
PONENCIA II

DIMENSIONES DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA: EL PAPEL DE LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

por

Ana Delia Correa, M^a Ángeles Axpe, Ana B. Jiménez, Conchi Riera y Luis Feliciano
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

El tema objeto de este VII Seminario ha recibido diversas denominaciones: intervención psicopedagógica, psicoeducativa, educativa, pedagógica, psicológica en centros educativos... Parece haber una progresiva tendencia a confluir en el término de «Intervención Psicopedagógica» (IP), significando un concepto que, si bien no es igual en todos sus aspectos para los diversos autores consultados, sí presenta suficientes similitudes. Esta tendencia en nuestro país se ha reforzado con el establecimiento del título de Psicopedagogía.

El ámbito de la IP no escapa a lo que es un fenómeno frecuente de las ciencias sociales: la existencia de «zonas crepusculares». Estas zonas se caracterizan por frecuentes solapamientos entre disciplinas a nivel teórico. En el ejercicio profesional, por la indefinición normativa, por el vacío legal que es rellenado con normas consuetudinarias generadas por el hábito, por los conflictos de competencia y espacio profesional y por la proliferación de diferencias de una comunidad a otra.

Al margen de las controversias que se hayan desarrollado en torno a este ámbito, creemos que el análisis del concepto será más fructífero, en general, y más apropiado para los objetivos de este trabajo, en particular, si nos centramos en su contenido. En una primera aproximación al concepto de intervención, nos parece apropiada la propuesta que en su día planteaba DeCharms (1971) en la que se detectan una serie de nociones clave, al tiempo que se revela ya su considerable amplitud y complejidad:

- Noción de *búsqueda*, reflejada en la adaptación ecológica, contextual, del programa de intervención.

- Noción de *sistema* con interacciones complejas, que demanda enfoques socio-ecológicos y da cabida a métodos cualitativos de análisis.
- Noción de *progreso*, que confiere a la intervención un talante dinámico, una perspectiva longitudinal.
- Noción de carácter *participativo*, que destaca el papel del facilitador frente al de experto.
- Noción de *secuenciación* en diversas fases o estructura organizada temporalmente en un programa.
- Noción de atención a los *objetivos y necesidades propios del cliente*, donde subyace su propósito de resolver problemas prácticos.

Muchos autores se siguen haciendo eco en la actualidad de la complejidad y polisemia del concepto de intervención:

El término intervención no es unívoco. Es más bien ambiguo, multifacético, camaleónico,... en función del contexto. Así, puede denotar: corrección, educación, enriquecimiento, prevención, rehabilitación, modificación, remedio, prestación de servicios, estimulación, mejoría, terapia, entrenamiento, tratamiento,... y hasta la no-intervención puede considerarse una forma de intervención (no siempre negativa) (Román y García, 1990:11).

Una somera revisión de otras definiciones del concepto, revela la misma tónica amplia y compleja. Esto hace que el campo, con significado difuso y límites no bien definidos, sea difícil de unificar y sintetizar (Báez y Bethencourt, 1992). Ateniéndonos a propuestas centradas en la intervención *psicopedagógica*, veamos, sólo como ilustración de lo dicho, tres propuestas: Plata define la IP en los centros como «una labor que contribuye a dar soluciones a determinados problemas y a prevenir que aparezcan otros, al mismo tiempo que supone colaborar con los centros para que la enseñanza y la educación que en ellos se imparte esté cada vez más adaptada a las necesidades reales de los alumnos y de la sociedad en general» (Plata, 1992:14). Para Bassedas (1988:65) el objetivo final de la IP es «conseguir una incidencia real y efectiva dentro de la institución escolar, tanto con vistas a contribuir a la mejora de la enseñanza como a encontrar soluciones adecuadas a los problemas de inadaptación y fracaso escolar». Finalmente, para Froufe y Sánchez (1991) la intervención educativa es la acción sobre otro, con intención de promover mejora, optimización o perfeccionamiento.

Como se ve, las definiciones breves y genéricas tienen el inconveniente de ser imprecisas. Las definiciones concretas, particulares, a menos que sean exhaustivas, no suelen captar la riqueza y complejidad de lo que, teórica y prácticamente, se ha ido perfilando bajo el rótulo de IP. Así, nos ha parecido más adecuado un enfoque analítico, donde se vayan identificando y describiendo las múltiples dimensiones

—temporales, estructurales, personales, funcionales, etc.— de una intervención. Al mismo tiempo, nos ha parecido oportuno adoptar ocasionalmente un enfoque dinámico que analice las interacciones entre dimensiones. En un intento similar, Román y García (1990) proponen clarificar el concepto en función de los siguientes elementos: objetivos, enfoques teóricos, técnicas empleadas y modelos subyacentes. Un análisis detenido de la cuestión nos llevó a considerar la necesidad, tanto de introducir otros elementos, como de estructurarlos de manera diferente.

Esta forma de organizar los contenidos de la ponencia, además, facilitará la presentación de nuestra propia intervención, en cuya descripción pretendemos primar la formulación de planteamientos metodológicos, la reflexión en torno a los mismos y a su papel en el proceso de intervención. Debido a su propia naturaleza, en algunas dimensiones de la IP es fácil y fluido introducir cuestiones relativas a «métodos de investigación», en otras, por el contrario, los aspectos metodológicos o no son tan aparentes o, incluso, totalmente irrelevantes. Por ejemplo, en la dimensión *Contenido* de la Intervención es difícil encontrar hueco para una razonable descripción de asuntos de metodología de investigación. En esos casos, preferimos soslayarlos antes que forzar su inclusión.

En este intento de dar especial relevancia a los aspectos de metodología de la investigación, por una parte, y, por otra, para disponer de un espacio adecuado de discusión de aquellos elementos al respecto que no quepa considerar en ninguna otra dimensión, hemos creído conveniente introducir una denominada precisamente *Investigación*.

Nuestra propuesta de dimensiones deriva de dos tipos de fuentes: por una parte, de diversos artículos y libros con formulaciones teóricas sobre la IP. Por otra, de un conjunto de 45 intervenciones que nos han servido para ilustrar los planteamientos teóricos mencionados y descubrir dimensiones adicionales. Estos trabajos prácticos fueron seleccionados atendiendo básicamente a tres criterios: una cierta variedad temática que recogiese la amplitud de intereses existente en este campo (educación especial, permanente, orientación, etc.), una razonable actualidad y una diversidad de planteamientos prácticos que pudieran tener como correlato un abanico amplio de recursos metodológicos.

En primer lugar, procedimos a un análisis del contenido de las 45 intervenciones, con el objeto de detectar en ellas cómo se concretaban las dimensiones que derivamos de las propuestas teóricas o cómo complementaban o matizaban dichas propuestas. Parte de la información obtenida sirvió de base para elaborar un banco de datos, constituido básicamente de variables nominales dicotómicas que reflejan si cierta dimensión, o rasgo dentro de una dimensión, está presente o ausente en cada intervención.

Los datos fueron sometidos a dos tipos de análisis: para describir el conjunto de las intervenciones, se efectuaron análisis básicos de distribución de porcentajes (véase Figuras del Anexo I); para analizar las relaciones entre dimensiones, empleamos la prueba bivariada de independencia χ^2 cuadrado de Pearson.

Quizá sea necesario puntualizar que con esta revisión de intervenciones no pretendemos dar cuenta del «estado de la cuestión», ni llegar a ningún tipo de

conclusión sobre la IP. Cumplen una función básicamente ilustrativa en este intento de analizar un concepto muy complejo y difuso. Tampoco nos centramos en valorar la adecuación o inadecuación de esas IP, sino en la búsqueda de patrones comunes, de pautas de desarrollo globales, de relaciones entre elementos,... en definitiva, en la búsqueda de cierta sistematicidad que permita el análisis de «lo metodológico».

La capacidad ilustrativa de estas IP, aun siendo considerable, es limitada, por una razón muy sencilla: para hacernos una idea de ellas, únicamente disponemos del informe final, bien sea en forma de comunicación a Congreso, artículo de revista, capítulo de libro, etc. Bien por límites de espacio, bien por la ortodoxia al uso en la redacción de trabajos, en estos informes escritos se obvian, o no se describen suficientemente, una serie de aspectos que recogen lo que podríamos llamar sus «rasgos más procesuales». Estos rasgos, a veces casi anecdóticos, son fundamentales para entender la evolución de la propia intervención, a poco que ésta se prolongue en el tiempo. Precisamente, la progresiva tendencia a la Intervención por Programas, en general de mayor duración, frente al planteamiento de Servicios puntuales, más «sincrónicos», lleva aparejada la necesidad de conceder importancia a los procesos y acontecimientos que explican las sucesivas tomas de decisiones, reorientaciones y modificaciones que van configurando una IP. En la descripción de nuestra propia intervención, intentamos dar cabida a esos rasgos «diacrónicos».

Las dimensiones principales identificadas en este doble análisis teórico-práctico han sido: 1 Evaluación de necesidades, 2 Funciones, 3 Objetivos, 4 Sujetos, 5 Contexto, 6 Contenido, 7 Programa, 8 Evaluación de la Intervención y 9 Investigación.

Una vez identificadas, descritas y ejemplificadas las dimensiones que caracterizan una IP y guiándonos por ellas, nos centramos, en la segunda parte de la ponencia, en el análisis detenido de un programa de IP iniciado en 1990 por un equipo multidisciplinar: el Programa Experimental de Aulas Taller.

1. ANÁLISIS TEÓRICO-PRÁCTICO DE LAS DIMENSIONES DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1.1. La evaluación de necesidades

La primera dimensión que caracteriza una IP es la *necesidad* que lleva a su mismo planteamiento y desarrollo. Se supone que la IP será fruto de la reflexión y el análisis profundo de necesidades y disfunciones educativas. Dicho de otra forma, los componentes y objetivos de un programa de intervención se fundan en el análisis previo de necesidades, ya que este análisis determinará la demanda de soluciones que, a su vez, condicionará el diseño del programa de intervención (Maher y Zins, 1989; Gómez y Ortega, 1991). Así, la evaluación de necesidades (EN) aparece como primer componente estructural y temporal de los programas de IP, que permitirá priorizar y planificar la acción futura.

En otra edición de este Seminario, celebrada en Murcia, Tejedor (1990) analizó

EVALUACIÓN DE NECESIDADES

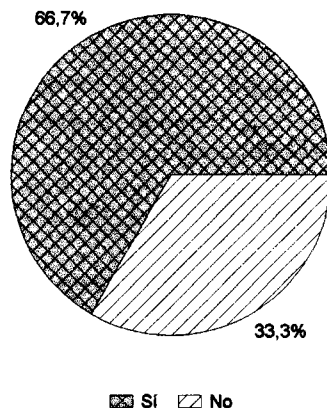


Figura 1

diversos planteamientos en torno al concepto de necesidad, definido genéricamente como una discrepancia entre una situación real y una situación deseada. Igualmente, analizó diversos modelos de EN, en cuya descripción nos hemos basado para analizar esta dimensión en los casos prácticos seleccionados, aunque hay que destacar, por un lado, que en contados casos se informa *explícitamente* sobre la misma y, por otro, que los modelos no se detectan en «estado puro». Bien porque sí se explicita o bien porque se deduzca del texto, un 66,7% de intervenciones presentaron algún tipo de evaluación de necesidades (ver Figura 1), aunque en su mayoría carece de sistematización.

Por ejemplo, en las intervenciones descritas por Veiguela (1989) y Lapuebla (1988) subyace un modelo de *aproximación a la EN*, el primero en su versión de *decisión de servicios humanos* (Cohen) y de *decisión educacional* (Witkin) el segundo. Estos modelos siguen un esquema de evaluación básico: «análisis de necesidades, búsqueda de causas y sugerencias para la toma de decisiones» (Tejedor, 1990:22). Según el primero, la EN es sinónimo de identificación de las mismas; el segundo, sigue un proceso sistemático para establecer prioridades y tomar decisiones sobre asignación de recursos educativos.

El modelo de *elementos organizacionales* (Kaufman), detectado p.e. en el trabajo de Armas et al. (1993) planifica la evaluación de necesidades en relación con la toma de decisiones curriculares. Incluye referencias internas (medios para conseguir objetivos) y externas (que sancionan el nivel de logro).

En Álvarez Pérez et al. (1995) se recogen las claves del llamado *modelo cíclico* (Kenworthy), ya que se van incorporando dinámicamente los resultados obtenidos durante el proceso en la fase siguiente. Otros modelos, como el *ecológico* y el *colegial comunitario* no se identificaron de forma clara. Lo más frecuente es que la EN adopte un formato de *decisión educacional*. A este respecto, habría que hacer un

esfuerzo, desde la práctica, para que el proceso de análisis y priorización de necesidades constituya una fase sistematizada dentro de la intervención, sobre la cual se informe explícitamente.

Los aspectos más concretos referidos a técnicas, instrumentos y procedimientos de análisis de datos para la evaluación de necesidades se tratarán en la dimensión 8, *Evaluación de la Intervención*, ya que no son diferentes de los que se utilizan para evaluar otros aspectos de la Intervención.

1.2. Funciones de la Intervención Psicopedagógica

Esta dimensión (denominada por otros «metas», «óptica» u «objetivos») distingue modalidades amplias de intervención en cuanto al cometido general que desempeñan. Así, una IP puede tener una función terapéutica, preventiva o de desarrollo. En la Figura 2 se muestra la distribución de las intervenciones en esta dimensión, aunque hay que tener en cuenta que las funciones no son excluyentes (por eso la suma de porcentajes no es 100. Esta característica se repite en otras Figuras para otras dimensiones).

La IP con una función *terapéutica* desarrolla actividades de tipo correctivo. Pretende dar soluciones a determinados problemas (de aprendizaje, afectivos, etc.) que ya se han manifestado. Se concreta, básicamente, mediante acciones específicas para alumnos con dificultades o necesidades especiales. Los conceptos de «terapia», «curación», «asistencial», «modificar» «remediar» se han utilizado en la literatura como sinónimos para expresar esta función. En Gómez y Ortega (1991-V), García Ochoa (1993), Martínez Sánchez (1994) y Acosta et al. (1995) se describen intervenciones de marcado carácter terapéutico.

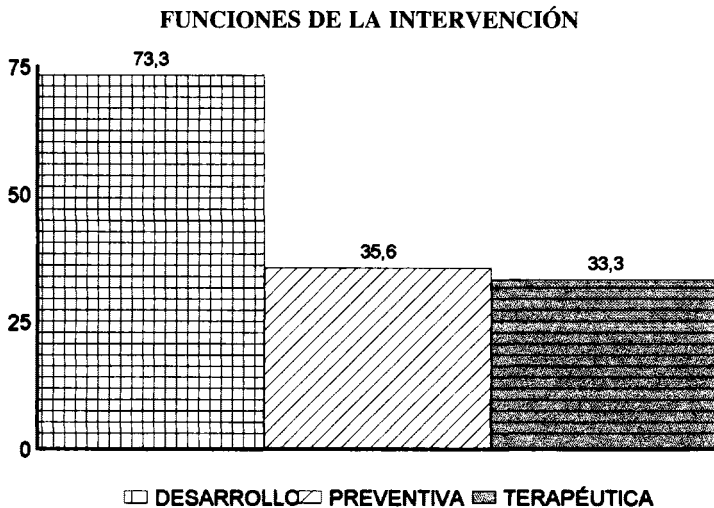


Figura 2

La segunda función, *preventiva*, está dirigida a evitar la aparición de dificultades. Se trabaja en la detección precoz de los problemas para diseñar la ayuda necesaria, mediante la atención a través del profesor, adaptaciones en el currículum, etc. Román y García (1990) señalan que una prevención eficaz pasa por conocer los factores de riesgo mediante análisis epidemiológicos rigurosos. Estos análisis previos harían el papel de evaluación de necesidades. La adaptación de la enseñanza a las necesidades reales de los alumnos y la sociedad, asegurar unos objetivos mínimos para un eficaz desarrollo personal, social y profesional, favorecer los aprendizajes conectándolos al entorno, complementar la instrucción tradicional con elementos educativos especializados, mantener una relación positiva con la comunidad educativa (profesores, padres, compañeros,...), etc. son algunos de los elementos que se citan como «previsores» de las dificultades de aprendizaje (Plata, 1992). Los trabajos de Fernández y Gil (1990), Gómez Castro y Ortega (1991-I) y Hernández Fernández (1994) pueden ubicarse dentro de las intervenciones de tipo preventivo. En general, aunque hay coincidencia en que el ámbito prioritario de la IP debería ser el de la prevención, el trabajo terapéutico con alumnos con dificultades de aprendizaje sigue siendo uno de los núcleos básicos de la IP.

Una tercera función, la de *desarrollo*, no pretende cubrir déficits ni evitar una previsible aparición de los mismos. Se trata de una concepción de intervención a la que subyace un enfoque «no problemático», que pretende promover el crecimiento y la madurez individual y social de los alumnos. Es lo que Phillips (1982) denomina «meta de desarrollo o enriquecimiento» y Román y García (1990) «intervención optimizadora». Esta función es la más abundante en las intervenciones analizadas, p.e: Hernández Lucas (1987), Peralta (1988), Pozo y Gutiérrez (1990), Roca y Fuentes, (1990), Tejada (1990), Álvarez Glez (1991) y Busquets et al. (1991).

Las funciones descritas se suelen asociar a concepciones o modelos de IP que se han sucedido a lo largo del tiempo. Marchesi (1993) establece tres modelos en la evolución de la IP: un modelo *psicométrico*, centrado en el análisis de las capacidades y aptitudes de los estudiantes, da lugar a una fase caracterizada por tareas puramente clasificatorias, mediante actividades testológicas y diagnósticas; un modelo *clínico*, preocupado por el diagnóstico y tratamiento correctivo de deficiencias; un tercero, *constructivo*, cuya función principal es «la colaboración con los profesores en toda su programación educativa, tanto en el nivel de centro como de aula concreta» (p. 385).

En general, las funciones terapéutica y preventiva suelen aparecer en programas de intervención con un mayor nivel de especificidad, es decir, una existencia más autónoma, más independiente, como tales programas de intervención. La función de desarrollo, en cambio, tiende a presentar un mayor nivel de integración en el currículum habitual (aunque es cierto que también puede llevarse a cabo de forma paralela a éste). Esta peculiaridad hace que en ocasiones resulte difícil distinguir entre el «diseño y desarrollo del currículum» y «la planificación y desarrollo de la intervención psicopedagógica» como ejes diferenciados de interés teórico, práctico e investigador.

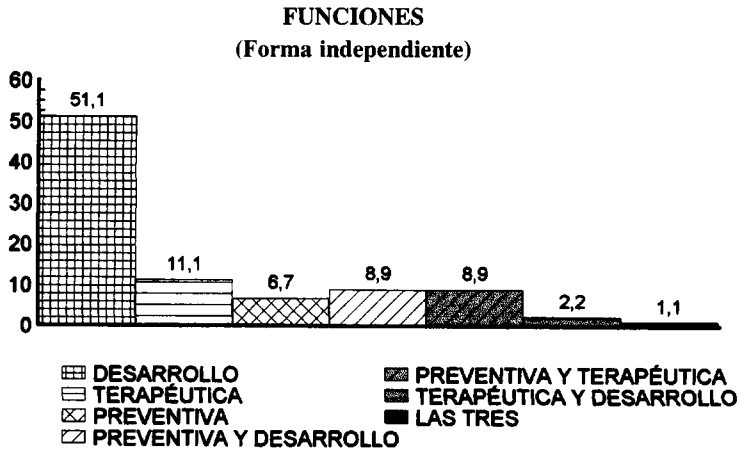


Figura 3

Por otra parte, algunas intervenciones no cumplen una única función, sino dos o, incluso, las tres, de forma combinada (ver Figura 3). Así, hemos encontrado la combinación triple en De la Fuente (1989), Gómez y Ortega (1991-III), Martorell y Amengual (1991) y Mesa y Lozano (1993); la preventiva-desarrollo en Llopis et al. (1989), Jiménez López (1989) y Álvarez Pérez et al. (1995); la preventiva-terapéutica en Gómez y Ortega (1991-II) y Perelló et al. (1991); y terapéutica-desarrollo en López Sacristán (1991) y Ayuso et al. (1994).

1.3. Objetivos de la Intervención Psicopedagógica

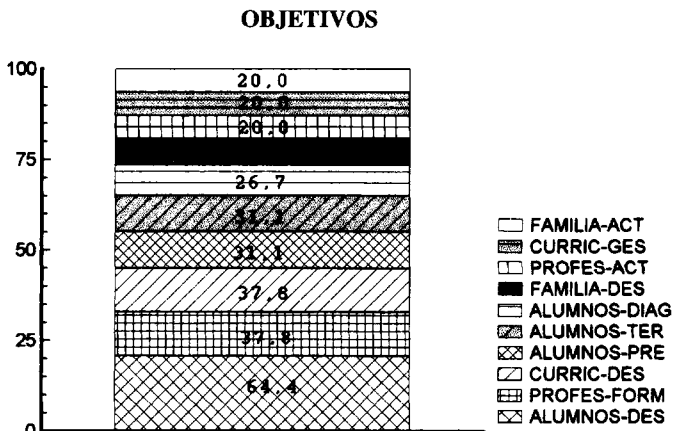


Figura 4

CUADRO 1
OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

DESTINATARIOS	TIPO DE OBJETIVOS	OBJETIVOS
ALUMNOS	<i>Índole Diagnóstica</i>	Determinar necesidades psicológicas y educativas del estudiante o grupo de estudiantes (López Sacristán, 1991; Gómez y Ortega, 1991-II)
	<i>Índole Preventiva</i>	Adecuar la enseñanza a características de los alumnos Ajustar las propuestas educativas a las necesidades, tanto psicológicas como educativas, de los alumnos Reforzar el rendimiento de los estudiantes (Caminals et al., 1989; Gómez y Ortega, 1991-I)
	<i>Índole Terapéutica</i>	Resolver dificultades y problemas de los alumnos en el contexto escolar (Martínez Sánchez, 1994; Acosta et al. 1995)
	<i>Desarrollo</i>	Optimizar el rendimiento escolar, el desarrollo cognitivo, afectivo, la integración social,... (Núñez Pérez, 1988; Roca y Fuentes, 1990; Martorell y Amengual, 1991)
PROFESORES	<i>Formación</i>	Asesorar, orientar, formar... a los profesores para el correcto desarrollo del currículum Optimizar el currículum y garantizar la renovación pedagógica asesorando y apoyando a los docentes (Fernández Castilla et al., 1989; Lara y Fernández, 1990)
	<i>Actitudes</i>	Promover cambios en la concepción de la docencia, la investigación educativa,... Promover actitudes de colaboración (De la Fuente, 1989; Buendía y Salmerón, 1994)
CURRÍCULUM	<i>Desarrollo</i>	Colaborar en el desarrollo y/o adaptación del currículum Colaborar en la creación de instrumentos y materiales necesarios para el desarrollo del currículum (Peralta, 1988; Busquets et al., 1991; Isorna et al., 1994)
	<i>Comunicación</i>	Difundir el modelo curricular Fomentar el intercambio de experiencias, actividades, instrumentos, etc. entre centros (Busquets et al., 1991; Maestro, 1991)
	<i>Gestión de recursos</i>	Garantizar la optimización de los recursos institucionales (Mesa y Lozano, 1993)
FAMILIA	<i>Desarrollo</i>	Promover la participación de los padres en la escuela Promover hábitos sociales en la familia (Artola y Domínguez, 1989; Llopis et al., 1989; Bartau e Imbert, 1990; Bartau y Maganto, 1994; Padilla y Martín, 1994)
	<i>Actitudes</i>	Promover cambios en la concepción de la escuela Promover cambios en la concepción de las calificaciones escolares (Bartau y Maganto, 1994)

El objetivo genérico de toda IP es, qué duda cabe, mejorar la calidad de la enseñanza (Miras, 1986) mediante la resolución o evitación de problemas que puedan impedir su normal desarrollo. Se supone que los objetivos deben ser explícitos, temporalizados y evaluados por los agentes de la intervención. Los objetivos planteados en las IP analizadas pueden ubicarse en tres grandes categorías: *complementar* la enseñanza habitual, *innovar* y *optimizar* recursos. Hemos determinado otro criterio de clasificación de los objetivos, algo más específicos, estructurándolos de acuerdo con sus destinatarios más inmediatos, como muestra el Cuadro 1. En algunas casillas se han incluido las referencias correspondientes a ejemplos de intervenciones en las que se formulan esas modalidades de objetivos. Por otra parte, hay que señalar que ésta es una dimensión que hemos encontrado explícitamente señalada en la totalidad de los casos (ver Figura 4).

1.4. Sujetos de la IP

La dimensión personal de la IP viene representada por los *destinatarios* y por los *agentes* de la misma.

Los destinatarios («clientes», sujetos receptores...) de la intervención, de forma fundamental y mayoritaria han venido siendo los alumnos. Algunos autores, incluso, se limitan a citar a estos (ej.: Maher y Zins, 1989). Progresivamente, se observa una tendencia a ir ampliando el rango de beneficiarios posibles de una IP. Miras (1986) ya habla de «alumnos, profesores y familias». Gómez y Ortega añaden como posible destinatario al «equipo directivo» (1991). En concreto, Ellet y Wang (1987) analizan los papeles de liderazgo y administración en la implementación de programas, tomando como sujetos a directores de centro, especialistas educativos diversos y profesorado.

Lewis y Lewis (1977) ofrecen una clasificación de programas de intervención basada en sus destinatarios: programas *ambientales*, encaminados a modificar el medio (ej.: promoción de climas de aprendizaje, conexión con instituciones sociales,...), y programas *experienciales*, dirigidos directamente a personas o grupos concretos (ej.: formación de padres, orientación vocacional,...). En cuanto a la amplitud de los destinatarios, distinguen entre programas *extensivos*, dirigidos al conjunto de la población y programas *intensivos*, dirigidos a sectores específicos.

En la actualidad, en la mayoría de los trabajos se habla de la necesidad de canalizar las IP hacia un amplio grupo de destinatarios. Constituyen grupos diferenciados los siguientes (Bardon, 1982; Phillips, 1982; Gómez y Ortega, 1991): Alumno, grupo de alumnos, clase; Profesor, grupo de profesores; Directivos, administradores; Especialistas; Padres, familia; Comunidad; Currículum, sistema educativo.

Esta amplitud actual, frente a las limitadas intervenciones centradas exclusivamente en alumnos, es coherente con un planteamiento holista y ecológico de los problemas: su resolución efectiva precisa de la acción sobre el contexto en que se ha generado y sobre grupos amplios a quienes se debe o en quienes repercuten dichos problemas. Volveremos después sobre esta idea.

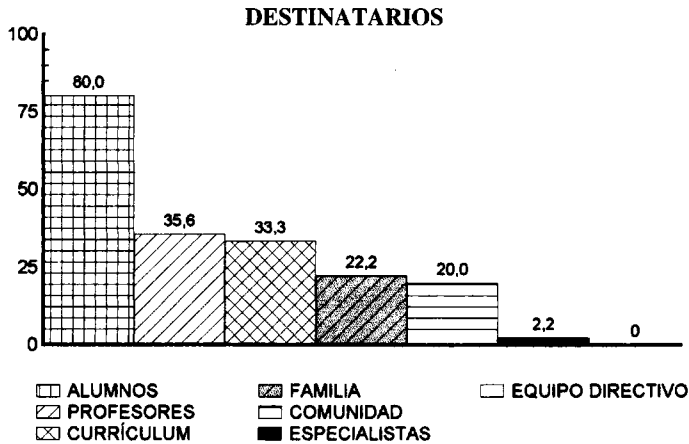


Figura 5

Encontramos que, de forma marcadamente mayoritaria, en las intervenciones analizadas, el destinatario es el alumno (ver Figura 5), tanto considerado individualmente (García Ochoa, 1993; Martínez Sánchez, 1994), como grupo-clase (Caminals et al., 1989; Peralta, 1988; Llopis et al., 1989), alumnos de varias aulas de un centro (Gómez y Ortega, 1991-II; Martorell y Amengual, 1991; Perelló et al., 1991), todos los alumnos de un centro (Lapuebla, 1988; De la Fuente, 1989; Jiménez López, 1989), alumnos de varios centros (Gastandi y Alonso, 1989; Pozo y Gutiérrez, 1990), e incluso de centros de distintos países, como en la iniciativa comunitaria del Proyecto Helios (López Sacristán, 1991).

Otras intervenciones van dirigidas principalmente, aunque no siempre de forma única, al profesorado (Cano, 1989; Veiguela, 1989; Lara y Fernández, 1990; Buendía y Salmerón, 1994), o la familia (Bartau e Imbert, 1990; Bartau y Maganto, 1994; Padilla y Martín, 1994;). El currículum no es objeto de intervención específica, aunque sí en combinación con otros destinatarios preferentes (normalmente los alumnos). Otra combinación de destinatarios frecuente es la de profesores-alumnos (Roca y Fuentes, 1990; Busquets et al., 1991; Hdez Fdez, 1994).

En cualquier caso, cabe reconocer que el destinatario último de toda intervención va a ser el alumno, en tanto que los objetivos genéricos de la IP son del tipo «mejorar la calidad de la enseñanza». Esta idea de *destinatario preferente* subyace en Brown (1982) cuando habla de servicios *directos*, dirigidos a alumnos, y servicios *indirectos*, dirigidos a otros destinatarios que pueden ser individuos aislados, grupos o sistemas (padres, profesores, otros agentes educativos,...). En concreto, Monroe (1979) señala como *servicios directos* la terapia, la orientación individual o pequeños grupos, el diagnóstico psicoeducativo y la evaluación de programas y situaciones. *Servicios indirectos* serían el asesoramiento o consulta, cuyo fin sería formar interventores y/o realizar investigaciones.

Hemos encontrado que, de forma significativa, la función preventiva suele asociarse al destinatario alumnos, mientras que la de desarrollo se asocia con destinatarios profesores, comunidad y currículum.

En la otra dimensión «personal» de la IP, la del *agente* que la realiza, recogemos, de la literatura y de la práctica, dos ideas básicas: variedad de agentes y colaboración. En primer lugar, hay una tendencia creciente a la diversificación respecto a quién puede ser agente de una IP. No obstante, esta amplitud sobre la clase de profesionales apropiados queda siempre matizada por las ideas de *cualificación* y *supervisión*. Con respecto a la clase de profesionales necesarios, Román y García (1990), hablan de psicólogos en colaboración con padres, profesores y otros profesionales. Gómez y Ortega (1991) ven la IP como el campo que permite la incorporación de profesionales especializados —psicólogos y pedagogos— a la escuela. Miras (1986) habla de «equipos, servicios y/o psicopedagogos». Plata (1992) se refiere a profesionales cualificados (profesor de apoyo, orientador, logopeda, educador,...) integrados en el centro y trabajando en estrecha relación con el profesorado. La perspectiva más abierta (Maher y Zins, 1989), incluye «tanto profesionales como paraprofesionales supervisados por profesionales» y más adelante especifican a «cualquier persona del sector pedagógico», normalmente en colaboración: profesores, padres, psicopedagogos, asesores, orientadores, trabajadores sociales y otros profesionales.

No es frecuente encontrar, en los casos prácticos, a un único agente (ver Figura 6). Este puede ser un profesor/a (p.e.: Núñez Pérez, 1988; Peralta, 1988; Perelló et al., 1991), un monitor o tutor (De la Fuente, 1989; Fdez Castilla et al., 1989) o un terapeuta (García Ochoa, 1993). Lo más habitual es una actuación conjunta de diferentes agentes (p.e.: Lapuebla, 1988; Caminals et al., 1989; Armas et al., 1993).

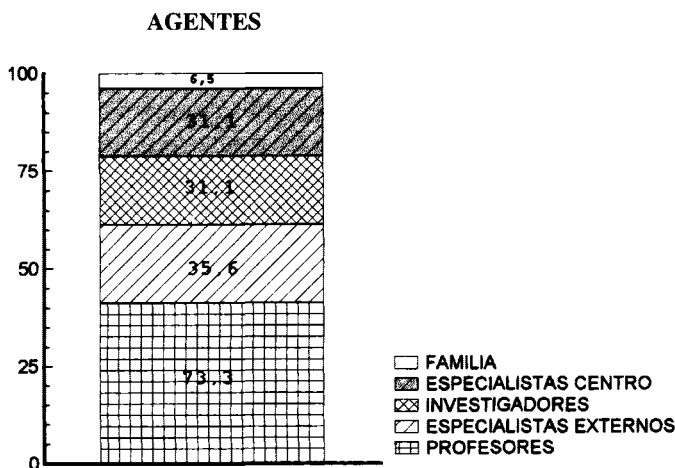


Figura 6

Sobre la idea de colaboración entre distintos agentes, prácticamente hay unanimidad en valorar el papel fundamental de la misma. Es necesario contar con el apoyo de los implicados, lo que significa que la intervención debe ser pactada y desarrollarse en torno a parámetros de participación, corresponsabilidad y cooperación. En un estudio de Abramson (1993) para detectar características asociadas al éxito en la implantación de programas de participación familiar en los centros, encontró que la planificación por parte de los afectados, más que por especialistas externos, era un factor importante. En otros programas de formación de profesores en activo también se señala el papel crucial de la colaboración del profesorado, así como del contexto organizativo (Gingiss, 1992). En la misma línea, el apoyo de la administración y los cargos directivos es fundamental para la viabilidad en la ejecución de los programas, dado que controlan los recursos técnicos, físicos, económicos y humanos indispensables.

Esto lleva a considerar la caracterización adicional de los agentes de una IP como *internos*, *externos* o *mixtos*, según formen parte del personal del centro, se relacionen ocasionalmente con el mismo o se combinen en el mismo proyecto ambos tipos, respectivamente. El segundo caso, parecería ser el menos indicado para favorecer la colaboración, que precisa de una cierta frecuencia en los contactos. En cualquier caso, nuestro concepto de agentes «mixtos» no es el mismo que el propuesto desde el Ministerio de Educación, según Marchesi (1993:385): «principalmente externo para la intervención en educación infantil y primaria y fundamentalmente interno para la educación secundaria y profesional».

En los casos prácticos analizados (ver Figura 7), encontramos un reparto bastante equilibrado entre proyectos con agentes internos (p.e.: Fdez Castilla et al., 1989; Martorell y Amengual, 1991; Perelló et al., 1991) y externos (p.e.: Bartau e Imbert,

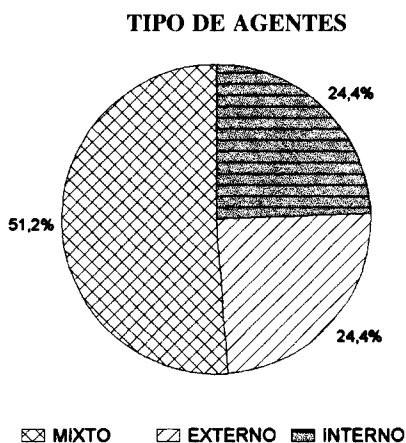


Figura 7

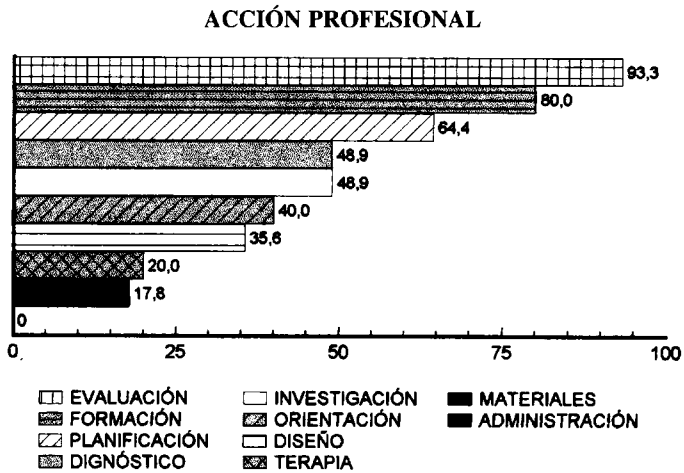


Figura 8

1990; Armas et al., 1993; García Ochoa, 1993), aunque predominan los equipos mixtos (Gómez y Ortega, 1991-II, Mesa y Lozano, 1993; Álvarez Pérez et al., 1995).

Un último elemento que nos parece importante a la hora de hablar de los agentes de la IP es el análisis de la *acción profesional concreta* que éstos llevan a cabo. A partir de formulaciones como la de Bardon (1982) sobre actividades profesionales, o la de Brown (1982) en su relación de servicios directos e indirectos, se desprende un amplio abanico de tareas y responsabilidades. Ese abanico se vio ampliado posteriormente con el análisis de las intervenciones, de forma que el conjunto de actividades que delinea la acción profesional del agente «interventor» parece ser el siguiente (ver Figura 8). Colocamos al lado entre paréntesis otras dimensiones con las que se asocian significativamente:

- * *Formación* (asociada significativamente a una función de desarrollo)
- * *Diseño y adaptaciones curriculares* (agentes profesores)
- * *Elaboración de materiales* (agentes especialista del centro)
- * *Terapia o tratamiento a alumnos con necesidades especiales* (funciones terapéutica y desarrollo)
- * *Planificación de programas de IP*
- * *Orientación, asesoramiento, consulta* (funciones terapéutica y preventiva; agentes investigadores y especialistas del centro)
- * *Diagnóstico, identificación temprana* (asociada significativamente con cualquier función)
- * *Evaluación, seguimiento* (función de desarrollo)
- * *Investigación* (función terapéutica y agente investigador)
- * *Administración y gestión*

1.5. El contexto de la IP: escenario físico y escenario curricular

Lo que constituye el contexto de una IP puede analizarse desde dos perspectivas muy diferentes: un contexto material, de tipo físico o geográfico y otro contexto o escenario de talante ideal o teórico que denominamos *curricular*.

No se encuentran muchas referencias explícitas al marco físico donde tiene lugar la IP. En general, tiende a hablarse del «marco escolar» (Miras, 1986), «los centros» (Plata, 1992), «contextos escolares», «centro docente» (Gómez y Ortega, 1991),... En los casos prácticos analizados, también se refleja esta característica, ya que la casi totalidad de los mismos se ubican en centros escolares (ver Figura 9). Esta delimitación parece incoherente con la amplitud revelada en otras dimensiones de la IP (como los destinatarios y los agentes, por ejemplo). En este sentido, parecen más apropiadas relaciones como la de Baltes y Danish (en Báez y Bethencourt, 1992), con escenarios tan dispares como el laboratorio, entorno familiar, aula, comunidad,... La necesidad de ampliar los límites de lo que se considere como posible escenario de una IP viene también dada por la consideración del papel de la escuela sólo como un agente educativo más, entre otros muchos, como la familia, medios de comunicación, asociaciones culturales, etc. Son ejemplos en este sentido, las intervenciones de Hernández Lucas (1987) mediante Mass-media; la de Caminals et al. (1989), Farriols (1989) o Pozo y Gutiérrez (1990), en locales de la comunidad, Ayuntamientos, etc.; o la de Veiguela (1989) en CEPs.

Independientemente del marco físico, existe otra noción de escenario que conviene subrayar, a la que denominamos *escenario curricular*. Este escenario se define en orden a dos características: holismo y adaptación ecológica.

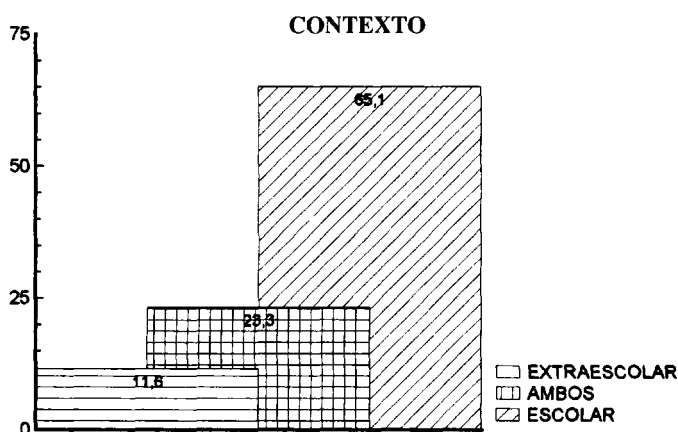


Figura 9

Holismo, porque los problemas están determinados por una amplia gama de factores y no conviene centrarse sobre individuos o situaciones aisladas, sino contemplar el conjunto de variables que inciden en cada caso. Esto puede llevar a redefinir el problema trascendiendo los aspectos individuales, centrados exclusivamente en alumnos, y contemplarlos en un contexto más amplio de actuación global. Dicho de otra forma, las soluciones deben incluir otros agentes o sucesos que guardan relación con la disfunción. Por ello, se insiste en que la IP tenga lugar no sólo sobre los alumnos/as, sino también sobre profesores/as, directivos, currículum, padres y madres, buscando relación entre causas y soluciones de los problemas.

Esta concepción se acercaría al llamado *modelo pedagógico comunitario* de intervención, según el cual las intervenciones educativas se deben dirigir a la comunidad, ya que considera al individuo como integrante de un ecosistema concreto:

El medio social humano es el resultado de distintos factores objetivos (organizativos, físicos, sociales) y subjetivos (cognitivos, culturales). No se puede actuar únicamente sobre un elemento, dado que entre todos existe una red de relaciones comunicativas directas e indirectas que pueden sufrir modificaciones cuando se introducen cambios en algún elemento del sistema (Froufe y Sánchez, 1991:226).

En el mismo sentido, Ortega (1987) habla de introducir tratamientos preventivos que se inserten en la dinámica normal del desarrollo social, psicoafectivo y pedagógico del niño en los tres ámbitos donde éste acontece: la familia, la escuela y el entorno.

Adaptación ecológica, porque la IP se debe contextualizar en cada uno de los centros, adaptarse según necesidades, posibilidades y realidad. Se supone que la intervención será más eficaz integrada en el conjunto de actividades educativas del centro y en el contexto concreto. Así, el grado en que los programas de IP estén relacionados con el desarrollo curricular habitual del centro o desligados de él, es una faceta importante para caracterizar una intervención. En general los autores coinciden en señalar la necesidad de que esta relación sea estrecha. Por ejemplo, Román y García (1990), Maher y Zins (1989) y Plata (1992) señalan que la IP debe ir encaminada más a complementar y optimizar las tareas habituales del aula que a suplantarlas; no es un simple sistema de apoyo independiente, sino algo integrado en el conjunto de actividades docentes para mejorar el currículum, garantizando la calidad educativa, la renovación pedagógica y la optimización de recursos institucionales.

En síntesis, considerando que la IP no debe ser una actuación desligada o paralela, el diseño curricular se convierte en el marco preciso para la necesaria

INTEGRACIÓN EN CURRÍCULUM

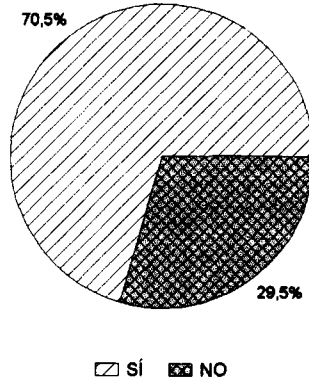


Figura 10

colaboración interprofesional (Miras, 1986). En concreto, algunos proponen que los programas de IP se vinculen al *Proyecto Educativo de Centro* y se guíen por las intenciones educativas presentes en ese modelo curricular (Gómez y Ortega, 1991). Esta integración, por otra parte, facilitará que los programas de IP sean asumidos por toda la comunidad educativa. La mayoría de las intervenciones analizadas se aparecían integradas en el desarrollo curricular habitual (ver Figura 10).

La necesidad de adaptación al contexto es subrayada por Guerrero cuando, refiriéndose a intervenciones en el campo de la educación especial, afirma:

A mi juicio no siempre existen posibilidades de generalizar los programas de intervención con todos los sujetos discapacitados. Incluso los modelos psicopedagógicos más algorítmicos, estocásticos y secuencializados deben sufrir ciertas metamorfosis y adaptaciones contextuales para llevarlos a cabo con éxito. De existir una «receta mágica», ésta es la investigación acción (Guerrero, 1993:63).

Hemos detectado una tendencia significativa a la integración en el caso de que los agentes sean profesores. Asimismo, los agentes externos se asocian significativamente con la no integración y los internos o mixtos con la integración curricular.

1.6. El contenido de la IP

Esta dimensión se centra en lo que constituye la «sustancia» de la IP. Otros la denominan «ámbito o campo de acción» o «áreas de intervención» (Plata, 1992) o «foco de intervención» (Román y García, 1990). El contenido de una IP viene condicionado por sus objetivos, que, a su vez, vienen dados por el análisis de

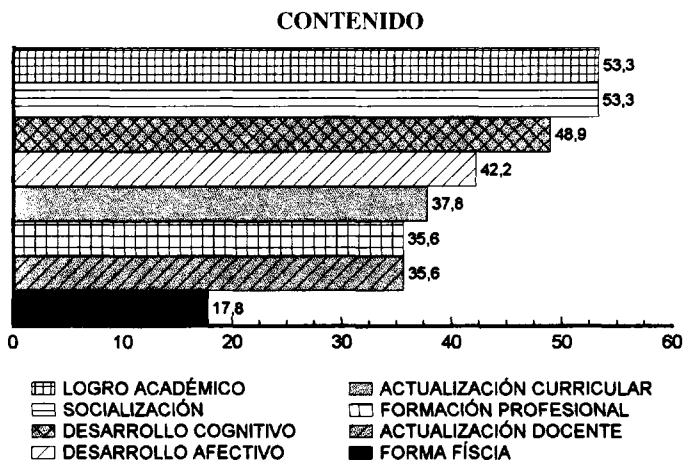


Figura 11

necesidades. Los ejemplos de «contenidos» citados en la literatura van desde listas muy genéricas que incluyen aptitudes, rendimiento y adaptación, a otras más específicas como «estrategias de subrayado», «hábitos disruptivos», «prevención del abuso de sustancias tóxicas», «resolución de problemas de socialización»,... En general, los contenidos de la IP pueden agruparse en las siguientes categorías:

- *Desarrollo cognitivo*: razonamiento, resolución de problemas, creatividad, toma de decisiones,... (Roca y Fuentes, 1990; Álvarez Glez, 1991; Ayuso et al., 1994; Tejada, 1990,...)
- *Desarrollo afectivo*: temperamento, autoconcepto, autocontrol, entusiasmo... (Martorell y Amengual, 1991; Perelló et al., 1991...)
- *Logro académico*: lectura, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales... (Núñez Pérez, 1988; De la Fuente, 1989; Martínez Sánchez, 1994...)
- *Socialización*: amistad, interacción con iguales, maestros, padres y otros... (Hernández Lucas, 1987; Valbuena, 1987; Jiménez López, 1989; Hernández Fernández, 1994;...)
- *Forma física*: movimiento, resistencia, coordinación, nutrición, salud... (García Ochoa, 1993; Fernández y Gil, 1990...)
- *Formación profesional*: conciencia o conocimiento de la carrera y sus objetivos, capacidad para realizar tareas específicas, conocimiento de las oportunidades vocacionales... (Caminals et al., 1989; Fernández Castilla et al., 1989; Llopis et al., 1989; Elías y Lorenzo, 1994...)
- *Actualización curricular*: adaptaciones curriculares, ejes transversales... (Lapuebla, 1988; Busquets et al., 1991; Isorna et al., 1994; Acosta et al., 1995...)
- *Actualización docente*: procedimientos didácticos, uso de medios, técnicas de evaluación... (Cano, 1989; Gastandi y Alonso, 1989; Martorell y Amengual, 1991)

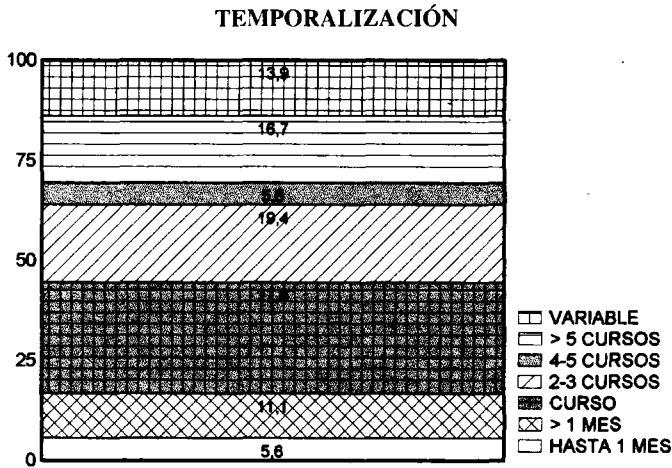


Figura 12

Los ejemplos de intervenciones señalados en cada categoría no siempre son exclusivos de la misma. Salvo excepciones, cada programa de intervención se desarrolla en torno a más de un contenido (ver Figura 11).

1.7. El Programa de IP

Con esta dimensión hacemos referencia a la dinámica y estructura de la intervención por lo que respecta a su distribución en fases, su temporalización intra e interfases, la secuenciación de actividades propuestas, los instrumentos, recursos y materiales empleados, etc. Nos limitaremos a unas pocas reflexiones respecto a la misma dado que, de las dimensiones seleccionadas, ésta es la más concreta, la que mayor variedad de planteamientos puede presentar en función de los objetivos de la intervención, de sus contenidos, de los beneficiarios y los agentes, etc. y es prácticamente imposible encontrar suficientes elementos comunes o, siquiera, parecidos.

Al hablar de temporalización, Maher y Zins (1989) hacen una vaga referencia a un período definido, que puede ser desde una jornada a todo un curso escolar. Otros señalan que, salvo excepciones, las IPs son temporalmente cortas: de duración semanal, mensual o trimestral (Román y García, 1990). Otros, en fin, señalan un período de tiempo que califican de «determinado», concretándolo generalmente en un curso escolar (Plata, 1992; Gómez y Ortega, 1991).

En las intervenciones analizadas observamos temporalizaciones muy diferentes (ver Figura 12). Puede ser variable en función de características peculiares de algún elemento del programa (Valbuena, 1987; Lapuebla, 1988; Peralta, 1988), de duración mensual (Fernández y Gil, 1990), de un año o curso académico —que es la más frecuente— (Núñez Pérez, 1988; Caminals et al., 1989; Farriols, 1989; Llopis et al., 1989; Jiménez López, 1989), entre 1 y 3 años (Fdez Castilla et al., 1989; Gastandi

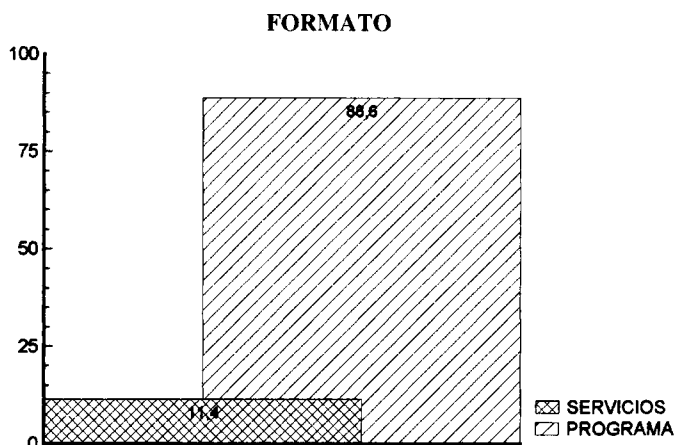


Figura 13

y Alonso, 1989; Martorell y Amengual, 1991), 5 años (Veiguela, 1989; Busquets et al., 1991; López Sacristán, 1991) e, incluso más (Cano, 1989).

Obviamente, no se puede determinar en el vacío la duración adecuada de un proyecto de IP, ya que ésta dependerá de multiplicidad de factores diferentes en cada caso. No obstante, sí queremos señalar qué delimitaciones temporales cortas (tipo «jornada escolar», «semana» y similares) parecen incoherentes con algunos de los planteamientos ofrecidos hasta el momento. Básicamente parecen incompatibles con la idea de conectar la IP con el Proyecto Educativo del Centro y con la idea de adoptar un enfoque holista y ecológico en el análisis y solución de problemas. Plasmar esa filosofía en la IP parece requerir de un cierto tiempo.

En relación con esto, nos parece adecuado traer a colación la distinción entre Programas frente a Servicios, que está recibiendo atención sobre todo en el ámbito de la Orientación (p.e., Rguez Espinar, 1992). Cabría hacer extensiva esta disyuntiva al resto de los ámbitos y contenidos que pueden ser objeto de una IP. Así, la IP, como sistema integrado de procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación, corrección, prevención, optimización y/o compensación, diseñados para cubrir unos ciertos objetivos, que son fruto a su vez de una detección de problemas y de un análisis y priorización de necesidades, resulta una entidad cuantitativa y cualitativamente superior a la simple aplicación de un test diagnóstico, a la ejecución de una técnica terapéutica aislada o a un servicio de asesoramiento puntual al profesorado (ver Figura 13). Gómez y Ortega (1991) se hacen eco de los beneficios que supone la intervención por programas (desde favorecer una incidencia real y más efectiva en el centro, hasta constituir un ámbito operativo laboral propio para el psicopedagogo) y proponen el siguiente concepto de programa:

... conjunto organizado e interdependiente de acciones expresadas en

clave psicopedagógica, orientadas a cumplir unos objetivos previamente justificados y definidos a partir de un análisis de necesidades, acompañándose de una planificación en fases diferenciadas, con expresión de destinatarios, actividades, temporalización y evaluación. (p. 38)

A su juicio, la comunicación o descripción de un programa debe incluir los siguientes elementos:

- *Denominación*, entendida como una breve formulación que permita entender su objetivo final.
- *Justificación*, o explicitación del soporte teórico que lleva a suponer que ciertos medios pueden resolver ciertos problemas, es decir, justificar el valor del programa para lograr ciertos efectos.
- *Establecimiento de objetivos*, que deben ser prácticos, realistas, ajustados a los recursos y duración del programa y evaluables.
- *Sector institucional* al que se dirige, donde distinguen: receptores (alumnos, profesores de nivel, de ciclo, familiares,...) y otros agentes (asesores, directivos, logopedas, asistentes sociales,...).
- *Fases de la intervención*, que constituyen núcleos activadores del programa, al tiempo que son unidades de análisis y evaluación. Las fases deben ser coordinadas, dando lugar a un sistema integrado.
- *Instrumentos*, incluyendo recursos materiales, instrumentos de diagnóstico, etc.
- *Evaluación* del programa, entendida como mecanismo de ajuste y control a realizar tras cada fase.

La configuración general por fases adoptada en las intervenciones analizadas es, generalmente, la siguiente: evaluación de necesidades, formulación de objetivos generales y específicos, planificación de la intervención, aplicación (con indicación de la secuenciación de actividades —más o menos pormenorizada—, técnicas e instrumentos), evaluación y nuevos problemas y acciones a llevar a cabo (esto último, en contados casos).

Algunos programas, los más ambiciosos por sus objetivos, por el volumen de población a la que se aplican, etc., están integrados, a su vez, por sub-programas, como los Proyectos Helios (López Sacristán, 1991) Mercurio (Veiguela, 1989) y PMAV (Cano, 1989). Además, hemos detectado que el formato “programas” se asocia significativamente a la función de desarrollo.

1.8. La evaluación de la intervención

El ámbito de la Evaluación, Medición y Diagnóstico recibirá su correspondiente atención específica en este Seminario. Nosotros sólo recogeremos unos pocos apuntes que nos permitan, junto con la dimensión restante, completar esta caracterización analítica de la IP.

Es obvio que, si se desea valorar la eficacia o utilidad de una IP para conseguir los objetivos pretendidos, ésta debe ser sometida a algún tipo de valoración. Anguera (1990) destaca la necesidad de que los programas de IP no presenten problemas intrínsecos para su evaluación, ya que si no podemos juzgar el valor del programa no tiene sentido elaborarlo e implementarlo.

Si se concibe que la intervención juega un papel importante en la mejora de la propia práctica profesional, es primordial la inclusión de actividades evaluadoras en los programas de intervención, por dos razones fundamentales: porque proporciona información para mejorar y porque desarrolla una actitud autocrítica que debe ser inherente a cualquier actuación de los profesionales. En general, las razones que justifican la evaluación de los programas e intervenciones pueden ser económicas, políticas, sociales, metodológicas, profesionales, éticas y epistemológicas (Fernández Sierra y Santos, 1992).

La evaluación del programa no se concibe únicamente como la última fase del mismo, que concluye con una valoración (positiva o negativa) de la IP. Los conceptos de evaluación continua y formativa también han calado en este campo y se habla de la evaluación del programa de IP como mecanismo de ajuste y control, que permita reformular y reorientar la acción progresivamente en función de los resultados, en un proceso cíclico y continuo. La evaluación de un programa abarca toda la constelación de valores sustentados por el mismo (Stake, 1983), así, la acción evaluadora, que responde a una planificación sistemática, se ubica a lo largo de las distintas fases que lo configuran. Esto lleva a distinguir contenidos de evaluación sumamente diversos: evaluación de necesidades, conceptual, del modelo, del diseño de programa, de la implementación, de la cobertura, del proceso, de los resultados, económica y de la propia evaluabilidad (Tejedor et al., 1994).

El desarrollo de esta dimensión ha sido tal en los últimos años que cabe hablar de una «intervención dentro de la intervención», con una planificación propia que incluye el establecimiento de las actividades a evaluar y los criterios de evaluación, la selección de procedimientos para obtener información (estrategias, técnicas, instrumentos), los procedimientos de análisis de datos y la consiguiente toma de decisiones.

El evaluador no debe basarse exclusivamente en sus propios poderes de observación y juicio. Lipps y Grant (1990) hablan del *enfoque participativo* para evaluar la implementación de programas, que se caracterizaría por la participación activa continua de los agentes, especialistas y directivos en el proceso de evaluación. El hecho de multiplicar las fuentes de información, el incremento y variedad de observadores, incluyendo los propios sujetos participantes, junto con el uso de procedimientos de triangulación aumentan tanto la validez de la evaluación como su capacidad para responder a las exigencias de información de la audiencia. En este sentido, se apunta que a veces debe sacrificarse alguna precisión y rigor en la medición y presentación de resultados, a cambio de incrementar la utilidad y comprensión de los hallazgos para las personas que participan en el programa (Stake, 1983).

Conectando directamente con nuestro foco de atención están las cuestiones referidas a los procedimientos de obtención y análisis de datos con los que realizar la evaluación. En este punto, se ve la necesidad de usar complementariamente metodologías diversas, cuantitativas y cualitativas, para obtener la información necesaria. Los posibles modelos, diseños a utilizar en la evaluación de programas, las técnicas de recogida de datos y los procedimientos de análisis de los mismos, son tan variados como la multiplicidad de elementos intervinientes hace esperar. En Tejedor (1990) y Tejedor et al. (1994) se ofrece un conjunto de propuestas que sintetizamos en los Cuadros 2 a 5:

CUADRO 2
MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

TIPOS	MODELOS
Objetivistas (perspectiva técnica)	Evaluación basada en objetivos (Tyler) Planificación evaluativa (Cronbach) C.I.P.P. (Stufflebeam) Evaluación sin referencia a objetivos (Scriven)
Subjetivistas (comprensión y valoración de procesos y resultados)	Evaluación respondiente (Stake) Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton) Evaluación democrática (McDonald)

CUADRO 3
DISEÑOS EN LA E.P.

Investigación Cuantitativa	Descriptivo-comparativos (tipo survey) Longitudinales (secuenciales y transversales) Correlacionales Causales Experimentales (preexperimentales, cuasiexperimentales y experimentales de campo)
Investigación Cualitativa	Estudios de caso Estudios del grupo Estudios observacionales Estudios de comunidades Estudios de situaciones o contextos Estudios de investigación-acción

CUADRO 4
TÉCNICAS DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA EN LA E.P.

CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS	PROCEDIMIENTOS
Inteligencia-aptitudes	Tests estandarizados
Personalidad	Tests y cuestionarios estandarizados
Rendimiento	Pruebas estandarizadas y no estandarizadas
Actitudes, opiniones, intereses	Escalas, cuestionarios, entrevistas, encuestas, diarios
Datos sociológicos	Entrevistas, cuestionarios
DEL GRUPO	
Relaciones del grupo	Test sociométrico, observación, incidente crítico, escalas BARS
Contexto económico y social	Indicadores, cuestionarios
Sistemas organizativos	Documentos, encuesta, entrevistas, técnica delphi, técnicas de negociación

EVALUADORES

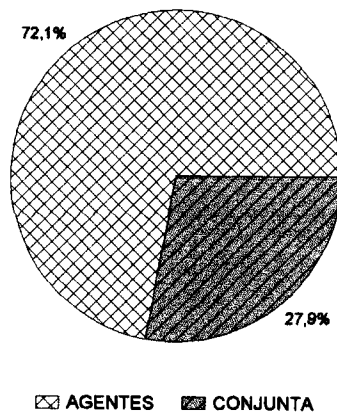


Figura 14

CUADRO 5
TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS EN LA E.P.

FINALIDAD DEL ANÁLISIS	TIPOS DE TÉCNICAS	TÉCNICAS
Comparar resultados o situaciones diversas	Comparativas	Diferencias significativas Reconocimiento de ganancias o pérdidas
Análisis de interacción en datos nominales	Análisis de contingencia Ajuste de modelos	Descriptivas: log-linear Explicativas: logit
Establecimiento de grupos (de variables y/o sujetos)	Tipologías	Cluster
Relaciones entre variables Causas que las originan	Relaciones de causalidad y covariación	Regresión Análisis causal
Análisis del cambio (dimensiones sincrónica y diacrónica)	Longitudinales	Diseños secuenciales, time-lag, transversales, secuencial-transverso
Elección de opciones (utilidad, coste, beneficio,...)	Toma de decisiones	Cualitativos: brainstorming, delphi, cross-impact. Cuantitativos: series temporales, modelos ARIMA

En las intervenciones analizadas, entre las técnicas e instrumentos de medición, hay un notable predominio del cuestionario (estandarizados o de elaboración propia). Otras técnicas frecuentes son la observación sistemática con hojas de registro, junto con los tests estandarizados y las pruebas de rendimiento no estandarizadas y, en menor medida, la dinámica de grupos y la observación no sistemática (ver Figura 20).

La evaluación (ver Figura 14), en la mayoría de los casos la llevan a cabo sólo los expertos (p.e.: Armas et al., 1993; Elías y Lorenzo, 1994; Fdez Fdez et al., 1994; Martínez Sánchez, 1994), si bien también hay ejemplos de evaluación llevada a cabo por todos los profesionales y destinatarios implicados (p.e.: Lapuebla, 1988; Jiménez López, 1989; Martorell y Amengual, 1991; Padilla y Martín, 1994; Álvarez Pérez et al., 1995).

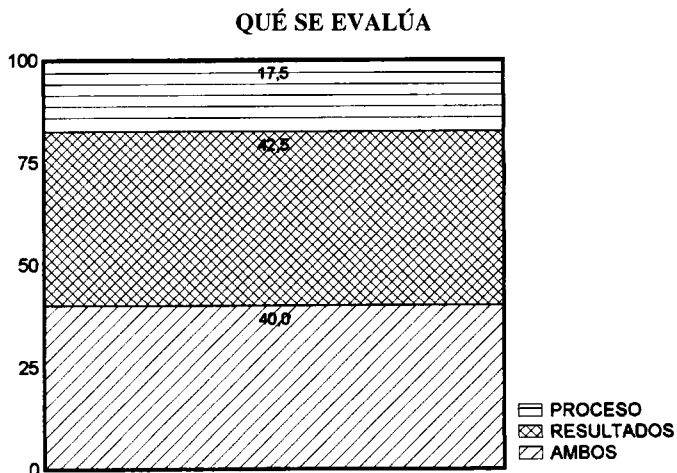


Figura 15

En general (ver Figura 15), se suele evaluar tanto los resultados solamente (Farriols, 1989; Busquets et al., 1991; Perelló et al., 1991; Acosta et al., 1995), como el proceso y los resultados (De la Fuente, 1989; Fdez Castilla et al., 1989; Álvarez et al., 1995). Otras, señalan sólo a elementos de evaluación del proceso (Hdez Lucas, 1987; Valbuena, 1987).

La evaluación realizada únicamente por expertos externos suele centrarse de forma exclusiva en los resultados. Se evalúa proceso y resultados sobre todo en las intervenciones con equipos mixtos. Asimismo, la evaluación de ambos elementos suele encontrarse en intervenciones con una función de desarrollo.

Los proyectos de gran alcance exigen procesos de evaluación más complicados. Así, p.e. «los Helios» (I y II), promovidos por la Comunidad Europea, a los que se adscribieron numerosos centros, necesitaron, además de la evaluación realizada por cada centro, una macroevaluación de carácter general (Fernández Fdez et al., 1994).

1.9. La Intervención Psicopedagógica y la Investigación

En este apartado recogemos algunas ideas sobre la relación entre los conceptos de Intervención e Investigación. La intervención psicopedagógica posee una dimensión investigadora que, según Román y García (1990) contempla una triple finalidad: a) resolver un problema concreto, b) validar social y ecológicamente el procedimiento utilizado y c) de manera indirecta, validar o falsar los principios teóricos sobre los que se sustentan los procesos de intervención.

No suele haber polémica con respecto a los dos primeros puntos. Sin embargo, la posibilidad de que la IP permita validar las teorías en que se apoya se halla sujeta a controversia: para unos, los efectos de un determinado programa de intervención brindan la oportunidad de contrastar la validez de sus planteamientos teóricos

(pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc.); para otros, lo que se pone a prueba en una intervención es un programa de actividades y no la teoría de la que se deducen, dado que puede haber errores bien durante el proceso deductivo o bien durante la intervención, por lo que no se debería inferir la validez del planteamiento teórico de un programa a partir de la eficacia de su aplicación (Roman y García, 1990).

Una primera aproximación, lleva a ubicar a la intervención en el polo *aplicado* del binomio investigación básica-aplicada, dado que puede concebirse como un proceso investigador orientado directamente hacia la práctica, con el objeto de estimar efectos de los programas y guiar la toma de decisiones y los procesos de cambio.

La *investigación evaluativa* y la *investigación-acción* son conceptos que se mencionan en la literatura en relación con la IP. La primera, se halla principalmente orientada hacia la determinación de la eficacia de los programas educativos, mientras que la segunda se enfoca hacia la promoción del cambio, la mejora de la capacidad autorreflexiva y la formación de los agentes educativos (Arnal et al., 1992).

La investigación evaluativa constituye una forma de investigación pedagógica aplicada, que intenta determinar el valor de programas o cursos sistemáticos de acción en el ámbito educativo en relación a determinados criterios (De la Orden, 1985). Autores como Fitz-Gibbon y Morris (1987) o Pérez Juste (1994) han señalado que en esta modalidad de investigación resultan potencialmente adecuados cualquiera de los métodos y diseños empleados tanto en los estudios de índole empírico-analítica como en los de carácter humanístico-interpretativo.

La investigación evaluativa de *orientación empírico-analítica* ha empleado diseños que, básicamente, pretenden constatar las relaciones causales entre los elementos de un programa de intervención. Tales diseños, según De la Orden (1990), pueden ir desde el más riguroso experimento de campo hasta los de corte correlacional, pasando por los de carácter cuasiexperimental. Permiten no sólo detectar la eficacia de los programas de intervención educativa, sino también proporcionar explicaciones acerca de los efectos de las aplicaciones técnicas, estimar su duración y generalización a otros campos, e indirectamente brindar la posibilidad de validar la teoría en la que se apoyan dichos programas.

Para De la Orden (1990), si bien los diseños experimentales son los ideales a la hora de detectar efectos de los programas, las condiciones en que se llevan a cabo las intervenciones educativas llevan a renunciar a lo «ideal» en favor de otras aproximaciones más viables para el análisis de dichos efectos, como p.e. los diseños cuasiexperimentales. Se trata, por tanto, de buscar el equilibrio entre el rigor científico y la situación específica en la que se desarrolla la investigación evaluativa (Arnal et al. 1992).

La investigación evaluativa de *orientación humanístico-interpretativa*, emplea diseños acordes con la perspectiva holística del proceso de intervención y su concepción dinámica. La utilización de tales diseños se plantea como una alternativa a

las limitaciones de los de carácter experimental para analizar la complejidad y singularidad de un proceso de intervención. Las principales características de los diseños de investigación evaluativa que se encuadran en esta orientación son las siguientes (Gimeno y Pérez Gómez, 1989; Marrero, 1990; Arnal et al., 1992; Colás y Buendía, 1992):

- Enfatizan el estudio intensivo del programa como totalidad (principios básicos, evolución, actividades, logros y dificultades).
- Tienen en cuenta las condiciones específicas en las que se aplica el programa.
- Se centran en el análisis de los procesos interactivos que tienen lugar a través de la puesta en práctica del programa.
- No plantean problemas a priori, sino que dejan que estos se vayan concretando durante el transcurso de la aplicación de los programas.
- Demandan que el investigador se sumerja en el contexto en el que se aplican los programas y conozca los puntos de vista e interpretaciones de los agentes educativos que participan en ellos.
- Conllevan la necesidad de estudiar el proceso de intervención con planteamientos y procedimientos metodológicos naturalistas.

Con tales diseños se pretende explicar y comprender los efectos de un programa de intervención a partir del flujo de acontecimientos que se suceden durante su aplicación y la forma en que éstos son percibidos e interpretados por los sujetos implicados. Se trata de diseños flexibles y sensibles a la especificidad de las situaciones y los cambios, a través de los que se busca constatar la eficacia de un determinado programa y clarificar la acción de las personas que participan en él, a fin de que puedan perfeccionar su contribución.

Para Gimeno Sacristán (1990), la investigación evaluativa podría ser considerada como una investigación *sobre* los efectos de la intervención (intenta comprobar la eficacia de los programas que se aplican para dar respuesta a los problemas de la práctica), pero no existe en ella una decidida apuesta por profundizar en los procesos de cambio y en la participación de los sujetos en el desarrollo de la investigación. Este cuestionamiento también lo encontramos, entre otros, en Carr y Kemmis (1988), quienes afirman que no es posible contentarse con resolver problemas mediante la aplicación de soluciones elaboradas al margen de los que participan en la práctica educativa. Como alternativa que recoja este planteamiento participativo se sitúa la *investigación-acción* y su modalidad de *investigación cooperativa*, que supone una investigación *en y desde* la práctica (Bartolomé, 1994; Pérez Serrano, 1990).

La investigación-acción tiene por objetivo la *resolución de un problema* y la *transformación de situaciones*, incorporando al grupo afectado como «agente del problema» en la obtención de información, en la aplicación del programa y en la evaluación de resultados. Es decir, se trata de una perspectiva metodológica en la que la participación de los sectores implicados constituye un ingrediente esencial (López et al., 1990)

La investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza, entre otras cuestiones, por ser un proceso que (Kemmis y McTaggart, 1988; Froufe y Sánchez, 1991; Bartolomé, 1994):

- Se construye *desde y para* la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis críticos de las situaciones.
- Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

El proceso de investigación se desarrolla a lo largo de las siguientes fases: organización del grupo; diagnóstico de la situación inicial y formulación del problema; planteamiento de objetivos; elaboración del plan de acción; actuación para poner el plan en práctica; análisis, interpretación crítica e integración de resultados; redefinición del problema de investigación (Pérez Serrano, 1990).

Colás y Buendía (1992) han señalado que para llegar al desarrollo de un plan de acción, es necesario partir de un diagnóstico de la situación inicial, promovido por una *necesidad* de un grupo que quiere cambiar dicha situación. La investigación propiamente dicha comenzaría con la identificación de las necesidades básicas o área problemática que se quiere resolver.

Los aspectos que se quieren investigar se delimitan teniendo en cuenta dos criterios: a) su relación con la acción y b) el objetivo de la intervención. Ello requiere que el grupo examine la situación sobre la que va a actuar, a través de la recogida de datos sobre la misma, su análisis e interpretación. Esto proporciona una base sólida sobre la que elaborar el subsiguiente plan de acción, para cuya aplicación se precisa: a) que el grupo disponga de la formación necesaria para llevar a cabo las actividades diseñadas; b) la negociación con cada uno de los sujetos que lo integran y el compromiso de estos en su puesta en práctica.

La observación de la acción, de las circunstancias en las que se desarrolla y de sus efectos, proporcionan la información necesaria para llevar a cabo una reflexión crítica a partir de la que se sugieren alternativas de actuación que darán lugar a nuevos ciclos de acción-observación-reflexión. En este sentido, la investigación-acción, se plantea como un proceso continuo de acción y reflexión sistemática y de desarrollo de conocimientos, de carácter participativo, en el que los sujetos investigan sus propias prácticas en orden a conocerlas mejor y mejorarlas (De Miguel, 1990). Esta circunstancia hace que exista una interacción permanente entre intervención e investigación: la acción es fuente de conocimiento y la investigación constituye en sí misma una acción transformadora (Pérez Serrano, 1990).

Como modalidades de investigación-acción, se citan la investigación *participati-*

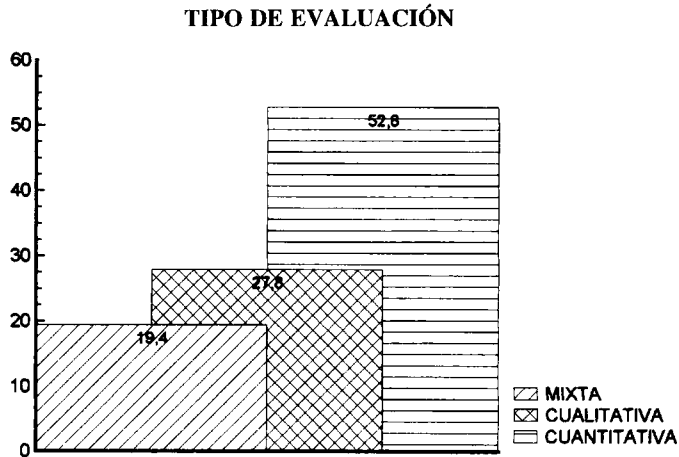


Figura 16

EVALUACIÓN CUALITATIVA



Figura 17

va y la *colaborativa*. La primera se define como «un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a toda la comunidad en el proceso» (Pérez Serrano, 1990:134); la segunda supone el trabajo conjunto y la interacción entre investigadores y prácticos y contribuye a ir modificando paulatinamente la mentalidad de los que colaboran en ella y, como consecuencia, repercute en la innovación educativa, el desarrollo y la formación profesional (Bartolomé, 1994).

EVALUACIÓN CUANTITATIVA

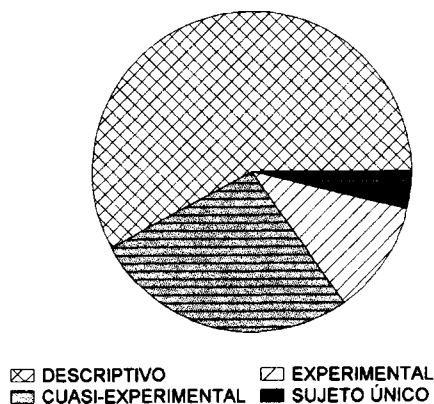


Figura 18

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

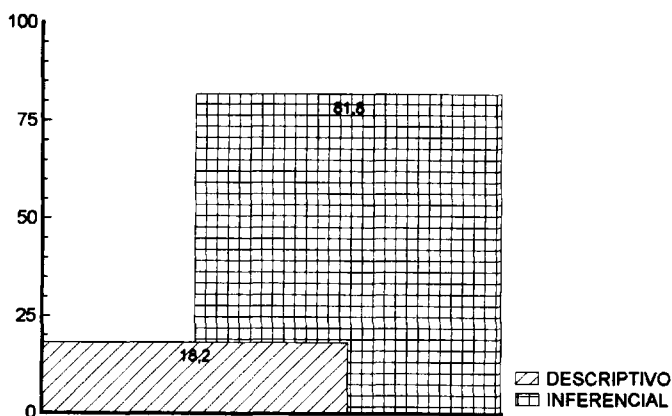


Figura 19

Analizando las intervenciones seleccionadas desde el punto de vista de su dimensión investigadora, observamos que la mayoría están enfocadas exclusivamente a la «solución de problemas específicos», sin pretensiones de transferibilidad. Otras, se definen como proyectos en «experimentación» o «de carácter experimental» que, de resultar efectivos, serán aplicados a otros casos (p.e.: Cano, 1989 o Gastandi y Alonso, 1989). Algunos se plantean de forma explícita para comprobar la eficacia de una determinada técnica (Fernández y Gil, 1990) o validar una cierta teoría (Tejada, 1990).

En cuanto al modelo de investigación subyacente (ver Figura 16), encontramos que la mayoría de los casos siguen un enfoque cuantitativo. Las que responden a un enfoque cualitativo se diseñan en su mayoría como una investigación-acción (ver Figura 17), bien en su vertiente interpretativa (p.e.: Peralta, 1988; Fernández Castilla et al., 1989; Busquets et al., 1991; Maestro, 1991; Buendía y Salmerón, 1994; Padilla y Martín, 1994; Álvarez Pérez et al., 1995) o bien en la crítica (p.e.: Lapuebla, 1988; Pozo y Gutiérrez, 1990). Entre las cuantitativas (ver Figura 18) predominan los estudios descriptivos, aunque también se encuentran diseños experimentales (Tejada, 1990; Álvarez González, 1991), cuasi-experimentales (Fdez y Gil, 1990; Roca y Fuentes, 1990; Elías y Lorenzo, 1994; Acosta et al., 1995) o diseños de sujeto único (García Ochoa, 1993; Martínez Sánchez, 1994). Los análisis cuantitativos son efectuados, básicamente, mediante estadística inferencial (ver Figura 19).

La investigación en intervención psicopedagógica está produciendo, como vemos, estudios de carácter cualitativo/interpretativo. Paralelamente, se va generando una dificultad creciente para sintetizarlos y ofrecer visiones más comprensivas de los problemas investigados y de los procedimientos utilizados en la investigación cualitativa.

Existe una preocupación creciente por la poca sistematización o concreción de este tipo de investigación. Muchas de estas dificultades son inherentes a la propia naturaleza de los estudios cualitativos, sobre todo, por la dificultad que supone describir algo para lo cual no hay términos ni procesos estandarizados. En este sentido, Guerrero (1991:27) afirma que existen probablemente tantos esquemas de investigación como investigadores. Otro problema añadido es que en muchos informes de investigación no se explicitan suficientemente los procesos que utilizan para analizar los datos.

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

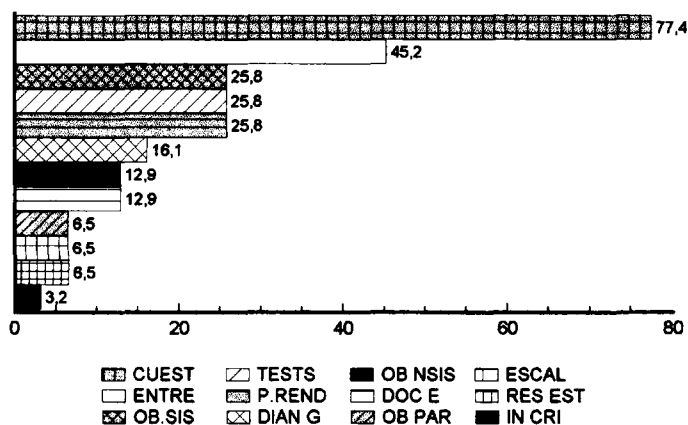


Figura 20

Consideramos que la investigación en la intervención psicopedagógica debe avanzar asumiendo la necesidad de efectuar trabajos de síntesis de la investigación cualitativa realizada hasta ahora: ante tal cúmulo de investigaciones, se hace necesario extraer de todas ellas, de forma inductiva, síntesis interpretativas de los procesos de investigación llevados a cabo. La presentación de cuestiones, métodos, limitaciones, hallazgos y conclusiones *estudio por estudio* no permite dar sentido a lo que el conjunto de ellos está diciendo. La pretensión de estas síntesis sería derivar conocimiento a partir de múltiples casos.

Noblit y Hare (1988) proponen lo que denominan *meta-etnografía* (aunque se podría aplicar a la investigación cualitativa o interpretativa en general, no necesariamente etnográfica), procedimiento que, entre otras cosas, pretende potenciar la revisión de los estudios cualitativos, efectuar el análisis crítico de múltiples narraciones de un hecho y permitir la comparación sistemática de estudios de casos para extraer conclusiones intercaso. Se define, pues, como un procedimiento riguroso para derivar interpretación sustantiva sobre cualquier conjunto de estudios interpretativos o etnográficos. La meta-etnografía compara y analiza textos, creando nuevas interpretaciones durante el proceso, aunque es mucho más de lo que normalmente entendemos por revisión de la literatura, ya que preserva la unicidad y el holismo que caracteriza a los estudios cualitativos. Noblit y Hare (1988) argumentan que la meta-etnografía implica la «traslación de los estudios en uno solo». En general, una meta-etnografía constituye, en sí misma, un estudio interpretativo.

Este método tiene ciertas analogías con el *meta-análisis* (Glass et al., 1981), que se basa en el uso de estadísticas inductivas para determinar el significado colectivo de las conclusiones de los estudios que aparentemente han investigado sobre la misma cuestión. El meta-análisis es un método cuantitativo para la síntesis de investigaciones y básicamente podría definirse como un conjunto de técnicas encaminadas a aplicar métodos estadísticos sobre los estudios primarios con el objeto de obtener un resumen global. Una similitud con la meta-etnografía radica en el interés compartido por sintetizar estudios empíricos.

El procedimiento tiene muchos inconvenientes, derivados de la dificultad que supone analizar bajo las mismas categorías los términos, conceptos y métodos utilizados en las distintas investigaciones, puesto que pueden ser entendidos de distinta manera por sus autores y, por tanto, interpretados de modo diferente.

La principal utilidad de síntesis de este tipo, sería la de incrementar el conocimiento teórico que es posible extraer a partir de investigaciones cualitativas. Woods considera que «hay estudios suficientes en el campo de la educación como para hacernos pensar en términos de estudios de mayor orientación teórica» (en Pulido, 1990:129). Además, si consideramos que la investigación debe estar encaminada a mejorar la práctica, para que la investigación cualitativa sea práctica se debe discutir cómo se construyen explicaciones y qué puede decirse razonablemente acerca del conjunto de estudios. En definitiva, al igual que la reflexión teórica debe contrastarse con las experiencias de investigación, por muy modestas que sean (Bartolomé,

1992:9), también deben explorarse la posibilidad de que las experiencias de investigación cualitativa, por modestas que fueren, contribuyan a la construcción del conocimiento teórico.

Para terminar esta primera parte, a manera de conclusiones, hemos considerado de interés sintetizar los rasgos mayoritarios de las intervenciones analizadas, con el objeto de ofrecer una especie de perfil de la IP (sin ánimo de generalizarlo). También hemos entresacado aquellos elementos que pueden calificarse como los «grandes ausentes» de la IP, con el objeto animar y fomentar que reciban la merecida atención.

Perfil mayoritario

En los programas de IP no se suele sistematizar la evaluación de necesidades previa a la planificación e implementación del mismo. Su cometido general, suele encuadrarse en una función de Desarrollo, dedicada a optimizar y enriquecer el desarrollo curricular, asociándose más las funciones Preventiva y Terapéutica a servicios puntuales que a programas propiamente dichos. Sus objetivos van dirigidos prioritariamente a optimizar el rendimiento escolar, el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos, que son los destinatarios principales. En un plano secundario, se pretende colaborar en la formación y perfeccionamiento del profesorado, en el desarrollo y/o adaptación del currículum y prevenir la aparición de dificultades en los alumnos o resolver las ya existentes. Los agentes más numerosos son los propios profesores, aunque normalmente formando parte de equipos mixtos junto con especialistas externos al centro. Las actividades más frecuentes en el programa son las de evaluación, formación y planificación y se llevan a cabo en el propio centro escolar, integrándose en el currículum habitual. Su contenido prioritario es el de logro académico en sus diversas áreas, junto con temas de socialización. Adopta el formato de programa, con fases secuencializadas y acciones coordinadas, que suelen durar un curso académico. Es evaluada por los agentes y se suele evaluar tanto los resultados solamente como proceso y resultados. Para ello, se emplean básicamente procedimientos de tipo cuantitativo, que se encuadran en el marco de un estudio descriptivo tipo «survey». Los datos, obtenidos sobre todo mediante cuestionarios, suelen servir de base a análisis estadísticos de tipo inferencial.

“Grandes ausentes” de la IP

En este punto cabe reiterar la necesidad de sistematizar la evaluación de necesidades. Se echan en falta intervenciones entre cuyos objetivos figuren los de difundir el modelo curricular del centro y fomentar el intercambio de experiencias entre centros. Tampoco se presta atención a los cargos directivos de los centros como posible destinatario de intervenciones específicas en torno al desarrollo de las tareas de dirección, roles de liderazgo, cultura organizativa, etc. No se incluyen, o al

menos no se explicitan, actividades profesionales relacionadas con la administración y gestión de los recursos del centro. Como tímidamente empieza a suceder, las intervenciones deben salir del estrecho marco del centro escolar, en una actuación comunitaria más global, para hacer realidad la propuesta de buscar e incidir sobre las auténticas causas de los problemas. Dada la relativa duración de los programas de intervención, la dimensión temporal debería recibir una especial atención, explorando las posibilidades que las técnicas longitudinales pueden brindar al estudio de la Intervención Psicopedagógica. También conviene explorar las posibilidades de los métodos multivariados para el análisis de ciertos datos. Finalmente, se sugiere ser más explícitos en los informes en cuanto a los procedimientos cualitativos de análisis empleados, con el objeto, entre otras cosas, de que la meta-etnografía pueda hacerse una realidad.

2. EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE AULAS TALLER

El Programa Experimental de Aulas Taller (PEAT) tiene su origen en una iniciativa del Gabinete Técnico de Educación Especial de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Esta iniciativa surge de la necesidad de dar respuesta desde la Administración a dos problemas: los que conlleva el desarrollo del proceso de integración en nuestra Comunidad Autónoma, y los derivados del alto índice de fracaso escolar que se registra en la misma.

La propuesta del PEAT concibe los talleres como un elemento didáctico que permite, por un lado, aunar los aspectos teórico-prácticos del aprendizaje del alumnado y, por otro, reunir las distintas áreas de conocimiento en un proyecto común. No se conciben, por tanto, como un mero recurso manipulativo ajeno a las actividades curriculares de los centros.

Conforme a este punto de vista, a través del PEAT se pretende la consecución de dos objetivos fundamentales: a) Dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado por medio de la interrelación taller-áreas. b) Promover en los centros un proceso de reflexión colectiva que genere cambios organizativos, metodológicos y curriculares.

La consecución de estos cambios no es fácil, dado que el proyecto abarca varios centros, y cada uno de ellos es una realidad distinta y compleja, por lo que es imprescindible un proceso de formación y asesoramiento del profesorado que, a través de la discusión en el propio seno del equipo de trabajo, permita afrontar y resolver los problemas que surgen en la práctica diaria. Este programa de intervención tiene carácter experimental, con el fin de constatar que su puesta en práctica genera los cambios deseados.

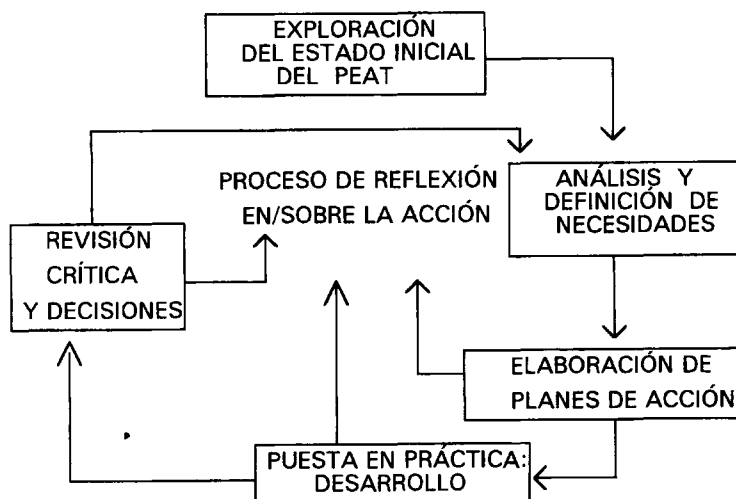
Para llevar a cabo un proceso de este tipo tendríamos que preguntarnos qué instrumentos van a facilitar la consecución de los objetivos, qué metodología de trabajo, quiénes van a participar, qué tipo de análisis de datos, en definitiva qué modelo de trabajo va a permitir conseguir el cambio y la mejora de la práctica.

El modelo de trabajo utilizado para llevar a cabo la reflexión conjunta y la toma

de decisiones en el desarrollo de la intervención ha sido el *Modelo de Proceso* (Holly y Escudero, 1988; Holly, 1989), que se inscribe en el marco del *Desarrollo Basado en la Escuela*. Dicho modelo es, *sobre todo, un modo de actuar, de hacer, por tanto, es necesario disponer de un modo propio de trabajo coherente con los supuestos y teorías de partida* (Guarro, 1992).

El modelo, como se muestra en el Cuadro 6, consta de cinco fases que se utilizan cíclicamente para la solución de cualquier tipo de problemas: 1) Exploración del estado inicial; 2) Identificación y análisis de necesidades; 3) Planificación para la acción; 4) Desarrollo o puesta en práctica; 5) Evaluación.

CUADRO 6:
MODELO DE PROCESO EN EL PEAT



Cada una de estas fases —cuyo ciclo se repite tantas veces como sea necesario en el desarrollo— persigue unos objetivos generales que pasamos a especificar:

FASE I. EXPLORACIÓN: Conocer el estado inicial del programa en su desarrollo práctico y atendiendo a los diferentes contextos, situaciones, agentes, etc. Se trata de explicitar las características estructurales, organizativas y de apoyo establecidas, así como tipo de materiales, formación, difusión y asistencia prevista en el programa o en curso de realización para distintos agentes.

FASE II. ANÁLISIS Y DEFINICIÓN DE NECESIDADES: Elaborar un marco descriptivo, comprensivo y explicativo del funcionamiento del programa (tanto interno, es decir, en los centros, como externo, en relación con el medio).

FASE III. ELABORACIÓN DE PLANES DE ACCIÓN: Crear un plan de mejora para ajustar los recursos y medios disponibles a las condiciones de realización del programa en el centro.

FASE IV. PUESTA EN PRÁCTICA: DESARROLLO: Probar el programa como hipótesis de trabajo y contribuir a su ajuste, adecuación y desarrollo en la práctica real de los centros.

FASE V. REVISIÓN CRÍTICA Y DECISIONES: Analizar, interpretar y valorar el curso y los resultados del programa. Se trata de generar un marco para el conocimiento de lo ocurrido, para su comprensión y explicación, para la reelaboración del modelo teórico, así como del plan y para adoptar las decisiones pertinentes para el futuro.

Para describir el PEAT vamos a utilizar las mismas dimensiones señaladas en la primera parte de la ponencia, poniendo especial énfasis en sus aspectos metodológicos.

2.1. Evaluación de Necesidades

En el año 1988, se constituye un equipo de trabajo intersectorial, compuesto por representantes de diferentes instituciones y asociaciones (equipos multiprofesionales, servicio de orientación, asociaciones de padres de hijos con minusvalías, servicios sociales, INEM,...). Su objetivo era describir la situación de la integración escolar en Canarias, las necesidades y actuaciones futuras al respecto. De este equipo de trabajo surgió la propuesta de crear un Gabinete Técnico que gestionara, desde la Consejería de Educación, las acciones previstas. Sin duda, éste es un hecho singular dado que el proceso de toma de decisiones se ha desplazado en dirección *periferia-centro*: se pasó de un proceso asambleario de discusión y reivindicación a un marco de decisiones políticas, consiguiendo así una actuación adaptada a las necesidades reales.

La Educación Especial en Canarias no estaba regulada en lo que respecta al Ciclo Superior de la EGB. Con la finalidad de cubrir este vacío, se propone la regulación e implantación de los Proyectos de Aulas Taller, una experiencia que ya había sido llevada a cabo en Cataluña, por los equipos de Educación Compensatoria.

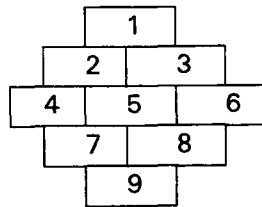
Si nos atenemos a los diferentes modelos de evaluación de necesidades señalados por Tejedor (1990), podemos afirmar que la implantación del PEAT en Canarias responde a un *Modelo de Decisión Educativa*: que implica entender la evaluación de necesidades como un proceso sistemático para establecer prioridades y tomar decisiones acerca de la asignación de recursos educativos. El adecuado establecimiento de estas prioridades requiere la combinación de juicios de carácter subjetivo con datos de tipo empírico.

Hemos descrito, brevemente, la forma en que el PEAT fue considerado un programa de intervención destinado a cubrir uno de los vacíos existentes respecto a la Educación Especial en Canarias. Esto puede ser considerado como una evaluación inicial de necesidades a «macro-escala». Una vez ofertado el programa a los centros, dada su amplitud y prolongación en el tiempo, se hace necesario debatir y negociar con cada uno las necesidades específicas del mismo para el desarrollo óptimo del programa y revisar ese análisis inicial durante su puesta en práctica.

En el PEAT, la evaluación de necesidades es uno de los elementos del proceso cíclico propio del Modelo de Proceso, de forma que, cada vez que se requiere, se analizan conjuntamente, de forma consensuada entre los coordinadores de los centros y el resto de los agentes implicados, las necesidades en torno a la formación, recursos, evaluación... especialmente, al inicio de cada curso escolar y antes de la planificación del mismo.

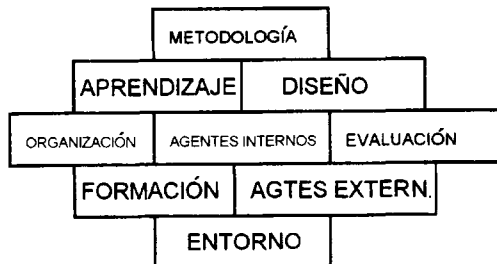
El procedimiento utilizado para el diagnóstico de las necesidades se ha basado en dos técnicas: *la bola de nieve* y *el diamante*. La primera tiene como finalidad detectar las posibles necesidades, la segunda la de priorizarlas (Escudero, 1992). La técnica de *bola de nieve* consta de los siguientes pasos: a) formación de grupos reducidos (dos o tres personas máximo), b) elaboración por parte de cada grupo de un listado de aspectos que den respuesta a las necesidades sentidas respecto a la formación, evaluación..., c) confrontación y síntesis sucesivas en grupos cada vez más amplios de los listados previos, d) como resultado del paso anterior, discusión y elaboración entre todos los participantes de un listado único.

La técnica del *diamante* se desarrolla de la siguiente forma: a) explicación a los participantes de la figura del diamante:



b) se forman grupos de tres o cuatro personas, c) se solicita a cada grupo que seleccione los nueve aspectos más relevantes del listado elaborado en la bola de nieve, d) se sitúan los aspectos seleccionados en el diamante, en función de su importancia (el aspecto más importante en la casilla 1, en la casilla 2 el siguiente, y así sucesivamente hasta situar en la casilla nueve el aspecto considerado menos importante), e) se contrastan los diamantes resultantes llegándose por consenso a un único diamante con los nueve aspectos más importantes.

A modo de ejemplo, al inicio del segundo año, como resultado del procedimiento descrito anteriormente, se contestó a la pregunta *¿qué evaluar del programa?* con el siguiente diamante:



Una vez seleccionados los aspectos a evaluar se decide conjuntamente mediante qué técnicas de recogida de datos se va a obtener la información necesaria, que serán descritas en el apartado de evaluación.

2.2. Funciones

De las tres funciones señaladas, el PEAT se inscribe dentro de las intervenciones cuya función principal es *desarrollar*, a través de un programa, las acciones necesarias en el currículum para promover un aprendizaje significativo y completo en el alumnado, atendiendo a sus necesidades individuales y sociales. Las actividades que se realizan no se centran exclusivamente en el alumnado, sino que pretenden conseguir un cambio de actitud progresivo del profesorado, en lo que se refiere al trabajo en equipo, su papel en el aula, los contenidos impartidos, la organización del centro, etc. En este sentido, no es una actuación puntual, para cubrir un déficit específico, sino que intenta llevar a cabo un programa amplio, en cuanto a la diversidad de actuaciones que conlleva y en cuanto a su extensión en el tiempo. Por otra parte, no pretende prevenir ningún tipo de disfunción, como quizá pueda pensarse por su planteamiento inicial de ir dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales, sino optimizar las potencialidades del sistema educativo para favorecer la integración y la atención a la diversidad del alumnado.

2.3. Objetivos

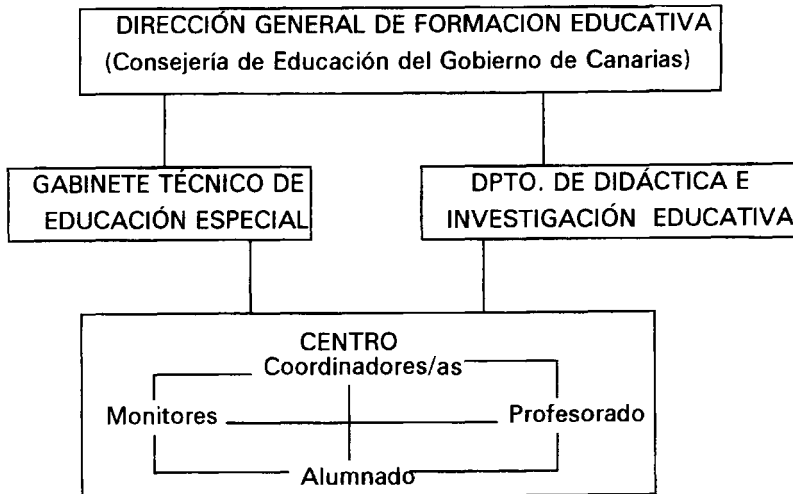
El objetivo básico fue, en un primer momento, favorecer la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la Segunda Etapa. Posteriormente, se reformuló el objetivo inicial, con una perspectiva más amplia de la integración, como reconocimiento y constatación de la diversidad del alumnado. Esta idea surgió, precisamente, del profesorado de los primeros centros participantes, concibiéndolo como un recurso para *todo* el alumnado y se concretó de la siguiente manera: *Articular nuevas estrategias organizativas y metodológicas, para dar respuesta, desde enfoques más comprensivos, a las necesidades educativas de todo el alumnado de la Segunda Etapa*. De ser considerado como un recurso para unos pocos, ha pasado a contemplarse como un recurso para el centro.

Existen otros objetivos específicos, iniciales, que a lo largo de la experimentación se han ido reformulando, y que se refieren a cuestiones pedagógicas del programa.

2.4. Sujetos

Los sujetos que intervienen en el PEAT se indican en el organigrama del Cuadro 7:

CUADRO 7
ORGANIGRAMA DE FUNCIONAMIENTO DEL PEAT



El destinatario directo del programa, inicialmente previsto, era el alumnado con necesidades educativas especiales de Segunda Etapa, no obstante, se extendió a todo el *alumnado de Segunda Etapa* (aunque por dificultades de distinto tipo, se limitó en la mayoría de los centros a algunos niveles de la misma).

Indirectamente, era destinatario también el *profesorado de los centros*, especialmente sus coordinadores, a través de una propuesta de un equipo del Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna, para cubrir las actividades de formación, asesoramiento y evaluación del PEAT; también indirectamente, se veía afectado el *currículum*, puesto que el desarrollo del proyecto supone cambios sustanciales en la estructura organizativa, los contenidos y la metodología de enseñanza.

Las personas responsables de poner en práctica el PEAT, o agentes de la intervención, son las siguientes:

a) *Gabinete Técnico*: sus funciones en el proyecto son asesorar, gestionar económicamente los recursos y dinamizar las reuniones de coordinación en las que participan todos los centros. Son los agentes directamente relacionados con la Administración.

b) *Coordinadores de centro*, cuyas funciones son: 1) colaborar con el profesorado en el desarrollo de los aspectos metodológicos del aula taller (observación en el aula, elaboración de materiales...); 2) dinamizar el proyecto en el centro, formando e informando al resto del profesorado; 3) ser una ayuda crítica en el desarrollo del proyecto (seguimiento del taller, reflexión conjunta con el profesorado...); 4) gestionar y organizar los recursos.

c) *Monitores de Taller*: son profesionales especialistas en algún ámbito práctico (carpintería, electricidad, cocina, jardinería...) encargados de la docencia en el aula taller.

d) *Profesores tutores*: colaboran en la coordinación de las distintas áreas (matemáticas, lengua, sociales...) con el aula taller.

e) *Asesores y evaluadores*: son profesores del Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa, especialistas en temas de didáctica, metodología de la investigación, educación especial y orientación escolar. Sus funciones son asesorar y formar a profesorado y coordinadores y evaluar la experimentación del plan, dentro del marco de una investigación cooperativa. La participación de cada uno de estos agentes en la investigación y desarrollo del PEAT ha sido colaborativa, y todas las decisiones tomadas respecto a qué aspectos investigar, qué métodos utilizar y qué formación es necesaria para ello, han sido adoptadas conjuntamente.

Dada la diversidad de agentes intervinientes y la amplitud del PEAT, no existe una única actividad profesional, aunque ésta se dirige fundamentalmente, y en último término, al desarrollo de una innovación curricular. Esto incluye actividades como el diagnóstico, la orientación, la evaluación, la formación, el diseño curricular, la administración y gestión y la investigación. Como se ve, dada la variedad de agentes, internos y externos a la escuela, y la multiplicidad de funciones a desarrollar por los mismos, se resalta la necesidad de que confluyan en un único esfuerzo.

2.5. Contexto

El contexto de la intervención es, básicamente, el escolar. Dada la amplitud del proyecto, interviene una variedad de centros de E.G.B. ubicados en zonas muy diferentes, tanto rurales como urbanas y periféricas.

En cuanto a su grado de integración en el contexto curricular, se concibe como una intervención totalmente incardinada en la práctica escolar cotidiana, ya que a través de su desarrollo llega a integrarse completamente en el Proyecto Educativo de Centro, adaptándose en cada caso a las peculiaridades exigidas por la realidad de cada escuela y procurando tener en cuenta las variables que inciden o pueden afectar su desarrollo.

2.6. Contenido

El contenido básico del PEAT es el desarrollo integral del alumnado en aspectos *cognitivos, afectivos y sociales*. Para desarrollar este contenido se pretende combinar la actividad manual con la intelectual. La forma de conseguirlo es organizando en el centro los talleres como recurso pedagógico que, en estrecha relación con las áreas, permitan abordar la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva global e interdisciplinar. Concretamente, en los talleres se realizan proyectos de trabajo sobre una idea central, que surge en forma de problema. Éste se intenta solucionar a través de un trabajo de investigación, con actividades tanto grupales como indivi-

duales, en el que el alumnado utiliza los recursos disponibles (biblioteca, taller, entorno...) y el profesorado proporciona la ayuda necesaria desde cada una de las áreas. El trabajo concluye con la presentación de un informe monográfico por parte de cada grupo.

2.7. Programa

El PEAT ha sido concebido como un programa abierto y flexible en el que se respetan las peculiaridades de cada centro en cuanto a la forma de llevar a cabo su puesta en práctica. Esto ha permitido, dado el carácter experimental del mismo y el marco de trabajo cooperativo con el que se funciona, descubrir recorridos y procesos diferentes en cada centro y los aciertos y errores de cada uno de ellos. No obstante, se siguen unas líneas generales comunes, a la hora de poner en práctica la intervención en los centros:

Organización del centro: Previo al trabajo directo con el alumnado, el centro tiene que realizar cambios en su estructura organizativa, para posibilitar la implementación del programa, en lo que respecta a facilitar la coordinación del profesorado en horario lectivo y el agrupamiento flexible del alumnado.

Preparación o diseño: Selección de objetivos y contenidos, temporalización, valoración de habilidades y conocimientos previos necesarios, previsión de recursos y materiales precisos para la puesta en práctica del programa.

Desarrollo o puesta en práctica: Se basa fundamentalmente en el trabajo interdisciplinar con el alumnado, no existe el trabajo por áreas. Hay una revisión constante de la puesta en práctica, a través de las sesiones de coordinación.

Síntesis o evaluación: En donde se revisa el diseño y el desarrollo. Ampliación de las cuestiones que se deriven del trabajo interdisciplinar previo y propuesta del siguiente proyecto de trabajo con el alumnado (nuevos centros de interés, necesidades cubiertas y no cubiertas, etc.).

Este esquema de trabajo es prácticamente similar al proceso en espiral de la investigación-acción presentado por Kemmis y McTaggart (1988:20), quienes describen un programa por fases que supone planificar, actuar, observar, reflexionar y revisar la planificación para volver a actuar.

La temporalización que se prevé para un ciclo de esta espiral es un trimestre, aunque el período de tiempo se ajusta en cada caso a las necesidades del proyecto de trabajo que se desarrolle con el alumnado.

Es necesario subrayar que, debido a la peculiar amplitud del PEAT, lo que hemos descrito en este apartado corresponde a un momento del proceso de intervención, el que tiene lugar intra-centro. Anteriormente, hemos descrito otras fases inter-centros, en las que participan todos los agentes implicados en el PEAT (necesidades de evaluación, formulación y reformulación de objetivos,...).

2.8. Evaluación de la Intervención

Dado que el PEAT tiene un carácter experimental, se da especial relevancia a la valoración que se haga del desarrollo del programa, con el fin de aplicarlo a otros centros. Esta idea es recogida por la misma ley que articula la convocatoria oficial de los proyectos, de forma que, a través del seguimiento de los mismos, al finalizar la experimentación, se espera averiguar en qué medida es aconsejable pensar en el PEAT como una alternativa a la integración en Segunda Etapa.

Desde el inicio del PEAT, se articulan los recursos necesarios para que la evaluación forme parte del mismo programa, entendiéndola no como un producto final, sino como una valoración de todo el proceso. El modelo propuesto para llevar a cabo la evaluación se basa en la consideración de «la evaluación como investigación», cuyo objetivo es dinamizar la vida de los programas de intervención social y hacer una reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales. Las características principales que definen este tipo de evaluación son, entre otras (Santos Guerra, 1990):

a) Su finalidad es aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundadas.

b) Sus destinatarios son todos los implicados en el programa, tanto responsables y ejecutores como destinatarios.

c) Su objeto de estudio es la comprensión de la realidad social en la que intervenimos, en toda su complejidad.

d) El conocimiento que genera va encaminado a la mejora de la práctica.

e) Procura y trabaja en la generación de teorías. Pretende la transferibilidad de los conocimientos, teorías y resultados a otros programas.

f) Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad de los fenómenos evaluados.

La labor de los evaluadores ha consistido en recoger, organizar y ofrecer datos relevantes para provocar *la reflexión y el análisis con los participantes*. Mediante este análisis y debate de la información, se profundiza en *la comprensión del programa*, comprensión que permite que surjan alternativas de *mejora de la práctica*. A su vez, en un proceso cíclico, la puesta en práctica de la mejora aviva la reflexión y en consecuencia la comprensión del programa, tal como se muestra en el Cuadro 8:

CUADRO 8
 MODELO CÍCLICO DE EVALUACIÓN



En síntesis, la evaluación en el PEAT manifiesta los rasgos siguientes: emplear la complementariedad de métodos, se desarrolla en el escenario en el que se ejecutan los programas, atiende a la opinión de los participantes, se hace de forma cíclica a lo largo del programa, es una evaluación formativa, intenta promover el aprendizaje de los sectores sociales implicados, va encaminada a la expansión del conocimiento y está orientada hacia la acción, el compromiso y la participación (Marrero et al., en prensa).

Una vez negociado el modelo evaluativo al que hemos hecho referencia, e identificadas las necesidades de evaluación del PEAT, el siguiente paso ha sido determinar qué fuentes de información, técnicas e instrumentos de recogida de datos se adecúan a los intereses manifestados por los participantes, lo cual pasamos a detallar en el Cuadro 9:

CUADRO 9
 FUENTES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS OBTENCIÓN DE DATOS

DIMENSIONES	Cuestio- nario	Observación		PAS	Planes	Memo- rias	Notas de Campo	VAT	Actas de Jornadas
		POS	G						
Metodología	X		X			X	X	X	X
Aprendizajes	X	X		X		X			X
Diseño	X				X	X	X		X
Organización	X					X		X	X
Ag. Internos	X					X		X	X
Evaluación	X					X	X	X	X
Formación	X					X	X		
Ag. Externos	X								X
Entorno	X								

2.8.1. Descripción de las fuentes, instrumentos y técnicas

1 Cuestionarios. Fueron elaborados por el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y revisados en las reuniones con los coordinadores de los centros. Éstos fueron los encargados de administrarlos al profesorado, a los monitores de taller, a padres y madres y al alumnado. Los cuestionarios para monitores y profesorado eran muy similares y recogían las valoraciones individuales a las dimensiones que se determinaron en la técnica del *diamante*. El cuestionario para el alumnado tenía como finalidad conocer la autoestima, la valoración del aprendizaje, de los monitores, talleres... El cuestionario de padres y madres pretendía averiguar el conocimiento del programa y el interés y valoración que les merecía. Se administraron al final de cada curso escolar.

2 Observación. a) *Pauta de observación sistemática (POS)*. Esta técnica ha sido utilizada por los monitores y, en ocasiones, por el profesorado y los coordinadores. Consiste en una serie de ítems, que se puntúan en una escala de 1 a 4, y que reflejan el aprendizaje del alumnado en lo referente a conceptos, procedimientos, actitudes/normas/valores. Durante cada proyecto de trabajo se completa un POS para cada alumno. b) *Guía de observación de aulas (G)*. Fueron realizadas por los coordinadores de los centros durante el segundo trimestre del curso. Se seleccionó un taller y un grupo clase que fueron observados paralelamente durante el transcurso de un proyecto. Esta guía se elaboró en un curso de formación que se impartió a los coordinadores sobre observación, ésta consta de los siguientes apartados: qué se enseña, cómo se organizan las aulas, espacial y temporalmente, qué medios se utilizan, actuación del profesorado, actuación del alumnado, desarrollo del nivel de integración, clima relacional y clima evaluativo.

3 Pauta de autoevaluación sistemática (PAS). Con el fin de desarrollar la capacidad de autoevaluación del alumnado, los ítems que conforman el POS se adaptaron, en cuanto al lenguaje y la sintaxis, para servir de hoja de autoevaluación del propio alumnado, sirviendo de contraste con la evaluación del profesorado.

4 Planes. Son documentos elaborados por los centros al inicio de cada curso, donde se detalla el plan de trabajo (organización, coordinación del profesorado, diseño curricular).

5 Memoria. Documento elaborado al finalizar el curso escolar por parte de cada coordinador. Recoge el desarrollo alcanzado por el proyecto en el centro, los objetivos logrados y las limitaciones observadas.

6 Notas de Campo. Registro de las reuniones periódicas de Coordinación provincial en las que se recogen los acuerdos alcanzados, los problemas planteados y las soluciones aportadas.

7 Visitas al aula taller (VAT). Son visitas trimestrales realizadas a los centros por el coordinador provincial y el profesorado del Departamento. En éstas se hacía un recorrido por los talleres, observando el desarrollo de los mismos e intercambiando opiniones con los monitores, el profesorado y el alumnado. Además, se

participaba en una reunión con el profesorado del ciclo al objeto de valorar el proyecto y las propuestas de futuro.

8 Actas de Jornadas. Son una importante fuente de información para el desarrollo y evaluación del programa. En cada curso se realizan dos Jornadas: una al comienzo y otra al final. Asisten a ellas todos los agentes participantes de los distintos centros. En las Jornadas iniciales, se planifica la línea general a seguir en el desarrollo de los proyectos y se informa a los centros y profesorado recién incorporados de la filosofía y objetivos a conseguir con el PEAT. Las jornadas finales tienen como objetivo intercambiar experiencias llevadas a cabo por los centros y analizar y valorar el desarrollo del programa en su conjunto, elaborar conclusiones para el siguiente curso y constatar el nivel de desarrollo de cada centro.

2.8.2. *Análisis de datos*

El análisis de los datos ha sido de tipo cuantitativo y cualitativo. Para los Cuestionarios, la Pauta de Observación Sistemática y de Autoevaluación se ha utilizado el primer tipo de análisis; y el segundo, para los documentos (Planes, Memorias, Notas de Campo y Actas de Jornadas), las Guías de Observación y las Visitas al Aula Taller.

Los análisis cuantitativos se han realizado, básicamente, a través del paquete estadístico SPSS/PC+, obteniendo resultados globales y por centros mediante análisis de contingencia, correlaciones y pruebas de significación de diferencias.

Para el resto de la información se utilizó el Análisis de Contenido Cualitativo. Los Planes, las Memorias, las Visitas y las Guías de Observación daban información sobre el desarrollo de los proyectos específicos de trabajo, triangulando las diferentes fuentes para contrastar e interpretar los datos referidos a cada dimensión del *diamante*. Posteriormente, se realizó una síntesis de los modelos pedagógicos detectados en el análisis, con el objeto de obtener un modelo base para todos los centros. A su vez, esta información se contrastó con el análisis de las Memorias y las Actas de las Jornadas, que aportan datos globales de los centros.

Para el análisis y presentación de los datos se utilizó el sistema de matrices de Miles y Huberman (1984), que se desarrolla en los siguientes pasos:

1. A partir de las dimensiones a evaluar, se procede a definir las subdimensiones que deberían ser consideradas dentro de cada una de ellas.
2. Se procede a determinar qué fuentes de información proporcionan los datos relevantes para cada subdimensión.
3. Se lleva a cabo el vaciado de los resultados, relativos a cada fuente, en la subdimensión correspondiente.
4. Se triangula la información relativa a cada subdimensión ofreciendo una valoración contrastada de los distintos aspectos analizados.

2.8.3. Síntesis de los resultados

Los logros del primer año se centraron, fundamentalmente, en la puesta en marcha de la infraestructura de recursos materiales y personales, así como del sistema de apoyo externo a la innovación (aspectos organizativos), iniciación del método de proyectos (aspectos curriculares) y creación de una visión conjunta, global y compartida de todos los participantes del aula taller (aspectos personales).

A continuación presentamos en torno a tres dimensiones, y de forma resumida, algunos de los elementos analizados:

A) La organización interna y externa en la puesta en marcha del plan

El balance de la actuación de la Administración (Gabinete Técnico) es positivo respecto a los aspectos pedagógicos, pero negativo en los aspectos más burocráticos. Por otra parte, se ha visto que la figura de Coordinadores-as de los centros ha sido fundamental para el buen desarrollo del PEAT, por lo que respecta a organización de tareas y tiempos, dinamización en el centro, capacidad de gestión, relación con tutores y apoyo pedagógico. Sin embargo, se ha considerado poco adecuada su función en cuanto a conseguir la implicación del profesorado. Finalmente, el papel desempeñado por el Equipo Directivo se ha centrado en tareas burocráticas referidas a la subvención de los proyectos, pero su nivel de adopción del proyecto no ha sido adecuada, dado que se ha limitado a autorizar la ejecución del proyecto.

B) El desarrollo del Aula Taller en la práctica

La situación de las aulas ha sido diversa. Los contenidos más desarrollados han sido procedimentales y actitudinales, destacando cierta confusión terminológica, mezclándose los conceptuales con los procedimentales y actitudinales. Las relaciones establecidas entre monitores-as y alumnado se han desarrollado en términos de cordialidad, el clima de valoración más frecuente entre el alumnado es el de aceptación y valoración positiva. Respecto a la relación Aula Taller-Aula Ordinaria, generalmente el modelo de enseñanza desarrollado en cada una es diferente y en algunos casos, antagónico: existen dificultades a la hora de la interdisciplinariedad para algunas materias. También habría que señalar que el «método de proyectos» (los trabajos de investigación basados en centros de interés) se encuentra en la mayoría de los centros en fase de iniciación; sólo en algunos, en fase de consolidación; no se encuentra ningún centro en la fase de autonomía. Finalmente, uno de los aspectos menos trabajados fue el de las adaptaciones curriculares.

C) Las opiniones de los distintos agentes que participaron en el proyecto

Se observó la existencia de una correlación significativa entre el autoconcepto académico (AC) manifestado por el alumnado en el aula ordinaria y el aula taller. No se detectaron diferencias significativas entre el AC de alumnos y alumnas. Por el contrario, sí se observaron diferencias entre el AC de los repetidores y no repetidores, a favor de estos últimos.

La totalidad de los monitores-as consideró bastante o muy satisfactoria la experiencia. Entre los problemas surgidos se señalan: falta de materiales, problemas de conducta del alumnado, dificultades para enseñar a niños-as con N.E.E., falta de coordinación con los profesores y falta de espacios. Demandan mayor formación y destacan como positivo del Aula Taller: el desarrollo de la sociabilidad, la consecución de aprendizajes prácticos, los aspectos organizativos, las actividades, la motivación del alumnado, etc.

Por su parte, los profesores-as tutores-as consideraron satisfactoria o muy satisfactoria la experiencia dado que: ayuda a los alumnos con N.E.E., hace la enseñanza más práctica, es una experiencia interesante para el profesorado y ofrece una mayor motivación y autoestima para el alumnado. También se señalan aspectos negativos como: la falta de tiempo, escasez de material, falta de presupuesto, división del grupo, adaptación del horario.

Finalmente, padres y madres manifestaron estar medianamente informados respecto al PEAT y su deseo de participar en el mismo. Añaden, en un 60% de los casos, que a sus hijos-as les gusta más ir al colegio que antes y han escuchado comentarios positivos de éstos.

Al finalizar el primer año, una vez analizados los resultados, se sugirió para el segundo intentar la consolidación de los aspectos metodológicos, la mejora de la formación de todos los agentes implicados orientándola hacia la formación en el centro y la mejora de la coordinación interna de los proyectos.

2.8.4. *Valoración global de los resultados*

A modo de síntesis presentamos una serie de conclusiones, referidas a las Aulas Taller, que se pueden extraer de los resultados de la implementación a lo largo de los dos primeros años:

a) Pueden ser un recurso pedagógico para ofrecer al alumnado una alternativa manipulativa a su formación intelectual.

b) Requieren para su puesta en práctica, que sean asumidas como proyecto del centro, con la consiguiente reorganización de los ciclos y niveles.

c) Han de ser dotadas de unos módulos de material al principio de curso.

d) Han de ser coordinadas desde el mismo centro por el profesorado, disponiendo éste de liberación horaria necesaria para el desempeño de sus funciones como coordinador.

e) Han de ser puestas en práctica por el profesorado del centro, sustituyéndose la figura del monitor, debiendo contar con éstos a efectos de facilitar formación en técnicas específicas al profesorado.

f) Deben contar con una coordinación intercentros que facilite el diseño, desarrollo, intercambio y evaluación de materiales y experiencias.

g) Han de contar con un sistema de apoyo externo que facilite la formación y asesoramiento.

h) Dan respuesta satisfactoria a la diversidad (integran alumnos-as y posibilitan aprendizajes).

i) Han de ser evaluadas periódicamente para facilitar procesos de reflexión, ajuste y revisión crítica de los logros, así como de las limitaciones.

j) Han de ser generalizadas de manera parsimoniosa, valorando los contextos, garantizando condiciones externas e internas adecuadas y nunca de forma masiva e indiscriminada.

k) Han de ser fundamentadas teóricamente en base a los conocimientos prácticos disponibles a partir de estos dos años de experimentación.

l) Su desarrollo requiere un mínimo de estabilidad del profesorado en los centros.

2.8.5. Informe

La elaboración del informe final se estructura de la siguiente manera: una primera parte en la que se hace referencia al modelo teórico y se explicita la forma en la que se ha llevado a cabo la recogida y el análisis de datos. Una segunda parte, en la que se exponen y comentan los resultados, individuales y de conjunto, para cada dimensión. Y una tercera, en la que se hace una valoración global de los resultados, se plantean los *dilemas prácticos*, se exponen los problemas y dificultades, se ofrecen posibles vías alternativas y se extraen conclusiones.

Esta forma de comunicar los resultados recoge la idea de Bartolomé y Anguera (1990) que señalan que los informes derivados de este tipo de trabajo *pretenden ofrecer síntesis comprensivas e interpretativas de los estudios realizados procurando combinar una variedad de estrategias: análisis de documentos «cuantitativos» y «cualitativos», estudios retrospectivos llevados a cabo sobre el material acumulado en el curso de la investigación y estudios de casos...*

2.9. Investigación

El procedimiento de evaluación que se ha querido poner en práctica responde a una concepción de la «evaluación como investigación», lo cual hace muy difícil separar las cuestiones puramente evaluativas de aquéllas que tienen como fin investigar cómo se desarrolla en la práctica el PEAT y cómo mejorarlo. No obstante, al objeto de presentarlas como dimensiones separadas, hemos preferido describir en la Evaluación la recogida, análisis y comunicación de datos, reservando para este apartado los aspectos más generales del proceso de investigación.

El proceso de trabajo se ha llevado a cabo desde la perspectiva de la Investigación Cooperativa la cual

... pone el énfasis en el hecho de que investigadores y educadores trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos

de los educadores, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación (Bartolomé y Anguera, 1990:31; Amorós et al., 1992:111).

Se define como una estrategia «centrada en el grupo», en la que las tareas de investigación y desarrollo se realizan de forma simultánea (Tikunoff y Mergendoller, 1983). Además, en este tipo de investigación se agrupan personas de dos o más instituciones, normalmente una de ellas está ligada a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales y la otra es una escuela en donde trabajan esos profesionales que se pretende formar (Bartolomé, 1994:385).

En un intento de síntesis del desarrollo de la intervención descrita, queremos resaltar los siguientes momentos clave del proceso de investigación en el PEAT: Identificación del problema y objetivos, constitución del equipo de investigación, definición de la metodología de trabajo, puesta en práctica/Reflexión conjunta en el seno del equipo y valoración e informe que permita identificar nuevos problemas.

A lo largo de la exposición hemos detallado las características de cada uno de estos momentos. Consideramos que incluyen los seis elementos que proponen Ward y Tikunoff (1982:5) para juzgar si un diseño de investigación puede ser considerado interactivo —diseño propio de la Investigación Cooperativa— (Bartolomé y Anguera, 1990):

1. El equipo está formado por profesorado, investigadores y técnicos.
2. Las decisiones sobre investigación son fruto del esfuerzo cooperativo.
3. Los problemas a estudiar son de interés para todos y surgen de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores.
4. Se trabaja investigación y desarrollo conjuntamente, relacionando la producción del conocimiento con su utilización.
5. El esfuerzo de «investigación y desarrollo» atiende a la complejidad y mantiene su integridad.
6. Se reconoce y utiliza el proceso de «investigación y desarrollo» como una estrategia de intervención para el desarrollo profesional.

No quisiéramos concluir este apartado sin antes hacer una reflexión de lo que ha supuesto esta experiencia investigadora para la práctica profesional de todos los participantes y, en concreto, por lo que respecta a la metodología de investigación utilizada, analizando tanto las dificultades encontradas como las principales ventajas obtenidas.

Una de las características del PEAT es la diversidad de fuentes, técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos. Dada esta multiplicidad, y teniendo en cuenta la visión colaborativa del desarrollo de la intervención, en muchos casos la aplicación de instrumentos corría a cargo del profesorado o los/las coordinadores/as, lo cual a menudo tropezaba con dos obstáculos: un exceso de áreas

encomendadas al profesorado y una escasa formación para su adecuada ejecución. Adicionalmente, aparecía el problema de unificar las características de los instrumentos de recogida, al estimarse oportuno respetar las individualidades de cada centro en cuanto al desarrollo de la innovación). Éste fue el caso de la Pauta de Observación Sistemática y de la Pauta de Autoevaluación Sistemática, que, partiendo de un modelo único original, fue necesario adaptar a cada centro.

En otros casos, la complejidad del propio instrumento llevó a su inadecuada cumplimentación del mismo. Así, p.e., los cuestionarios destinados a captar la opinión de padres y madres, profesorado, monitores/as y alumnado, presentaban términos de difícil comprensión por parte de los encuestados y, por tanto, no ofrecían la información que se pretendía obtener a través de su aplicación. Asimismo, las pautas del Guión de Observación eran interpretadas de distinta forma por el/la coordinador/a de cada centro, por lo que los relatos obtenidos ofrecían visiones parciales de la realidad observada.

El considerable volumen de información obtenido permitió analizar la puesta en práctica de la intervención en toda su complejidad, pero implicó una ardua tarea de sistematización de los datos. Para subsanar este inconveniente, se optó por elaborar matrices de acuerdo con las propuestas de Miles y Huberman (1984). Esto permitió la reducción de los datos para cada una de las dimensiones y el análisis conjunto de los datos obtenidos en todos los centros. No obstante, debemos señalar que el proceso de discusión para la elaboración e incorporación de la información a dichas matrices consumió gran parte del tiempo destinado a la valoración del desarrollo del PEAT. Sólo cuando se llegaba a un consenso en cuanto a la definición de las categorías correspondientes a cada dimensión y a la forma de valorar los datos relativos a esas categorías, se procedía a registrar la información correspondiente a cada matriz.

El tipo de información obtenido por cada centro fue diferente en función del grado de consolidación del proyecto y de la forma en que era implementado en cada uno de ellos. Esto ocasionó dificultades a la hora de presentar un informe conjunto de todos los centros participantes.

El diseño de la intervención tenía un carácter procesual, sometido a modificaciones a lo largo de su desarrollo. Esto supuso incorporar categorías de análisis durante el desarrollo del PEAT. Así, la información sobre determinados aspectos era incompleta.

Nos centraremos ahora en algunos aspectos metodológicos que nos han parecido especialmente enriquecedores.

El trabajo en el seno de un equipo multidisciplinar permite una visión amplia de los problemas que se abordan en una intervención de estas características. La riqueza, profundidad y amplitud del PEAT no hubiese sido posible sin esta participación colectiva. Esta pluralidad ha permitido buscar soluciones desde múltiples perspectivas, lo cual propicia un análisis más comprensivo de la realidad de los centros implicados.

Lo anterior requiere un trabajo colaborativo basado en la negociación continua y la búsqueda de consenso. Dado el gran número de agentes intervinientes en el

PEAT, el procedimiento más apropiado para conseguir fluidez en la comunicación y el intercambio de ideas es el que podríamos definir como procedimiento «en cascada», en el que, de forma recursiva, unos agentes transmiten a otros las decisiones adoptadas respecto a las diferentes actividades del proyecto y las informaciones sobre su implementación.

La complejidad del objeto de estudio y el firme propósito de desarrollar la investigación a expensas de las necesidades de la práctica supuso una continua revisión de la planificación del proyecto a lo largo de su implementación, conjuntamente con los agentes implicados. El carácter flexible del diseño, que se configura como un diseño emergente, permitió su adecuación a las demandas situacionales y un mayor compromiso de los participantes en su desarrollo.

La multiplicidad de aspectos contemplados en el PEAT sólo era abordable mediante una combinación de técnicas de recogida de datos cualitativas y cuantitativas, utilizando unas u otras en función de las necesidades de información requeridas. A través de este uso conjunto, se obtuvo un conocimiento más rico de la realidad estudiada. Asimismo, se pudo contar con las ventajas de la triangulación de fuentes, casos y técnicas. El uso de múltiples técnicas de recogida de datos y la disponibilidad de diversas fuentes de información permitió una visión más profunda y contrastada del proceso. Cada dimensión era analizada desde el punto de vista de todos los implicados, registrándose estas perspectivas con diferentes instrumentos que posibilitaron la eliminación de sesgos personales y la comparación entre los distintos centros (casos) estudiados.

Por último, y citando a Stenhouse (1984:285):

«Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica».

2.10. Evolución del PEAT

Aunque inicialmente la experiencia del PEAT se pensó para dos cursos escolares (90-92), —bajo el supuesto de que dicho período era suficiente para consolidar el proyecto en los centros— la experiencia ha dado como resultado la necesidad de prorrogar, en los años sucesivos, hasta el presente curso, el carácter experimental del proyecto. Las causas han sido de diversa índole:

— Cambios en los objetivos iniciales (de ser un proyecto pensado para unos pocos alumnos a pasar a ser un recurso para todo el alumnado), lo cual ha aumentado la complejidad del proyecto y los factores intervinientes.

— Los cambios innovadores en la escuela son asumidos en los centros de forma lenta y gradual.

— El planteamiento de generalización progresiva: una vez experimentado el proyecto en unos pocos centros, no se considera oportuno generalizarlo a todos, sino ir abriendo poco a poco la posibilidad de que otros centros se incorporen al PEAT a través de un proceso de selección.

— La inestabilidad del profesorado y su movilidad, que en algunos centros supone, de un curso a otro, volver a iniciar todo el trabajo desarrollado en equipo. A este respecto se reguló que el coordinador o coordinadora del proyecto fuese profesorado definitivo en el centro.

Como resultado de lo expuesto anteriormente, el PEAT se ha extendido a 32 centros de la Comunidad Autónoma Canaria de los 12 centros que participaron inicialmente en la experiencia y continúa llevándose a cabo en la actualidad. Básicamente, el proceso de investigación en estos años ha seguido la misma tónica ya descrita para los dos primeros, sólo alterada por dos «acontecimientos» relevantes, que pasamos a describir.

En el curso 92-93 se producen dos cambios fundamentales en lo que a los agentes participantes en el programa se refiere:

1) Desaparece la figura del monitor de taller, al ser personal ajeno al centro. Las funciones del monitor van a ser desarrolladas por el profesorado y/o los coordinadores del PEAT en los centros.

2) Concluye el convenio firmado entre la Universidad de La Laguna y La Consejería de Educación y, por tanto, la participación oficial (aunque no oficiosa) de nuestro Departamento. Este convenio concluye con la elaboración de un Informe de Evaluación del desarrollo del programa y propuestas de futuro. No obstante, se ha mantenido el contacto con profesorado del Dpto. para la formación de los agentes, que ha continuado en la línea trabajada durante los dos cursos anteriores, entremezclándose las tareas de formación y asesoramiento en función de las demandas de la práctica.

Al concluir el convenio con la Universidad —por causas de índole estrictamente económica—, se paraliza el proceso de investigación en lo que se refiere, sobre todo, a la sistematización en la recogida, análisis y presentación de los datos. Sin embargo, la dinámica de trabajo iniciada al comienzo de la experimentación se ha consolidado y, en este sentido, se puede seguir hablando de la continuidad del Modelo de Proceso y de la Investigación Cooperativa. Para ello ha sido fundamental la labor realizada por los coordinadores provinciales en cuanto al seguimiento de los programas en cada centro y en su conjunto.

En concreto, en estos tres últimos cursos escolares, se ha venido realizando Jornadas Regionales de Aula Taller, Planes de trabajo anuales por centro, Pauta de Observación Sistemática del alumnado (POS), Pauta de Autoevaluación Sistemática del alumnado (PAS), Reuniones de Coordinación periódicas y Memorias finales de cada centro

Hemos de subrayar el hecho de que, aunque estas actividades se han realizado y

han servido en todo momento para reflexionar desde la práctica y reorientar la acción, en pocos casos ha habido un análisis sistemático del conjunto de la información obtenida como fruto de ese proceso de reflexión. Actualmente, desde la coordinación regional del programa, se está elaborando un documento que informa del inicio y los cambios producidos en el desarrollo del PEAT en estos cinco años.

A continuación vamos a señalar las peculiaridades que han tenido lugar cada curso en relación con el programa:

CURSO 92-93: En este curso se amplía la convocatoria para que centros nuevos se incorporen al programa. Aunque esta convocatoria ha seguido abierta en los restantes cursos, en éste se produjo la entrada de un mayor número de centros, debido a la supresión del Programa de Compensatoria y la opción ofrecida —siempre que el centro lo deseara— de acogerse al PEAT. Debido a esto se producen dos niveles diferenciados de participación y desarrollo. En consecuencia, se desencadena un año escolar muy intenso en cuanto a formación y coordinación y un desarrollo más individualizado de los proyectos en cada centro. En general, hay un vacío en lo que se refiere al seguimiento y evaluación de los centros, sobre todo en su conjunto.

CURSO 93-94: En este curso se incorporan muy pocos centros nuevos al proyecto, con lo cual se mantiene estable el grupo de coordinadores. Esto, unido al vacío evaluativo percibido en el curso anterior, plantea la necesidad de abordar la evaluación del desarrollo de los proyectos en los centros. Con este fin se dedicaron numerosas reuniones de coordinación y formación a la elaboración de un cuestionario para el profesorado. Este cuestionario resultó muy extenso, debido, fundamentalmente, a que se incluyeron en él todas las posibles opciones de los diferentes centros. El análisis de los datos recogidos fue realizado por el coordinador de cada centro y sirvió para obtener un visión de conjunto.

CURSO 94-95: En este curso se han introducido algunos centros nuevos pero, con la experiencia que ampara ya al programa, se ha procurado que la incorporación del centro al mismo sea gradual y progresiva, de forma que puedan ir asumiendo los cambios que comporta su implantación.

Es necesario destacar que, durante este curso, en las reuniones de coordinación y formación, ha habido un alto grado de reflexión teórico-práctica, y se está continuamente experimentando y valorando las ideas sobre la puesta en práctica del plan.

Nuevamente, se ha considerado la necesidad de valorar el desarrollo de los centros en su conjunto, y con este fin se ha retomado el cuestionario elaborado el curso anterior, reduciendo su contenido e incluyendo una serie de preguntas abiertas a elaborar por el profesorado. Asimismo, se han adaptado los cuestionarios del curso 91-92 para padres y madres, alumnado y se ha elaborado un cuestionario nuevo para los servicios de apoyo al centro.

Queremos concluir este apartado señalando que el Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa, durante estos tres cursos académicos, ha mantenido contactos formales e informales con el profesorado y los coordinadores que componen el

actual equipo de trabajo del PEAT. Este programa, que aún sigue en fase experimental, tiene un doble interés para nosotros, dado que nos permite conocer la puesta en práctica de una innovación educativa desde una perspectiva multidisciplinar y, al mismo tiempo, desarrollar líneas de Investigación Interpretativa. Fruto de este interés es la investigación etnográfica que actualmente estamos llevando a cabo. Para ello, se ha seleccionado uno de los centros que participan en la experiencia y, en el transcurso del presente año, se está «conviviendo» con el profesorado y alumnado del mismo al objeto de recoger información directa del desarrollo del PEAT.

Entendemos el Centro como una *unidad social* que genera un conjunto de normas compartidas (subyacentes) que son aprendidas por sus miembros para entender lo que les rodea, para actuar y para evaluar las acciones de otros. El objetivo de esta etnografía es realizar un estudio de la *cultura* del centro, intentar construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio (García Jiménez, 1994). Nuestro objetivo último es, por un lado, construir una interpretación cultural del modo de vida del centro, y por otro, reflexionar sobre el propio proceso de investigación etnográfico.

Algunas de las cuestiones o *interrogantes etnográficos* que nos guían en el trabajo de campo son:

- ¿Qué facilita o dificulta el proceso de integración y desarrollo práctico del programa en el centro?
- ¿Qué repercusiones tiene en el alumnado la puesta en práctica del programa?
- ¿Qué cambios organizativos y curriculares comporta la puesta en práctica del programa?

Durante la estancia en el campo, nuestra atención se ha centrado en dos niveles de actuación: el centro en su conjunto y el aula como unidad significativa dentro del centro. Para la recogida de datos en cada uno de estos niveles, se están utilizando las siguientes técnicas e instrumentos:

CENTRO: *Notas de Campo (diarios)* de las reuniones mantenidas por el profesorado a lo largo del curso (claustros, coordinaciones de ciclo, cursos de formación y reuniones del equipo directivo), *Análisis de documentos* elaborados por el centro y/o profesorado y *Entrevistas* con informantes clave.

AULA: *Observación participante*, durante el desarrollo de proyectos de trabajo, de tres grupos de clase diferentes, *Entrevistas* no estructuradas al profesorado responsable de las aulas observadas, *Entrevistas* de grupo al alumnado y *Análisis de los materiales didácticos* utilizados.

En el momento de redactar esta ponencia aún se lleva a cabo la fase de recogida y análisis de datos de esta investigación, por lo que no podemos aún adelantar resultados del proceso... quizá en Sevilla'97.

BIBLIOGRAFÍA

(Se señalan con * las referencias correspondientes a las intervenciones analizadas en la primera parte de la ponencia)

- ABRAMSON, L.S. (1993): «Methodology for measuring parent involvement program implementation across diverse program sites». *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*. Atlanta, april 12-16.
- *ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (Dr.) (1995): *Evaluación e intervención en niños con retraso en el lenguaje oral. Un enfoque interactivo y comunicativo*. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna, Tenerife (paper).
- *ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1991): «Los efectos del entrenamiento en el proceso de toma de decisión a través del modelo "DECIDES"». *Revista de Investigación Educativa*, 9, 18, 3-61.
- *ÁLVAREZ PÉREZ, P. (Dr.) (1995): *Desarrollo de un programa de intervención de orientación profesional para un centro de adultos de Valleseco*. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna, Tenerife (paper).
- AMORÓS, P., CABRERA, F., ESPÍN, J., PANCHÓN, C. y RODRÍGUEZ, M. (1992): «Una experiencia de Investigación Cooperativa: La metodología de intervención en medio abierto». *Revista de Investigación Educativa*, 20, 109-130.
- ANGUERA ARGUILAGA, M.T. (1990): «Programas de intervención ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?». *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 77-93.
- *ARMAS PLATA, M.E., PÉREZ PIÑERO, C.A. y TAVÍO VENTURA, J.M. (1993): Método de intervención de los equipos multiprofesionales: incidencia en el proceso integrador. En V. Acosta et al. (Eds.): *Programas de evaluación e intervención en educación especial*, (pp. 447-457). La Laguna, Tenerife: Imprecan.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación Educativa*. Barcelona: Labor.
- *ARTOLA, M.A. y DOMÍNGUEZ, M.D. (1989): «Las mamás en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 36-37
- *AYUSO, A., LUIS, A., LÓPEZ, R., OREÑA, N. y SERRANO, F.J. (1994): «Evaluación de un programa de hábitos y técnicas de trabajo intelectual en la transición de la EGB al BUP». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 336-343.
- BÁEZ, B. y BETHENCOURT, J.T. (1992): *Psicología escolar*. Buenos Aires: Cincel.
- BARDON, J.I. (1982): The psychology of school psychology. En C.R. Reynolds y T.B. Gutkin (Eds.): *The handbook of school psychology*. New York: Wiley.
- *BARTAU ROJAS, I. e IMBERT ASATIER C. (1990): «Aplicación y evaluación del Programa de intervención familiar P.E.C.E.S. de Dinkmeyer y McKay en el País Vasco» (Estudio Piloto previo al proyecto de tesis doctoral). *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 333-350.
- *BARTAU, I. y MAGANTO, J.M. (1994): «Intervención psicopedagógica familiar: Adaptación, aplicación y evaluación del Programa S.T.E.P./TEEN de Dinkmeyer y McKay». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 344-351.
- BARTOLOMÉ, M. (1992): «Investigación cualitativa en educación; ¿comprender o transformar?». *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- BARTOLOMÉ, M. (1994): La Investigación Cooperativa. En V. García Hoz (Dr.): *Problemas y Métodos de Investigación en Educación Personalizada* (pp. 376-403). Madrid: Rialp.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M.T. (Coords.) (1990): *La Investigación Cooperativa: vía para la Innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.

- BASSEDAS, E. (1988): «El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista». *Cuadernos de Pedagogía*, 159.
- BROWN, D.T. (1982): Issues in the development of professional school psychology. En C.R. Reynolds y T.B. Gutkin (Eds.): *The handbook of school psychology*. New York: Wiley.
- *BUENDÍA EISMAN L. y SALMERÓN PÉREZ, H. (1994): «Intervención educativa a través de la investigación cooperativa». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 226-231.
- *BUSQUETS, LL., FERNÁNDEZ, M., PUJAL, P. y TILLO, T. (1991): «El Proyecto Ciencia 6/12». *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 60-63.
- *CAMINALS VIDALS, C., PLANAS SISQUELLA, M. y VILELLA MARTÍN M. (1989): «La elección de estudios». *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 25-28.
- *CANO, P. (1989): «Programas de Medios Audiovisuales». *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 80-83.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- DECHARMS, R. (1971): «Intervention is impossible: a model for change within». *Ponencia en el Simposium sobre Psicología clínica-comunitaria: intervención escolar*. Universidades de Maryland y Syracuse.
- *DE LA FUENTE IBÁÑEZ, A. (1989): «Un departamento de orientación». *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 22-24.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1985): Investigación Evaluativa. En A. de la Orden (Coord.): *Investigación Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*, (pp. 133-137). Madrid: Anaya.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1990): «Evaluación de los efectos de los programas de intervención». *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 61-76.
- DE MIGUEL, M. (1990): La investigación en la acción. ¿Una alternativa metodológica para las ciencias sociales? En VV.AA.: *Metodología de la Investigación científica*, (pp. 75-84). Santiago de Compostela: ICE.
- *ELÍAS CARBALLO, M.M. y LORENZO MILLARES, M.A. (1994): «Evaluación de los efectos del Programa de orientación vocacional y profesional "Mirando hacia el futuro"». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 359-364.
- ELLET, CH.D. & WANG, M.C. (1987): «Assesing administrative and leadership component of program implementation in an innovative ECE program». *Journal Research in Childhood Education*, 2, 1, 30-43.
- ESCUDERO, J.M. (1992): *Plan Experimental de Formación y Modelos de actuación de Equipos Psicopedagógicos y responsables del Programa de Orientación*. Universidad de Murcia (paper).
- *FARRIOLS SENDER, X. (1989): «Plan de transición al trabajo». *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 35-36.
- *FERNÁNDEZ CASTILLA, D., RUIZ GONZÁLEZ, F.J. (Dr.) (1989): «Talleres y tutorías». *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 49-51.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S., LÁZARO MARTÍNEZ, A., MUNICIO FERNÁNDEZ, P. y TÓRROBA ARROYO, I. (1994): «Evaluación procesual del Programa Helios. Un Estudio cualitativo de caso múltiple». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 324-327.
- *FERNÁNDEZ PARRA, A. y GIL ROALES-NIETO, J. (1990): «Aplicación en el aula de un programa conductual para mejorar el comportamiento del cepillado dental realizado en casa». *Revista de investigación Educativa*, 8, 15, 35-49.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y SANTOS GUERRA, M. (1992): *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Málaga: Aljibe.
- FITZ-GIBBON, C.T. y MORRIS, L. (1987): *How to design a program evaluation*. Londres: Sage.

- FROUFE, S. y SÁNCHEZ, M.A. (1991): *Planificación e intervención socioeducativa*. Salamanca: Amarú.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1994): Investigación Etnográfica. En V. García Hoz (Dr.): *Problemas y Métodos de Investigación en Educación Personalizada* (pp. 343-375). Madrid: Rialp.
- *GARCÍA OCHOA, S. (1993): Aplicación del método Shantala a niños gravemente afectados de Tenerife. En V. Acosta et al. (Eds.): *Programas de evaluación e intervención en educación especial*, (pp. 437-446). La Laguna, Tenerife: Imprecan, S.L.
- *GASTANDI, P. y ALONSO, I. (1989): «Niñas y Nuevas Tecnologías». *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 26-28.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1990): «Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica». *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 80-86.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GINGISS, PH.L. (1992): «Enhancing program implementation and maintenance through a multiphase approach to peer-based staff development». *Journal of School Health*, 62, 5, 161-166.
- GLASS, G.V., MCGAW, B. & SMITH, M.L. (1981): *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- *GÓMEZ CASTRO, J.L. y ORTEGA, M.J. (1991 I-V): *Programas de intervención psicopedagógica en educación infantil y enseñanza primaria*. Madrid: Escuela Española.
- GUARRO, A. (1992): *Desarrollo Basado en la Escuela. Modelo de Proceso: La fase de Identificación y Análisis de Necesidades*. IV Seminario sobre Desarrollo Basado en la Escuela, Sevilla, 5-7 febrero (paper).
- GUERRERO, J.F. (1991): *Introducción a la Investigación Etnográfica en Educación Especial*. Salamanca: Amarú ediciones.
- GUERRERO, J.F. (1993): La búsqueda de generalización-estandarización en los modelos de intervención en Educación Especial: «recetas mágicas versus investigación en la acción». En V. Acosta et al. (Eds.): *Programas de evaluación e intervención en Educación Especial*, (pp. 61-82). La Laguna, Tenerife: Imprecan.
- *HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. (1994): «Orientación por programas. Un caso práctico». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 570-575.
- *HERNÁNDEZ LUCAS, A. (1987): «Proyecto de promoción sociocultural». *Cuadernos de Pedagogía*, 151, 40-43.
- HOLLY, P. y ESCUDERO, J.M. (1988): *Un Modelo de Proceso para el Desarrollo Curricular Basado en la Escuela*. Seminario sobre Modelo de Proceso, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, Tenerife (paper).
- HOLLY, P. (1989): *Managing the Process of School-Based Development: What Have Learn so far*. Conferencia pronunciada en la Universidad de Aberdeen, el 29 de julio de 1989 (paper).
- *ISORNA, M.C., MORILLO, R. y VECINO, M.J. (1994): «Estudio de necesidades para una adaptación curricular». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 551-554.
- *JIMÉNEZ LÓPEZ, Mª R. (1989): «El tutor y la atención al alumno». *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 32-34.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- *LAPUEBLA, A. (1988): «Una investigación colectiva». *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 54-59.
- *LARA GUIJARRO, E. y FERNÁNDEZ BLANCO, J. (1990): «El ordenador en la enseñanza de idiomas: Diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto I.T.A.» *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 419-423.

- LIPPS, G. & GRANT, P.R. (1990): «A participatory method of assessing program implementation». *Evaluation Review*, 14, (4) 427-434.
- LEWIS, J.A. y LEWIS, M.D. (1977): *Community counseling*. New York: Wiley.
- LÓPEZ, I., GONZÁLEZ, T. y COLÁS, P. (1990): «Metodología de la investigación participativa en la exploración y el diagnóstico de necesidades». *Revista Investigación Educativa*, 8, 16, 277-284.
- *LLOPIS PÉREZ, A., LIMORTE, M.T. y LLOPIS JIMÉNEZ, T. (1989): «Actividades en 8º de EGB». *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 29-31.
- *LÓPEZ SACRISTÁN, A. (1991): «El Proyecto Helios». *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 69-72.
- *MAESTRO, P. (1991): «El Proyecto 12/16». *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 78-81.
- MAHER, CH.A. y ZINS, J.E. (1989): *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- MARCHESI, A. (1993): Intervención psicopedagógica en la escuela. En J.A. Beltrán et al.: *Intervención psicopedagógica* (op.cit.), (pp. 383-399).
- MARRERO ACOSTA, J. (1990): «Panorama de la investigación curricular». *Curriculum*, 1, 7-30.
- MARRERO, J. y ALEGRE, O. (Drs.) (en prensa): *Evaluación del Plan Experimental de Aulas Taller de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- *MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1994): «Intervención estructural en un caso de retraso escolar y déficit en comportamiento adaptativo». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 255-261.
- *MARTORELL, M. y AMENGUAL, I. (1991): «Orientación y tutorías». *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 64-66.
- *MESA, J.M. y LOZANO, L. (1993): Datos organizativos de un centro específico canario: El C.P.P.T. «Inés Fuentes» de Icod de los Vinos. En V. Acosta et al. (Eds.): *Programas de evaluación e intervención en educación especial*, (pp. 423-436). La Laguna, Tenerife: Imprecan, S.L.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. (1984): *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MIRAS, M. (1986): «La intervención psicopedagógica». *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 79-82.
- MONROE, V. (1979): Roles and status of school psychology. En G.D. Phye y D.J. Reschly (Eds.): *School psychology*. New York: Academic Press.
- NOBLIT G.W. & HARE, R.D.(1988): *Meta-ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Sage University Paper series on qualitative research methods, 11. Beverly Hills: Sage Pubns.
- *NÚÑEZ PÉREZ, M. (1988): «Las aulas de acuicultura». *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 22-25.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1987): *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- *PADILLA CARMONA, T. y MARTÍN BENÍTEZ, M.D. (1994): «La formación de madres desde la investigación acción». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 236-239.
- *PERALTA JUÁREZ, J. (1988): «Crusoe, un proyecto de educación medioambiental». *Cuadernos de Pedagogía*, 157, 19-21
- *PERELLÓ, R.M., MEMBRIVE, P. y VIVES, G. (1991): «¡A merendar!». *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 48-50.
- PÉREZ JUSTE, R. (1994): Investigación Evaluativa. En V. García Hoz (Ed.): *Problemas y Métodos de Investigación en educación personalizada*, (pp. 404-418). Madrid: Rialp.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PHILLIPS, B.N. (1982): Reading and evaluating research in school psychology. En C.R. Reynolds y T.B. Gutkin (Eds), op.cit.

- PLATA VILLAMUELAS, E. (1992): Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en educación secundaria. En R. Batista et al.: *Orientación e intervención educativa en secundaria*, (pp. 13-36). Málaga: Aljibe.
- *POZO LLORENTE, M.T. y GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1990): «Evaluación de un programa de intervención en educación ambiental. La investigación-acción como estrategia de conservación del medio natural». *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 309-315.
- PULIDO, R. (1990): Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica. En J.B. Martínez Rodríguez (Ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 127-144). Granada: Universidad de Granada.
- *ROCA BLAYA, J. y FUENTES PÉREZ, P. (1990): «El método PROMALEC». *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 473-477.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1992): «Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas». *Curriculum*, 5, 27-47.
- ROMÁN SÁNCHEZ, J.M. y GARCÍA VILLAMISAR, D.A. (Eds.) (1990): *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- STAKE, R.E. (1983): La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- *TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1990): «La educación de la actitud creadora y sus relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ciclo superior de la EGB». *Revista de Investigación Educativa*, 8, 15, 63-77.
- TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (1990): «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo». *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 15-37.
- TEJEDOR, F.J., GARCÍA-VALCÁRCEL, A. y RGEZ CONDE, M.J. (1994): «Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 93-127.
- TIKUNOFF, W.J. & MERGENDOLLER, J.R. (1983): Inquiry as a Means to Professional Growth: The Teacher as Reseacher. En G.A. Griffin (Ed.): *Staff Development* (pp. 210-227). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- *VALBUENA RODRÍGUEZ, J. (1987): «Un modelo de dinamización comarcal». *Cuadernos de Pedagogía*, 151, 28-33.
- *VEIGUELA, E. (1989): «El Proyecto Mercurio del MEC». *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 84-86.
- WARD, B. & TIKUNOFF, W. (1982): *Collaborative Research*. Washington: National Institute of Education, Teaching and Learning Program.