me entiende lo que estoy queriendo decir... me parece demasiado.. la valoración esta y demás muchos puntos porque para cada chico/a no evaluó tantos puntitos en cada unidad didáctica normalmente..</p>
/E	

/CONSEM/E	<p>PROF. DIB/ si fueran pocos alumnos sí.. pero con treinta...</p> <p>PROF. ING/ no vas con 25 cuestiones alumno por alumno.. no las controlas... yo creo que no.</p> <p>PROF. CC.SS/ a mí lo que me ha hecho es reflexionar y plantearme nuestra manera de trabajar.. porque se nos ha obligado siempre a... desde el punto que tenemos que hacer unas programaciones con unos contenidos, objetivos... y tu pones en el papel un montón de cosas... pero ahora que te has visto, o yo misma que me he visto en esa situación de 25 alumnos/as, a ver si todos los han conseguido la realidad es que a mí se me escapan, y fue como caer en la cuenta de lo absurdo que es estar ahí con una programación que sirve para bien poco si nosotros no incorporamos rejillas como las que tu nos planteaste y que aún elaborándolas no las utilizamos del todo y no fuimos fieles a nuestras demandas...y todo es para que quede bonito... y vaya que me lo estoy planteando bastante para la propuesta del año que viene...</p>
/CONSEM/E	<p>PROF. ITIN. NAT/ yo desde luego, el año que viene pienso cambiar la programación.. no sólo por lo que tu comentabas ahora mismo, sino también porque pienso incorporar más aspectos de los que hemos trabajado en este año...desde el no poner actividades específicas para valorar determinados contenidos de formación...además considero que el departamento se tiene que definir y decir que cuando se acabe una unidad esto y esto, ha conseguido el alumnado.. pero uno por uno.. aunque sean tres cosas, es necesaria tenerlas en la programación.. Para valorar las capacidades o aspectos no lo tenemos porque se te escapan la mitad de las cosas.</p>
/DU/E/CONSEM	<p>PROF. CC.SS/ para mí, cuando yo vi aquello dije, Dios mío, es cierto esto lo hemos elaborado nosotros.. pero que parece que en los procesos de diseño pierdes el control y desconectas de la primera parte y piensas que la valoración aunque lo has elaborado no lo tienes muy en cuenta.. me llevó a reflexionar en como estamos trabajando, como estoy trabajando.. y que no, que las cosas el próximo año las voy a hacer muy distintas... y aunque en la programación aunque vengan veinte mil objetivos en el boletín, y que a partir de la contradicción tan grande cuando fui consciente en cómo tenía que hacerla.. me puse a revisar la programación del curso que yo había elaborado.. y he empezado a analizar los objetivos de etapa con los objetivos generales.. y he visto que hay grandes disparates... lo reconozco lo hice yo, pero es así...porque generalmente trabajas con el boletín que tienes que dar veinte mil cosas.. y pierdes el norte...</p>
/DU/E/CONSEM	<p>PROF. CC.SS/ y yo un error bastante grande, por ejemplo, cuando yo hice la unidad didáctica que también estaba referida al trabajo, yo dije esta es una unidad didáctica que yo voy a llevar al aula un mes, era una cosa mía, que yo quería hacerlo así lo comuniqué.. bueno dije voy a hacer esto y creo que me puse 4 objetivos y unas pocas más actividades concretísimas y pensadísimas para eso.. e igual ahora las analizo y digo vaya disparate... y luego soy yo la que juzgo y suspendo y apruebo.. pero sí que me ha dado mucho que pensar en ese sentido y desde luego que el boletín puede decir lo que quiera pero yo voy intentar ajustar al máximo y poner lo que voy a trabajar, o mejor dicho además establecer los mecanismos para poder valorar de forma fiable lo trabajado... porque si no es como un fraude...la programación que me toque o la aportación que yo tenga que realizar va a ir por ahí...</p> <p>PROF. LENG/ en la última reunión que tuvimos de la evaluación de la que nos fuimos todos un poco nerviosos... después me puse a pensar en el coche cuando iba para casa y me di cuenta efectivamente, Cristina los reorganizó, en ningún momento los amplió y todo esto fue acordado por nosotros...y ciertamente es así como tendríamos que trabajar, el problema está en que yo te digo a ti vamos a trabajar esto seis objetivos, ahora no lo voy a hacer de una forma sistemática, lo que ocurre te lo digo yo no... es que estamos trabajando al libre albedrío porque aunque estaba recogido en la programación, lo que tenemos son los seis objetivos, pero no tenemos sistematizada la recogida de información, pero en el grupo si la hemos sistematizada y que teníamos que intentar desarrollarlo alumno por alumno. Son los mismos criterios pero incorporados en una rejilla lo que nos va a facilitar la valoración de los chicos/as. Esto es algo que en el departamento no tenemos, es que al hacer la programación ponemos objetivos, conceptos, todo muy bien pero cuando se dice como será la evaluación, y se pone evaluación continua... se mirará tal, se priorizará los procedimientos, actitudes, conceptos y tal, todo encaja pero después la recogida de información que es la base para evaluar no la tenemos... planillas...deberíamos tener como una guía del profesor en donde queden recogidos todos los materiales para la recogida de información para después poder poner una puntuación.</p>

/E/CONSEM/IRECINF	<p>Ahora se encuentran Uds. con más habilidad para afrontar lo que es el proceso, si- no también para afrontar lo que es una dinámica de orientación referida al mundo laboral y la materia con la que han trabajado...</p>
/HB	<p>PROF. DIB/ yo creo que tengo muchos más recursos que cuando empecé, pero además pienso que podría tener muchísimos más... y por qué no, se podría enfocar dentro de la misma programación lo de las áreas profesionales...</p>
/MOSOC/HB	<p>PROF. LENG/ la orientación como ha estado planteada no ha sido vente por aquí, sino que ha sido ofertarle todas las posibilidades que tiene, qué ocurre si va por aquí, y si va por allí.. no con un matiz subjetivo sino con la realidad...con los objeti- vos desde dentro de las áreas.. los chicos que la trabajaron al final tienen todos los datos que puedan necesitar para tomar decisiones libremente, cuando se le es- tá orientando no es, dirigido sino dando a conocer las posibilidades que tienen ofertándoles otra perspectiva. Y respecto al más capacitado, yo pienso que sí por- que tengo más capacidad y conocimiento. cómo afrontar el problema, pues puede ser desde la tutoría, o desde las distintas áreas incorporándolo al curriculum.. o cómo se hizo incorporando la tutoría lo académico...</p>
/MOSOC	<p>PROF. ING/ claro yo no pienso que tenga que ser una labor exclusivamente de la orientadora, porque sea él quien lo ha hecho siempre...</p>
/MOSOC	<p>PROF. ITIN. NAT/ yo iría más allá, si sería interesante... para mí es fundamen- tal que le demos esto, y no como se ha planteado hasta ahora, y si ellos vienen aquí para aprender a ser personas para vivir, es una educación básica, es necesario que a todas las personas se les dé orientación sociolaboral, no como se ha hecho hasta ahora, sino a partir del conocimiento del alumno, viendo que el alumno se conozca, se conozca sus capacidades y posibilidades, dónde se podría sentir realizado... por otro lado dar a conocer e indagar hacia el conocimiento de la oferta de su entor- no... y a partir de ahí se podría hacer comentarios pero sería él o ella quien elegi- ría... primero que se estudien, que conozcan su realidad, que conozcan su medio, qué posibilidades tienen... es decir que sea una cuestión realista de acuerdo a lo que está recibiendo aquí que para mí es básico, es tan básico como que sepa escri- bir sin faltas de ortografía, porque si no sin todo lo demás te pierdes en muchos contextos y muchos tal, pero no los enseñamos a afrontar la realidad, a la vida que van a tener dentro de dos o tres años, y bueno pues habilidades pues sí, la verdad es que este tema ya me había interesado y por eso ya lo había trabajado y pienso que se puede trabajar desde muchos ámbitos, no sólo desde las tutorías, sino también de todas las áreas... mejor desde todas las áreas o de la inmensa mayoría y si por ejemplo ahora de muchos errores que cometía antes y que no era cons- ciente de cuestiones tan sutiles que antes no me había planteado y ahora pues sí.</p>

<p>4. Consideran que es una experiencia novedosa</p>	
/EXPNOV	<p>PROF. DIB/ yo lo considero una experiencia novedosa, existen multitud de cosas que hasta ahora nadie se le había pasado por la cabeza... lo de trabajar lo de orientación laboral... lo del enfoque cualitativo...</p>
/EXPNOV	<p>PROF. ITIN. NAT/ a mi también porque yo nunca había trabajado así de manera disciplinar y combinando con la práctica...</p>

5.- Y este trabajo, ¿es interesante para el resto de la comunidad educativa?

/TC

PROF. ING/ yo creo que puede ser interesante, pero el problema que hay es el de siempre que hay mucha gente que no tiene interés, y lo que está claro es que la gente se apunta a este tipo de actividades por moda y después, la realidad es que no existe una verdadera implicación y llegan a la conclusión de que esta forma de trabajar no es válida. Sería gente motivada de verdad, no podría ser un grupo numeroso, e incluso con afinidad personal lo que influiría muy positivamente...

/TC/EXPNOV

PROF. CC.SS/ yo pienso que lo que Uds. han dicho es una manera de trabajar y aquí está la prueba porque lo hemos hecho, pero yo creo que también se podría hacer de manera interdisciplinar con algunos miembros de algunos seminarios...

PROF. LENG/ yo pienso que sabiéndolo llevar a los departamentos y tal puede ser interesante y que salga un grupo bueno...

/MOSCO

PROF. ITIN. NAT/ también se podrían ver dos aspectos, uno es trabajar un grupo de manera interdisciplinar algunos temas o unidades didácticas... o una unidad didáctica con orientación sociolaboral no segada... a lo mejor podría haber más dificultades a la hora de realizarlo... pero el gran problema pienso yo es la necesidad de que haya alguien que dinamice ese trabajo... que podría ser cualquiera de nosotras, y que haya reuniones de ámbito y la cuestión está en ponernos y aprender a trabajar en grupos.

/F

PROF. DIB/ yo recuerdo al principio, cuando consultábamos bibliografía, siendo uno de los aspectos que más criticábamos.. las experiencias eran realizadas en contexto anglosajón, y muchas de nuestras cuestiones era plantearnos si esos aspectos los podríamos realizar nosotros aquí...

/F/MOSCO

PROF. ING/ desde luego el trabajo que nosotros hemos realizado puede servir a otros grupos de compañeros para poder empezar a trabajar este aspecto como un referente práctico y que se ha experimentado.

/PM

PROF. LENG/ también se pueden ampliar a otros seminarios... desde el tema de la orientación laboral todavía puedes enganchar a otros compañeros pero desde que le digas que también se incorporan aspectos para la igualdad de oportunidades...

/PM

PROF. CC.SS/ pero bueno yo hago esta aclaración, pero la única forma de trabajar esto, no es porque somos un grupo que nos conocíamos... yo por ejemplo hice una experiencia en otro centro cuando yo estuve después no sé como acabó porque a mí se me acabó la sustitución, pero fuimos capaces de sentarnos y trabajar.. aunque no tenía nada que ver con lo que hemos trabajado aquí porque hemos tenido la suerte de contar con el asesoramiento de Cristina que nos clarificaba y aportaba elementos de juicio y críticos para poder seguir avanzando en nuestra experiencia...

/TC

PROF. ITIN. NAT/ es posible con un grupo de personas, pero no con todo un claustro

PROF. CC.SS/ yo lo que pienso que no estamos acostumbrados a trabajar en grupo... eso supone ceder llegar a acuerdos... en definitiva trabajar de forma democrática...

/TC

PROF. LENG/ pero Bety en el ámbito anglosajón tienen mucha más tradición que nosotras...

TC/EN

PROF. CC.SS/ pues yo creo que en estos momentos hay más experiencias de este tipo en Canarias... lo que ocurre también es que el tipo de trabajo es más informal... se dedican a trabajar unidades didácticas pero no desde esta forma, desde esta envergadura y características de trabajo...

CATEGORÍAS

M: Método seguido en el proceso de infusión curricular.

DU: Diseño de la unidad.

F: Proceso formativo.

HB: Habilidad para el trabajo autónomo.

ASE: Asesoramiento Externo.

MOSOC: Modelo de orientación sociolaboral.

DIFOP: Dificultad para la orientación sociolaboral no sesgada.

UT: Utilidad de la propuesta trabajada.

INFRCar: Infusión curricular.

MAT: Material creado.

UD: Condiciones para el desarrollo de la unidad didáctica.

CUD: Cambios de la unidad didáctica en el desarrollo habitual.

TC: Trabajo colaborativo.

I: Innovación respecto a lo que se hacía habitualmente en clase.

MOTVALUM: Motivación alumnado trabajo del cuaderno.

CONSEM: Consecuencias par la propuesta del seminario.

E: Criterios de evaluación.

IRECINF: Instrumentos de recogida de información.

EXPNOV: experiencia novedosa.

PM: Posibilidad multiplicadora.

GRUPO DE DISCUSIÓN DEL ALUMNADO

1. ¿QUÉ LES HA PARECIDO EL DESARROLLO DEL CUADERNILLO?
2. ¿CUÁL FUE LA IMPRESIÓN QUE USTEDES SACARON EN ESTOS ÚLTIMOS MESES DE LA FORMA DE TRABAJAR LA MATERIA POR PARTE DEL PROFESORADO?
3. ¿QUÉ COSAS CREES QUE HAS APRENDIDO EN LAS ÚLTIMAS CLASES CON EL TRABAJO DE LA RELACIÓN SOCIOLABORAL DE MUJERES Y DE HOMBRES?
4. SI EL PROFESORADO TE DIERA LA OPORTUNIDAD DE CAMBIAR O AÑADIR ALGUNOS ASPECTOS, O DE INCORPORAR OTROS REFERIDOS A CÓMO SE DESARROLLARON LAS CLASES ¿QUÉ LES COMENTARÍAS?
5. ¿CUÁL ES TU PLAN PERSONAL?

GRUPO DE DISCUSIÓN DEL ALUMNADO

¿Qué les ha parecido el desarrollo del cuadernillo?	
<i>Chico 1: A mí me parece que el trabajo del cuadernillo ha durado mucho tiempo</i>	/T
<i>Chicos/as: (todos/as juntos/as) no, no... estaba bien lo único que a veces resultaba, como sí siempre, fuera lo mismo.</i>	
<i>Chico 1: a mí por ejemplo es que el tema no me gusta mucho.</i>	/IT
<i>Chica 1: pues a mí sí... y depende de las clases, bueno quiero decir lo que cada asignatura hacía.</i>	
<i>Chica 2: en algunas era más aburrido que en otras.. como en...</i>	
<i>Chico 2: sociales</i>	
<i>Chica 3: en sociales no era aburrido porque los debates estaban bien.</i>	/CA
<i>Chica 2: los debates, pero luego, cuando ya teníamos que hacer las preguntas y eso... en inglés también</i>	
<i>Chica 2: además, en inglés había una gramática nueva y muchas cosas nuevas...</i>	/C
<i>Chico 1: leer textos, y luego contestar es aburrido</i>	
<i>Chica 2: porque había que traducirlo y todo.</i>	
<i>Chico 1: tener que leerte una cosa y responder de ese texto, sin tu poder pensar y poner tu opinión,... eso</i>	
<i>Chica 1: yo pienso que con el cuadernillo si piensas, otra cosa es que lo tengas que hacer teniendo en cuenta lo que está en el texto.</i>	/CA
<i>Chica 2: además eso no se daba en todas las materias, en unas más que en otras como en sociales.</i>	
<i>Chico 3: la estadística y todo eso, lo de la población Canaria, la emigración, la emigración en las islas.</i>	
<i>Chico 1: no es que no sean útiles, es que todavía no nos interesan mucho y no nos es útil...</i>	/UT
<i>Chica 1: pero lo de la relación laboral de las chicas eso sí.. (ellas se rien... asintiendo, ellos se miran con cara de perplejidad).</i>	/UT
<i>Chicas: eso sí, eso si estuvo bien además hacíamos muchos debates y eso, vimos lo de la mujer y el hombre, eso lo de la discriminación....</i>	
<i>Chico 3: a mí me gustó</i>	/IT
<i>Chica 1: pues yo no sé, yo creo que si vimos la relación entre las corrientes migratorias y el trabajo o mejor donde se encuentra trabajo...</i>	/RC
<i>Chico 3: si recuerdas aquello de lo del sector servicios y la agricultura.</i>	
<i>Chica 2: si que hay más trabajo en el sur que en el norte, en la costa que en la cumbre...</i>	
<i>Chica 3: sí, pero yo no sé que tiene que ver esto con la relación laboral de hombres y mujeres...</i>	
<i>Chica 2: ¿pues que va a ser? mi niña... que las chicas tienen más posibilidad de encontrar trabajo en donde predomine el sector servicios... y en la agricultura y la pesca es más difícil porque a veces necesita más fuerza...</i>	/RC
<i>Chica 1: o, porque los empresarios no la quieren controlar por lo de la maternidad.</i>	
<i>Chico 2: en otras asignaturas como itinerarios de la naturaleza estuvo muy bien porque hicimos más variedad de actividades... ¡verdad!</i>	/CA
<i>Chica 2: y, lo de ¿sabes? dónde teníamos que buscar información de las convocatorias de oposiciones y eso, estuvo bien... no era aburrido porque nos servía más que lo otro</i>	
<i>Chica 3: lo que no me gustó fue cuando tuvimos que hacer las pruebas, yo no las hice..., porque como no nos avisaron ni nada no teníamos la ropa, ¡sabes!... la ropa que teníamos que tener...</i>	
<i>Chico 2: lo que estuvo superbien fue lo de dibujo</i>	

Chicos/as: sí, si estuvo bien: lo de los vídeos, la publicidad, y la relación de esto con el cuadernillo, lo de arte mayor y arte menor, sí, sí (algunos de estos aspectos lo hacen en conjunto)	/CA
Chico 2: Eso es lo que más me gusta a mí...	/CA
Chica 3: sí, lo de los anuncios y tal, en cuál se discriminaba más a la mujer, en cuál menos, en donde se utilizaba al hombre...	
Chico3: otra cosa que a mí me gustó mucho, era que cada profesor lo trataba de diferente manera	/IM
Chica 1: no era de diferente manera, sino que daban cosas distintas que se complementaban y nos daban ideas para ver cómo era ¿Cuál es el título? La relación de hombres y mujeres..	
Chico 2: además, yo creo que también influyó el tiempo que le dedicaban...	/T
Chica 2: cuando el profesorado daba más tiempo, era mejor.... era como si te entusiasmara.	/T
Chico 3: a veces, era aburrido por el texto, como lo de la emigración (periódico) yo a veces me perdía	/CA
Chica 3: pero lo de los amigos y eso, eso sí me gustó, estaba super... era...	/CM
Chica 1: como si fuera de nosotros.	
Chico 3: pero a lo mejor eso a donde emigraban las personas y eso.. eso era mucha información de golpe, no nos enterábamos de todo...	/C
Chica 1: pasaba, algo parecido en inglés, había mucho vocabulario nuevo, siempre tenías que estar mirando y buscando...	
Chica 3: se notaba que la profesora sólo quería acabarlo y nada más...	
Chico 2: yo creo que se discriminaba un poco, sí... involuntariamente	
Chica 3: también, que nos explicaban las características del trabajo.	/C
Chico 3: y, también, que cosas tenías que cursar... las salidas que tenía tu turno, los diferentes centros que había para estudiar.	/C/RC
Chica 2: que no todas las personas tenemos las mismas posibilidades para encontrar trabajo o las mismas oportunidades.	/C/RC
Chica 1: una conclusión, que yo saco es que las personas que estudian más tienen más posibilidades y los que dejan de estudiar peores.	/C/RC
Chica 3: también, que hay distintos tipos de trabajos asalariados, autónomos, que puedes ser funcionario.	C/RC
Chico 1: pero yo, ya conocía eso...	
Chica 1: pero no de esa forma, seguro que tu lo sabías por encima.	/IT/UT
Chica 2: que las mujeres tenemos dificultad para encontrar trabajo en un ámbito concreto como por ejemplo ingeniería y los chicos en otros trabajos.	
Chica 1: bueno, pues sí Uds. conocen estos temas podríamos prescindir de Ellos, es decir no incorporarlos en los centros como trabajo.	/UT
Chico 3: no, yo creo que es algo positivo porque nos ayuda a nosotros... cómo debemos elegir... sí saber por lo de las profesiones femeninas, o lo de las carreras más o menos...	/IT/UT
Chica 2: por ejemplo, en mi caso me ha ayudado a realizar el plan personal a seguir en un futuro	
Chico 1: ¿a qué te refieres con eso?	
Chica 2: a ver qué piensas hacer con tu vida.	
Chico 2: pues yo, seguir estudiando.	
Chicas/os todos/as juntos/as: sí..., no, sí... bueno...	
Chica 1: Yo, por ejemplo de las optativas cogí las relacionadas con la salud. Quiero hacer Educación Física. Yo cogí ciencias (chica3), yo también quiero hacer Educación Física.	

Chica 2: Yo cogí administrativo, música, dibujo y matemáticas B, yo pienso hacer económicas o algo así.	
Chico 3: Yo cogí derecho, cultura romana, informática... eso es todo, porque mi objetivo es cursar la carrera de derecho.	
Chica 2: yo preferí informática y ciencias de la salud.	
Chico 4: otro cogió administrativo, informática, alemán y astronomía, como troncales cogí biología y geología, física y química, y matemáticas B, porque estoy entre medicina y administrativo. Me gustan las dos.	
Chico 2: yo, por ejemplo cogí matemáticas B porque estoy interesado en hacer periodismo, por lo de la estadística.	
Lo que aparece arriba,	/PPE/PPEs.
Chico 3: mi objetivo es cursar la carrera de derecho.	
Chica 4: y yo periodismo...	
Chica 2: yo económicas	
Chica 1: yo educación física	
Chica 3: yo también, educación física	
Chico 4: yo quiero hacer medicina o administrativo, todavía me lo estoy pensando, porque a mí me gustan las dos...	
Chico: claro yo elegí derecho porque me gusta.	/MJ
En grupo: porque nos gusta (responden todos)	
Chica 2: porque nos gusta, y también por la salida que tienen y por la estabilidad económica	
Chica 1: otra compañera afirma, que es porque le gusta pero que no está de acuerdo con lo de la estabilidad económica... porque claro otras profesiones como administrativo tiene la misma estabilidad o inestabilidad económica que esa...	/MJ
Chica 2: pues yo creo que económicas tiene salida... además, a mí me gustaría quedarme a trabajar aquí, y si no, en donde salga trabajo...	/CML
Chico 3: claro, mejor aquí pero si no tendremos que desplazarnos. Yo creo que no voy a tener problemas, porque como la mayoría de los abogados trabaja por su cuenta; primero tendré que hacer un pequeño estudio para ver dónde debo poner el despacho...	/CML/MJ
Chico 1: pues yo prefiero ser asalariado (periodista), porque sabes que siempre vas a tener el sueldo, y si tienes una mala racha no te quedas sin dinero...	/MJ/CML/CPer
Chico 2: si, pero también si hay una mala racha te pueden echar a la calle	
Chico 1: si, pero si fuera eso y si tienes los papeles en regla pues tienes el paro...	
Chica 4: si, pero a los jóvenes casi siempre le hacen contratos en práctica...	/CML/CPer
Chico 1: ya, en ese caso no... pero por algo se empieza..	
Chico 2: yo, personalmente, antes de ponerme a trabajar en mi despacho y eso, empezaría a trabajar sin cobrar para aprender y eso... lo que se puede hacer, dónde ir... porque a veces no te sirve de nada una carrera como estudiar derecho y no saber a donde ir, o a donde tener que llevar los papeles... entienden... y yo trabajaría sin cobrar, y sin nada para ir conociendo la profesión más o menos, pues después cuando termine la carrera y tal, pues a buscar trabajo.	/CE
Chico 4: yo iría aprendiendo, me metería en un centro de salud y intentaría aprender hasta que terminara la carrera	
Chica 1: pero qué dices mi niño, a ti no te dejarían trabajar en un centro de salud público si no tienes el título... se sonríe.	/CE/CML
Chico 3: sí puedes hacer prácticas, porque yo se que cuando tienes la carrera, a lo mejor hecha de enfermería, pues te metes en un centro e salud haciendo prácticas...	/CE
Chica 1: ya claro, cuando la has terminado..	

Chica 2: no, también cuando estas estudiando como practicas	
Chica: pero esas prácticas no son iguales que las de Agustín	
Otros/as: pues claro que no..	
Chica 1: ¡Chachol, por lo que aquí estamos comentando... parece que esta unidad no nos ha gustado	
Chica 3: Cudí...	
Chica 1: Esta de la que hablamos: "La relación sociolaboral de hombres y mujeres: un factor determinante"	
Chica 2: ¡no! Mujer, porque esto ayuda... porque hay gente que no lo tiene claro... y no sabe lo que quiere hacer, a lo mejor si tiene claro hacer una carrera pero no sabe lo que tiene que elegir, el bachillerato que tiene que elegir... o si primero quiere hacer FP de 3ª, que le supone... y hay gente que aunque sabe o piensa que es lo que quiere no sabe muchas cosas de las que aquí están... al menos eso me pasó a mí	/IT/UT
Chico 1: yo cambiaría el examen, por ejemplo en Ciencias Sociales porque la profesora el examen lo sacó del libro... y eso no es así...	
Chica 2: pensábamos que el examen era del dossier... y ella así lo dijo que sólo lo iba a poner de ahí, y después al final nos preguntó del libro y nos dijo que hiciéramos, nada más que una redacción.. sobre la población... población activa y eso pues si se relacionaba pero nada más...	/E
Y, en el ámbito personal que piensan hacer?	
Chico 1: pues no se...	
Chica 2: te puede pasar cualquier cosa que nadie sabe...	
Chica 3: bueno yo tengo claro que primero voy a estudiar y después ya veré qué es lo que hago, si me caso o si tengo hijos.. así si, porque ya tienes tu carrera terminada y puedes buscarte un trabajo antes de casarte...	/CP
Chica 1: claro y no dependes de nadie...	/CS
Chico 3: No yo igual que ella, porque además yo pienso que cuando tienes hijos puede ser una dificultad	/RF
Chica 2: yo pienso igual que él, pienso que estar casada puedes hacerlo con un trabajo y sin problemas... pero el tener hijos ya dificulta aún más todo lo demás...	
Chica 3: tener hijos sí, aunque hay gente que se organiza bien y que tiene hijos y está dos meses cuando tienen al niño, y se organiza bien... y hay gente que no que...	
Chico 1: si estas estudiando puede ser que te entorpezca, pero si estás trabajando no tanto.. porque con los estudios es un poquillo chungo.	
Chica 2: eso depende... porque los chicos no hacen lo mismo que las chicas	/CG
Chico 3: porque a lo mejor tienes un examen y no puedes venir y eso, eso sí porque a lo mejor no puedes ir y te puedes quedar ya sin estudios... pero en el trabajo es complejo pero ya es diferente...	/RF/CP
Chica 1: vaya que no...	
Chica 3: yo creo que la responsabilidad en los chicos y en las chicas es igual porque lo que hago yo lo puede hacer él también...	/CG
Chica 2: pero no lo hacen	
Chica 1: pero si tú le pones las cosas claras...	
Chico 2: no sé	
Chico 3: si yo pienso que la responsabilidad es por igual, porque si ambos tienen un hijo es de los dos y no de uno sólo	/CG/RF
Chico 1: ese es el problema... de lo que hablábamos antes.. porque si tu estudias y no tienes hijos ni nada, té fijas sólo en acabar los estudios y nada más... pero si tienes un hijo tienes que mirar por él, darle de comer...	/RF

<p>Varios a la vez: tendrías que trabajar</p> <p>Chica 2: ese es el mismo problema que con lo de hacer las cosas de la casa... para solucionarlo es necesario que los dos estén de acuerdo</p> <p>Chico 3: claro</p> <p>Chica 3: y si no qué haces</p> <p>Chica 1: pues a la calle...</p> <p>(el resto se ríe con este comentario...)</p> <p>Chico 2: bueno a la calle no... pero un rapapolvo como mínimo</p> <p>Chico 3: además las cosas de la casa las debemos saber hacer tanto chicos como chicas, porque dentro de un tiempo yo puedo elegir entre casarme o quedarme sólo y entonces necesito hacer todo esto...</p>	<p>/RTH</p> <p>/CG</p> <p>/CG/RTH</p>
--	---------------------------------------

CATEGORÍAS:

T: Tiempo de duración del cuaderno de trabajo.

CA: Características de la actividad: ameneidad o no de la actividad etc...

IT: Interés por el tema.

UT: Utilidad del tema.

RC: Relación de los contenidos de las diferentes materias con el tema.

IM: Interdisciplinariedad de las materias.

C: Contenidos (cantidad, novedad...).

PPE/PPEs: Proyecto personal educativo, de materias optativas seleccionadas, estudios que piensan cursar.

MJ: motivos que justifican la elección.

CS: variables que consideran en su elección social.

CE: variables que consideran en su elección educativa.

CML: variables referidas al mercado laboral.

CPER: Variables personales.

E: Evaluación del desarrollo de la unidad didáctica.

RF: Responsabilidad familiar.

RTM: Responsabilidad en las tareas del hogar.

CG: Consciencia de género.

Actas del equipo de trabajo

Diario de sesiones del grupo de trabajo

18 DE SEPTIEMBRE DE 1997

ASISTENTES: Paqui, German, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

El jueves 18 de septiembre realizamos el primer contacto los componentes del equipo de trabajo. Este quedó conformado por dos profesoras del área Sociolingüístico, una de Geografía e Historia y otra de Lengua Inglesa y, por tres profesores del área Científico Tecnológico, una de física, otro de Ciencias de la Naturaleza y otro de Expresión Plástica y Visual. Del mismo modo, acordamos la posibilidad de que todo el profesorado trabajara con el mismo grupo de alumnos y de alumnas de la segunda etapa de 3^º de la ESO. A esta primera reunión sólo asistieron dos profesoras del equipo. El motivo quedó justificado porque el resto de los compañeros(as) no había sido hecho oficial su incorporación al Centro. La duración de la misma fue de una hora aproximadamente.

En esta reunión intercambiamos ideas acerca de los documentos que se desarrollan en el centro, tales como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), que no ha sido desarrollado todavía en el instituto y el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y el Plan de Acción Tutorial (PAT) que no han sido implementados en su totalidad aunque ya hay partes elaboradas.

Asimismo, hemos acordado (i) aportar las programaciones utilizadas y reorganizar el material didáctico que ha sido utilizado en el curso anterior, con el objeto de realizar un análisis de contenido de los mismos en relación al tema que aquí nos convoca: la orientación sociolaboral y el género. (ii) La necesidad de comunicar y comentar al consejo escolar del centro el desarrollo de esta actividad, solicitando su colaboración y participación en el desarrollo del mismo. Por lo que tanto el profesorado como el asesor externo han de comunicar a la dirección la propuesta de trabajo para el curso académico 97-98. (iii) Se establecieron los momentos para validar los cuestionarios con el alumnado del centro y se consideró la dificultad de los cuestionarios de las familias por el nivel cultural de las mismas, acordamos reconsiderar este aspecto y negociar cuál sería el mejor modo para pasar los cuestionarios a las familias.

De igual forma, el equipo profundizó en aspectos básicos acerca del tema en cuestión como la conceptualización de género vs. sexo, los estereotipos sexuales y profesionales: su relación, sesgos de género, rol e identidad de género, código de género, tipificación sexual.

Los acuerdos consensuados para la próxima reunión fueron los siguientes:

- Dirigir una carta a la dirección del centro comunicando la experiencia (objetivo comunicarlo al Consejo Escolar del Centro)
- Facilitar el Proyecto Educativo de Centro (PEC)
- Facilitar el Proyecto Curricular de Centro en las partes que han sido elaboradas (PCC)
- Facilitar el Plan de Acción Tutorial en las partes que han sido elaboradas (PAT).
- Facilitar y realizar un análisis del material didáctico utilizado
- Aportar las programaciones que se prevé utilizar para este curso académico.

- Comunicar al resto de los compañeros asistentes los acuerdos tomados que serán reconsiderados en la siguiente reunión emplazada para el día 29 de septiembre (preguntar)

Con la finalidad de seguir avanzando, se configura una comisión (formada por dos personas) que trabajará con la asesora una propuesta provisional de los cuestionarios definida previamente por ella con el objeto de establecer anotaciones y puntualizaciones desde la perspectiva del profesorado.

3 DE OCTUBRE DE 1997

ASISTENTES: Paqui, German, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

Esta reunión a propuesta del profesorado perteneciente a la comisión, se dedica exclusivamente para poner a punto los cuestionarios del alumnado, de la familia y del profesorado. La comisión expone a los(as) compañeros(as) que han pasado en cuestionario a 5 compañeros, familias y alumnos(as) de diferentes características con el fin de que comentasen aquellos aspectos que no habían quedado claro o, que se prestasen a confusión. Asimismo, comentaron que se habían incorporado las anotaciones pertinentes.

Con la finalidad de seguir avanzando, se configura una comisión (formada por dos personas) que trabajará con la asesora una propuesta provisional de los cuestionarios definida previamente por ella con el objeto de establecer anotaciones y puntualizaciones desde la perspectiva del profesorado.

Además, revisamos cada uno de los componentes del cuestionario deteniéndonos mucho más en el cuestionario del alumnado y de la familia.

Acordamos que la comisión diera formato definitivo a los cuestionarios y que el cuestionario del profesorado fuera pasado a todos los(as) que impartían clase en secundaria Obligatoria con el objeto de conocer la perspectiva que estos tenían del tema que estábamos trabajando. Se hizo un reparto de cuestionarios por departamentos.

Sin embargo, dado que el tiempo previsto para la reunión había prescrito optamos por dejar las decisiones referentes a los cuestionarios del alumnado y de la familia para la siguiente reunión.

16 DE OCTUBRE DE 1997

ASISTENTES: Paqui, German, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

La reunión del día de hoy, a la que le dedicamos casi dos horas y media, se distribuyó en tres grandes apartados. En un primer momento establecimos el día y horas (clases) que iban a utilizar para pasar el cuestionario, decidieron pasarlos, el lunes, a los diferentes grupos. Y, acordamos que una vez recogidos estos nos plantearíamos los de las familias, pues nos quedaban dos puntos más por tratar y no disponíamos de tiempo suficiente para realizar esta tarea.

En un segundo momento, revisamos la rejilla aportada por la asesora para realizar el análisis de los materiales didácticos, en la mayoría de los casos eran libros de texto. La asesora introdujo el tema, exponiendo la influencia que los materiales curriculares tienen en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuál ha sido la trayectoria del estudio de materiales curriculares en el contexto español, cuáles eran los recursos utilizados en este contexto, y de qué experiencias habían surgido, paralelamente, presentamos la propuesta del recurso que íbamos a utilizar en el análisis de los textos en la orientación profesional no estereotipada. Explicando cada uno de los apartados en los que estaba categorizado ejemplificándolo con un ejemplo. Observamos, asimismo, que el análisis era referido no sólo al texto, sino también a las ilustraciones. Su finalidad era analizar el material curricular e incidir en la igualdad de oportunidades, en la estereotipación profesional, estereotipos sexuales y profesionales: su relación, sesgos de género, rol e identidad de género, código de género, tipificación sexual, etc. Hicimos una prueba con una unidad de nuestro libro de texto, una vez clarificamos las categorías objeto de análisis y, posteriormente, incorporamos algunas modificaciones que atendían a los problemas con los que nos encontramos o, con vacíos que detectamos.

La tercera parte de la reunión se centró en seguir profundizando acerca de los elementos básicos del ámbito en el que trabajamos, Concepto de trabajo, haciendo referencia a la diferenciación entre trabajo, ocupación, empleo y profesión; y la relación que esto tiene con la retribución económica o no y la formación necesaria para el desempeño de la misma.

Al equipo le resultó francamente interesante este modelo de referencia de la orientación, puesto que permite que las personas vayan incorporando y modificando, paulatinamente conceptos de sí mismo, de su entorno, desarrollando habilidades para su formación e incorporación al mundo laboral y desarrollo personal.

El profesorado acordó:

- El profesorado consideró la necesidad de ir analizando los textos a medida que nos íbamos formando en el primer trimestre en otros aspectos, y en este tiempo ir clarificando las posibles dudas con la asesora y elaborar un informe del libro de texto acerca de su coeducatividad y tratamiento de la orientación profesional
- Propuso concretar las categorías de análisis de los documentos del Centro (PEC, PCC, PAT) para proceder a su estudio y, demandó a los que se habían responsabilizado de traer los documentos que los facilitarían antes de la sesión para tenerlos leídos por entonces.

13 DE NOVIEMBRE DE 1997

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, San Mateo...

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

Esta reunión se inició con un seminario de formación de 45mtos., aproximadamente, en la que intentamos progresar en el concepto de Desarrollo de la Carrera. Desde este enfoque tratamos sus componentes básico como son el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de su entorno, la toma de decisiones y las características de personalidad. Incidimos, asimismo, en su carácter procesual, pues la carrera -o proyecto vital- se desarrolla a lo largo de la vida de la persona desde su nacimiento e incorporación a los sistemas de socialización hasta su muerte. También, consideramos tratar aspectos referidos a la influencia del género en el desarrollo de la carrera, en el conocimiento de sí como hombre o mujer, las dificultades que tienen unas y otros para incorporarse al mismo, así como las limitaciones que la escuela explícita y/o implícitamente incorpora.

El equipo de trabajo entiende que eran ámbitos de atención a la población escolar de suma urgencia y que pueden ser incorporados, con las limitaciones que supone trabajar con un tercero de secundaria obligatoria, que no han estado expuestos a este modelo de orientación profesional.

Esta fase se extendió en el tiempo de la sesión pues sabíamos que el siguiente punto (el del análisis de los documentos del Centro) nos iba a llevar poco tiempo. El centro sólo había desarrollado escuetamente el Proyecto Curricular de Centro. Así, en tiempo record analizamos el documento.

El resto del tiempo disponible optamos por reflexionar acerca de la estrategia que íbamos a llevar para pasar el cuestionario al alumnado.

Acordamos traer los cuestionarios pasados al profesorado y al alumnado.

27 DE NOVIEMBRE DE 1997

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, San Mateo...

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

En la primera parte de la reunión recogimos los cuestionarios del profesorado y alumnado (la asesora se comprometió de realizar su análisis) y, acordamos, definitivamente, que los cuestionarios de la familia iban a ser pasados paulatinamente por la asesora en el primer trimestre, cuando estos asistieran a las reuniones de tutoría, como una parte de estas.

Asimismo, se acordamos los días para hacer las observaciones en el aula, quedando fijados en los siguientes: 19, 20 y 21 de noviembre. En todas las materias de 3º de la ESO, tres sesiones cada una, inglés, lenguaje, ciencias naturales (optativa), dibujo, ciencias sociales, física. También se acordó, la necesidad de realizar entrevistas al profesorado que participaba en la experiencia, entendimos que por motivos de organización podíamos utilizar un día en el que estuviera todo el profesorado en el Centro, el grupo acordó establecer un día lo antes posible.

Utilizamos parte de esta reunión para hacer un seguimiento del análisis de los libros de texto. El equipo se queja pues este análisis le está dando mucho trabajo. No obstante, entienden que es necesario.

La última parte de la reunión destinada a la formación estuvo acalorada, en ella tratamos los siguientes temas:

a) la igualdad de oportunidades, la igualdad de derechos y las políticas de acción positiva. El grupo de trabajo no mantenía una postura igualitaria respecto a esta cuestión, así se daba que la mayor parte entendía que las chicas-mujeres se encontraban en desigualdad con respecto a los varones en el acceso al desempeño profesional, pero consideraban que las propuestas de acción positiva, "propuestas que obligan a cubrir una serie de cotas, %.... no son las idóneas para favorecer este acceso": entienden que no se puede buscar la igualdad desde un trato diferencial, aún siendo una medida temporal de compensación. Sin embargo, si defienden dinámicas compensatorias de las desigualdades desde el ámbito educativo, y que el proceso de incorporación hacia determinados puestos de trabajo y ocupación de niveles en la esfera laboral es cuestión de tiempo y de educación de ambas partes, a saber, la población trabajadora y la población empleadora.

Asimismo, comparte la posibilidad de incorporar estrategias paralelas de formación para el desarrollo, en las y los jóvenes, de un conocimiento experiencial de otros ámbitos que desde el punto de vista de esta población no es estereotipado, por ejemplo las chicas en tecnología y los chicos en servicios humanos.

Acordamos que el tópico que trabajáramos respecto a una orientación profesional no estereotipada para la población de Secundaria Obligatoria pasa, necesariamente, porque el alumnado empieza a configurar su proyecto de vida, su proyecto profesional no sesgado.

Esta cuestión, trajo al hilo, la problemática de incorporación a puestos de trabajo sin cualificación específica como consecuencia de la reproducción de la ocupación tradicional de la familia: tomateros, cargadores/as, personal de venta de comercios, de supermercados, cajeros/as de super..... y que la reorganización en el sistema educativo actual recoge estas ocupaciones con una cualificación específica y con la posibilidad de continuidad formativa en el sistema educativo.

Se reflexionó acerca de las características de la familia de este contexto, en donde se crea una relación de débito personal por parte de las/os hijas/os hacia sus padres que les impide romper con las propuestas tradicionales de trabajo existentes en la zona independientemente de la formación que hallan recibido, esto se agrava con la situación de desempleo estructural de la que somos partícipes y que limita mucho más, la incorporación de propuestas laborales alternativas. De igual forma, se plantea la oposición familiar existente para que estas personas continúen formándose y se incorporen al mercado laboral y, contribuyan económicamente con las familias en unos caso y, en otros, se mantengan por sus propios medios aunque vivan en el hogar familiar.

b) El proyecto personal vs. proyecto profesional y su relación con el modelo de desarrollo para la carrera (ellos entendían que era necesario como un elemento de orientación vocacional). El profesorado consideraba de máximo interés estos aspectos para el desarrollo integral de la persona. El problema, se les planteaba cuando intentaban concretar esto, en el nivel educativo en el que trabajan, así como, la motivación o interés del alumnado por estos aspectos. "ellos lo ven muy lejos, o simplemente no están interesados por estos temas"...

Otro aspecto en el que el profesorado se encontraba dividido era en la estrategia de infusión curricular para trabajar un proyecto personal y profesional no sesgado. Así, el profesorado del área Sociolingüístico consideraba positivo y viable la incorporación de aspectos establecidos en la sesión del día anterior como objetivos de un programa de orientación profesional no sesgado. No obstante, el profesorado del área científico-tecnológico comentaba que en cualquier caso tendrían que añadirlos a los presupuestos planteados por su área de conocimiento y que no sabrían entonces si les daría tiempo de cubrir los objetivos previstos. La compañera del campo de conocimiento de ciencias sociales, exponía que todo se podía integrar independientemente de la asignatura y que en cualquier caso se tendrían que hacer algunas modificaciones con respecto a los objetivos del área, porque en los objetivos de la etapa, si que habían sido recogidos objetivos que se pueden interpretar desde la igualdad de oportunidades y la orientación académica y profesional. A esto comentaron que serían garbanzos negros en sus seminarios, pero que se podría hacer.

El paso siguiente consistió en discutir qué grandes bloques conformarían nuestro programa de orientación profesional, considerando el modelo de desarrollo de la carrera.

Los grandes bloques quedaron conformados de la siguiente forma:

- 1.- Conocimiento de sí mismo
- 2.- Conocimiento del entorno
 - educativo
 - socio-laboral
- 3.- Concordancia entre el sistema educativo y el sistema ocupacional
- 4.- Toma de decisiones

Como nos demorábamos en el tiempo, decidimos:

a) repensar estos grandes bloques e incorporar algunos más, así como pensar posibles objetivos a incorporar en cada bloque.

b) traer nuestras programaciones e intentar hacer un análisis de aquellos aspectos que fueran susceptibles de incorporar elementos ya aludidos en la propuesta anterior.

REUNIÓN 14 DE DICIEMBRE DE 1997

ASISTENTES: Paqui, German, Lourdes, Raul, Lola, Bety, San Mateo...

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

En la primera parte de la reunión el profesorado preguntaba de forma ansiosa acerca de las observaciones realizadas en el aula, si ya existían análisis. La asesora comentó que sólo las había pasado a limpio y que no se preocuparan que ellos iban a tener el informe después de navidad. También, para distender la tensión les comentó que ella también era docente y que no era sencillo afrontar una dinámica de clase, más cuando había alumnado de las características del curso de 3ºE (esto lo comentó intencionadamente, porque sé que es un grupo muy conflictivo y que todo el profesorado tiene algo que decir, y así desviaba la respuesta), nos reímos un poco y continuamos...

Desarrollar posibles objetivos para cada uno de los apartados que habían sido expuestos en la sesión del día anterior como componentes del desarrollo de la carrera: conocimiento de sí mismo, de su entorno, toma de decisiones y características de personalidad, quedando conformado a través del consenso un pequeño esbozo, la siguiente propuesta:

OBJETIVOS PARA LA EDUCACIÓN SOCIOLABORAL NO ESTEREOTIPADA

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

Desarrollar el área afectivo-sexual

Conocer cuáles son sus aptitudes personales, preferencias e intereses profesionales

Análisis crítico de las diversas opciones profesionales

Valorar positivamente la elección de opciones profesionales no estereotipadas

Estudiar las expectativas profesionales del alumnado (desigual según su sexo)

Dar a conocer modelos femeninos que han seguido una trayectoria no estereotipada

Apoyar al alumnado en la realización de una elección profesional libre de sesgos y atendiendo a sus necesidades e intereses.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

a) Educativo

Conocer la estructura del Sist. educativo

Conocer características del centro educativo en el que estudian

Conocer la oferta formativa de su comunidad

b) Socio-Laboral

Estudiar la representatividad de los sectores productivos en el entorno: de la zona, de la isla, de la CCAA.

Conocer la distribución de la población, de mujeres y hombres, en la zona, atendiendo al número de personas activas y pasivas: parados/as, jubilados/as, estudiantes/as, niñas/os.....

Analizar y comprender la ambigüedad y la aceleración de los cambios que constantemente se producen en el entorno laboral y como afecta al desarrollo profesional de la mujer

Investigar sobre las características, distribución y relaciones laborales que se entablan en las empresas respecto al desempeño profesional de hombres y mujeres

CONCORDANCIA ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL SISTEMA OCUPACIONAL

Clarificar la posibilidad de integración laboral de los perfiles profesionales estudiados atendiendo a una opción estereotipada

Describir las características de las profesiones que posiblemente tendrán más perspectivas de futuro, en pos de mayores niveles de integración laboral de las chicas.

Conocer las características de la sobrecualificación en la formación de las mujeres vs. posibilidades de integración laboral y subempleo.

TOMA DE DECISIONES

Elaborar por parte del alumnado de un esbozo de proyecto profesional que clarifique su posible trayectoria

Facilitar que las personas tomen decisiones, libres de prejuicios sexistas, acerca de su futuro vocacional y profesional.

Conocer cuáles son los posibles pasos en el momento de tomar decisiones

Respetar y comprender la posibilidad de desarrollar proyectos profesionales conflictivos en su perfil y de reafirmación de sí misma por encima de los estereotipos sexuales.

Prever las posibles consecuencias de las decisiones tomadas

Como nos estábamos demorando en el tiempo, decidimos:

a) Reestructurar las propuestas elaboradas y pasar las en limpio a todas/os las/os componentes del grupo para: revisar, incorporar algo nuevo que se nos ocurriera y que pudiera complementar esta actuación.

b) Traer nuestras programaciones e intentar hacer un análisis de aquellos aspectos que fueran susceptibles de incorporar elementos ya aludidos en la propuesta anterior.

Una vez hecha esta propuesta, consideramos analizar las programaciones de cada una de las materias y considerar qué aspectos de los propuestos por el grupo de trabajo podría ser llevado a cabo por las distintas asignaturas. Una vez hecho esto, quedaba hacer la puesta en común y discutir las propuestas individuales. Empezamos con la actividad pero ya eran las 18:30 pm y estábamos muy cansadas/os por lo que decidimos dejarlo para la próxima reunión.

Entre los temas que salieron en la puesta en común están los siguientes:

1.- El objetivo de la orientación profesional en la adolescencia es fundamentalmente ampliar el campo profesional.

2.- La elección profesional, va acompañada con la madurez vocacional y personal que no tienen, por lo que es muy difícil actuar. Objetivo, propuestas para que este desarrollo se lleve a cabo.

3.- Limitación, es algo que utilizarán a largo plazo

4.- Propuesta de una actividad, desarticular ilusiones/salarios/coste y mantenimiento de un hogar.

5.- Influencia del ambiente en el que han vivido

6.- Se replantea el objetivo de la propuesta a trabajar, incorporar elementos que permitan al alumnado desarrollar la propuesta profesional elegida, a partir de una elección consciente respecto a las limitaciones y potencialidades en las distintas dimensiones: educativas, profesionales y sociales. "el que decida que quiere hacer en su vida, que no este condicionado por un prejuicio sexista no consciente"

7.- Limitación de la demanda laboral por sexos. "Dónde se demanda más trabajo para cada sexo"

8. Respecto al análisis del conocimiento de sí mismo/desarrollo afectivo-sexual, es necesario hacer hincapié en el autoconocimiento, hacerse conscientes de sus gustos y preferencias, conocer sus capacidades y habilidades, así como el desarrollo de estas últimas.

ACUERDOS:

1.- establecimos los días en que íbamos a realizar las entrevistas.

2.- Acordamos desarrollar unas rejillas de doble entrada en las que se recogieran los objetivos para cada bloque, en la vertical, y en la horizontal las unidades de la asignatura; de modo que el profesorado colocase cada uno de los objetivos de su materia atendiendo a estos

dos aspectos. Esto será elaborado por la asesora y se pasará antes de la próxima reunión de modo que el profesorado lo pase a la plantilla.

3.- Leer un poco más acerca de la orientación profesional en la edad adolescente.

15 DE ENERO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

La sesión de hoy tenía como objeto hacer la puesta en común del análisis realizado de los objetivos de cada bloque de conocimiento para el programa de orientación sociolaboral y, posteriormente, proponer cuál iba a ser la materia, contenidos que desde las distintas asignaturas iban a ser tratadas en el tercer trimestre y si estas eran susceptibles de incorporar aspectos referidos a la orientación para el desarrollo de la carrera; a la vez consideramos el tiempo semanal que cada asignatura tenía asignado.

ASIGNATURA	Nº DE HORAS A LA SEMANA
<i>Itinerarios de la Naturaleza</i>	2h
- Flora y fauna - Normas de Orientación Básica - 1º auxilios básicos	
<i>Lenguaje</i>	4h
- Publicidad - Cine y TV - El Género y el número	
<i>Inglés</i>	3h
- Pasado	
<i>Expresión plástica y visual</i>	2h
- Color - Ilusiones ópticas	
<i>Ciencias sociales y geografía</i>	3h
- Estructura de la población - Sectores productivos - Trabajo, población y entorno	
<i>Física</i>	2h
- Magnitudes - Peso - Densidad - Proporción/tantos por ciento	

Seguidamente, la asesora expuso la necesidad de establecer una relación fluida, entre los contenidos de las materias que habíamos descrito y los contenidos referidos, específicamente, a la orientación para el desarrollo de la carrera.

Ante este planteamiento, algunos compañeros se quejaban por la dificultad que suponía, más bien no reconocimos la estrategia que haría viable esta demanda, además de la dificultad para llegar a ese consenso, puesto que la materia de la disciplina era necesaria darla. No obstante, una compañera expuso que en todas las materias se podían incorporar este tipo de contenidos y que para ello, sólo era necesario ser un poco creativa y flexible con los contenidos incorporados en la programación. La compañera de lenguaje, expuso que era necesario ser realistas y que los planteamientos que nos estábamos haciendo iban a pasar necesariamente por un cambio en nuestros diseños curriculares de aula y en consecuencia en todos aquellos que quedaban por encima.

La profesora de física y el profesor de itinerarios de la naturaleza expusieron que desde asignaturas como ciencias sociales y lenguaje incorporar este tipo de contenidos era mucho más sencillo, pero que desde sus áreas de conocimiento no lo terminaban de ver.... La asesora corroboró las aportaciones previas de las compañeras y comentó al profesorado del área de ciencias que el trabajo de orientación para el desarrollo de la carrera no tenía que centrarse exclusivamente en contenidos, también las estrategias y todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje eran de suma importancia: agrupaciones, tipo de tareas, comunicación gestual y verbal, refuerzos, etc.

La asesora comentó que los contenidos del desarrollo de la carrera se centraban fundamentalmente en: conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, toma de decisiones y preparación para el mundo del trabajo.

Esta expuso que el siguiente paso sería definir de forma más concreta los contenidos para el desarrollo de la carrera, es decir elaborar un programa específico de orientación. El grupo llegó al consenso, después de mucho ir y venir, que era conveniente que la asesora que era especialista en esto fuera quien elaborara un esbozo de estos contenidos.

Y, que ya ellos participarían en el siguiente paso que será designar qué aspectos del desarrollo de la carrera pueden ser tratados a través de su materia o en el caso que se considere oportuno, propondríamos posibles aspectos a incorporar.

La asesora no mostró inconveniente alguno en llevar a cabo esta propuesta, pero ella entendía que debía ser al menos con la colaboración de dos personas del equipo aunque, después, el resto realizara sus aportaciones.

Disolvimos la sesión y acordamos como propuesta para el día siguiente seguir tratando este tema con la propuesta que de alguna forma traían preparada los representantes.

22 DE ENERO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

La asesora, como portavoz de la comisión, y atendiendo a la propuesta planteada por el grupo en la reunión del día anterior, expuso una propuesta de los contenidos (que la repartió fotocopiada a todo el equipo) para el desarrollo de la carrera que se podrían trabajar con el alumnado, esta consistía en lo siguiente:

OBJETIVOS EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA

- Obtener un conocimiento ajustado de sí
- Configurar un autoconcepto realista y positivo
- Conocer y entender el contexto social, económico, político y educativo en el que la persona desarrolla o desarrollará su proyecto personal y profesional.
- Dominar las distintas estrategias para la toma de decisiones
- Conocer aquellos aspectos a los que ha de enfrentarse para su incorporación al mundo del trabajo
- Implementar procesos de ayuda que posibiliten una orientación no discriminatoria entre los sexos, desarrollar proyectos profesionales y personales libre de imposiciones sexistas.
- Conocer estrategias que posibiliten al alumnado acceder a los medios necesarios para desarrollar su proyecto profesional y personal.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

OBJETIVOS

- Que el alumnado llegue a identificar sus intereses
- Que el alumnado llegue a identificar sus valores
- Que el alumnado llegue a identificar sus capacidades
- Que el alumnado llegue a identificar sus actitudes
- Entender cómo sus valores e intereses son más adecuados a unas profesiones y no a otras
- Hacer hincapié en la diferenciación sexual respecto a los intereses y valores fuertemente definidos según el sexo

CONTENIDOS

- Elaboración de una imagen personal, real y ajustada atendiendo a sus potencialidades y limitaciones.
- Comprensión de la relación de los valores e intereses con los distintos ámbitos profesionales
- Evidencia de la diferenciación sexual entre intereses y valores fuertemente definidos por el sexo
- Intereses y preferencias en relación con las demandas y ofertas del entorno
- Coherencia entre el proyecto personal y las exigencias de nuestra propuesta profesional, haciendo especial hincapié en la dimensión sexo.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO EDUCATIVO

OBJETIVOS

- Conocer la estructura del sistema educativo
- Conocer las optativas que oferta el centro y las llaves para los distintos tipos de bachillerato y especialidades de F.P.
- Conocer qué relación mantienen las distintas disciplinas con los campos profesionales
- Entender la relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional

- Definir la oferta formativa después de la secundaria desde el sistema educativo, fuera del sistema educativo

CONTENIDOS

Conceptuales

- Conocimiento de la estructura del sistema educativo y sus potencialidades
- Distinción de la oferta de optativas en el centro
- Relación de las distintas disciplinas con los campos profesionales
- Relación existente entre asignaturas cursadas y proyecto profesional
- Conocimiento de las propuestas alternativas después de la educación secundaria en el ámbito de la educación formal y no formal en su municipio, en municipios cercanos en otros contextos geográficos del estado español.
- Obtención de recursos económicos que posibilitan el acceso a la formación

Procedimentales

- Realización de mapas conceptuales referidos a la oferta formativa y las posibilidades de la persona
- Lectura e interpretación de perfiles educativos
- Análisis de la información de los proyectos alternativos después de la educación obligatoria
- Análisis de la información referida al acceso a recursos económicos

Actitudinales

- Actitud de búsqueda y curiosidad ante la necesidad de desarrollar un proyecto educativo y profesional
- Concienciación al alumnado que las distintas materias y especialidades no tienen sexo
- Sensibilización al alumnado de que la opciónalidad entre un tipo de materias puede tener fuertes consecuencias en su desarrollo personal y profesional
- Fomento de una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona

CONTEXTO

OBJETIVOS

Indagar qué instituciones (recursos humanos y materiales) existen en la zona (IUEM, ICFEM, ADL, AGENCIAS DE TRABAJO TEMPORAL)

CONTENIDOS

Conceptuales

- Conocimiento y funcionalidad de los recursos existentes en tu zona que actúan como mediadores entre el período formativo y el trabajo

Procedimentales

- Realización de un mapa de los recursos humanos y materiales existentes en la zona
- Análisis de las funciones que los recursos existentes en la zona nos ofrecen
- Descripción del procedimiento de acceso a los recursos de la zona

Actitudinales

- Interesarse por los recursos existentes del entorno y por su uso
- Valoración de las ofertas de la zona , respecto al esfuerzo social para su mantenimiento

ECONÓMICO LABORAL

OBJETIVOS

- Conocer el nivel de cualificación de la población del municipio
- Investigar cuál es la representatividad de los sectores productivos en la economía de Vecindario y detectar cuál es la distribuciónⁿ de mujeres y hombres en los distintos sectores productivos.
- Relación de las características del trabajo (productivo vs. no productivo), de nuestro entorno con las posibilidades formativas y de desarrollo profesional, y establecer si se dan diferencias entre chicas y chicos.
- Reconocimiento de cuáles son las profesiones más demandadas, el nivel de estudios necesarios, quién las ocupa...

CONTENIDOS

Conceptuales

- Representatividad de la actividad económica en los distintos sectores de producción
- Profesiones demandadas (grupos ocupacionales) desde los distintos sectores económicos
- Perfil formativo de los hombres y mujeres del municipio y correspondencia con los sectores productivos

Procedimentales

- Utilización de estadísticas y datos institucionales
- Desarrollo y uso de un registro de observación directa
- Elaboración de conclusiones al respecto

Actitudinales

- Concienciación de la necesidad formativa
- Posibilitar una actitud positiva de chicos y chicas hacia aquellos trabajos más demandados
- Responsabilidad en su desarrollo personal y profesional

TOMA DE DECISIONES

OBJETIVOS

- Hacer consciente al alumnado que cuando realizan decisiones están interviniendo aspectos referidos a la importancia, posibilidad y probabilidad que tiene para la realización de la tarea.
- Posibilitar al alumnado procedimientos activos para una toma de decisiones consciente.

CONTENIDOS

Conceptuales

- Qué es la toma de decisiones
- Valores que influyen en la toma de decisiones de hombres y mujeres, acerca de su proyecto profesional
- Aspectos que dificultan y/o favorecen las decisiones de hombres y mujeres hacia determinadas alternativas no comunes para su sexo en nuestra sociedad

Procedimentales

- Conocimiento y uso de procedimientos para la toma de decisiones
- Hacer uso de distintas fuentes informativas y en distintos formatos
- Reflexionar y ponderar lo que la persona quiere, lo que puede y lo que desea asegurar

Actitudinales

- Consciencia de la importancia de realizar una toma de decisiones razonada, considerando riesgos ya sean positivos o negativos
- Asunción de los consecuencias de la toma de decisiones hecha
- Importancia del carácter procesual de la toma de decisiones, en su requisito para una propuesta más coherente en función de la situación personal
- Responsabilidad de la persona ante la toma de decisiones

PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO

OBJETIVOS

- Revelar las características del trabajo desempeñado por hombres y por mujeres
- Indagar el % de mujeres y hombres en situación de desempleo
- Incorporar en la dinámica de relación en el centro y en el aula de hábitos relacionales y normativos que pudieran ser trasladables al ámbito del trabajo
- Considerar la situación dispar de mujeres y hombres en su acceso al mundo laboral en los distintos campos profesionales

- Conocer la trascendencia de los cambios del mundo laboral en la formación permanente del trabajador

CONTENIDO

Conceptuales

- Trabajo público vs trabajo privado
- Trabajo liberal-trabajo asalariado
- Similitudes y diferencias de las características del trabajo desempeñado por hombres y mujeres
- Trabajo doméstico
- Población activa, ocupada y en paro. Diferencias entre sexos
- Aspectos que dificultan el acceso de hombres y mujeres al mundo laboral, a determinados campos profesionales
- Relación entre formación y posibilidad de acceso al empleo
- Relación entre ocupación y demanda de empleo
- Estrategias para la búsqueda de trabajo

Procedimentales

- Procedimiento para la búsqueda de trabajo
- Análisis y acceso a recursos para la búsqueda de empleo
- Análisis de estadísticas e información en tablas y/o gráficos
- Entrevistas
- Análisis y realización de perfiles profesionales

Actitudinales

- Valoración del trabajo doméstico
- Valorar las profesiones no elegidas tradicionalmente por las mujeres y/o hombres
- Analizar y reflexionar sobre la situación de la mujer en el trabajo, y la discriminación en el mundo empresarial, evidenciando la economía sumergida
- Desarrollo del interés por el mundo laboral en el alumnado como aspecto que posibilitará su realización personal, su independencia económica y laboral.
- Reflexionar acerca de las diferencias entre las expectativas laborales del alumnado y las de su madre y su padres.

El profesor de itinerarios de la naturaleza comenta que es casi imposible trabajar todos estos aspectos desde su asignatura, chicas les digo de antemano que si es todo esto conmigo no cuenten. La profesora de física comenta lo mismo; ante un pequeño revuelo en donde el resto les dice que ellos no están comprometidos y que no se trata de hablar de las consecuencias que la desigualdad de oportunidades tiene para la mujer, o si nosotras tuvimos o no orientación profesional cuando estudiábamos, de lo que se trata, dijo, es de que esos planteamientos se reflejen en el trabajo con las chicas y los chicos y, si tienes que ceder en el conocimiento de tu disciplina lo haces...

El profesor de dibujo que hasta el momento había permanecido en silencio los llama a la calma y les comenta que él cree que tampoco sea tan difícil integrar este tipo de contenidos en nuestras materias... No obstante, él expone que se imagina que en cada asignatura no todos íbamos a trabajar lo mismo, si no menudo aburrimento para los pives, además ¿qué sentido tendría entonces estar trabajando en equipo?. La asesora retoma la palabra y la última intervención exponiendo que por ello se quiere trabajar a través de una estrategia interdisciplinar, y, que en ningún momento se ha descartado desarrollar propuestas paralelas desde otra materia, porque consideramos que no tenemos por qué incorporar con calzador determinados contenidos.

El profesor de itinerarios de la naturaleza pide disculpas y, expone que a lo mejor se ha excedido y que es posible que todo esto le cree ansiedad. Bueno, si tengo dificultades para desarrollar esto espero que me ayuden; la compañera de lenguaje comenta que en todo momento ha habido un clima de colaboración y disposición a ayudarnos entre nosotros, además comenta que cuenta con la ayuda de la asesora que les facilita el trabajo y coordina nuestra actuación siendo esto de gran ayuda para nosotros, no te preocupes...

Con esta actuación consumimos todo el tiempo, y teníamos previsto también trabajar qué contenidos de las distintas áreas se pueden trabajar desde las distintas asignaturas, el equipo comentó que podría ser una tarea que podría traerse elaborada para la próxima reunión. Lo aceptan como propuesta válida y a esto, la asesora comenta que no se centren exclusivamente en el tercer trimestre sino que analicen los otros dos, ¿por qué?, porque pueden ser retomados como refuerzo o nos puedan ayudar a crear nuevos aspectos...

29 DE ENERO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

Como habíamos previsto en la sesión anterior, el profesorado aportó la relación de contenidos que desde su materia estaban relacionados con aspectos del desarrollo para la carrera. La estrategia que acordamos seguir fue que cada uno(a) comentara sus propuesta o selección, entendimos que era de una gran valía para el proceso posterior de integración de contenidos de diferentes materias que todos(as) conociéramos lo de los demás.

CONTENIDOS DEL ÁREA: LENGUAJE

Conceptuales

- Diferencia entre diálogo y debate: lengua oral y escrita.
- Lenguajes no verbales en grupos sociales diferentes (sexo, edad, procedencia)

Procedimentales

- Producción de textos orales con distintas finalidades (descripciones, narraciones, exposiciones y argumentaciones, diálogos, coloquios,...) con la debida planificación
- Corrección y producción de textos escritos, siguiendo las normas de ortografía, las de puntuación y las de coherencia textual.
- Argumentación
- Lectura y análisis de un periódico, T.V. radio....
- Comprensión lectora de diversos textos literarios y aplicación de las pautas de análisis trabajadas en el aula
- Comprensión lectora de textos diversos, a través de actividades que pongan de manifiesto las ideas principales la estructura del texto y la intención del autor
- Comprensión , análisis y elaboración de textos diversos (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos y predictivos)
- Lectura y análisis de un periódico. Redacción de una noticia, un reportaje etc...
- Audición de mensajes radiofónicos y televisivos, y análisis de los mismos
- Análisis de mensajes publicitarios y creación de un texto publicitario
- Análisis del lenguaje del comic
- Resumen guiado de textos narrativos y transformativos

Actitudinales

- Dominio de la lengua hablada y escrita en las relaciones personales, profesionales y sociales
- Sensibilidad y actitud crítica ante el planteamiento de determinados temas y expresiones que supongan una discriminación social, racial y sexual
- Recepción activa y actitud crítica ante los mensajes difundidos desde los mas medias
- Valoración de los lenguajes no verbales como instrumentos de comunicación y de regulación y modificación de conductas
- Reconocimiento de la importancia de la lengua hablada y escrita en las relaciones personales, sociales y profesionales
- Sensibilidad y actitud crítica ante el planteamiento de determinados temas y expresiones que supongan una discriminación social, racial, sexual, etc...

CONTENIDOS DEL ÁREA DE: HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Conceptuales

- Fuentes demográficas

- Factores de evolución y distribución de la población mundial
- Dinámica de la población: crecimiento vegetativo y real. Movimientos migratorios: tipos, causas y consecuencias
- Teorías demográficas. Desequilibrios poblacionales
- Estructura de la población: edad, sexo, actividades económicas. Poro y marginación
- Problemas demográficos de España y Canarias
- Actividades económicas y su incidencia (relación de esto con los sectores productivos y las desempleos profesionales)
- El mundo desarrollado y la problemática de la mujer
- Las áreas subdesarrolladas. Características y causas del subdesarrollo. La ayuda al tercer mundo y el diálogo Norte-Sur. La situación de la mujer y su problemática

Procedimientos

- Debates sobre temas controvertidos de actualidad política, dando opiniones y juicios razonados
- Realización de resúmenes y esquemas a partir de información oral, escrita y de la prensa
- Proyecciones y comentarios de vídeos y dispositivos
- Lectura, interpretación y elaboración de gráficas, diagramas, etc...
- Lectura e interpretación de estadísticas, pirámides de población, diagramas,....
- elaboración de gráficas a partir de información proveniente de distintos medios
- Proyección de diapositivas y vídeos
- Análisis comparativo de la semejanza y diferencias en el comportamiento demográfico de distintos territorios
- Análisis de las variables que influyen en la realidad demográfica de Canarias
- Realización de síntesis a partir de la evaluación y contrastación de diversas informaciones
- Integración de información obtenida a partir de los análisis sectoriales realizados sobre un determinado territorio
- Estudio de la realidad económica del entorno

Actitudes

- Respetar las opiniones de los compañeros y compañeras, aceptar y proclamar las normas del debate
- Despertar actitudes cooperativas mediante el trabajo en grupo, tomando conciencia de las posibilidades de enriquecimiento personal de la consulta a los compañeros/as y del hecho de afrontar conjuntamente un mismo problema
- Valorar la educación como derecho siendo consciente de su protagonismo como alumno/o y responsabilidad que conlleva
- Valorar educación como logro histórico de nuestra sociedad y manifestar solidaridad con aquellas personas que no tienen acceso a la misma.
- Toma de conciencia de los problemas relacionados con los desequilibrios demográficos y económicos
- Rechazo a todo tipo de discriminación
- Rechazo a las desigualdades sociales motivadas por el lugar de nacimiento y sexo
- Respeto hacia las distintas teorías demográficas
- Intentar por estar bien informados/as y actitud crítica ante la información y los mensajes procedentes de los medios de comunicación
- Rechazo y comprensión de los problemas de hombres y mujeres, racismo y discriminación de la mujer sobre todo en los países subdesarrollados.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE: INGALES

CONTENIDOS DEL ÁREA DE: FÍSICA

CONTENIDOS DEL ÁREA DE: ITINERARIOS DE LA NATURALEZA

Conceptuales

- La ocupación tradicional del suelo por el ser humano en Canarias. Labores tradicionalmente más prevalentes
- Las monocultivos en comarcas y su relación con la configuración del paisaje
- El turismo como principal actividad económica actual y su influencia en el paisaje. Distintos formas de entender el turismo
- La agricultura de subsistencia y la agricultura de exportación. Consecuencias históricas y medioambientales
- La actividad económica actual y su presión sobre el medio natural

Procedimentales

- Análisis de la interacción entre el medio y la acción humana en la configuración del paisaje
- Preparación de actividades para la toma de datos y observación del paisaje visitado con el fin de relacionarlos con el uso de la tierra por el ser humano y su influencia en la modificación de dicho paisaje a lo largo de la historia
- Observación de la distribución de los cultivos y de los asentamientos humanos y su relación con los recursos hídricos y la fertilidad del suelo.
- Realización de encuestas con los habitantes de las zonas visitadas
- Lectura e interpretación de estadísticas, gráficas, pirámides de población etc...
- Elaboración de gráficas a partir de informaciones provenientes de distintos medios
- Proyección de diapositivas y vídeo
- Preparación y realización de debates en torno a la problemática del conocimiento y distribución de la población mundial
- Análisis comparativo de semejanzas y diferencias en el comportamiento demográfico de distintos territorios
- Análisis de las variables que influyen en la realidad demográfica de Canarias

Actitudinales

- Valoración de la acción del hombre sobre el medio, potenciación de actitudes de sensibilización y de rechazo ante todas aquellas actividades que degradan el paisaje
- Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo
- Tolerancia, respeto y valoración crítica de formas de vida y creencias en el pasado y en el presente distintas a las nuestras.
- Desarrollo de una actitud indagadora de los valores tradicionales que subyacen en toda cultura y en especial la canaria

CONTENIDOS DEL ÁREA DE: DIBUJO

Conceptuales

- La publicidad. La prensa y la TV
- Relación de la prensa y la TV con el consumo responsable
- El sexismo en publicidad
- La obra artística. Análisis de esta en su medio, su importancia como hecho cultural. Función y características generales de índole plástico.

Procedimentales

- Visionado de diapositivas, prensa gráfica y vídeos publicitarios ?
- Análisis de sus funciones recursos, ideología que transmite
- Aplicación para el estudio de determinados spots de los criterios de color, expresividad de este, cinetismo, impartidos en las evaluaciones anteriores
- Explicación, reparto de fotocopias y ejercicios escritos o gráficos sencillos sobre el consumo responsable
- Búsqueda y análisis de spots y anuncios de la prensa gráfica donde hayan contenidos sexistas. Alternativas

Actitudinales

- Capacidad de análisis
- Capacidad de autocrítica
- Método de trabajo
- Respeto a las instalaciones del aula, así como a los/as compañeros/as, así como al profesor
- Afán de experimentación
- Colaboración y solidaridad con los compañeros con más problemas de carácter comprensivo, de lentitud en la ejecución de las láminas
- Respeto al trabajo de los/as otros/as.

Una vez expuesta la selección de contenidos de nuestras respectivas materias. La asesora expuso los diferentes pasos que a continuación debemos realizar para poder llevar a cabo una propuesta interdisciplinar. Así, entendimos que la fase siguiente trataría de discriminar y relacionar de todos estos contenidos que hemos seleccionado, qué contenidos y objetivos del desarrollo para la carrera podemos considerar para nuestro trabajo conjunto.

La asesora comenta al resto del equipo, que aspectos referidos al conocimiento del medio educativo pueden ser tratados desde el ámbito de la tutoría, esto deberíamos definirlo de alguna forma... una compañera comenta que sería necesario decírselo a la orientadora del centro para que al menos con este grupo lo podamos trabajar cuando nosotras lo creamos oportuno

Para seguir avanzado y puesto que el tiempo se nos acababa , la asesora anota que para hacer lo anterior es necesario definir el tema con el que nosotras/os vamos a trabajar a través de la unidad interdisciplinar porque así sería, más sencillo, seleccionar contenidos y objetivos.

Para ello la asesora plantea que se podría hacer a través de una tormenta de ideas, en donde cada uno exponemos lo que se nos ocurra y después ya seleccionaremos.

Tormenta de ideas

- ¿Cómo convivimos mujeres y hombres?
- ¿Qué haremos después de acabar la ESO?
- ¿ Por qué antes vivíamos de la tierra y ahora del turismo?
- Vecindario, un núcleo poblacional en constante crecimiento
- Profesiones: Tú futuro
- Moda
- Deporte
- Música
- Gente famosa...

Una compañera nos hace caer en la cuenta que ya nos hemos pasado del tiempo, y que habíamos acordado un horario fijo, ni antes ni después. Por lo que decidimos emplazar el aspecto que estábamos trabajando para la próxima semana. La asesora les propone pasarles un documento (de Jurjo Torres) en el que se especifica un proceso para llevar a termino una propuesta interdisciplinar y de integración de contenidos.

5 DE FEBRERO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

Se inicia esta sesión recordando la tormenta de ideas que se había hecho la semana pasada. Se procede a la lectura:

Tormenta de ideas

- ¿Cómo convivimos mujeres y hombres?
- ¿Qué haremos después de acabar la ESO?
- ¿Por qué antes vivíamos de la tierra y ahora del turismo?
- Vecindario, un núcleo poblacional en constante crecimiento
- Profesiones: Tú futuro
- Moda
- Deporte
- Música
- Gente famosa...

A partir de aquí se abrió un debate en el que se intercambiaron opiniones distintas, a cerca de la potencialidad de los distintos temas para poder incorporar las distintas materias. Hubo un análisis progresivo. En un primer momento cada cual, se centró en su materia, seguidamente hacían referencias a aquellas materias que estaban cercanas, al pertenecer a un área de conocimiento afín, y en último lugar con otras.... así surgieron temas, contenidos a trabajar, dificultad para trabajar un aspecto que consideraban de máxima importancia para el desarrollo de su asignatura, etc. También, se expusieron ideas sobre el enfoque referido al género y al trabajo.

Al tiempo, la asesora comentó las dos modalidades de integración disciplinar: Centros de interés y como proyectos, estos proyectos a su vez pueden surgir de distintas propuestas: integración correlacionando diversas disciplinas, Integración a través de temas(tópicos) o ideas, integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria, Integración de temas que decide el alumnado. Integración de temas que decide el alumnado: conceptos, entorno a períodos históricos y espacios geográficos, integración sobre la base de instituciones y colectivos humanos, integración entorno a descubrimientos e inventos, mediante áreas de conocimiento (asignaturas que mantienen similitudes importantes). El profesorado reconoció que el artículo que les había pasado era de gran claridad

Entendimos que los objetivos de las distintas materias y los planteados para la Orientación vocacional podrían tener cabida en casi todos ellos. Los que más gustaron fueron:

- ¿Por qué antes vivíamos de la tierra y ahora del turismo?
- Profesiones: tu futuro

Al final, concluyeron que el mejor tema era *Profesiones: tú futuro*, a través de un proceso en el que se justificó que era el mejor para tratar todas las materias, el profesor de itinerarios de la naturaleza hubiera preferido: ¿Por qué antes vivíamos de la tierra y ahora del turismo?

Compromiso:

Nombre de la unidad: Profesiones: tú futuro

Duración de la unidad: 1 mes

Enfoque: Orientación vocacional no sexista

Propuesta de partida: las preferencias profesionales de los/as jóvenes esta condicionada por su entorno.

Objetivo: incorporar en nuestras programaciones elementos críticos que ayuden a neutralizar dicha situación. (realizar una oferta más amplia)

12 DE FEBRERO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

Esta sesión que, en principio, estaba destinada a profundizar en aspectos relacionados con la etapa evolutiva por la que pasaban nuestros jóvenes, es decir, la adolescencia se vio alterada por la petición explícita, por parte del equipo directivo, de organizar la Semana Cultural del Centro. Hasta el momento las semanas culturales habían versado acerca de las Islas de nuestro Archipiélago, por primera vez el equipo directivo se enfrenta a la necesidad de dar contenido con otros aspectos de actualidad de nuestra sociedad, en este año la semana cultural coincide con el día de la mujer y han pensado en desarrollar este tema, con la condición de que el equipo de trabajo lo dinamice y de contenido al mismo.

Los componentes del equipo de trabajo no estaban del todo de acuerdo en que este tema se trabajara en las sesiones previstas para desarrollar la unidad interdisciplinar. Después de un amplio debate llegaron a un consenso centrado en que estas acciones también podrían contribuir a nuestro objetivo de promoción de la no estereotipación por cuestión de sexo, la reunión de hoy se utilizaría para lanzar la propuesta y el resto se puliría en otras reuniones. Ellos veían que la asesora les podía ayudar con este propósito.

ACTIVIDADES PENSADAS PARA LA SEMANA CULTURAL

Charlas/Mesa redonda

- | | |
|---------------------------------|------------------------|
| ▪ Capitana de Barcos | ▪ Comadrón |
| ▪ Ingeniera industrial | ▪ Trabajador social |
| ▪ Mecánica | ▪ Educador infantil |
| ▪ Arquitecta | ▪ Cajero de continente |
| ▪ Presidenta de la construcción | ▪ Camarero de pisos |
| ▪ Arbitra | ▪ bailarín |

Recurso: obtener candidaturas políticas

Cine forum

- Un día inolvidable
- Poli de guardería
- Contact
- Tutsy
- Sra. Dogfayar
- Shirty Valentine
- Gorilas en la niebla
- Gente

Concursos

- Redacción
- Fotografía
- Reportaje de video

(condiciona concurso, definir modalidades, buscar algún premio...)

Programa de radio

Dirigido tanto al profesorado como al alumnado

Ambientación musical en el centro

- Canción realidad social
- Ellas bailan solas

Exposición de lo que se desarrolla en las aulas

- Plástica
- Paneles
- Análisis de tablas

Talleres

Bricolage

guardería

Pintura

asistencia a ancianos

Electricidad

primeros auxilios

Informática

imagen personal

- Se fundamenta en que las chicas tengan experiencias en ámbitos en donde tienen pocas posibilidades de acceder a él, así como los chicos....

A partir de esta última propuesta surge un debate muy interesante acerca de la segregación pedagógica. La profesora de Física y el profesor de Ciencias Naturales no entienden por qué han de estar segregadas, la asesora explica que el fundamento está en la falta de confianza de unos y otras a desempeñar actividades no reforzadas socialmente, y en donde la percepción del resto de los compañeros va influir decisivamente. Justifica esta exposición con las aportaciones realizadas por Jacobs, que sugiere un número de técnicas de enseñanza que dirige los estilos de aprendizaje de la mujer incluyendo:

- Aprendizaje cooperativo
- Actividades de escritura en donde se incorporan aspectos reaccionarios
- Uso de periódicos
- Alumnos/as observando el trabajo de otros/as compañeros/as
- Hacer entrevistas
- Prácticas de escucha a preguntas hechas por los/las estudiantes y que reflexionen sobre sus respuestas
- Propuestas que le permitan tomar actividades arriesgadas
- Clases segregadas en Ciencias y lengua (para los distintos sexos)

Una compañera le propone que lea más sobre aspectos referidos a la coeducación, que hay algunos libros en el seminario que hablan de estos aspectos. Y, es más, comenta que el problema está fundamentalmente en que Uds. no ven que realmente se den esas situaciones de discriminación, o no las ven discriminatorias. Él responde que si las ve, pero que no sabe hasta que punto el uso de estas estrategias va a favorecer salir de esta situación. Ante esto, la profesora responde que lo que está no sirve, pues que más le da utilizar otras estrategias a ver que es lo que resulta. Dulce expone que el curriculum oculto es tan fuerte y las estrategias tan sutiles que ni siquiera nosotras/os gente que estudia este hecho, lo reconocemos. La profesora comenta que va a leer un poco más a ver...

19 DE FEBRERO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

El día de hoy retomamos la tarea que en principio teníamos prevista para el día de hoy, que tenía como objeto, comentar la problemática especial de la etapa de la adolescencia. Este versaba sobre el período evolutivo de la etapa del conocimiento formal y abstracto, a partir de aquí surgió el debate acerca de la importancia y trascendencia que estos aspectos tenían para nuestra propuesta didáctica. Así, una parte del grupo expresaba opiniones que hacían referencia a considerar los objetivos y actividades para el período evolutivo marcado por Piaget para las edades de 15 o 16 años, la otra parte del grupo, sin embargo retomaba la idea de que el conocimiento formal y abstracto no se conseguía de forma homogénea y que la dificultad se centraría en quiénes lo habían conseguido y quiénes no. Esta parte del grupo, exponía que aún conociendo la capacidad de todos y cada uno de los(as) alumnos(as), tendrían muchas dificultades para atender a esta diversidad debido al grupo tan numeroso con el que contaban.

Todas y todos estaban de acuerdo en considerar que el nivel del alumnado respecto al desarrollo de habilidades para resolver problemas y planificarlos había mejorado del año anterior a este, otras que no habían trabajado con este alumnado hizo la misma consideración teniendo en cuenta experiencias pasadas con otros grupos.

Hicieron mucho hincapié en que cualquier proceso de "enseñanza"¹, contaba siempre con su resistencia pues la opinión del adulto lejos de ser un elemento que aporte claridad y coherencia a su situación, crea conflictos con aquellas personas que ostenten la norma: "ellos piensan que tienen la razón y el resto está equivocado". "No tienen los pies en la tierra y esperan que de repente todo tenga una lógica que, evidentemente, tendrá que referirse a sus criterios".

Una compañera comenta que unos autores del texto decían que el proceso que el grupo quería desarrollar sobre orientación vocacional, en el que se enseñaba al alumnado a tomar decisiones y demás, iba a ayudarles a conseguir un pensamiento más realista, otra comenta, claro porque están constantemente estableciendo contradicciones a sus posturas con otro tipo de información.

Por otro lado, respecto a lo que comentaba Erickson(1963), de su interés por su apariencia física y a las dificultades en sus decisiones sexuales, el grupo expuso que la imagen era un aspecto importante y que este era un motivo del pronto abandono de la escuela, ya que en el municipio se encontraba fácilmente trabajo aunque este fuera precario: bajo salario, sin seguridad social, más de ocho horas, etc. Además, lo que ellos valoraban era que con ese dinero pudieran comprarse el último modelo de zapatillas y vestimenta deportiva, o un coche con spoiler... o poder salir con la piva a la verbena... Respecto a las decisiones referidas a las dificultades sexuales, el profesorado aportó que puede ser que estén un poco despistados/as con todo esto, pero que lo que más influye, sobre todo en las chicas, es la percepción que tanto su familia como otras personas de la comunidad como son sus compañeros/as, el profesorado y los(as) vecinos/as tienen acerca de su función y por tanto, las tareas atribuidas

¹ Hacen referencia a todos aquellos procesos que se desarrollan dentro o fuera del entorno clase y que no está directamente relacionado con el aprendizaje de la materia sino en su madurez personal, ellos/as hablaban de "un ciudadano".

tanto en su entorno familiar como en su entorno social; y esto, si piensan ellos/as que si puede influir mucho más en sus decisiones de carrera.

Ante la pregunta ¿Qué aspectos de la adolescencia podríamos extraer de este texto y qué sería necesario tener en cuenta para nuestro trabajo? el profesorado aportó lo siguiente.

- Sabemos que a esta edad ya pueden (siempre claro está con salvedades) planificar la actuación para resolver problemas
- Pueden pensar a cerca de sí mismos y atender a variables del entorno
- Tienen un pensamiento idealista y tendríamos que considerarlo
- Es un período de conflicto con las personas adultas, unos y otras también avanzan hacia la madurez y habrá que considerarlos/as en su justa medida
- Están descubriendo el amplio mundo de las sensaciones afectivas y sexuales, y lo que esto implica: enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, aceptación del otro sexo, sentirse atractivo/a...

Entienden pues, que tienen cierta madurez que implica que se conocen mejor: capacidades, limitaciones y proyección social. Por todo esto, el grupo de trabajo considera de suma importancia trabajar aspectos del desarrollo de la carrera (ellos hablan de orientación para la profesión) en esta etapa que le permitirá avanzar y tener amplios criterios para contrastar y seleccionar la opción más deseada por el alumnado.

26 DE FEBRERO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

En un primer momento la asesora expone al profesorado un análisis más o menos exhaustivo de los datos y de la información recogida de los diferentes agentes y del contexto: profesorado, alumnado, familia, documentos del centro, materiales curriculares, etc. Un vez que conocemos estos hechos estamos en mejor disposición para definir nuestro problema. Delimitar el problema que íbamos a tratar en la unidad interdisciplinar, era indispensables pues de este modo podíamos compartir el mismo significado.

El problema fue definido en los siguientes términos:

Se dan condicionantes sociales, económicos, políticos, culturales y familiares, cuando los(as) jóvenes deciden:

- Cursor en la ESO unas materias y no otras.
- Seguir un ciclo formativo determinado
- Acceder a una modalidad de Bachillerato
- Abandonar la escuela
- Continuar su formación en la Universidad
- o, por el contrario, es una cuestión exclusivamente individual?

Desde la definición del problema y en la medida que observamos que el orden propuesto por la selección del programa de orientación sociolaboral y de los objetivos y contenidos de nuestras materias, coincidimos en que teníamos que alterar el orden que en un principio habíamos establecido desde la propuesta del seminario, con el objeto de poderlo abordar conjuntamente desde todas las áreas de conocimiento a un tiempo. Por eso alteramos el orden de los contenidos, de un cuatrimestre a otro, con la aprobación de los seminarios.

Entendimos que este era el problema pero era necesario definir el tema, de esta forma podíamos empezar a concretar las dimensiones que iban a ser tratadas desde las áreas, de modo que los conceptos trabajados desde cada una de ellas iba a permitir avanzar a las otras, consiguiendo de este modo progresar en las diferentes dimensiones del problema y, poder concretar la experiencia en el espacio y tiempo con el que contábamos, la mitad de un cuatrimestre. De esta forma según habíamos estudiado podíamos acercarnos a la resolución o comprensión de situaciones problemáticas. Se trata, en definitiva de conseguir un quehacer diario con sentido, en el que se aborden las situaciones no desde un saber parcializado, característico del mundo académico (posmoderno), sino desde la complejidad de nuestra realidad, para nuestro alumnado.

Un compañero del equipo considera necesario leer los pasos que suelen estar presentes en cualquier trabajo interdisciplinar -entiende que de esta forma seremos conscientes de lo que estamos haciendo- él cree que puede ser que han comprendido cosas diferentes:

a) Definir el problema

Determinar los conocimientos necesarios, incluyendo las disciplinas representativas y con necesidades de consulta, así como los modelos más relevantes, tradiciones y bibliografía

Desarrollar un marco integrador y las cuestiones correspondientes que deben ser investigadas.

b) Especificar los estudios o investigaciones concretas que necesitan ser emprendidas

Reunir todos los conocimientos actuales y buscar nueva información

Resolver los conflictos entre las diferentes disciplinas implicadas tratando de trabajar con un vocabulario común y en equipo

Construir y mantener la comunicación a través de técnicas integradoras (encuentros y puestas en común, interacciones frecuentes, etc.)

c) Cotejar todas las aportaciones y evaluar su adecuación, relevancia y adoptabilidad

Integrar los datos obtenidos individualmente para determinar un modelo coherente y relevante

Ratificar o no, la solución o respuesta que se ofrece

Decidir sobre el futuro de la tarea, así como acerca del equipo de trabajo

J.T. Klein (1999: 189)

El compromiso para la reunión siguiente era traer propuestas de temas.

5 DE MARZO DEL 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

Cada profesor(a) comunicó al resto las propuestas para los temas:

- Factores que condicionan el desarrollo sociolaboral
- El trabajo y tu futuro profesional
- La condición de género y el desarrollo profesional y personal de los hombres y de las mujeres.
- La formación elemento determinante en el acceso al trabajo
- Las diferencias de género promovidas desde nuestra sociedad
- La distribución de los roles y el desarrollo de los hombres y de las mujeres
- Las preferencias socio-lingüísticas y científico-tecnológicas y el acceso al trabajo

Después de leídas, los comentarios eran que ninguna era válida por sí sola y que cada uno(a) ha expresado una parte del problema.

La asesora considera que en muchas propuestas se destaca la relación hombre-mujer vinculado al ámbito del trabajo y personal. Asimismo, apunta que en este sentido las diferentes propuestas no son del todo desacertadas y demanda al grupo pensar en una frase que incorpore estos elementos.

Después de varios intentos infructuosos alguien comenta la relación entre hombres y mujeres, a esto la asesora añade la relación sociolaboral entre hombres y mujeres, un compañero añade un factor determinante.

Así tenemos nuestro tema:

La relación sociolaboral de mujeres y de hombres |Un factor determinante!

A continuación, la asesora aporta al profesorado diferentes documentos que tratan experiencias relacionadas con este tema, las distribuyen con el objeto de analizarlas y con la finalidad de encontrar elementos que aporten claridad a la configuración de la unidad interdisciplinar.

12 DE MARZO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

En un primer momento, los componentes del grupo destacan aquellos aspectos que han visto interesantes de la lectura de los diferentes documentos:

"lo que está claro es que la meta primera no es que los estudiantes hagan una elección de carrera para trabajos adecuados. Hay que aumentar las capacidades y la visión para hacer decisiones sobre sí mismos y sobre su desarrollo de la carrera en el contexto social en el que viven, van al colegio y trabajan"

Ericreports 382875. Pag.33.

"Una elección ocupacional no es un valor en sí mismo, pero es realizada basándonos en los valores". "Cuando la gente elige ocupaciones es porque piensan que eso es bueno, y esta concepción de lo 'bueno' es parte de una estructura mental internalizada que establece prioridades atendiendo a lo que ha querido hacer de la vida. Es indispensable adecuar el entendimiento de los procesos de toma de decisión ocupacional para considerar lo que las personas quieren o consideran bueno o deseable, este es el criterio esencial por el que la elección es hecha".

Rosenberg (1987:58)

"hay una conexión entre la caída de la autopercepción y la omisión de currículos y sesgos"

"La autopercepción es una conclusión razonable si uno ha sido educado en que lo que las personas han hecho en el mundo no es importante y no es digno de estudiar"

"las mujeres necesitan ser provistas con el conocimiento de la experiencia de las mujeres..."

Linda Kerber's 375346 pág.12.

"técnicas de enseñanza que dirige a los estilos de aprendizaje de la mujer, incluyendo:

- Aprendizaje cooperativo
- Actividades para escribir en las que se incorporen aspectos reaccionarios
- Uso de periódicos
- Alumnos(as) observando el trabajo de otros(as)
- Prácticas de escucha a preguntas hechas por los(as) estudiantes y reflexionar sobre su respuestas
- Propuestas que les favorezca realizar actividades arriesgadas
- Clases segregadas en Ciencias y en Lengua"

Jacobs 375346. pág.13

"Revisar los programas y desarrollar otros o incorporar modificaciones que pongan énfasis en el conocimiento de competencias de comunicación, matemáticas y ciencia, y en habilidades cognitivas e intelectuales para la resolución de problemas.

Relacionar el contenido de las materias y la previsión de futuro que tengan para sí"

383936. Pág.112

"Asimismo, se incorporan cambios necesarios en matemáticas y ciencias

Reducir la fragmentación de la información

- Incrementar la conexión de los significados, del material que las niñas pueden hacer con su vida.
- Usar ejemplos de la vida real de modo que ellas aprendan sobre trabajos no tradicionales.
- Reducir la relevancia del libro de texto y del profesorado (trabaja con materiales originales)
- Incluir conocimiento práctico y aplicado
- Desarrollar estilos de aprendizajes alternativos

- Usar tecnología para enseñar la materia: ordenadores, videocámaras, radio casetes... Integar la tecnología dentro de cada aspecto del curriculum.

345007. Pág.4.

"Respecto al trabajo no tradicional se considera aquel que:

- No se ha cambiado desde hace 2 décadas
- La sociedad continúa planteando que hay trabajos de hombres y de mujeres.
- Los trabajos mejor pagados requieren del conocimiento en matemáticas, ciencia y habilidades técnicas, y menos mujeres que hombres eligen estas áreas de conocimiento para su estudio.
- Quienes asesoran a las mujeres sobre estudios y carrera, las dirigen hacia formas de trabajo no tradicionales
- Los empleadores en los trabajos mejor pagados son hombres y, frecuentemente, emplean a mujeres.
- Los compañeros masculinos en carreras dominadas por hombres a menudo no cooperan o son activamente hostiles a que las mujeres entren en el campo.
- Al ser pioneras se pasa una gran tensión en trabajos no tradicionales que hace que muchas mujeres realicen otras elecciones incluso estando mal pagado"

345007. Pág.5.

"Otros de los aspectos que contribuyen a atender a las mujeres en los procesos de aprendizaje es a utilizar ejemplos de vida cotidiana como:

- Compras personales
- Diseño de ropa
- Problemas de la comida
- Conseguir vivienda
- Tránsito adecuado de personas
- Electricidad y funcionamiento de máquinas en términos de productos de consumo"

345007. Pág.7.

Posteriormente, los profesores entran en un debate acerca de los elementos que serían necesario considerar con el fin de atender a la diversidad. Todos entendían que estos elementos podrían contribuir de manera efectiva a esta labor. Sin embargo la profesora de física secundada por el profesor de itinerarios de la naturaleza, exponen su desacuerdo a usar todo este tipo de estrategias porque opinan que antes de ser potenciadores de la igualdad dispensan un trato diferencial. La compañera responde que el trato diferencial no es problemático, porque la escuela solo desarrolla un modelo (el masculino) y ¿por qué no podemos desarrollar dos?, ésta dice: yo no lo veo de ninguna de las formas porque si no cuando esta gente salga al mundo real se va a ver limitada no va a estar preparada para luchar...

Cada uno aporta las actividades, los recursos y, también, definen los criterios de evaluación.

Sin embargo entre los compañeros se observaba un clima de impaciencia pues habían acordado desarrollar esto después de Semana Santa y exponían como necesario elaborar un material específico para su desarrollo.

19 DE MARZO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Lourdes, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

En la reunión de hoy el trabajo es de carácter individual nuestro propósito se centraba en definir diferentes actividades que desde nuestro ámbito pudieran responder a los objetivos y contenidos que ya habíamos definido, así el profesorado con un trabajo previo realizado en casa termina esta tarea. Posteriormente será utilizada por la comisión que se responsabilizará de desarrollar el material del alumnado.

A continuación, el equipo define los diferentes elementos que necesariamente compondrán el cuaderno, esto queda reflejando en los siguientes puntos:

Esquema/Marcos

Asimismo, en esta reunión la asesora comenta que una forma factible de integrar los diferentes ámbitos a los que responde el problema es a través de las historias de vida de antiguos alumnos(as) del mismo instituto. Así, deciden desarrollar una historia conjunta de los diferentes personajes a partir de los que integrarán las diversas actividades -será un encuentro entre amigos que han decidido asistir a la obra de teatro organizada por el Centro con motivo de la Semana Cultural. Los personajes servirán de pretexto para:

- Tareas que desarrollan en este tipo de trabajo en concreto
- Otros profesionales con los que se relaciona
- Herramientas e instrumentos que utilizan los obreros en este tipo de trabajo
- Para qué sirve
- Por qué se lleva a cabo
- Relaciones que se desarrollan con este trabajo
- Trabajo en equipo
- Trabajo realizado de cara a la gente
- Trabajo de carácter individual
- Nº de horas diarias y semanales de trabajo. Horarios. Tipo de dedicación.
- Aptitudes físicas en otras cualidades son necesarias para realizarla
- Estilo de vida de las personas dedicadas a esta profesión
- Formación necesaria para acceder a ella
- posibilidades de promoción y progreso en ella
- Salario
- Cómo accedió a esta profesión. Al puesto de trabajo en concreto
- Promoción
- Si es agradable o no describir las diferentes profesiones, estilos de vida,

A continuación, elaboran un mapa conceptual que especifica contenidos de la orientación sociolaboral, estrategias que utiliza, consecuencias, finalidad y materias que

intervienen. Para esta tarea se organizaron por grupos identificando cada uno a diferentes elementos de los que antes expusimos.

El equipo está cansado y esta reunión como el resto ha comenzado a las 15:30 y son las 20:15 y todavía estamos en el Centro. Esto era necesario porque la semana que viene es Semana Santa y, sin esto, la asesora con dos más no se podrían encargar de realizar el cuaderno del alumno, hemos decidido que empezaremos a trabajar una semana después de Semana Santa. La Asesora, además, se responsabiliza de elaborar la guía del profesorado una vez se ultime la anterior.

1.- Estudio de Casos

1.A Itinerarios de la naturaleza

- » Convocatoria de oposiciones vs. oferta pública
- » Existe una oferta de empleo, a la que acceden oferta privada
- Diferencias entre las pruebas físicas de hombres y mujeres en las pruebas de acceso
- Diferencias físicas de resistencia y capacidad de los aspirantes
- Características del empleador y demanda de uno y otro
- Posibilidades e inconvenientes en la inserción laboral
- Características de empleo

Aspectos a considerar

- » Buscar en prensa y en BOC una oferta real en los dos sectores
- B. Realizar un panel en el que se vayan incorporando profesionales distinto atendiendo a los distintos sectores de la naturaleza y con los distintos niveles.
- » Especialistas en reconstrucción y mantenimiento de senderos
- » Guías de turismo rural
- » Reforestación
- » Guarda Forestal
- » Reciclado...

2. Inglés

- » Poner una serie de frases con profesional (estas deberían ser de las trabajadas en otras materias, estereotipadas y no estereotipadas, al tiempo que relacionan profesiones y funciones (roles)
- » Completar los pronombres, She/He
- » Una vez realizado, el alumnado completará nuevamente el ejercicio poniendo sujetos contrarios a los expuestos inicialmente por el /ella
- » A partir de ahí, justificar por qué se los has asignado a un sexo y no a otro.
- » Buscar: textos, role playing, desarrollar la resolución de problemas, estrategias de análisis (profundizar en esta habilidad)

9 DE ABRIL DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

Después de Semana Santa la comisión responsable de elaborar el cuaderno del alumnado aporta un borrador para la revisión y, también, incorpora las actividades que responden a cada una de las materias y a los contenidos del programa de orientación sociolaboral.

La sesión de hoy es ardua porque es necesario revisar todo el documento, haciendo especial hincapié en si las actividades tratan los contenidos previstos y responden a los objetivos definidos.

Paulatinamente, mientras unos identifican algunos gazapos, otros realizan las modificaciones en el documento original y la impresión definitiva. La asesora comenta la posibilidad de dejárselo a algún especialista en materiales curriculares para que realizara las aportaciones que creyera oportunas.

Dos personas, analizan la guía del profesor. A este documento le hacemos otras revisiones y se pasa a reprografía.

A continuación se prepara el día y la hora, así como el profesor que iniciará el desarrollo de la unidad. Establecimos que fuera el martes 21 por la profesora de Ciencias Sociales (Bety), ella haría la introducción a la Unidad Didáctica y explicaría el fundamento del trabajo, también presentaría el cuaderno al alumnado. Posteriormente, serían los compañeros de Lengua Castellana y Literatura y el de Itinerarios de la Naturaleza los que se incorporarían al día siguiente -22 de abril-

En la segunda semana, trabajarán con el cuaderno la compañera de inglés y el compañero de Expresión Plástica y Visual -27 de abril-, en esta semana concretamente para el miércoles -según la guía del profesorado está previsto que comencemos con la tutoría -realizada por Dulce, la profesora de Lengua Castellana y Literatura como tutora del grupo-. Además en esta semana contamos con la colaboración del profesor de Matemáticas -Benigno- que se centrará en la representación e interpretación gráfica de los datos. La tercera semana -4 de mayo a 8 de mayo- todas las materias se estarían trabajando al tiempo y en la última semana -hasta el 12 de mayo- No trabajarían ni Lengua Extranjera Inglés ni Lengua y Literatura Castellana.

La profesora de Inglés muestra sus reservas, porque entiende que es necesario una gran coordinación entre los componentes para que cada uno contribuya al desarrollo de los conceptos básicos que se han incorporado.

El resto de la sesión consistió en hacer un simulacro verbal con el material delante -cuaderno del profesorado y cuaderno del alumnado-, cada uno de forma individual observaba las tareas que tenía que realizar y contrastaba con los compañeros elementos de enlace con su materia o aspectos en los que desde unas y otras era necesario incidir.

La profesora de Lengua Castellana y Literatura reconoció que esto de la guía del profesorado era una muy buena idea, pues todos contaban con la misma información y con el procedimiento que todos(as) tenían que realizar. Además, ella entendía que le servía de recordatorio de los fundamentos que había trabajado el equipo a lo largo de todo el curso.

El profesorado acordó revisar los contenidos y la coordinación de actividades, nuevamente en solitario, una vez que ya habían clarificado dudas en común. En la próxima

18 DE ABRIL DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

El profesorado se propuso en esta sesión elaborar los instrumentos que le permitirían llevar a término la evaluación de la unidad a partir de los criterios establecidos por materia. Sin embargo, antes de entrar en materia acordaron organizar algo que les facilitara la coordinación. La profesora de Lengua Castellana y Literatura anotó que el diario personal era una buena estrategia, allí lo anotabas todo y podrías facilitar esta información a tus compañeros. La asesora recomendó la posibilidad de que todos(as) siguieran un mismo guión, que también fue elaborado por el equipo.

Con este fin confeccionamos unas rejillas que permitían al profesorado valorar a cada uno de los(as) alumnos(as) por cada asignatura, en las que se establecían los criterios de cada una de ellas y otros comunes al resto de las materias. La profesora de Ciencias Sociales comentó que ella nunca había elaborado una rejilla de estas características, tan completa, para valorar una unidad didáctica.

Esta idea fue fruto de las aportaciones de la asesora, el resto mostró su acuerdo en la medida que iban a tener la información organizada. Como comentó, el profesor de EPV. Si esto es un mapa del conocimiento del alumnado nos encontramos con que podré decirle a cada uno donde tiene que profundizar, reforzar o ampliar.

La profesora de Inglés comentó que era importante valorar el cuaderno no sólo en el contenido sino también en la forma. Con este motivo elaboramos otra guía de evaluación que nos permitiría reconocer la presentación, la expresión escrita, los contenidos y otros elementos que facilitan la creación. La profesora de Ciencias Sociales propuso realizar, por parte del alumnado, la realización de un informe sobre la Unidad Didáctica.

La asesora les recordó que en el caso de que propusieran una prueba escrita como estrategia de valoración, era necesario que incorporaran 1 o dos preguntas referida a esta unidad, esto suponía que lo que se valore siempre debe estar en consonancia con el tipo de tareas y actividades desarrolladas. Además, esta señaló la necesidad de que el alumnado valorara la experiencia y el trabajo realizado por ellos como por el profesorado.

Estos documentos son los siguientes:

reunión podrían contrastarlo de nuevo. Además, consideraron que era necesario trabajar en los criterios de evaluación y en los instrumentos para la misma.

8 DE MAYO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

Nos encontramos en la tercera semana, en la que participarán todos los componentes del equipo, incluso los invitados -profesor de matemáticas-.

La profesora de LC y L reconoce que actuaciones de este tipo requieren una mayor implicación y estrés por su parte, ella reconoce que no paraba ni un momento, tenía la cabeza en veinte cosas: las actividades, la organización de los grupos, el tiempo, los contenidos que era necesario trabajar para que el otro pudiera continuar, y, además, quedarme con todo y anotar después, para comentarlo con el grupo; es agotador. Y, no es que antes no lo hiciera sino que la implicación en el proceso y saber que otros dependían de mi, me supuso mucha presión. El resto de los compañeros afirmaron que esto no era una sensación de ella solamente, ellos(as) también la compartían.

El profesor de Itinerarios apunta que una de las dificultades que el tiene para cumplir los plazos asignados a cada materia está, fundamentalmente, en las tareas grupales. Estas actividades no las realiza el habitualmente en sus clases y considera que al incorporarlas no ha sabido prever. El resto de los compañeros están de acuerdo con él respecto a esta aportación. Sin embargo, todos opinan que no pueden prescindir de estas estrategias de trabajo en equipo.

La profesora de Ciencias Sociales volvió a dejar constancia de la dificultad que tenía el alumnado para establecer abstracciones. Esta dificultad supuso en parte que en determinados momentos el alumnado se desconectase provocando murmullos en clase y dificultando su desarrollo. Nuevamente el profesorado se queja del bajo nivel del alumnado o del bajo nivel de exigencias al que por su parte lo someten. Nuevamente comentan que la estrategias que pueden ayudar a resolver estas situaciones es especificar pasos o tareas intermedias antes de enfrentarse con una tarea compleja, desde su capacidad de respuesta.

El profesor de expresión plástica observó que el alumnado realiza comentarios obscenos respecto a las imágenes o modelos que aparecen en los anuncios. Especificó que tuvo que parar la sesión y comentar normas de comportamiento y saber estar según las circunstancias y una pequeña reflexión hacia la libertad de expresión y de pensamiento, en relación al respeto de la audiencia y del comentado. No obstante, éste al igual que el de Itinerarios de la Naturaleza reconoce que el alumnado se muestra cada vez más implicado en las tareas realizadas desde el cuadernillo.

La profesora que está totalmente de acuerdo con los compañeros, especifica que ella se siente más gratificada porque el alumnado muestra cierta sensibilidad con los contenidos trabajados en clase, como es la distribución del trabajo diario que generamos en nuestros hogares y que son indispensables para nuestra vida. La profesora de Ciencias Sociales coincide con la anterior y especifica que en las tareas concretas y cercanas al alumnado este no tiene dificultades para su realización.

Una vez más, coinciden en que la estrategia en que se trabaja por pequeños grupos -homogéneos por sexos- primero y, después, en gran grupo acompañado de un debate favorece la desarticulación de estereotipos y de prejuicios.

La profesora tutora expone que el dotar de contenido la tutoría, mejor dicho de contenido organizado y relacionado con otras materias del curso e intrínsecamente relacionado

con los intereses del alumnado ha supuesto que estos estén más motivados en las clases, realicen las tareas, acudan a la biblioteca si es necesario, me atiborren a preguntas, etc.

16 DE MAYO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

Esta semana parece que con las sorpresas pertinentes parece que todo se va ajustando: tiempos, espacios, materiales, alumnado, profesorado, etc.

El profesorado comprueba que cada uno está trabajando aquella parte del cuaderno que permite al alumnado avanzar en el conocimiento de los contenidos propuestos.

El profesorado reconoce que ellos (as) están menos ansiosos y que las actividades previstas para cada sesión se van desarrollando paulatinamente sin grandes obstáculos. Reconocen que el alumnado en las dos semanas anteriores se había ido adaptándose adecuadamente a las demandas establecidas. Incluso el profesor de Itinerarios de la Naturaleza expone que el alumnado le propuso tomar la hora de recreo para no dejar a medio una tarea. El reconoce su desconcierto ante esta propuesta pues no es habitual.

Las tareas propuestas para casa, eran realizadas en casa, y todos observaron como el alumnado se implicaba cada vez más en la consulta de su entorno y en la ampliación de conocimiento.

La primera dificultad que observó era el tiempo disponible, antes de acabar la sesión ella comentó que ya tenía previsto continuar el próximo día. Le asombró las demandas que constantemente realizaban el alumnado, pero al mismo tiempo eran bastante autónomos en la realización de la actividad.

24 DE MAYO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

La reunión de esta semana supone el inicio de las grandes conclusiones, pues tan sólo la tutora y el profesor de Expresión Plástica y visual continúan trabajando. La propuesta de trabajo se amplía a dos semanas más.

En primer lugar, El profesorado escucha a los compañeros que están en activo El profesorado de Expresión Plástica y Visual reconoce que se ha dormido en los laureles y que ahora siente la necesidad de agilizar el ritmo de trabajo. Sin embargo respecto a los contenidos y a las tareas las acciones se realizan sin dificultad.

La gran sorprendida era, nuevamente, la tutora nunca había visto tal implicación y que se fugaran menos a la última hora. Reconoce que la sistematización conseguida a través de cuaderno había salvado la experiencia. Considera que en el tiempo que lleva de tutora nunca se ha sentido tan satisfecha como ahora en el desarrollo de estas sesiones.

El resto de los compañeros que inician su tarea de valoración de la experiencia comentan la dificultad que han tenido en la valoración de cada uno de los alumnos. De hecho ellos afirman que sus valoraciones habitualmente no responden a criterios tan específicos como los que nosotros hemos definido aquí, sino que por el contrario son mucho más laxo y no identificamos a los colectivos en concreto.

31 DE MAYO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Raul, Lola, Bety, Dulce.

1. Lectura del acta del día anterior

2. Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

La tutora, una vez más, se muestra satisfecha de la tutoría en este mes. Opina que ha aprendido mucho acerca de la organización, de la demanda del alumnado, del equipo de trabajo, etc.

Todos afirman que el papel de la asesora ha sido crucial en el diseño, desarrollo de la experiencia. Sin una coordinación de estas características la densidad del trabajo que hemos tenido a lo largo del curso escolar no hubiéramos dado respuesta sin el apoyo y el clima que aquí se ha generado.

El profesorado reconoce que el gran reto por su parte estriba en la evaluación, estaban tan absortos en el desarrollo de la experiencia que no fueron capaces de comprobar que parte de ese desarrollo era la evaluación, y que sin esta hubiera sido imposible valorar efectivamente la experiencia. El profesorado reconoce que fue error suyo y que, quizás, había sido falta de experiencia por su parte reconocer y todos los criterios, incluso alguno comenta que es imposible tener en cuenta todos los criterios de evaluación definidos por todos los alumnos.

A continuación, con la finalidad de valorar con mayor profundidad la estrategia desarrollada la asesora nos comentó la posibilidad de realizar un Grupo de Discusión con el Alumnado y con nosotros. Así como pasar el cuestionario al alumnado que ya habíamos elaborado en años anteriores. Así, nos emplazamos para el martes 4 de junio a las 15:30 en el seminario de lengua con la finalidad de llevar a cabo el Grupo de Discusión. Y, para realizar la valoración del alumnado decidimos pasar el cuestionario en la hora de tutoría y el grupo de discusión lo íbamos a realizar en la hora de inglés (3 de junio 1998), en el aula reservada para la visita de las familias. La finalidad era indagar qué ha supuesto la experiencia de trabajo del cuadernillo respecto a la estrategia utilizada anteriormente por el profesorado, conocer el interés la utilidad del tema, así como incorporar en el discurso personal del alumnado los conceptos fundamentales trabajados en la unidad.

4 DE JUNIO DE 1998

ASISTENTES: Paqui, Germán, Raul, Lola, Bety, Dulce.

Lectura del acta del día anterior

Tema previsto para tratar en la sesión de hoy:

Habíamos acordado realizar un grupo de discusión en el que íbamos a valorar la experiencia desarrollada indagando acerca de qué atiende a la utilidad y viabilidad de la estrategia de trabajo implementada y a la elaboración de una Unidad Interdisciplinar desde una estrategia de Infusión Curricular. El grupo de discusión duró aproximadamente 2 horas. (lo comentado en esta sesión aparece reflejado en el Grupo de Discusión del Profesorado).