

SEMINARIO DE TITULACION I

ANTOLOGÍA SEPTIMO SEMESTRE

COMPILACIÓN: PERSONAL DOCENTE DE LA SEDE REGIONAL TULA

TABLA DE CONTENIDOS

LECTURAS/AUTORES
Ario Garza Mercado, Manual de técnicas para estudiantes de ciencias sociales.
Woods, Peter. (1993) “El comienzo de la Investigación”.
Ardoino Jaques (1993) <u>Intervención e investigación.</u>
Stenhouse, Lawrence (1987) “¿Qué es investigación?”.
Pacheco M, Teresa. (2000) “La investigación social en educación. Consideraciones metodológicas”.
Álvarez, Juan Manuel (1986) “Investigación cuantitativa/ investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?”
Reglamento general para la titulación profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional.
Instructivo de titulación para la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002.
Opción de Titulación Proyecto de Intervención
Bassedas Eulàlia, et. al. (1991) “El Diagnóstico Psicopedagógico” y “Elementos del Diagnóstico Psicopedagógico”
Jesús Fuertes Zurita Y María Del Carmen Pedrosa Galán “La Evaluación en base al currículo en los programas de intervención temprana”.

PRESENTACION

La eficiencia terminal de las instituciones de Educación Superior (IES) constituye una situación preocupante en el sentido de que existe un rezago importante en la conclusión de los estudios como un índice muy bajo en los porcentajes de los alumnos titulados, sea esto en Instituciones Privadas o Públicas. Este hecho obedece no solo a cuestiones académicas de las diferentes IES, sino también a la diversidad de trámites administrativos por lo que tiene que enfrentar el alumnado para obtener un título, de acuerdo al derecho constitucional enmarcado en el artículo 5 de la Carta Magna.

A razón de lo anterior las IES se han visto en la necesidad de diseñar estrategias que faciliten la titulación; en respuesta a ello la Universidad Pedagógica Nacional presenta algunas opciones de titulación que, por su estructura posibilitan que los futuros Licenciados en Intervención Educativa evidencien en buena medida el alcance de las competencias requeridas para ser unos y unas profesionales de la educación enmarcadas en el saber referencial, el saber instrumental (saber hacer) y el saber contextual (saber ser y convivir). Esto es, en virtud de que los y las estudiantes que llegan al Séptimo Semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa 2002, cuentan con una serie de habilidades y competencias que han adquirido o desarrollado a lo largo de la carrera y, desde esta perspectiva se propone desarrollar el Seminario Taller de Titulación, que constituya un espacio de articulación de las distintas experiencias, conocimientos, metodologías y productos realizados a lo largo de su formación. En este espacio curricular se pretende que los futuros profesionistas sean capaces de elaborar el Proyecto requerido para la opción seleccionada, por lo que existe una estrecha relación con los Programas de Prácticas Profesionales y Servicio Social respectivamente.

BLOQUE I

Ario Garza Mercado, Manual de técnicas para estudiantes de ciencias sociales, El colegio de México, Sexta Edición, Biblioteca Daniel Cosío Villegas, Pág. 1 a 13 y 217 a 230.

Objetivos

En un sentido amplio, investigar es “hacer diligencias para descubrir una cosa”, “pesquisar, inquirir, indagar; discurrir o profundizar concienzudamente en algún género de estudios”. En este sentido empleamos la palabra cuando llamamos trabajos de investigación a los ensayos con que nos iniciamos, como estudiantes, en la práctica de ésta. Pero, por ser demasiado amplio el concepto puede utilizarse para designar igualmente cosas muy distintas de las que nos ocupan por ahora. José Gorostiza, por ejemplo, utiliza el término en esta forma para definir la poesía como:

Una investigación de ciertas esencias —el amor, la vida, la muerte, Dios— que se produce en un esfuerzo por quebrantar el lenguaje de tal manera que, haciéndolo más transparente, se puede ver a través de él dentro de esas esencias.

En un sentido más restringido, la investigación es un proceso que mediante la aplicación de métodos científicos, procura obtener información relevante, fidedigna e imparcial, para extender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento.

En este sentido decimos que la investigación es: el manejo de cosas, conceptos o símbolos, con el propósito de obtener generalizaciones que permitan extender, corregir o verificar el conocimiento, ya sea que éste auxilie en la construcción de una teoría o en la práctica de un arte.

Fritz Machlup distingue entre la actividad que conduce al conocimiento subjetivamente nuevo, y la que resulta en un conocimiento socialmente nuevo. En el primer caso, una persona o grupo aprende algo que ignoraba pero que era conocido por otros. En el segundo caso, la persona o el grupo aprende lo que ignoraban también los demás. En el sentido amplio, la palabra investigación cumple ambas actividades. En sentido restringido se asocia solamente con el segundo tipo de actividad, por sus propósitos o por sus resultados.

En *Daughter of time*, el detective convaleciente desarrolla la hipótesis de la inocencia de Ricardo III (acusado tradicionalmente del asesinato de dos sobrinos), tan sólo porque, al observar el retrato de éste, no le parece que tenga cara de criminal. El detective no puede abandonar su cuarto de hospital, pero un estudiante de doctorado, con acceso al Museo Británico, se encarga de revisar las fuentes disponibles sobre el tema. Entre ambos llegan a una conclusión que creen socialmente nueva, pero que posteriormente descubren como subjetivamente nueva, ya que había sido propuesta anteriormente por historiadores que se habían

ocupado del tema. El especialista puede advertir que el detective y el estudiante no proceden con el rigor a que seguramente se sujetó la autora de la novela, pero la actividad que despliegan se parece a la forma en que procede el investigador en la vida real.

Aun en sentido estricto, la investigación es un proceso aleatorio:

“La aventura del trabajo intelectual”, como diría Zubizarreta.’ Es un procedimiento confiable para descubrir la verdad, pero no es infalible, ni es el único.

Métodos

No existe consenso en la definición ni en el uso de la palabra método. Con frecuencia se le describe metafóricamente, con base en sus raíces griegas, como un camino que conduce a una meta, con lo que se le identifica como procedimiento en general. El diccionario lo define como “el procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla”, con lo que se le identifica con las técnicas de investigación, comunicación y enseñanza. En un sentido restringido, podemos definirlo como un sistema de supuestos y reglas que se proponen para descubrir y comprobar la verdad.

Una parte de la filosofía estudia la validez de los métodos propuestos en función de la verdad real. Este es el campo de la epistemología o teoría del conocimiento. A este nivel se discute, por ejemplo, la importancia de la intuición, la razón y la revelación como fuentes del conocimiento. Del mismo modo se discute el valor de la deducción, la inducción y el experimento como medios complementarios o alternativos del conocimiento. Este sector se proyecta sobre una o varias disciplinas para valorar los métodos que se proponen para el cultivo de ellas. Por ejemplo, en filosofía del derecho se discute la eficacia de métodos como el jusnaturalista, el formalista y el sociológico para la identificación y la valoración de las normas jurídicas.

La lógica se ocupa de la descripción de los métodos propuestos para comprobar la verdad formal. A este nivel se describen, por ejemplo, las formas que puede adoptar el silogismo para ofrecer una conclusión formalmente válida. Para distinguir la verdad formal de la verdad real, podemos recurrir al silogismo siguiente:

Todos los marcianos son verdes

Todos los profesores son marcianos

Todos los profesores son verdes

La conclusión sobre los profesores es, en este caso, formalmente válida. La conclusión no coincidirá con la verdad real si una o las dos premisas son falsas.

La lógica aplicada a una o varias disciplinas genera un producto nuevo, como la teoría pura del derecho y el estado que, en rigor, es un ejercicio de lógica jurídica.

En este orden de ideas, la metodología (epistemología y lógica) de las ciencias sociales se ocuparía, ni más ni menos, que del estudio y la descripción de los procedimientos que se ofrecen como supuestos y reglas de descubrimiento y prueba en este campo. Sin embargo, es normal que, a falta de consenso, algunos textos de metodología, en el sentido amplio de la palabra, se ocupen principalmente de procedimientos que aquí llamamos técnicas.

Técnicas

Como en el caso de los métodos, tampoco existe consenso para la definición, ni el uso, de la palabra técnica. El diccionario la define como “conjunto de procedimientos de que se vale una ciencia o un arte”. La amplitud de la definición permite abarcar, por lo menos, tres tipos de procedimientos que tienen que ver, cada uno por separado, con valores tan distintos como la verdad, la utilidad y la belleza.

En un sentido estricto, podemos definir la técnica como un sistema de supuestos y reglas que permite hacer bien una cosa. La técnica se justifica exclusivamente en función de su utilidad práctica, a diferencia del método que se propone para descubrir y comprobar la verdad, y por oposición al arte que persigue la realización de objetos estéticos.

En este orden de ideas, podemos hablar de técnicas de investigación para referirnos a procedimientos como los de selección de problemas, formulación de hipótesis, planeación de trabajos, recolección de información, preparación de gráficas y redacción de informes.

La técnica permite aplicar el método a estudios concretos. Algunas técnicas se encuentran más vinculadas que otras a algunos métodos, como la técnica documental en relación con el método histórico. Asti Vera dice que entre método y técnica existe una relación análoga a la que distingue al género de la especie. Sin embargo, ninguna de las técnicas mencionadas en el párrafo anterior, puede considerarse más general, ni más específica, que los métodos a que se refiere la sección precedente.

En la clasificación de Mario Bunge, las técnicas son métodos especiales que se fundan en teorías científicas que, a su vez, se apoyan en los primeros para efectos de contrastación.” Éste no es el caso de las técnicas mencionadas. Éstas se basan principalmente en la experiencia profesional, o en lo que Hugo Padilla llama el conocimiento común para aislarlo, como insumo de la técnica, por oposición al conocimiento científico en que se basa la tecnología.’

En la práctica es difícil, y con frecuencia innecesario, establecer la frontera entre método y técnica. Es conveniente recordar, sin embargo, que el método nos ayuda principalmente a pensar las cosas, mientras que la técnica nos ayuda a hacerlas, según la sugerencia de Barboza y De la Torre.’ La diferencia es tan elusiva como la que separa, en teoría, al trabajo intelectual de las labores manuales. De todos modos sirve para prevenimos contra ilusiones como la que cultiva, por ejemplo, quien supone la aplicación del método dialéctico tan sólo

porque emplea, como técnica de redacción, la división tradicional de tesis, antítesis y síntesis.

Propósito

Las divisiones y clasificaciones de la investigación son de carácter convencional. Pueden ser incompletas, imprecisas, obsoletas o superficiales, pero no son inútiles. Nos sirven para distinguir propósitos, funciones, niveles, procedimientos y resultados que ilustran el sentido de las definiciones iniciales y la variedad del universo que éstas cubren.

Investigación pura y aplicada

La investigación se califica como teórica, fundamental, pura, básica o desinteresada cuando el investigador se propone extender, corregir, o verificar el conocimiento, sin preocuparse por la aplicación directa o inmediata de los resultados. Tradicionalmente se le identifica con la investigación en humanidades, ciencias formales (lógica y matemática) y ciencias naturales.

La investigación se califica como práctica, aplicada o tecnológica, cuando el investigador se propone aplicar el conocimiento para resolver problemas de cuya solución depende el beneficio de individuos o comunidades. Tradicionalmente se le asocia con las ciencias sociales y las tecnologías. La investigación aplicada se define como desarrollo, en el contexto industrial, cuando está orientada a la producción de materiales, instrumentos, sistemas, métodos, procedimientos y modelos.'

Ambos tipos de investigación tienen ardientes defensores. Paradójicamente, la investigación pura se defiende incluso desde el punto de vista de su utilidad. Herbert Goldhor registra la observación de que contribuciones puramente teóricas a la astronomía, la física y las matemáticas, han salvado más vidas, en el mar, que todas las mejoras hechas en la carpintería de los botes salvavidas. ID Hugo'Machlup, p. J45.

Padilla afirma que la "causa de la eficacia de la tecnología moderna consiste en la eficacia racional del estrato básico o puro de la ciencia".'

Los defensores de la investigación aplicada arguyen que ésta tiene más probabilidades de producir rendimientos más altos y más o rápidos. Peter' considera que la investigación pura carece generalmente de impacto, aunque admite la intensidad del que obtiene cuando es notoriamente exitosa. Paradójicamente, la investigación aplicada se defiende incluso desde el punto de vista del estímulo y la orientación que ofrece a la investigación pura, con base en ejemplos como el de la revolución industrial. Un trabajo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) destaca que "la tecnología proporciona a la ciencia, además, los instrumentos necesarios para sus observaciones y experimentos".'

Los propósitos de la investigación no necesariamente coinciden con los resultados de ella. Es posible además que un trabajo que se inicia como investigación pura

concluya como investigación aplicada o viceversa. Por otra parte, la expresión investigación y desarrollo ha tenido que acuñarse para englobar las actividades que, especialmente en el medio industrial, combinan desde la investigación más pura hasta la más claramente aplicada.

En tanto la división de la investigación dependa de la intención que se atribuye a la actividad, no se justifica la identificación de las clases con las disciplinas con las que se asocian. Por ejemplo, la investigación pura se ejercerá en las ciencias sociales cada vez que el investigador tenga más interés en el desarrollo de conceptos y teorías que en el mejoramiento de las condiciones de vida. Del mismo modo podemos decir que la investigación aplicada se ejercerá en matemáticas cada vez que el investigador se interese más en la construcción de mejores computadoras que en el avance del conocimiento.

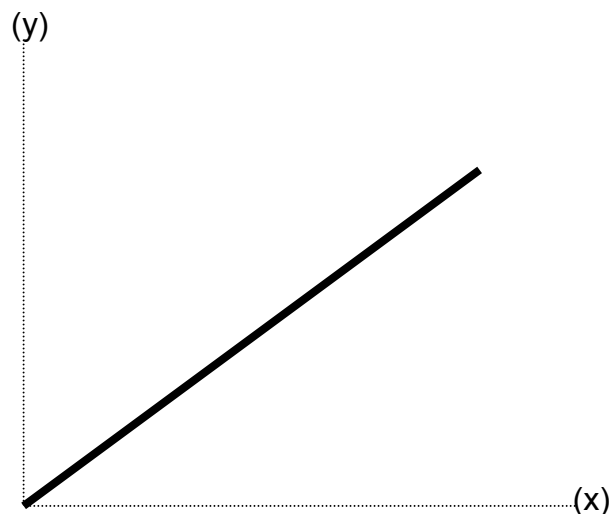
Investigación exploratoria y descriptiva

La investigación exploratoria sirve de base para la descriptiva. La primera tiene por objeto familiarizarnos con el problema del estudio y seleccionar, adecuar o perfeccionar, los recursos y los procedimientos disponibles para una investigación posterior.

La investigación descriptiva tiene por objeto exponer las características de los fenómenos. Tiene carácter diagnóstico cuando se propone establecer relaciones causales entre ellos.

FIGURA 1

Obras clasificadas y número de consultas



Los estudios diagnósticos tienen carácter predictivo cuando se proponen pronosticar la realización de ciertos efectos. Estos estudios tienen carácter correctivo cuando se proponen estimular, atenuar o eliminar los efectos.

Investigación experimental

El experimento tiene por objeto manipular variables con el propósito de comprobar o rechazar una hipótesis que expresa una relación causal entre ellas.

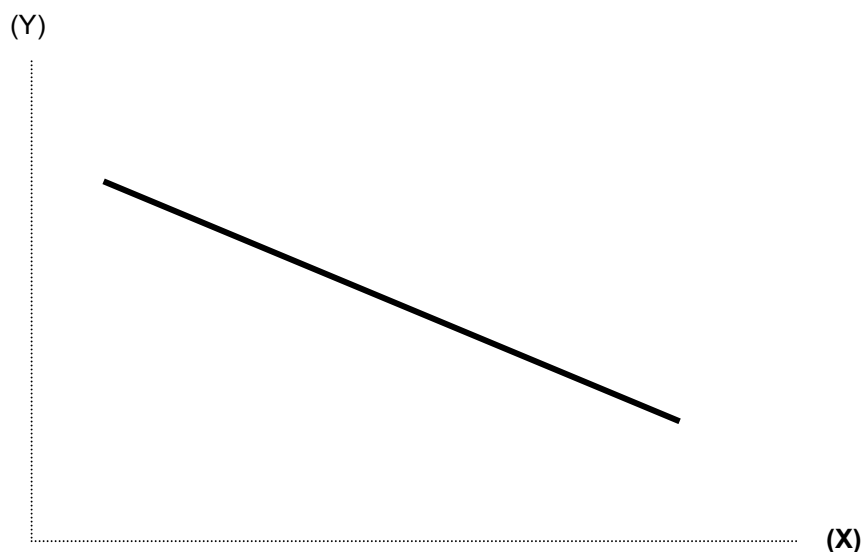
En este contexto, cualquier fenómeno se denomina variable independiente si se considera como causa de otro. En las coordenadas cartesianas (fig. 1), la variable independiente se representa en el eje de las abscisas (x).

En el mismo contexto, cualquier fenómeno se denomina variable dependiente si se considera como efecto de otro. En las coordenadas cartesianas (fig. 1), la variable dependiente se representa en el eje de las ordenadas (y).

Por ejemplo, si se considera que el número de obras clasificadas aumenta el número de consultas en una biblioteca, ambos fenómenos se representan como en la figura 1.

FIGURA 2

Obras clasificadas y número de quejas



Del mismo modo, si consideramos que el número de obras clasificadas disminuye el número de quejas contra una biblioteca, el fenómeno se representa como en la figura 2.

La figura 1 representa una relación que en estadística se conoce como correlación positiva. La figura 2 representa una relación que, en la misma materia, se conoce como correlación negativa. La correlación expresa una relación invariable que no es necesariamente causal.

Además del carácter diagnóstico del experimento, éste puede tipificarse también como exploratorio o puramente descriptivo. En este caso el experimento

se propone identificar relaciones invariables, entre los fenómenos, que no son necesariamente de carácter causal.

De acuerdo con las reglas del experimento, ninguna variable puede ser considerada como causa de otra si la primera está ausente cuando la segunda está presente, si la primera está presente cuando la segunda está ausente, o si cualquiera de ellas permanece inmutable mientras que la otra varía.

El párrafo anterior no quiere decir que toda variable deba ser considerada como causa de otra solamente porque la primera está presente siempre que la segunda ocurre, o la primera está ausente siempre que la segunda deja de ocurrir, o que una de ellas varía siempre que la otra lo hace.

De lo anterior se desprende que una relación causal implica una relación constante entre dos variables, pero que una relación constante no implica necesariamente una relación causal.

Cualquier tipo de experimento supone la manipulación de variables y el control de las condiciones que afectan a un fenómeno. Puede realizarse en el campo en el que ocurre el fenómeno, o en una situación creada artificialmente como en el laboratorio clínico.

El procedimiento que se denomina experimento *expost-facto* o experimento natural es parecido pero no idéntico al que hemos descrito. En el llamado experimento natural se analiza un hecho consumado o en proceso, con base en las reglas del experimento, a veces mediante la construcción de modelos y la simulación de fenómenos. No obstante lo anterior, es incorrecto denominar experimento, en un sentido estricto, a cualquier procedimiento que excluye la manipulación de variables y el control de las condiciones mencionadas.

Investigación analítica y sintética

Mario Bunge distingue entre ciencias formales y factuales. Las primeras, como la lógica y la matemática, emplean fórmulas analíticas que pueden convalidarse mediante el análisis racional. Las segundas, que el autor divide en ciencias naturales y culturales, utilizan además fórmulas sintéticas, que tienen que convalidarse también en su contrastación frente a la realidad.'

La primera dicotomía permite distinguir, por analogía, entre investigación analítica y sintética, que equivale a distinguir entre investigación formal y factual. La analítica utiliza fundamentalmente el método deductivo, que consiste en establecer proposiciones particulares a partir de proposiciones generales.

La sintética utiliza los métodos deductivo e inductivo. Este último consiste en establecer proposiciones generales a partir de proposiciones particulares.

En una misma disciplina, como el derecho, los procedimientos de análisis y síntesis pueden cobrar mayor o menor importancia relativa para el estudio de diferentes aspectos del mismo objeto del conocimiento. El método de análisis o

deducción se aplica principal mente en la filosofía y la teoría general del derecho y el Estado. El método de síntesis o inducción se aplica principalmente en la sociología y la historia del derecho.

En otro orden de ideas, se entiende por análisis el procedimiento que consiste en estudiar un objeto descomponiéndolo en las partes que lo forman, para observarlas separadamente. En este contexto, entendemos por síntesis el procedimiento inverso, que consiste en establecer relaciones entre distintos objetos, agrupándolos en una unidad más compleja. Ambos procedimientos adquieren igual, mayor, o menor importancia relativa en distintos momentos durante el proceso de cada investigación. No obstante, el objetivo de la investigación o el predominio de uno de los dos procedimientos, en los momentos de la interpretación de la información recopilada o la redacción del informe, nos permite distinguir entre investigaciones principalmente analíticas o sintéticas.

'Bunge, pp. 38-41.

Investigación documental y de campo

La investigación documental se caracteriza por el empleo predominante de registros gráficos y sonoros como fuentes de información. Generalmente se le identifica con el manejo de mensajes registrados en la forma de manuscritos e impresos, por lo que se le asocia normalmente con la investigación archivística y bibliográfica. El concepto de documento, sin embargo, es más amplio. Cubre, por ejemplo: micropelículas, microfichas, diapositivas, planos, discos, cintas y películas.

El trabajo de campo asume las formas de la exploración y la observación del terreno, la encuesta, la observación participante y el experimento. La primera se caracteriza por el contacto directo con el objeto del estudio, del modo que trabajan el arqueólogo y el topógrafo. La encuesta consiste en el acopio de testimonios orales y escritos de personas vivas. La observación participante combina los procedimientos de las dos primeras. En ocasiones, el observador oculta su verdadera identidad para facilitar su inmersión en el fenómeno del estudio y la comunicación con los afectados.

El trabajo de campo se apoya en los documentos para la planeación del trabajo y la interpretación de la información recolectada por:

Investigación primaria y secundaria

La fuente primaria es el objeto del estudio y, a falta de éste, el primer registro sobre el mismo, por oposición a cualquier registro derivado de éstos, que se califica como fuente secundaria.

La investigación primaria se basa fundamentalmente en fuentes de este tipo, pero recurre también a las fuentes secundarias para la planeación del trabajo y la interpretación de las primeras. La investigación secundaria cubre el resto de los casos.

En la práctica, el concepto de investigación primaria es más amplio porque, aun existiendo la fuente primaria, ésta puede resultar inaccesible para la generalidad de los investigadores. Por ejemplo, para estudiar el pensamiento de un autor, no siempre puede recurrirse a sus manuscritos ni, siquiera a las ediciones originales de sus libros. El lugar del original lo ocupan, en este caso, las fotocopias, micropelículas, ediciones facsimilares y documentos semejantes.

Una misma fuente puede tener el carácter de primaria o secundaria según el propósito del estudio. Por ejemplo, normalmente consideramos a los libros de texto como fuentes secundarias para el estudio de los temas que tratan. Los mismos libros, sin embargo, tienen el carácter de fuentes primarias en un trabajo que se propone estudiar la formación del nacionalismo en la escuela mexicana.

El concepto de fuente primaria y secundaria se maneja con un criterio similar, pero distinto, en biblioteconomía, documentación e informática. En el contexto de estas disciplinas, denominamos fuentes secundarias a las bibliografías, los resúmenes y, en general, las obras de consulta que cumplen con las funciones de describir otros documentos para guiamos hacia ellos. Las fuentes terciarias son obras de consulta sobre obras de consulta, como las bibliografías de bibliografías. Las fuentes primarias son todos los documentos que ofrecen otro tipo de información. 24

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1 Real Academia Española, Diccionario de la lengua española (19 cd.; Madrid: Espasa-Calpe, 1970), p. 758.

2 Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana, XXVIII (70 vols. en 71; Barcelona: Espasa-Calpe, 1926), p. 1890.

3 Gorostiza, Poesía (Letras Mexicanas; México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, CI 10-11.

4 Donaid Siesinger [Mary Stephenson, "Research", en Enc' of the social sciences, ed. [Edwin R. A. Seligrnan [Alvin Johnson, XIII (15 vols.; New York: MacMillan. 1962, c1930-1934), p. 330.

5 Fritz Machlup, The production and distribution of knowledge in the United States (Princeton, N.J.: Princeton University Pr., 1971, c1962), p. 28.

6 Tey [de Elizabeth MacKintosh], Daughter of time (New York; Berkeley, 1970, c1951), 175 p.

7 Armando F. Zubizarreta G., La aventura del trabajo intelectual: cómo estudiar y cómo investigar (Panamá [Fondo Educativo Interamericano, c1969), 184 p.

8 Diccionario, p. 874.

9 Diccionario, p. 1244.

10 Armando Asti Vera, Metodología de la investigación (Buenos Aires: Kapelusz, c1968),

p. 16.

11 Mario Bunge, La investigación científica: su estrategia y su filosofía (Barcelona: Ariel,

c1969), p. 32.

12 Hugo Padilla, "Los objetos tecnológicos: su base gnoseológica", en T. A. Brody [al.], La filosofía y la ciencia en nuestros días (México. D. F.: Grijalbo, c1976), pp. 162-163. Los trabajos incluidos en el libro fueron presentados en el Primer Coloquio Nacional de Filosofía celebrado en Morelia, Michoacán, por la Asociación Filosófica de México, del 4 al 9 de agosto de 1975, Con el título original de "La filosofía y la ciencia en nuestros días".

13 Ernesto de la Torre Villar [Pedro Barboza de la Torre, Manual sobre investigación bibliográfica (Serie Técnica, 1; Maracaibo: Universidad de Zulia, 1965), p. 18.

14 Herbert Goldhor, An introduction to scientific research in librarianship (Pi-object No.

7-1217; Washington, D. C.: Office of Education, Bureau of Research, U. S. Department of.

15 Health, Education and Welfare, 1969), p. 36. Distribuido por Illini Union Bookstore. 715 S. Wright. Champaign, Illinois 61820, U.S.A.

16 Véase la segunda página del prólogo de Hugo Padilla, comp.: El pensamiento científico.

17. antología (México, D. F.: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, c1974).

18 Peter F. Drucker, The age of discontinuity: guidelines to our changing society' (New York y Evanston: Harper and Row, c1969), pp. 367-368.

19 Ib Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Plan nacional indicativo de ciencia y tecnología

(México, D. F.: 1976), p. 3.

20 Comparar con Georges del Vecchio, Philosophie (IU dm9 (Collection philosophie do Droit, 2; Paris: Dalloz, 1953), pp. 14-31

21 Comparar con Gloria Escamilla, Manual de metodología y técnicas bibliográficas (Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Instrumenta Bibliográfica, 1; México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, c1976, p. 14), y Alicia Perales Ojeda, De la informática (Seminarios, Información y Desarrollo; México, D. E: Centro de Investigaciones Bibliotecológicas y de Archivología, Facultad de Filosofía y Letras, ux.-s'a, c1975), p. 33.

22 Jorge Bustamante ilustra, en forma dramática, este procedimiento en “El espalda mojada; informe de un observador participante”, en *Revista de la Universidad de México*, XXVII, 6 (febrero, 1973), pp. 26-46. Carlos Monsiváis se burla jocosamente de las imitaciones de este procedimiento en “Es muy molesto/ tener que llegar a esto/ tener que menear el tiesto para poder mal vivir”, en *Amar perdido: esta noche nos honran con su presencia...* (Departamento de Bellas Artes del Gobierno de Jalisco. c19 pp. 335-342. otros medios. Cuando la investigación documental precede a la de campo, en la relación que media entre los estudios exploratorios frente a los descriptivos, se reduce al mínimo el peligro de duplicar innecesariamente los trabajos. Por otra parte, el empleo predominante de los documentos puede concretarse en trabajo de campo, cuando se manejan éstos como objetos de interés en sí mismos, en lugar de utilizarlos como fuentes de otro tipo de información. Es el caso, por ejemplo, de las mediciones de conjuntos de impresos, de las que puede desprenderse el cálculo de las superficies que se requieren para almacenarlos en bibliotecas y librerías.

23 Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México* (2 cd.; México, D. F.: El Colegio de México, 1975), pp. 2-3.

24 Comparar con Alicia Perales Ojeda, p. 33; Celestino Bonfanti, *La investigación bibliográfica y la comunicación técnica* (Alcance 8; Maracay, Venezuela: Revista de la Facultad de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela, 1965), p. 59; y A. 1. Mikhailov, A. 1. Chernii y R. S. Gi *Fundamentos de la informática*, 1(2 vols.; Moscú y La Habana: Nauka y Academia de Ciencias de Cuba, 1973), pp. 79-80,

LA ENCUESTA

PRESENTACIÓN

Objeto

La encuesta se caracteriza por la recopilación de testimonios, orales o escritos, provocados y dirigidos con el propósito de averiguar hechos, opiniones o actitudes. En la encuesta, la selección y la crítica de los datos y sus fuentes debe sujetarse al mismo rigor que caracteriza, en la investigación documental, a la valoración de los textos.

La encuesta pertenece a la categoría de la observación controlada. Jessie Bernard resume las desventajas de la observación sin control, en la siguiente forma:

Existe el peligro en esta clase de observación no controlada de que nos dé la sensación de que sabemos más de lo que hemos visto. Los datos son tan reales y tan vívidos y nuestros sentimientos acerca de los mismos son tan fuertes, que a veces confundimos la fuerza de nuestras emociones con la extensión de nuestros conocimientos. 1

Alcance

La encuesta suele ser más costosa que la investigación documental pero, normalmente, puede ofrecer información más reciente sobre procesos actuales y, con frecuencia, constituye el único procedimiento viable para obtener información que hace falta.

LA ENCUESTA

En igualdad de circunstancias, la encuesta es más rápida que la observación del terreno porque normalmente ésta requiere de tiempo para obtener un grado comparable de profundidad. No obstante, la observación del terreno puede ser generalmente más eficaz para el registro de fenómenos de conducta espontánea.

La encuesta y la observación del terreno tienen carácter reactivo cuando son a su vez observadas por la población que es materia de estudio. Esto quiere decir que las personas tienden a reaccionar, e forma distinta a la normal, al sentirse observadas.

El carácter reactivo de la encuesta puede ser controlado, por ejemplo, por medio de preguntas indirectas con carácter de prueba (test). La observación del terreno también puede ser indirecta, como cuando se analiza la basura producida en un barrio, para averiguar lo que lee o lo que bebe regularmente la gente, en lugar o además de preguntárselo.

Advertencia

Es engañosa la aparente sencillez de la encuesta. La formulación de cada pregunta debe estar precedida por el análisis de las posibles respuestas. Decimos que solamente debemos preguntar sobre lo que sabemos, para significar que no es prudente emprender una encuesta sobre un asunto que desconocemos por completo.

En relación con el párrafo anterior, conviene añadir que la planeación de la encuesta debe incluir el trabajo documental siempre que exista literatura disponible sobre el asunto. Cuando ésta es insuficiente para efectos de planeación, es necesario recurrir al juicio de los expertos y a la exploración del terreno. De este modo resultan complementarios, en lugar de ser alternativos, los procedimientos del trabajo documental, la observación del terreno y la encuesta.

La encuesta depende, para su buen éxito, de la cooperación de una población que puede incluir un buen número de personas cansadas de recibir cuestionarios inútiles, de participar en ejercicios desorganizados de observación, o de lidiar con vendedores que disfrazan, con la apariencia de la encuesta, cualquier campaña de promoción de bienes o servicios.

Las dificultades que presenta la encuesta no justifican su eliminación cuando constituye la única o la mejor opción para obtener la información que hace falta. Más bien, las dificultades deben servir de acicate para la planeación y ejecución cuidadosas del estudio.

LA MUESTRA

Objeto

La muestra es una parte de la población, también llamada el universo que es materia del estudio. La representatividad y la adecuación de la muestra permiten generalizar, para el universo, los resultados obtenidos en la interrogación de la primera.

La muestra es representativa cuando las características de la misma coinciden con las de la población. La muestra es adecuada cuando es posible calcular un margen de error aceptable en la generalización a que se refiere el párrafo anterior, para efectos del estudio.

El estudio de la muestra es importante porque, (1) ésta implica ahorros sin los cuales no sería posible realizar muchos trabajos de campo; (2) el investigador no puede consultar siempre, como en el censo, a todas las unidades que forman el universo del estudio, y (3)

En la mayor parte de los estudios posibles, solamente responde una parte de la población interrogada.

La determinación de la representatividad y la adecuación de la muestra requiere de conocimientos generales de estadística y, más concretamente, de la

teoría del muestreo. El estudiante debe recurrir al especialista siempre que tenga que emplear la muestra sin contar con dichos conocimientos.

Clases

Las muestras se denominan aleatorias, probabilísticas, “randomizadas” o al azar, cuando se constituyen mediante un procedimiento que asegure que cada unidad del universo tenga la misma probabilidad de ser seleccionada. Rojas Soriano destaca cuatro variedades de este procedimiento: aleatorio simple, estratificado, por racimos y sistemático. 3

El muestreo aleatorio simple supone la existencia de una nómina, un directorio, un catálogo, o cualquier otro tipo de registro adecuado, cuando no exhaustivo, de las unidades que forman el universo del estudio. En este tipo de muestreo, se numeran todas las unidades, y se sortean todos los números asignados a ellas.

Los registros pueden estar sesgados en favor o en contra de distintas unidades de las poblaciones que se pretende estudiar. Es conveniente recordar, por ejemplo, que los directorios telefónicos están sesgados en favor de las clases media y rica del sector urbano y que, por tanto, serían inadecuados para seleccionar una muestra representativa de la totalidad de la población de un país.

En el muestreo por racimos, se sortean conjuntos de unidades identificadas, por ejemplo, dentro de regiones geográficas, municipios, distritos electorales, y manzanas habitacionales. Los sorteos por racimos pueden realizarse por etapas. Por ejemplo: pueden sortearse primero los distritos, luego las manzanas y, finalmente, las viviendas que se encuestarán.

En el muestreo sistemático se fija un intervalo para la selección de la muestra. Se selecciona, por ejemplo, una casa de cada diez viviendas, cuidando de que el intervalo no produzca un ciclo sesgado, por ejemplo, en favor de las casas de las esquinas, que normalmente son más caras. Del mismo modo puede seleccionarse el primer nombre que aparezca en cada página de un directorio, o uno de cada diez o veinte, o en general de cualquier número de nombres en la secuencia alfabética de dicho directorio.

Los muestreos anteriores se utilizan principalmente cuando el investigador sabe que la población es bastante homogénea, para los fines del estudio, o cuando desconoce por completo las características relevantes del universo. De lo contrario, resulta más aconsejable el muestreo estratificado, en términos de costo y beneficio.

En el muestreo estratificado, la población se divide en estratos (categorías, clases, tipos, grupos) de acuerdo con características comunes a las unidades que forman cada uno de éstos. Estas características pueden ser, por ejemplo: la ubicación rural o urbana de las viviendas; el carácter público o privado de las empresas; los niveles de ingreso de las personas físicas o morales y el sexo, la edad, el estado civil o el grado máximo de estudios de los individuos. Una vez

identificados los estratos, se sortean las unidades para seleccionar las que representarán a la muestra de cada estrato.

Aparte del muestreo probabilístico, el más común corresponde al de las muestras por cuotas. El primer paso de éste consiste en la terminación de estratos como los mencionados en el párrafo anterior. Determinados los estratos, el encuestador puede elegir a las personas que desee interrogar dentro del número asignado para cada estrato.

El muestreo por cuotas tiene la ventaja de la comodidad que ofrece. No obstante, tiene el grave inconveniente de que tiende a sesgar la muestra hacia grupos que pueden ser poco representativos del total de la población que se pretende investigar. Estos grupos pueden ser, por ejemplo, la clase social a la que pertenece el encuestador, el tipo de persona que está en la calle (o en casa) a la hora más conveniente para el entrevistador o el círculo de personas más familiar o cercano al encuestador.

El muestreo puede utilizarse tanto para la encuesta como para la observación del terreno. Por ejemplo, podemos utilizar una muestra sistemática para calcular el número de traducciones que registra el catálogo en tarjetas de una biblioteca. El intervalo puede fijarse, por ejemplo, en un número de centímetros, para evitar la necesidad de contar las fichas.

El estudiante se encuentra frecuentemente expuesto a informes periodísticos escritos, con propósitos de propaganda, en relación las condiciones, las actitudes y las opiniones de poblaciones determinadas. Estos informes apelan, con frecuencia, a una observación del terreno realizada “al azar” (en el sentido común de la palabra) o a múltiples conversaciones con una variedad de personas tipificables, tales como funcionarios públicos, chóferes de taxi, intendentes de hotel, o vendedores.

Un poco de malicia, asociada a algunas nociones de muestreo y —en general— a la técnica de la encuesta, es suficiente para distinguir entre el estudio científico de la población y los informes a que se refiere el párrafo anterior.

EL CUESTIONARIO

Objeto

El cuestionario es uno de los instrumentos más importantes para perfeccionar el poder de observación. Tiene por objeto definir los puntos pertinentes de la encuesta, procurar la respuesta a dichos puntos, y uniformar la cantidad de información solicitada y recopilada.

Clases

De acuerdo con el propósito que persiga la encuesta, podemos distinguir entre cuestionarios de hechos, actitudes y opiniones. La encuesta de hechos sirve para averiguar lo que las personas saben. La encuesta de actitudes y opiniones sirve para averiguar lo que las personas piensan o sienten.

Respecto a la forma del cuestionario, podemos distinguir entre cuestionarios estructurados y libres. En el estructurado, todas las preguntas están predeterminadas. En este caso las preguntas pueden ser abiertas o cerradas. Las abiertas pueden responderse en la forma preferida por el informante; las cerradas, denominadas también alternativas fijas, pueden ser dicotómicas o en abanico. Las preguntas dicotómicas admiten solamente una respuesta afirmativa o negativa (sí o no), o una elección entre dos categorías: mexicano o extranjero, mayor o menor, masculino o femenino, etc. Las preguntas en abanico permiten la elección entre varias categorías; pueden mediante la inclusión de una categoría de otros o de otras, como en el inciso 4e que aparece en la página 376.

Las formas más usuales del cuestionario estructurado son la del cuestionario en sentido estricto, y la de la cédula o cuadro.

En sentido estricto, el cuestionario es un formulario redactado en forma interrogativa, en oposición a los que suelen redactarse en forma afirmativa. También se emplea para designar los formularios deben ser llenados por la misma persona que proporciona la información. Finalmente, puede limitarse el uso del término para aplicarlo únicamente al cuestionario que se envía y devuelve por del correo.

La cédula, o el cuadro, es un formulario redactado en forma afirmativa. En otro sentido, es un formulario que debe ser llenado por el entrevistador.

La guía de la entrevista corresponde al tipo de cuestionario no estructurado. Es una lista de tópicos que orienta al investigador, sin determinar previamente el número de preguntas que se formularán en la entrevista.

En las páginas siguientes nos referiremos al cuestionario postal, si bien la mayor parte de las recomendaciones pueden aplicarse, por analogía, a otras formas de interrogación.

Requisitos

Para que los cuestionarios, devueltos por los informantes, sean útiles en el acopio de la información, deben llenar tres condiciones: validez, seguridad y comparabilidad.

Los cuestionarios se consideran válidos cuando la información que ofrecen coincide con la que puede obtenerse por otros medios reconocidos como idóneos para el efecto. La validez puede estimarse, por ejemplo, mediante la combinación de cuestionarios postales con visitas seleccionadas para efectos de verificación.

Los cuestionarios se consideran seguros cuando ofrecen más o menos los mismos resultados al aplicarse a la observación de las mismas o muy similares entidades. La seguridad puede estimarse mediante el envío de cuestionarios sucesivos, la comparación de los resultados obtenidos y el análisis de las razones que pueden explicar la magnitud de los cambios observados en los resultados.

Los cuestionarios son comparables cuando la información que aporta cada uno de ellos puede ser integrada a categorías generales.

La validez, seguridad y comparabilidad pueden afectar a una parte o a la totalidad del cuestionario según afecten a una o más preguntas del mismo.

Contenido

Al enviarse el cuestionario, deben quedar satisfechos los requisitos siguientes:

1. La identificación del investigador, por medio de los membretes y sellos respectivos. Esto es muy importante para ganar la confianza del encuestado.
2. La solicitud de cooperación. Esto puede hacerse por medio de una carta anexa, suscrita por el mismo investigador, o por otra persona a manera de recomendación. La carta puede referirse al objeto y la naturaleza del trabajo, la importancia de la respuesta, la seguridad de que se guardará la reserva debida, y el ofrecimiento de una copia del estudio, de un resumen, o de las conclusiones del mismo.
3. Las instrucciones que deben seguirse al llenar el cuestionario, incluyendo la fecha en que se espera su devolución.
4. El grupo de preguntas que forman propiamente el cuerpo del cuestionario, y que deben sujetarse a las siguientes condiciones:
 - a) Reducirse al mínimo, mediante la eliminación de toda pregunta que no interese en relación con el problema de investigación.
 - b) Ser claras, sencillas e inequívocas. Conviene emplear definiciones claras para las palabras que pueden interpretarse con distintos significados.
 - c) Estar bien ordenadas, arregladas en unidades claras y definidas con encabezamientos adecuados. Es conveniente colocar al principio las preguntas más generales y fáciles, para estimular la respuesta de todo el cuestionario.
 - d) No implicar, ni sugerir, las respuestas.

Procedimiento

La utilización del cuestionario se realiza mediante el desahogo de las siguientes etapas:

1. Preparación de un directorio para el envío del cuestionario.
2. Realización de un estudio piloto, con base en una lista de categorías, si es necesario para definir las materias de estudio.
3. Preparación del cuestionario.

4. Impresión provisional del cuestionario con una apariencia agradable, amplios márgenes para su encuadernación, y número de para su identificación.
5. Prueba del cuestionario, con una muestra representativa del directorio, para estimar su validez, seguridad y comparabilidad.
6. Corrección del cuestionario.
7. Impresión definitiva.
8. Envío del cuestionario, acompañado de la carta de solicitud de cooperación, una copia para el archivo del encuestado, y un sobre con la dirección del remitente. El sobre debe ir timbrado si las personas encuestadas residen en el país.
9. Envío de cartas reiterativas solicitando, a los destinatarios remisos, que devuelvan el cuestionario. Puesto que es posible el extravío de algunos cuestionarios enviados anteriormente, es conveniente enviar otra vez todos los documentos a que se refiere el inciso anterior.
10. Tabulación de las respuestas.
11. Análisis, crítica, interpretación y resumen de las respuestas.

Ventajas

Frente a la entrevista, el cuestionario postal ofrece las siguientes ventajas:

1. El cuestionario permite alcanzar, sin un aumento proporcional de los costos, a una población distribuida en un área geográfica más amplia.
2. El encuestado puede contestarlo en el momento que él considere más oportuno.
3. El informante tiene tiempo para recurrir a sus propios archivos y notas, a efecto de proporcionar información exacta.
4. El cuestionario puede ser contestado, al mismo tiempo, por todos los interrogados.
5. El cuestionario permite guardar el anonimato del informante, estimulando de este modo la sinceridad del mismo.

Desventaja

La eficacia del cuestionario postal depende, en buena medida, del hábito de responder a este tipo de estímulos, y de la eficiencia del correo. Con base en su experiencia en encuestas de mercado, Gabriel Zaid sugirió añadir, en este capítulo, que dicha dependencia es una seria desventaja del cuestionario postal.

LA ENTREVISTA

Objeto

La entrevista es un contacto interpersonal que tiene por objeto el acopio de testimonios orales.

Clases

De acuerdo con el propósito que persiga la encuesta, podemos distinguir, como entre cuestionarios: entrevistas de hechos, actitudes y opiniones.

De acuerdo con el número de las personas entrevistadas, la entrevista puede ser considerada como individual o colectiva puede tener por objeto el contacto con todas las personas afectadas por una situación, o con un número representativo de ellas. Respecto del número de las personas entrevistadas en una misma sesión, las entrevistas pueden dividirse en personales o de grupo. Las primeras son más útiles para el acopio de información confidencial que el informante no proporcionaría en público. La segunda puede ser más útil cuando el informante se siente obligado a decir frente a testigos.

De acuerdo con la estructuración de la entrevista, ésta podría clasificarse como libre o dirigida. En el primer caso el entrevistador conduce la entrevista en una forma más espontánea para el entrevistado. En la segunda, el cuestionario propone un número fijo de preguntas. La primera permite profundizar más en la mente del entrevistado. La segunda facilita la comparabilidad de las respuestas. En relación con el número de veces que una misma persona puede ser entrevistada, las entrevistas pueden considerarse como y repetidas. Las primeras representan la ventaja del ahorro que implica, y la posibilidad de reducir al mínimo las molestias ocasionadas al entrevistado. Las segundas permiten mayor posibilidad de verificación, así como la observación de cambios en el desarrollo de las situaciones.

Requisitos

Algunos de los requisitos que debe satisfacer el entrevistador son los siguientes:

1. Autoridad para realizar la entrevista, o apoyo (de líderes, autoridades, etc.) para llevarla a cabo.
2. Agudeza en la observación.
3. Capacidad para escuchar, transcribir, seleccionar y condensar la información obtenida.
4. Adaptabilidad a circunstancias previstas e imprevistas.
5. Don de gentes.
6. Cortesía.
7. Tacto.

Cuando las entrevistas son numerosas, y se requiere de servicios de un equipo, éste debe ser seleccionado, además, de acuerdo con su experiencia y su habilidad para seguir instrucciones. El equipo debe ser entrenado y controlado, con objeto de que los resultados sean comparables.

Entre los requisitos que debe ponderar el entrevistador frente al entrevistado, destacan los siguientes:

1. Interés.
2. Deseo de cooperar.
3. Capacidad de observación.
4. Sinceridad.
5. Memoria.
6. Imparcialidad.
7. Habilidad para comunicarse oralmente.
8. Tipicidad.

El interés y el deseo de cooperar pueden estimularse desde la preparación de la entrevista, cuando se pide la cita para celebrarla, o cuando se recurre a los medios masivos de difusión para informar sobre sus objetivos e importancia.

Las cualidades a que se refieren los requisitos desde el 3 hasta el 6 pueden ser medidas, en el momento mismo de la entrevista, por medio de preguntas indirectas.

La falta de habilidad para comunicarse, por parte del entrevistado, puede suplirla el entrevistador con su propia habilidad para manejar distintos tipos de lenguaje.

Procedimiento

Es difícil establecer recomendaciones generales hacia las entrevistas dada la variedad de objetivos que éstas pueden perseguir, y la heterogeneidad de los grupos y situaciones a que pueden aplicarse. Algunas de las reglas generales, que conviene por lo menos tener en cuenta antes de realizar las entrevistas, son las siguientes:

Preparación

1. Realizar, en lo aplicable, las etapas numeradas del 1 al 7 en relación con el procedimiento propio del cuestionario, a que se refiere la página 225.
2. Entrenar al entrevistador por medio de literatura, conferencias o sesiones de mesa redonda, que lo familiaricen con el plan de trabajo y con la psicología de las personas que entrevistará.
3. Arreglar una cita con las personas que se entrevistarán, cuando su número lo permita. De lo contrario: dar publicidad a los objetivos y la importancia del trabajo, en demanda de cooperación, utilizando los medios de difusión más apropiados.

Iniciación

1. Identificarse verbalmente. Mostrar, en caso necesario, las credenciales que acrediten al entrevistador.
2. “Romper el hielo”, con frases incidentales que puedan ganar la atención del entrevistado, sin impacientarlo.
3. Dar las explicaciones posibles, que sean solicitadas, sobre los objetivos y la importancia del trabajo.
4. Solicitar la cooperación del entrevistado, advirtiéndole que no está obligado a proporcionar la información, pero que desde luego puede rendir un servicio importante si la proporciona.
5. Asegurar al entrevistado, cuando se trate de información que él pueda considerar confidencial, de que se guardará absoluto secreto, y de que su nombre no figurará en el estudio.
6. Destruir la posible hostilidad del entrevistado, ante el extraño que es el entrevistador, haciendo que la presentación y la conducta del segundo sean aceptables para el primero.
7. Iniciar el interrogatorio con preguntas fáciles, que disminuyan la tensión.
8. Entrar en materia tan rápidamente como lo permita la satisfacción de los requisitos anteriores.

Desarrollo

1. Hacer todos los interrogatorios en el mismo orden.
2. Formular las preguntas en la forma prevista por el cuestionario. Repetirlas cuando sea necesario para ofrecer mayor claridad.
3. No inducir las respuestas, ni demostrar sorpresa o reprobación por las mismas.
4. Escuchar pacientemente, utilizando todo el tacto posible para invitar al entrevistado a hablar con mayor exactitud sobre lo tópicos que interesan específicamente.
5. Dar oportunidad inteligentemente para la precisión o la rectificación de respuestas, evitando que el entrevistado sienta que esto significa una humillación o una molestia innecesaria.
6. Adaptar el ritmo de la entrevista a cada situación específica.
7. Registro
8. Transcribir con fidelidad y exactitud, de ser posible textualmente.
9. Anotar en el acto mismo de la expresión, cuando ello no inhiba al entrevistado.
10. Utilizar instrumentos tales como las grabadoras portátiles bajo la condición arriba mencionada.

11. Revisar la entrevista para llenar lagunas, o corregir transcripciones equivocadas en el momento de la misma.
12. Pedir, cuando lo permita el número de entrevistados, y lo justifique la importancia de la entrevista, una confirmación por escrito.

Ventajas

Frente al cuestionario postal, la entrevista ofrece las siguientes ventajas:

1. Permite el contacto con personas que manejan distintos tipos de lenguaje, que no saben leer ni escribir, o que no tienen tiempo o deseos de hacerlo.
2. Facilita la labor de persuasión para la contestación del interrogatorio.
3. Concede la oportunidad de precisar y aclarar las preguntas, estimulando de este modo testimonios más completos.
4. Establece la posibilidad de verificar las respuestas frente a las pruebas que proporciona el ambiente natural del entrevistado.
5. Ofrece la oportunidad de observar la reacción del entrevistado, con lo que pueden apreciarse actitudes y prejuicios importantes en relación con la crítica de las respuestas.

1 Pauline V Young, *Métodos científicos de investigación social; introducción a los fundamentos, contenido, método, principios, análisis de las investigaciones sociales* (2 cd.: México D.F.: Instituto Investigaciones Sociales] UNAM, c1960 s. 194.

2 El libro de Eugene J. Webb [al.], *Unobtrusive measures: nonreactive research in the 50C sciences* (Chicago, Ill; Rand McNally, c1966, 225 p.), está dedicado a estudiar este tipo de observaciones.

3 Raúl Rojas Soriano, *Guía para realizar investigaciones sociales* (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Serie Estudios, 51 México, DF.: UNAM, c1977). p. 121.

Woods, Peter. (1993) “El comienzo de la Investigación”. Pag. 31-47. Ibid. La escuela por dentro. Barcelona. Paidós.

EL COMIENZO DE LA INVESTIGACIÓN

La obtención del marco mental adecuado

Lo mismo que cualquier otra cosa, la realización de una investigación requiere una actitud mental y psicológica adecuada. La investigación es una indagación, una busca de nuevo conocimiento y de nueva comprensión. Por tanto, se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura. Esto implica un reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto. Como ya se ha dicho, la enseñanza es una ocupación que requiere toma de decisiones y de acción positiva y, tal como está organizada hoy en día, es una acción que desalienta la reflexión y elimina la duda y la incertidumbre. En consecuencia, la disposición a la investigación puede ser de difícil acceso para los maestros.

Merece la pena considerar algo más detenidamente esta cuestión. En otro sitio (WOODS, 1979), he sostenido que los maestros están sometidos a diversas presiones y obligaciones –el curriculum dominado por el examen, la escasez de recursos, la relación numérica entre maestro y alumnos, la baja moral, la gran cantidad de clientela recalcitrante, el aumento de las demandas de responsabilidad y de evaluación del maestro- a las que no puede escapar debido a su compromiso personal. Lo típico es que resuelvan el problema mediante un <<compromiso estratégico>> (SIKES, MEASOR Y WOODS, 1975) y mediante <<estrategias de supervivencia>>. Estas últimas son estrategias que permiten ante todo al maestro sobrevivir en su plaza, pero no necesariamente facilitan la enseñanza; sin embargo, tal es la necesidad de autoestima profesional, que a menudo se les interpreta *como* estrategias de enseñanza. Por escoger un ejemplo extremo, la segregación, en la escuela que yo estudié (WOODS, 1979) de un grupo de alumnos difíciles en una clase especial con su propio maestro, curriculum y horario, se justificó sobre la base de su <<derecho a, y necesidad de, tratamiento preferencial>>. Luego, la estrecha delación que se desarrolló con el maestro se sostuvo como prueba del éxito de la operación. Como observaron BECKER Y GEER (1960, pág. 273): <<Los juicios y las descripciones de un individuo acerca de los hechos se realizan desde una perspectiva que es ella misma función de su posición en el grupo>> Mi opinión era que se trataba de una maniobra de *control* con éxito, cuya justificación tenía (espurios) fundamentos educativos. Esto no era una crítica a los maestros. Los maestros se encuentran ante inmensos problemas de control y organizativos, que han de resolver de alguna manera antes de empezar a enseñar. Y también deben, de algún modo, conservar la fe en lo que hacen. Dos comentarios de los maestros de la escuela a que nos estamos refiriendo, acerca del análisis anterior, ponen bien de relieve el

dilema. Uno dijo: <<Es cruel, pero es cierto. Pero, ¿qué podíamos hacer nosotros?>> El otro dijo: <<Tenemos que creer.>>

Lo que quiero decir no es que los maestros bebieran ver minados sus sistemas de creencias de vieja data, sino más bien que podrían dar cabida a creencias que representarían un cierto tipo de verdad en una cierta clase de situaciones y fines particulares –en otras palabras permitirles constituirse como <<<certeza abierta>>- al modo de los demás maestros citados.

Los investigadores –podría decirse- debieran ser igualmente abiertos. Es perfectamente posible que sus análisis de lo que hacen los maestros se hayan equivocado, como en ocasiones se ha demostrado (D. HARGREAVES, 1978). WAX y WAX (1971, pág. 9), por ejemplo, citan un caso en que los investigadores partieron de la hipótesis de que el <<progresivo “apartamiento” de las escuelas, característico de los alumnos indios norteamericanos, es el resultado de una inadecuación psíquica a su educación>>. Comentan estos autores:

Si estas investigaciones desarrollaran una etnografía elemental y como perciben los indios su situación en la comunidad y el papel de las escuelas, y si observaran luego las interacciones del aula, su comprensión de lo que se supone inadecuación psíquica sufriría transformaciones radicales. Pero para que esto ocurra, los investigadores han de estar preparados para examinar la escuela como una institución real que afecta a una comunidad interétnica real de indios y blancos, en lugar de reducir la escuela a una función educativa y desintegrar al niño sioux de su comunidad y su situación de casta inferior.

La misma observación formula BARTHOLOMEW. Reprocha a los sociólogos que creen <<modelos de escuela sin ningún rigor>> y supongan luego que los internos actúan de acuerdo con ese modelo. De tal suerte, el sociólogo <<crea anomalías respecto a su propio esquema y al mismo tiempo impide la formulación de preguntas relativas a cuestiones racionales de la situación, en términos de las cuales sus maestros operan realmente (1974, pág. 16-17). En verdad, <<los alumnos y los maestros ponen en juego las más complejas estrategias, cuya respectiva racionalidad es incompatible con cualquiera que pueda asignarse a los científicos>> (Ibíd., pág. 17)

En otras palabras, no hemos de suponer que los maestros enseñan y los alumnos aprenden <<en un grado o en otro>>. Por el contrario, debemos comenzar por preguntar <<¿Qué sucede aquí?>> o <<¿Cómo se tratan mutuamente los individuos?>> Luego deberíamos integrar en la interpretación las explicaciones de los miembros. Es imprescindible ser capaz de mantenerse fuera de uno mismo, de cultivar el distanciamiento del papel, de verse a sí mismo y de ver el propio papel, la institución y a los demás como un sistema analizable, en el que las motivaciones y los intereses propios puedan identificarse como parte del sistema y no orienten el análisis de éste. Muchos maestros, por cierto, están en perfectas

condiciones para separar de esta manera su persona y su papel; para otras es más difícil.

He de confesar que para mí fue difícil cuando enseñaba. Puedo recordar algunos ejemplos en los que me sentía seguro de tener razón y en los que hoy estoy igualmente seguro de haberme equivocado. En una ocasión informada yo acerca de un alumno como <<taimado e indigno de confianza>>. El director me regañó (y con justicia) por haber formulado ese juicio. Por los datos de que disponía, yo estaba convencido de que tenía razón, y de que su conocimiento teórico era de muy poca utilidad en las situaciones en que yo tenía que moverme. De haber tomado en cuenta su advertencia, habría podido modificar mi relación con ese alumno. En otra ocasión, discutí con él acerca de la interpretación del comportamiento indisciplinado de un grupo de chicos del quinto curso. Básicamente, yo pensaba que los responsables eran los chicos; él pensaba que eran los maestros. Por supuesto, mi opinión fue apoyada calurosamente en la sala de profesores. El director no tuvo el apoyo de nadie. Ahora reconozco que no se trataba tanto de que él estuviera equivocado como de que nosotros, los maestros, ¡necesitábamos que estuviera equivocado!

Si este tipo de problemas se originan en las necesidades estratégicas que las dificultades de la enseñanza imponen, otros, mucho más profundos, son resultado de una socialización del tiempo vital. Por ejemplo, hay quien sostiene que la mayor parte de la comprensión de los profesores tienen de su capacidad proviene de las percepciones y experiencias que, como estudiantes, tuvieron de sus maestros, y que ello es impermeable a la formación posterior (por ejemplo, LORTIE, 1973). Pueden proclamar, y sinceramente, que esta última los ha marcado y que en verdad han cambiado, pero invariablemente vuelven a los procedimientos antiguos, ya probados y en los que han depositado su confianza. Así, pues, el conocimiento pedagógico es difícil de cambiar. Puede que ello se deba a su dependencia del sistema educativo, pero hay una gran diferencia entre reconocer éste como modo de adaptación al sistema y considerarlo por derecho propio como la mejor práctica posible.

La importancia de la socialización temprana penetran más profundamente aún; así, por ejemplo, sucede con los papeles sexuales. Una cosa es reconocer el sexismo (el racismo y otros <<ismos>>) en los libros de texto, la distribución de recursos, la organización escolar y el currículum, así como las actitudes y comportamientos de los alumnos, y otra cosa muy distinta es advertirlo en la práctica y las perspectivas de uno mismo. No sólo nuestra carrera docente, sino toda nuestra vida, toda nuestra manera de relacionarnos con la gente, incluso los más allegados a nosotros, y nuestros momentos más excelsos y de mayor orgullo, pueden tener como fundamento ciertas suposiciones que quedan en tela de juicio cuando se produce el nuevo movimiento intelectual. La reacción natural es la de resistirlo; sin embargo, el maestro investigador debe comprometerse abiertamente con él.

Todo esto, por tanto, tiene que ver con la apertura mental, e induce un talante reflexivo, cuestionador de las bases de las creencias propias, que toma distancia del papel propio e identifica los prejuicios. Ya ha de haber muchos maestros expertos en todo esto. Otros pueden sentir la necesidad de trabajar algo en ello. ¿Cómo podrían hacerlo? Además de la reflexión personal, puede ser útil el analizar cuestiones con los colegas. Sin embargo a veces, como hemos advertido, con esto sólo se refuerzan los prejuicios. Por eso, quizá sea mejor analizar las cuestiones con personas sin ninguna relación con nuestra propia situación (como maestros de otros sitios, inspectores, académicos). Esto se puede hacer por procuración a través de la literatura. El espíritu de cuestionamiento puede inducirse a través de novelas como *The Rainbow*, de D. H. Lawrence, autobiografías como los diversos libros de Edward BLISHEIN (especialmente *Roaring Boys*, 1966), obras teatrales y documentales acerca de las escuelas y de la educación que aparecen de vez en cuando en la televisión. En el cine o en el teatro. Hay también algunas etnografías de fácil lectura, que considero particularmente útiles para sugerir realidades alternativas. Recomendaría especialmente el texto clásico de Willard WALLER. *The sociology of Teaching*, de 1932, hoy ligeramente envejecido en ciertos aspectos pero todavía pertinente y mentalmente provocativo; *Learning to Labour*, de Paul WILLIS (1977), *Inicial Encounters in the Secondary School*, de John BEYNON (1975), *All Things Bright and Beautiful*, de Ronald KING (1978), y *The Social World of Primary School*, de Andrew POLLARD (1985b) (los dos últimos, sobre escuelas de los más jóvenes)

La medición del problema y la ordenación de los recursos

Ante todo es necesario, por supuesto, identificar el problema, el asunto o el tema a estudiar. Podría encontrarse entre los ya mencionados, pero es menester considerar otros factores. Por ejemplo, ¿cuál es el estímulo que está por detrás de nuestro interés? ¿Se trata de un incentivo práctico, político o teórico? ¿Hay que resolver un problema, apoyar una causa o incrementar la comprensión? Puesto que la investigación involucra una parte tan importante del etnógrafo, es conveniente someter a examen a la persona, inclusive las motivaciones propias.

Luego hay que sopesar con mucho cuidado la investigabilidad del estudio propuesto. Algunos son mucho más fáciles de llevar a cabo que otros. De esta suerte, cabe preguntarse: ¿Qué es lo que en realidad se haya en juego? ¿Requiere el control y el escrutinio de la documentación, la observación y/o la entrevista? ¿Hasta que punto son accesibles los materiales y la gente involucrada? ¿Cuál es la naturaleza y el tamaño de la muestra requerida? ¿Qué probabilidad hay de que el trabajo provoque problemas y levante oposición? Si ha de realizarse en la escuela donde uno mismo enseña, unos cuantos sondeos y encuestas iniciales darán en seguida respuestas a estas preguntas. Sin duda, habrá que contar con permiso y aprobación si se ha de invadir la enseñanza ajena o personas extrañas. Habrá que introducir ajustes en la encuesta, aunque siempre, por supuesto, sin quebrar la fidelidad a su propósito último.

Ante las respuestas a tales preguntas, se ha de apelar a los recursos propios. No sólo incluyo entre éstos las cualidades personales de capacidad y habilidad, sino también características de la situación, tales como los individuos y las clases a las que se enseña, en qué cantidad y dónde. Tal vez el factor más importante sea aquí el tiempo. Quienes pueden arrojar cierta luz sobre sus responsabilidades docentes están sin duda, en la mejor posición. Algunos investigadores que han participado en diferentes papeles en el seno de las instituciones, han recomendado un ideal de 50 % de trabajo de enseñanza, pero esto puede ser muy difícil de conseguir para un maestro. Sin embargo, algunas cosas pueden hacerse. El principio del <<intercambio>> es un principio familiar en las escuelas. Así, pues, sería posible en algunas escuelas una redistribución del trabajo durante un período, de modo de dejar tiempo en momentos decisivos para realizar la investigación. En una escuela en la que en general se valoriza este tipo de actividad, eso no sería difícil. También podría uno proponerse para tareas particulares si de ellas cabe esperar una contribución a la investigación, y usarlas para negociar la liberación de otras, menos pertinentes.

Pero, aun cuando no se pueda hacer nada, no está todo perdido. Una vez más acude en nuestra ayuda la comunidad de identidad y finalidad de la etnografía y la enseñanza. Gran parte del tiempo del maestro se invierte en trabajo etnográfico, observando, escuchando, tratando de comprender a sus alumnos y colegas. Pues bien, es muy corto el paso que se requiere para imprimir a esta actividad una orientación más sistemática, con miras a una investigación. Por ejemplo, a menudo antes de las lecciones, y seguramente después, hay maestros que charlan con los alumnos de un modo tal vez más informal que durante las clases. Estos momentos pueden constituir buenas ocasiones para explorar las perspectivas de los alumnos. Es posible combinar las actividades de <<policía>> con las de investigación. Por ejemplo, la presencia de un maestro durante el recreo suele bastar para mantener el orden. El maestro podría aprovechar el tiempo para observar aspectos del comportamiento de los alumnos, como el modo de agruparse o qué se dicen, y para conversar con ellos.

Todo esto en lo que concierne al máximo aprovechamiento de recursos escasos. Lo mismo se aplica al conocimiento de la cuestión o área que se examina. Esta puede ampliarse y afinarse en diversos sentidos antes de comenzar cualquier trabajo empírico concreto. En estas situaciones, la cantidad aparece siempre como una virtud. Los colegas pueden estar deseosos de almacenar su conocimiento, que contenga no sólo sus propias experiencias, sino también otros estudios. Para esto pueden ser útiles ciertos atajos a través de la literatura, y los maestros en actividad, por una razón de tiempo, necesitan tales atajos, pues aunque no pueden permitirse el estudio detenido de investigaciones ajenas, que en gran parte han sido realizadas con otros fines, sí pueden valerse de su esencia allí donde resulten pertinentes al trabajo que se propone emprender. Puede haber ciertos textos clave mucho más importantes que otros. Hay disponibles una gran cantidad de fuentes secundarias que resumen campos enteros de trabajo, aunque corren el peligro de quedar rápidamente desactualizadas. Con todo, se las puede utilizar, junto con resúmenes, de los que hoy se publican muchas series y que se

mantiene muy al día (por ejemplo, *Sociology of Education Abstracts*). Se puede solicitar una información acerca de la literatura sobre temas específicos (para orientación sobre este punto, así como sobre aspectos de las fuentes, véase Bell Y GOULDING, 1984).

Además, el maestro puede buscar el consejo de un profesor universitario o un inspector. Puede ser alguien que el maestro conozca en una universidad o en una escuela politécnica local, o bien una autoridad reconocida en el campo de que se trate. La mayor parte de los profesores de los departamentos de educación universitarios se sentirían felices de poder aconsejar a los maestros en esta materia, lo que puede constituir un medio no sólo para orientarse rápidamente en la producción ya existente, sino también para enriquecer de una manera amplia, eficaz y ordenada la investigación por medio de una colaboración continuada.

Aún queda lectura por hacer, y, aunque los estilos puedan ser muy personales, hay estrategias que pueden adoptarse para aumentar la velocidad de la lectura. Recuerdo un estudiante, compañero mío, que cogía un libro de un estante de la librería, lo hojeaba con rapidez y gran resolución, con algunas pausas de algunos segundos en determinadas páginas, para luego dejarlo sobre el escritorio, laxo, inerte, convertido en un montón de papel sucio, como si le hubiese sido extraída toda su esencia. En aquella época yo leía los libros de la primera a la última página, y no demasiados (lo cual me recuerda a otro compañero, que cuarenta y ocho horas antes del examen final aún tenía por leer <<treinta libros>>).

Afortunadamente, desde entonces, he aumentado mi velocidad de lectura y he aprendido más a cerca de la lectura selectiva. Esto implica la identificación de las secciones de un libro o un artículo que más interés tienen para mí y desdeñar el resto. A menudo puede encontrarse todo ello en un solo capítulo. Muy útiles son las <<conclusiones>>, pues con frecuencia contienen resúmenes, como lo son realmente los índices, siempre que estén bien confeccionados. Por supuesto, se puede llevar demasiado lejos el descarte (y hay libros que pueden leerse completos). Hasta ahora no he probado ninguna técnica de Herbert Marcuse, consistente en leer únicamente las páginas impares de un libro y adivinas las pares (según él, esto hace más interesantes la mayoría de los libros.), Pero uno se ve obligado a desarrollar ciertas estrategias para abarcar la literatura pertinente.

El maestro podría identificar los colegas o alumnos potencialmente más útiles, si es que no lo ha hecho ya. Es sin duda de gran apoyo moral el contar siquiera con único amigo que sepa que estamos haciendo y por qué. Pero, más que esto, lo que puede constituir un recurso vital para la investigación es el contar con informantes con voluntad de hablar en los términos más francos o de abrir desde el primer momento de las clases a la inspección del investigador. Como explicaré más adelante, éstos son en realidad coinvestigadores, y el mejor recurso de que se puede disponer en el trabajo etnográfico.

Antes de tomarse el proyecto en serio, el maestro puede realizar algunas incursiones tentativas. Una entrevista o una observación de una lección pueden

llamar la atención sobre un refinamiento del planteamiento o nuevas pistas en relación con el problema que se tiene en estudio, o bien sobre la necesidad de un mayor pulimiento de las propias técnicas de investigación. Sería sorprendente que no ocurriera ninguna de las dos cosas. En estas primeras etapas, lo importante no es detenerse. Todos los etnógrafos andan a tientas en la oscuridad durante un período –es connatural al tipo de enfoque-, pronto, los ojos se acostumbran a la oscuridad, las sombras adquieren forma y poco a poco, ganan en distinción. Lo mismo ocurre con los maestros, aunque en muchos aspectos, en tanto observadores participantes ya *in situ*, pueden contar con suficiente experiencia en tales aspectos. Pero aún pueden encontrarse con sorpresas del otro lado de sus realidades rutinarias.

La negociación del acceso

El <<ingreso>> es un problema común en etnografía y, consecuentemente, la literatura respectiva presenta voluminosas y valiosas recomendaciones a los investigadores que tratan de introducirse en una institución, sobre cómo vestirse, cómo comportarse, qué decir (véase, por ejemplo, HAMMERSLEY, 1979b). En el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor. DELAMOT describe cómo trató ella de confundirse con el escenario en todas las situaciones:

Quando veía a los directores, llevaba siempre una ropa de estilo clásico y guantes de piel de verdad. Tenía un vestido gris y una chaqueta especiales para los días en que esperaba ver al director y a los alumnos. La chaqueta era larga hasta las rodillas y de estilo muy clásico, mientras que el vestido era muy corto para mostrar a los alumnos que estaba al tanto de la moda. Me dejaba puesta la chaqueta en la sala del director y me la quitaba antes de encontrarme por primera vez con los alumnos. Cuando realizaba observaciones, procuraba vestirme de la misma manera que los maestros observadores comunes en todas las escuelas; esto es, nada de pantalones, medias sin carreras y nada de maquillaje (1984, pág. 25)

Pero, ¿Qué quiere decir tratar de ingresar? Hemos visto ya que el enfoque etnográfico implica penetrar las culturas grupales y las perspectivas y realidades ajenas. Sin embargo, también he dicho que estas realidades están constituidas por muchas capas y que no todas ellas están al mismo tiempo disponibles a nuestra percepción. Además debemos enfrentarnos con diferentes realidades en situaciones diferentes y en momentos distintos. Por ejemplo, una vez que fui a una escuela para un proyecto de investigación, experimente tres niveles diferentes. Al comienzo, se me presentó al público, la cara externa de la escuela en sus ropas de domingo. Era la escuela en su mejor aspecto. En verdad, era literalmente demasiado bueno para ser verdadero, pues todo el mundo tenía el comportamiento que se reserva para las ocasiones especiales, como visitas de inspectores o tardes abiertas. Naturalmente era una cara de la realidad. De haber permanecido allí poco tiempo, podría convencerme de que todo aquello reflejaba un estado más permanente, pero después de un rato, el control de los

movimientos se relajó hasta cierto punto. Tampoco los maestros pudieron mantener sus comportamientos en el máximo de rendimiento, así que el primer frente comenzó a resquebrajarse. Me encontré entonces a mí mismo en una suerte de zona doblemente iluminada entre el primer frente público y las posteriores realidades naturales, más profundas. En este segundo estadio, disfruté de mayor libertad, pues ya se me había aceptado y la gente actuaba con mayor naturalidad, pero aún había ciertas áreas de interacción que me estaban proscritas: ciertas lecciones, determinadas reuniones y algunas discusiones más localizadas. Y aunque el personal pudiera convenir dejarse observar en sus actuaciones dentro de la escuela e inclusive entrevistar, todavía mantenía reserva sobre gran parte de su pensamiento más íntimo. En el tercer estadio, sentí que había penetrado los centros vitales de la organización. Se me permitió participar en ciertas reuniones secretas en calidad de testigo del modo en que se tomaban las decisiones clave y de los debates que a ellas conducían.

Ardoino Jaques (1993) Intervención e investigación. (ponencia presentada el 11 de septiembre de 1993 en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo).

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN

JAQUES ARDOINO

Ponencia presentada el 11 de septiembre de 1993 en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

En primer lugar buenos días, ofrezco mis disculpas por haber llegado un poco tarde.

Vamos a trabajar un poco la noción de intervención. Pero es necesario saber que nosotros estamos aquí en el marco de las ciencias de la educación, estas ciencias forman parte de un conjunto de ciencias mucho más amplio que son las ciencias del hombre y de la sociedad y que comprenden la Psicología, la sociología, la Psicología social, la etnología, la antropología. Las ciencias de la educación no están aparte de este conjunto. Por ejemplo, ahora se habla de intervención el campo del campo pedagógico. Pero la intervención ha estado desarrollada fuera del campo pedagógico, es apenas ahora que se habla de intervención en el campo pedagógico.

Vamos a distinguir dos sentidos de la palabra intervención. Un sentido amplio y general y un sentido técnico y más preciso. Pero como veremos tanto el sentido general como el sentido técnico están marcados ambos por la ambigüedad. En el sentido general del término se trata, por ejemplo, el referido a cuando tomo la palabra y entonces realizo una intervención: el profesor que toma la palabra hace una intervención; el formador en su grupo de formación hace intervenciones, este es el sentido general.

En el sentido técnico y más preciso del término la intervención es un proceso que pretende determinados efectos y que obedece por ello a una metodología. Los efectos que se buscan en un grupo; quiere decir que la intervención como un método va a plantearse siempre en aquello que podemos ubicar o enmarcar como microsocioal. Estos efectos van a pretender el cambio. Dicho de otra forma, en una organización que pudiera ser una empresa o una administración, o una escuela, un establecimiento escolar, una persona que viene del exterior y que tiene competencia para ello va a intervenir en un grupo. Intervenir en latín quiere decir venir entre, es decir que la persona del exterior viene a la organización por ayudar a solucionar un conjunto de problemas, tensiones, dificultades. Pretende, busca una mejoría, optimización de la manera en la que funciona una organización.

Es en el marco de la Psicología social (en el prolongamiento de la escuela norteamericana de Kurt Lewin, de la dinámica de grupos) que fueron desarrolladas las primeras formas de intervención, llamadas intervención psicociológica. En Inglaterra el instituto (tabistoc) desarrollo con Elliot Jacques, que es un psicociólogo inglés, las primeras formas de intervención en las grandes empresas. En Japón también ha habido intervenciones en bancos, empresas y en el sistema educativo, que han sido realizadas por mi amigo Misumi que es un profesor de la universidad. En los estados Unidos Douglas MacGregor, con otra gente más de la escuela de dinámica de grupos, ha trabajado la intervención. Igualmente en Francia Pagés y yo mismo hemos trabajado durante mucho tiempo sobre intervención.

Cuando un investigador interviene en una escuela él hace una intervención en el sentido amplio del término que hablamos al inicio. Pero no hace una intervención en el sentido técnico de especialista del que hablamos en el segundo sentido del término. Cuando un experto interviene en una organización, lo hace en el sentido amplio del término, en el primer sentido del que hable, pero no hace una intervención en el sentido técnico del que hablamos en este momento.

En el mismo sentido nada nos permite confundir al experto y al investigador; sus intencionalidades, lo que buscan no son de ninguna manera la misma cosa. El investigador quiere producir siempre conocimiento nuevo; a partir de una ciencia y de una comunidad científica preexistente él produce conocimiento. En cambio el experto no produce jamás conocimiento, posee conocimiento, aplica ese conocimiento para la solución de problemas. No hay ninguna relación entre el experto y el investigador así como tampoco hay relación entre el experto y el consultor.

El consultor entra en relación con compañeros, los miembros del grupo donde él interviene, pero no produce conocimientos en el sentido de la investigación y el no plantea la solución de los problemas de grupo, él busca, con su apoyo con su ayuda, que los miembros del grupo encuentren la solución de los problemas. Es una relación totalmente distinta entre el experto y el grupo o entre el consultor y el grupo. El experto no trabaja en el tiempo, hace siempre intervención breve, puntual. En este momento estoy en un grupo en una relación de experto no en una relación de consultor. Si hubiera una relación de consultor sería mucho más largo en duración y al mismo tiempo habría formas de relación conflictivas entre ustedes y yo. Es decir, que la relación entre el consultor y el grupo no es jamás neutra, no es distanciada, no es jamás objetiva, es siempre intersubjetiva. Esta relación intersubjetiva va a plantear el problema de la implicación, sobre la cual hablaremos en un momento, al mismo tiempo va a plantear problemas de alteración. Lo que quiere decir que es por el juego y la dinámica de alteración que los cambios buscados se va a producir, pero es un cambio a nivel de las representaciones, de las representaciones mentales de los miembros de un grupo. Estamos en este momento planteando que la intervención es un proceso técnico, que obedece a una metodología, que pretende efectos de cambio solamente al

nivel de las representaciones y que va a hacerse en la duración, entre un consultor y un grupo humano que llama al consultor.

Este es el modelo más general, no es el sentido más general del que hablé al inicio, sino el modelo más general del sentido técnico y preciso de la intervención. Al interior de esto se va a encontrar la ambigüedad que hablé hace un momento. Como interventor soy un poco el salvador, el señor que arregla las cosas, que ayuda que va arreglar las cosas, hay una noción muy próxima de la dialéctica que es la de mediador: *vengo entre* los protagonistas.

En este momento en el mundo de las fuerzas de las Naciones Unidas en Yugoslavia o en Somalia *vienen entre* y se esperaba que llevaran la paz, al mismo tiempo son extranjeros, intrusos. Lo que pasa en este momento en Somalia es que quieren llevar la paz pero llevan la guerra, es muy ambiguo, muy ambivalente aún en el sentido más general del término intervención. Los cirujanos hacen una intervención quirúrgica, en el sentido del bien y de una mejoría, pero esto produce miedo. La policía hace intervenciones para el bien y la tranquilidad de los ciudadanos pero siempre da miedo, algunas veces políticamente es una forma de opresión, las intervenciones militares son lo mismo.

Siempre hay este lado muy ambiguo, dual que hace que aún en las empresas, en las administraciones, en el ministerio de educación se puede pagar muy caro a un consultor pero al mismo tiempo esconderle lo más posible lo que tendría necesidad de saber, hay un dicho "la ropa sucia se lava en casa", no se muestra la ropa sucia a los extranjeros. Justamente el consultor es un extranjero que tiene la necesidad de conocer la ropa sucia si no, no sabrá nada, no servirá para nada porque no podrá comprender la realidad. Al mismo tiempo se puede comprender que aún cuando estamos en el campo de la Psicología social la intervención es un proceso etnológico. No puedo intervenir como consultor sin instalarme aquí, vivir con ustedes un cierto tiempo, adquirir el estatus de miembro de grupo, reconocido por ustedes y trabajando en la duración con ustedes hasta que acepten mostrarme su ropa sucia, de otra manera no puedo trabajar en tanto consultor. Pero puedo trabajar como experto, sin conocer nada de ustedes, dirá "hay aquí un problema, he aquí la solución general a este problema", este es otro proceso, otra manera de representarse la relación. El interventor es aquel que interviene y el grupo que es donde él interviene.

Lo que podría ser importante de comprender y analizar ahora es la noción de implicación; cuando hay intervención se plantea la cuestión de la implicación. La palabra implicación viene de la lengua latina y que es muy cercana de explicación, que ustedes conocen bien, es el verbo latín *plegare*, es decir, plegar, doblar. Explicar quiere decir desplegar e implicar es replegar. Cuando se plantea el problema de la explicación como modelo científico, la física, la química, la biología, las ciencias naturales, la matemática, son ciencias caracterizadas por la explicación. Vamos a hacer un poco de epistemología porque ahí hay lo que se llama ahora un paradigma y que es el paradigma de la explicación. Puedo hablar de un paradigma científico dando las causas que producen este efecto, en una

sola palabra porque se produce este efecto, esto es la explicación, la causalidad, el hecho mismo de la explicación. Al mismo tiempo podrán ver que se hace una representación de un objeto inerte que no se mueve con respecto a mi mirada científica, aún cuando este objeto esté en movimiento, que es dinámico, él no hace nada para contrariar mi mirada científica, el objeto no tiene inteligencia, no tiene malicia, tampoco tiene contraestrategias con respecto a mi mirada científica. Puedo decir entonces que cuando se trata de explicación el objeto deviene transparente para mi mirada. Intentaré ser más preciso al definir la transparencia no como estos vidrios de los anteojos, que por otro lado están muy sucios, sino para decir que lo que es transparente es lo que yo puedo mentalmente construir, deconstruir, y reconstruir, esto es la transparencia científica, todo lo pongo plano. Explicar, desplegar, no hay nada de opaco, de escondido, esto es la explicación el paradigma científico de la explicación. Al mismo tiempo este paradigma científico se va a apoyar sobre una representación del espacio porque mi mirada puede recorrer el espacio, mi mirada científica puede dominar el espacio. Por qué creen que los toltecas, aztecas, mayas hayan construido pirámides a la altitud en la que las encontramos si no es para controlar el espacio. El modelo científico de la explicación es el mismo, es la mirada que controla el espacio y lo que ahí está desplegado. Además el espacio se permite la medida, como lo decía Henry Poincaré “no hay ciencias más que medibles”.

Esto es verdad para las ciencias físicas, químicas, matemáticas, ahora ya no es verdad para las ciencias humanas éstas ya no son más ciencias de la explicación, ya no son ciencias positivas, son ciencias de la comprensión. Aquí hay una distinción que se realizó en Alemania en el siglo pasado en el marco de la escuela hermenéutica alemana que es una escuela sociológica crítica y que ahora es la misma que la Escuela de Frankfurt. En el siglo pasado fue Dilthey el que estableció una frontera entre las ciencias de la explicación, de las que acabo de hablar y de las ciencias de la comprensión, podemos poner como ejemplo la historia con la noción de temporalidad que hay ahí, se podría agregar ahora la etnología. Estas ciencias de la comprensión se caracterizan por la intersubjetividad, por que sus objetos son al mismo tiempo sujetos. Sujetos inteligentes, capaces de malicia y de contraestrategias, con respecto a las miradas que quieren conocerlos o controlarlos. En este caso no se trata ya de un despliegue de la transparencia y de la puesta en escena, despliegue, tampoco es simplemente la causalidad, el cómo y el por qué, en una sola palabra, sino el por qué, en dos palabras, las finalidades y al mismo tiempo la temporalidad y la importancia de la duración mucho más que la medida y el espacio. Lo que explica que las ciencias humanas son mucho más ciencias cualitativas que ciencias cuantitativas. El problema de la implicación puede entenderse como algo de repliegue y que no puede jamás ser transparente.

Lo cual también quiere decir que cuando hablo de implicación no debo pensar en términos voluntaristas como si se pudiera decir que un buen maestro debería poder implicar a sus alumnos, eso es completamente estúpido; no se puede implicar ni motivar a los alumnos. Cuando el sistema de evaluación actual quiere motivar a los profesores de la universidad con estímulos es estúpido: es

igualmente estúpido el querer implicar a los alumnos. Etimológicamente la palabra implicar viene del latín, primeramente implicación se emplea en sentido jurídico, es el juez que implica en un crimen, en un proceso, en un delito. En ese sentido jurídico no se puede decir yo me implico voluntariamente o yo quiero me implico, solo se puede utilizar en la forma pasiva; estar implicado. Si se ha comprendido bien, lo que yo quise decir previamente con la idea de transparencia y de opacidad, estar implicado tiene que ver con la opacidad y no tiene que ver con la transparencia, porque uno está implicado a pesar suyo.

El segundo sentido de la palabra implicado es un sentido lógico-matemático, a implica b, lo cual quiere decir que a contiene a b. Aquí no encontramos ninguna huella de voluntad ni de elección, es una relación abstracta, completamente mecánica. Se debe distinguir la implicación de la idea de compromiso; escojo estar en un partido político o militar en una organización antirracista, eso es el compromiso; mis implicaciones pueden ser totalmente distintas. Hace veinte años había un millonario célebre que pertenecía al partido comunista francés, era realmente un militante del partido comunista, creía totalmente en el comunismo; estaba comprometido como comunista pero estaba implicado como millonario. ¿Se entiende la diferencia?

La implicación no depende de uno mismo, es lo que nos afecta, es aquello por lo cual uno está ligado libidinalmente y afectivamente a un objeto o a una situación o a otra persona. Una etnóloga francesa, Jean Fabré Sada, que ha estudiado los problemas de la brujería, tiene una expresión muy próxima a la de estar implicado, dice estar afectado. En ese doble sentido de estar implicado y de estar afectado, va a trabajar las implicaciones de orden psicológico, las de orden psicoanalítico y ampliamente inconsciente, por ejemplo los fenómenos transferenciales y contratransferenciales que juegan en las relaciones entre el formador y los formados y que son del orden de la implicación; los psicoanalistas se refieren a éstos como mecanismo de defensa de resistencia. También en el plano social, las implicaciones de orden sociológico, la afiliación que uno tiene con la clase social de origen, cuanto gano, esto también es una implicación. Puedo ser muy sinceramente militante progresista, tener simpatía por los obreros pero mi salario no es un salario de obrero, entonces estoy implicado de manera distinta, eso es lo que hay que entender muy bien por el concepto de implicación.

Regreso al trabajo de intervención. En el trabajo de intervención, en su metodología, consiste en trabajar las implicaciones y de entender las implicaciones de los diferentes partenaire (compañeros). No es uno mismo el que puede entender y que puede ver mejor sus propias implicaciones, es sobre todo la mirada del otro. Yo puedo comprender mejor ciertos aspectos de la implicación de otro y el otro de mí, eso es lo que se quiere decir cuando se habla de intersubjetividad y lo que se refiere con el trabajo de las implicaciones.

También es extremadamente importante en el marco de la intervención trabajar con el concepto relacionado que es el de demanda, es decir ¿por qué se llama al consultor a la intervención? Es necesario distinguir entre la demanda y el pedido.

El interventor es un profesional que está pagado, se llama a un consultor para que traiga ayuda, para que ofrezca un servicio es el pedido que va a resolver el problema de los gastos y de pago, son los elementos de contrato. La demanda es de naturaleza psicológica, de naturaleza opaca, hace intervenir las implicaciones. El que hace el pedido, que generalmente es el que paga puede llamar a un consultor para hacer en su lugar algo que no sabe hacer. Pero si las dificultades y problemas de los grupos tienen que ver con las formas y autoridad del responsable, el trabajo del consultor va a voltearse en contra del que hizo el pedido.

Es extremadamente importante trabajar el problema de la demanda, por eso es algo que se hace a través de la duración y del tiempo, nunca se acaba de trabajar la demanda. Es como un análisis interminable, es un trabajo que se efectúa en el tiempo y con los protagonistas, los compañeros, los diferentes interlocutores de la situación. Ven bien que es totalmente diferente de un trabajo de experto, el mejor modelo que ustedes tienen para los expertos es una base de datos de informática, a la cual se puede consultar. El trabajo ideal del experto es el de dar la respuesta sobre un punto particular por el que él fue consultado, si el experto no fuera vivo, si respondiera como un sistema informativo, si es un sistema de informática inteligente, en el sentido de la inteligencia artificial, se plantea la pregunta e inmediatamente se obtiene la respuesta. Es totalmente lo opuesto a la idea de duración. En la situación límite ya no hay tanto una intervención porque la base de datos se va a ir integrando progresivamente en el conjunto.

En el trabajo del que interviene, en el sentido técnico-metodológico del término, la duración es totalmente necesaria, porque el cambio que se busca al nivel de las representaciones mentales va a tomar tiempo para que haya un proceso de maduración, de evolución, una alteración, lo que los psicoanalistas llaman a veces una prelaboración, que es una idea de trabajo a través del proceso. Puesto que hay aquí pedagogos, educadores, formadores, profesionales de la educación ¿comprenden bien lo que he querido decir con intervención? Eso es exactamente el trabajo mismo de la educación, de la educación bien entendida no a la educación como transmisión de saber, no a la educación entendida como enseñanza, o bien como aprendizaje, sino a la educación entendida como ayudando a transformar y a desarrollar las personas, que son los sujetos de la educación.

Lo dicho nos regresa al título que mencionamos previamente y a preguntarnos ¿qué relación puede existir entre la educación, la intervención y la investigación? Puesto que el tema de esta mañana es intervención e investigación. Si se comprendió bien lo que hemos visto previamente no puede haber más que una relación entre investigación e intervención. Esa relación única es creada por el dispositivo de evaluación de las universidades y de los profesores universitarios, es totalmente falsa y artificial. Ahora me explico, si hoy soy profesor de una universidad mexicana necesito para construir mi salario puntos. Encontrar ciertos tipos de actividades que son valorizadas para ir acumulando puntos para los

pilones. Eso me lleva como formador, como profesional o como practicante a hacer intervenciones. Pero en las universidades no se ha llevado a reconocer que las intervenciones son merecedoras de puntos, entonces estoy obligado de nombrar investigación lo que no es investigación sino intervención. Tratemos de precisar por qué.

La intervención tiene propósitos praxiológicos, es decir, podemos definir los propósitos praxiológicos como una perspectiva de mejoramiento, como una búsqueda de optimización de la acción y de aportar datos para contribuir a la toma de decisiones en el ámbito educativo. Lo primero, la optimización de la acción, me supongo que algunos de ustedes trabajan en instituciones escolares, vienen a la universidad para conseguir diplomas y también para reflexionar las dificultades que han encontrado en la práctica profesional, es decir, para teorizar prácticas. Actúan en sus instituciones como maestros, como profesores, son practicantes, pero no hay teoría de la práctica, en sus instituciones no tienen tiempo reflexionar la práctica tienen que hacer lo que cotidianamente se les demanda hacer. Teorizar la práctica es una acción muy útil para los enseñantes o para los practicantes, como sería el caso de los médicos. Enfermeras, etcétera, es necesario, es muy útil pero *eso no* es investigación. La investigación es otra cosa, lo que caracteriza a la investigación es su intencionalidad para la producción de conocimientos. Lo que pasa en primer lugar es la motivación, en la intención de lo que se busca en la producción de nuevos conocimientos. Esto no quiere decir que no habrá además aspectos que podrían mejorar la acción pero eso es accidental. En segundo lugar, lo que caracteriza a la investigación no es solamente el hecho de interrogarse sobre algo, por qué, en una sola palabra, cómo a para qué. La interrogación está ligada a la investigación pero no es suficiente para hacer investigación. Hay cuestionamiento pedagógico, todos los maestros saben desarrollar en sus alumnos el gusto, el interés por la interrogación. Más preguntas hacen los alumnos y es mejor desde el punto de vista pedagógico, *esto no* es investigación. Lo que hay aquí es que el cuestionamiento es como el lecho de un río o de la investigación. Propiamente se podrá decir que hay investigación cuando se haya construido un dispositivo, este dispositivo siempre tiene como función principal el de establecer una relación equilibrada, óptima entre la implicación y la distanciaci3n.

Hay que entender, con respecto a lo que yo decía de la implicaci3n, que tradicionalmente la implicaci3n y la subjetividad son consideradas como científicamente malas. Idealmente hay que ser neutro y objetivo, lo cual no es posible absolutamente para nadie, pero se hace como si. Es decir se piensa que con la metodología, con instrumentos de observaci3n automatizados, se reduce la subjetividad, esto hasta la primera mitad del siglo veinte. En la segunda mitad del siglo veinte, quiz3 en el primer tercio aparecen las teorías de la relatividad, aparecen en las ciencias que se creían las más exactas ¿Qué nos dicen las teorías de la relatividad? Que no hay posibilidad de objetividad, puesto que la relaci3n es triangular entre la cosa observada, el observador y el observatorio, es decir, el lugar desde el cual se observa. No hay ninguna verdad absoluta.

Stenhouse, Lawrence (1987) “¿Qué es investigación?”, en La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.

Investigación.

La investigación, para resultar útil a los profesores, exige que éstos comprueben en sus aulas sus implicaciones teóricas. Gran parte de la investigación educativa, en razón de su fidelidad al paradigma psicoestadístico, expresa sus hallazgos como generalizaciones que no pueden aspirar a brindar orientación para la acción en ambientes específicos. Respalda más la práctica docente la investigación que, o bien determina hipótesis que pueden ser comprobadas en las aulas, o ilustra casos particulares que cabe contrastar con la experiencia. En uno como en otro caso puede proporcionar un estímulo a la planificación de una indagación en las aulas con base en la investigación. Los profesores que desean iniciar una investigación pueden emplear adecuadamente un marco de investigación-acción como medio de descubrir hipótesis cuya comprobación puede conducir al perfeccionamiento de la práctica y servir como una ruta alternativa a la generación de la teoría.

¿QUÉ ES INVESTIGACIÓN?

Empezaré por aventurar una definición mínima: la investigación es una indagación sistemática y autocrítica.

Como indagación, se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia. Cuando Jane Goodall puso un chimpancé frente a un espejo, el animal, tras gesticular ante su propia imagen, tocó el espejo por detrás con el propósito –digámoslo libremente- de comprender la situación; pero al cabo de unos momentos se dedicó a otras actividades. No es éste el caso del investigador que denota una persistencia en la indagación secuencial a través de la curiosidad además de la paciencia. Y fundamental en esa persistencia en la indagación es un temple escáptico fortalecido por principios críticos, una duda no sólo respecto de las respuestas obtenidas y cómodas, sino también acerca de las hipótesis propias.

El espíritu investigador se manifiesta en Tucídides, Pedro Abelardo, Galileo, Samuel Johnson, David Hume, George Stubbs, Charles Darwin, Max Weber, Igor Stravinsky y James Joyce, por nombrar sólo un historiador, un teólogo, un físico, un lexicógrafo, un filósofo, un pintor, un biólogo, un sociólogo, un músico y un novelista. Pero semejante lista de nombres proporciona a la investigación una impronta prometeica: son los santos y los mártires del almanaque de la investigación. La investigación es ahora una tarea cotidiana: una industria, una herramienta y un pasatiempo. Por donde cayó Icaro, el Boeing traslada ahora al lingüista con un problema de investigación sobre dialectos del Oriente Medio, al

hombre de negocios encargado de investigar los mercados de Oriente Medio, al novelista que va a investigar en tierras del Oriente Medio los lugares en donde se desarrollará su próxima obra y al anticuario que trata de proporcionar un contexto a su pequeña colección de cerámica del Oriente Medio.

No siempre fue así. Las gentes con preguntas y problemas recurrían –como muchos aún hacen- a las respuestas de la revelación divina, a la autoridad de una casta instruida, al saber tradicional o a la opinión admitida. Y la curiosidad es siempre peligrosa porque conduce a la innovación intelectual que arrastra tras de sí una presión en pro del cambio social. Para aquellos que anhelan el respaldo de la fe, de la autoridad y de la tradición, la investigación presenta una amenaza de herejía. Pero sin la prosecución organizada de la curiosidad no podríamos mantener nuestra vida social.

La utilidad de la investigación evoca generalmente en las mentes de los hombres la sólida ciencia que radica tras los electrodomésticos de su cocina o del televisor, pero mi patria es la historia y así, como Carl Becker (1931) o como Jacques Barzun y Henry Graff (1977), yo concibo la historia como el arquetipo de la investigación utilitaria. Barzun y Graff la llamaron “el gran Baúl”. Se encuentra tras nuestros libros de cocina más que nuestras cacerolas. Mientras que las ciencias puras producen nuestro *hardware*, la historia produce nuestro *software*: éste es la expresión de una indagación crítica y sistemática sobre los frutos de nuestra experiencia. En el sentido más amplio, las ciencias físicas y biológicas realizan la investigación en el contexto de la experiencia; la historia se ocupa –también en el sentido más amplio- de la investigación sobre el contenido de la experiencia.

Advertirán que yo no estoy empleando el término *historia* en el sentido estricto a veces adoptado en escuelas y universidades. Como aquellos autores a quienes he de referirme, estoy distinguiendo entre las investigaciones de la ciencia, que de modo característico buscan leyes o teorías no estrechamente condicionadas en el tiempo y aquellas investigaciones moldeadas en una perspectiva histórica que reconocen el tiempo como una variable esencial en las explicaciones que proporcionan. Una vez que nos hallamos en el tiempo, no existe explicación del presente. Como Barzun y Graff (1977): 5) advierten, “la descripción del presente es, en realidad, una descripción del pasado, por reciente que sea; se trata, sin embargo, de una mirada hacia atrás”. Tanto la ciencia como la historia son dadas a la generalización –pese a generalizaciones que predicen y son universales, mientras que la generalización histórica es retrospectiva y resume una experiencia dentro de las fronteras del tiempo y del espacio.

La posición que he esbozado es claramente problemática en muchos puntos, pero debo seleccionar en grado muy considerable los problemas que asuma. Como todos se hallan unidos –supongo- por un interés en la relevancia de la investigación para la actividad práctica de la educación, debo formular algunas preguntas acerca de la relevancia de la ciencia y de la historia para la práctica y, por implicación, para la práctica futura. Y sólo puedo apuntar algunas respuestas a

estas preguntas. Luego, he de observar las “ciencias humanas” de la psicología y de la sociología para localizarlas en la imagen más amplia de la investigación. Finalmente, me dedicaré a los problemas de valores e intereses en la investigación.

He de confesar que, hasta este punto, he estado ocultando un problema que se refiere a mi simple definición de la investigación y que ahora desvelo citando un epígrafe de Barzun y Graff_ “La actitud histórica subyacente a la *investigación* y a la *información*”. En un trabajo anterior (Stenhouse, 1979) describió la investigación como “una indagación sistemática hecha pública”. ¿Cuál es el papel de la información en la investigación? ¿Cuál es el rango de la acción basada en la investigación? ¿Cuál es la relación de la información con el raciocinio y la práctica? Estas preguntas, así como las que señalé en el párrafo anterior, requieren al menos una mirada antes de dedicarme al problema práctico que imagino como el programa oculto entre las líneas de la carta con la que se me invitaba a contribuir con este trabajo: ¿qué fuerza de verosimilitud podemos otorgar al lema, *el profesor como investigador*?

La relevancia de la Ciencia y de la Historia para la práctica

Los científicos tratan de explicar la consistencia de un acontecimiento o de la conjunción de acontecimientos a lo largo del tiempo o los hechos que son considerados como resultados inevitables de causas precedentes. O, por decirlo de otro modo, los científicos se interesan por el poder de leyes y teorías que son generales y tienen un carácter de predicción para organizar y resumir los datos derivados de las observaciones. No necesitamos preocuparnos por el momento, junto con muchas otras controversias, de si estas leyes de la Ciencia son inventadas por la mente o descubiertas en la Naturaleza.

La aplicación primera y más obvia de la Ciencia a la práctica reside en la capacidad de predicciones para proporcionarnos una información acerca del contexto de la acción. Expresando lo crudamente, yo puedo proyectar mis cultivos sobre la predicción de que habrá mareas. Tales predicciones no me orientan diciéndome exactamente lo que he de hacer, aunque quizá me digan con bastante claridad lo que no debo hacer. Una simple manera de expresarlo es decir que fijan las condiciones del juego: son el campo de juego y quizá las reglas en su forma más simple.

La segunda aplicación de la Ciencia a la práctica opera a través de la posibilidad de aplicar leyes generales al problema de predecir los resultados de actos específicos. Esto me permita concebir actos sobre la base de una estimación más o menos fiable de su resultado: calcular que mi puente resistirá o que mi pegamento no se desprenderá.

Estas dos aplicaciones de la ciencia fortalecen, pero no reemplazan, al sentido común. No nos dicen si debemos construir nuestro puente, porque todo lo

que predicen es que el tráfico fluirá y nos aseguran que podemos construir un puente que resistirá.

La Historia tiene una aplicación próxima a la primera aplicación de la Ciencia antes indicada. Ayuda a definir las condiciones de la acción resumiendo la experiencia de modo que indica las consideraciones que habremos de tener en cuenta cuando hagamos juicios sobre la forma de actuar. Hemos de tratar de entender la compleja red de variables sociales que contextualizan nuestras acciones e influyen en los resultados. Los análisis históricos que respaldan tal comprensión son más útiles a lo largo del tiempo de lo que a veces se reconoce: los discursos en pro y en contra de la guerra en la *Historia de la Guerra del Peloponeso* de Tucídides no son una mala introducción a un entendimiento de las reglas del juego en el presente conflicto entre Irán e Irak. Cabe hallar juicios de relevancia para nuestra actuación en cualquier caso dado en tareas de realización de inventario, en esos informes “sobre el estado de la nación”, que son “historias contemporáneas” en el sentido de que constituyen explicaciones de un pasado muy próximo a nuestro presente –o quizá fuera mejor decir, a nuestro futuro– cuando podamos realizarlas.

La Historia es también capaz de resumir la experiencia de la acción de modo que fortalezca el juicio y su revisión en la planificación de actos, nos permite hacer predicciones de criterio sobre cómo se desarrollarán los acontecimientos y revisar esas predicciones frente a la sorpresa a través de nuevas y rápidas estimaciones. Paradójicamente, la Historia a la vez predice que unos acontecimientos serán sustancialmente imprevisibles y respalda nuestros intentos de reducir los límites de lo imprevisible, tanto por predicciones de criterio como por planes de contingencia. Además nos invita a adiestrarnos en la lectura de la significación de lo inesperado y a reaccionar astutamente ante esto. Nos ayuda a jugar lo que, por analogía con el ajedrez, podemos denominar el “medio juego”.

La Ciencia y la Historia tienen en común mucho más de lo que generalmente se cree: ambas contribuyen a definir el contexto en el que las personas actúan y ambas ayudan a anticipar los resultados de la acción. Pero, cuando aplicamos la Ciencia, sentamos las premisas de una previsión considerable y cuando aplicamos la Historia sentamos las premisas de una previsión inferior. Creo que los actos y los pensamientos de casa uno de los seres humanos contienen elementos esenciales imprevisibles por obra de la capacidad humana para la resolución creativa de problemas y la creación de significaciones. Desde luego, habrá otros que estimen la imposibilidad de previsión en la acción humana como el desierto que se extiende más allá de las fronteras en expansión de las ciencias sociales, un desierto que ha de ser colonizado en el futuro.

Ciencia social y práctica.

Aunque la ciencia social comienza con un intento de aplicar los métodos de las ciencias naturales a los fenómenos sociales, en la confianza de que la acción humana es lícitamente previsible, resultaría completamente injusto cargar con esta

experiencia a la ciencia social contemporánea. En la práctica, la ciencia social experimental y analítica trata de desembarazarse en cuanto le es posible del supuesto de una previsión fiable, mientras que la ciencia social de observación y naturalista intenta operar en áreas en donde parece más intenso el supuesto de una previsión escasa. No hay, en definitiva, nada contradictorio en morderse esta cinta por sus dos cabos.

La aplicación del trabajo de los experimentalistas analíticos a la práctica se realiza en dos niveles que se corresponden en términos generales con dos tradiciones de la investigación, una tradición de laboratorio busca leyes y teorías generales que resultan análogas a las de ciertas áreas de las ciencias naturales. El área de la teoría del aprendizaje es un buen ejemplo de este tipo de trabajo. Conceptos tales como los de novedad, frecuencia, reforzamiento, inhibición proactiva y retroactiva, etc. se hallan muy afirmados y contribuyen a la teoría sintética. En mi opinión, el interés de este tipo de trabajo actualmente es subestimado por los educadores, pero su relevancia para la práctica estriba más bien en definir las reglas de juego que en discriminar la acción. Llama la atención hacia algunas de las variables que operan en una situación compleja multivariada, pero en tales situaciones ello no nos permite predecir resultados.

En parte, este inconveniente es el que acucia al especialista en ciencias sociales a abandonar su laboratorio y acometer una investigación de campo de un tipo que hace frente a situaciones reales con su plena complejidad multivariada. Por lo común, los diseños cuasi-experimentales (Campbell y Stanley, 1963) son aplicados directamente a la práctica para tratar de predecir los efectos de acciones, siendo los instrumentos cruciales los procedimientos estadísticos que nos permiten lograr estimaciones fiables, de validez interna y externa, y el empleo de análisis de la varianza y las técnicas correlacionadas. Esta tradición del experimento de campo, en la que Galton y Fisher son figuras clave, no consigue discriminar los efectos de acciones específicas en casos específicos (Hamilton, 1980). Lo que proporciona son indicaciones de tendencias, es decir, unas predicciones de actuación respecto de las poblaciones; y con frecuencia estas predicciones presentan en la investigación educativa una validez externa débil. Por ejemplo, la obra de Bennett en *Teaching Styles and Pupil Progress (1976)* (Traducción española). Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos, Madrid, Morata, 1979 (N del R), no consiguió controlar como variable LEA (autoridad local de educación), mientras que el experimento de estilo docente del *Humanities Project* reveló a la LEA como un factor crucial. Más aún, cuando se llega al problema de la forma de actuar como profesor aislado a la luz de la investigación de Bennett, no resulta claro si uno debería adoptar el estilo formal que dio los mejores resultados medios al estilo no formal que proporcionó un resultado excelente, y, quizá el mejor, aislado.

En suma, parece que, si bien la ciencia social aplicada a la educación puede proporcionar resultados que nos ayuden a entender las reglas del juego de la acción, no puede proporcionarnos la base para una tecnología de la enseñanza que brinde al profesor una orientación fiable. Las predicciones basadas en niveles estadísticos de confianza son aplicables a la acción sólo cuando haya que aplicar

el mismo tratamiento a toda la población. Esta condición no sirve en educación. Al profesor le incumbe diferenciar los tratamientos.

El reconocimiento de este problema es, en parte, lo que explica la difusión del interés por los estilos naturalistas o etnográficos de investigación educativa. La descripción de los casos sirve para informar el criterio de los actores –directores, profesores, alumnos o padres- más bien conforme al modo de la Historia, exponiendo las explicaciones de la investigación al reconocimiento y a la comparación y, por eso, a las críticas a la luz de la experiencia. Un refinamiento tal del criterio práctico experimentado elude el modelo psicoestadístico que despoja a los datos de características reconocibles y de su contexto y presenta “hallazgos” o “resultados” que sólo son accesibles a las críticas a través de la duplicación o mediante un ataque técnico al diseño o a la realización de la investigación.

Pero los estilos naturalistas de investigación social, en contraste con los experimentos de laboratorio o de campo, parecen aceptar el tiempo real como una dimensión y se suscita la pregunta: ¿es simple y necesariamente Historia la investigación naturalista?

En mi opinión, el grado en el que los estudios naturalistas deberían recurrir a las tradiciones de la Historia o de la ciencia social es una de las cuestiones más importantes en la investigación social contemporánea. He escrito en otro lugar sobre el asunto y no procede explorarlo aquí detenidamente. Pero una cuestión posee relevancia vital: el rango de la teoría.

La Historia, aunque no totalmente atórica, se muestra empero parca con la teoría. En particular, el historiador señala cuestiones tan frecuentemente por su ambigüedad como por la formulación de hipótesis. Como su explicación no es visiblemente teórica, el historiador toma la mayoría de su léxico de sus temas. Así, el historiador del parlamento empleará los términos de los parlamentarios, el historiador de la música los términos de los músicos etc. una gran fuerza de la Historia reside en el hecho de que su vocabulario resulta accesible a todos los que se hallan interesados en el asunto de que trata.

Los especialistas en ciencias sociales, incluso los científicos sociales naturalistas, se muestran mucho más interesados por la teoría que los historiadores. Aun cuando no se hallan persiguiendo ávidamente unas leyes, retienen su inclinación por la teoría porque buscan generalizaciones que superen las fronteras de los intereses humanos y, por eso, los vocabularios ligados a unos intereses. Simplificando un tanto la cuestión, cabe decir que están interesados en la conducta humana, social y política más que en la conducta de los parlamentos o de los músicos o de los apicultores o de los profesores. En sí mismos, los científicos sociales constituyen un grupo con su propio lenguaje (al que con frecuencia otros califican de jergas), que no sólo disponen su mundo para poder comunicarse entre sí, sino que también relacionan el raciocinio con las acciones. Pero el acto con el que se relaciona el raciocinio es fundamentalmente el acto investigador de la ciencia social. La disciplina de la ciencia social, expresada en el lenguaje de la ciencia social, organiza el conocimiento de la ciencia social de tal modo que apunte hacia las líneas prometedoras de la investigación y organice el

entendimiento de la metodología y el método para sustentar la planificación del acto investigador. La aplicación de la ciencia social a la enseñanza exige generalmente una traducción, y bastante difícil, para que los investigadores anhelan en el consumidor una mayor dotación en lo que se refiere a los conocimientos elementales.

Se suscita la pregunta: ¿podríamos tener una ciencia educativa? Es una pregunta que cabe formular de muchas maneras pero aquí quiero decir: ¿podríamos contar con un estudio de los fenómenos educativos que no optara ni por el lenguaje corriente de la educación ni por el lenguaje de la teoría de la ciencia social, sino por una teoría que se relacionase directamente con la práctica educativa? No una Sociología ni una Psicología, sino una Pedagogía.

Por el momento dejaré pendiente esta pregunta.

Valores e intereses en la investigación

Necesito abordar la cuestión de la objetividad en la investigación social y no es éste un tema para el que me halle bien preparado, en parte porque, personalmente, no me ha perturbado el problema. Me satisface que la investigación humana y social (y probablemente también toda investigación que se interese por la interpretación o por la teoría más que por los simples hechos en bruto) deba dirigirse a orientar el raciocinio e intersubjetividades formales. Para mí, las disciplinas del conocimiento o complejos de investigación se hallan basados en “aprehensiones de la experiencia” (Oakeshott, 1933), limitaciones de aspiración que nos permitan ordenar la experiencia dentro de límites condicionales. Nombrar algo es, en cualquier caso, hacerlos accesible al debate a expensas tanto de simplificarlo excesivamente como de tomarlo ambiguo.

Es corriente que una investigación sea atacada sobre la base de que el responsable de la misma ha permitido la intrusión de sus valores. Contribuirá a mi análisis, al tiempo que se acomoda a mis inclinaciones, el hecho de que considere las perspectivas otorgadas a una investigación, no por los valores del investigador, sino por su interés. Empleo la palabra *interés* en dos acepciones que se hallan claramente relacionadas: “sentirse preocupado o afectado respecto de una ventaja o detrimento” y “sentimiento de preocupación o de curiosidad por una persona o cosa”. Ahora resulta claro que la segunda de estas definiciones se acomoda muy estrechamente con lo que he señalado que es el impulso que existe tras toda investigación curiosidad y opino que semejante curiosidad se halla casi inevitablemente asociada con consideraciones sobre ventajas o detrimentos.

Habría que advertir especialmente que el interés aparece de un modo destacado en las ciencias aplicadas: construimos un puente porque nos resulta ventajoso hacerlo y esa ventaja determina una curiosidad respecto a los puentes. Además, la construcción de un buen puente nos resulta ventajosa, no sólo en el sentido primario de que nos permita cruzar el río, sino también en el aspecto secundario de que una realización con éxito nos gratifica en términos de reputación, de pago material y de oportunidades futuras. En la mayoría de los casos, estos intereses no nos impulsan a falsificar nuestras fórmulas y construir

puentes que se desplomen. El hundimiento de un puente resulta difícil de ocultar: no desvirtuamos nuestro proceso cuando es imposible falsificar el resultado.

El primer problema de los intereses (y valores) en la investigación es éste: cuando las comprobaciones de nuestras hipótesis o interpretaciones no son rigurosas, surge la tentación de presentar reivindicaciones dudosas que aparecerán probablemente para promover nuestra reputación, incrementar nuestras ganancias materiales, mejorar las perspectivas de nuestro futuro o respaldar alguna política a la que nos hallamos consagrado al margen de la investigación.

Todos los investigadores se sienten acuciados por las tentaciones de intereses que pueden desviarles de su camino. El problema crucial es la fuerza del proceso crítico que controle tales tentaciones, y semejante proceso crítico es esencialmente social y metodológico. El caso de Cyril Burt es instructivo. La persona que resulta demasiado poderosa para ser interrogada –como la es demasiado inteligente para ser entendida –no puede ser controlada por la adopción de métodos que implican un respaldo de la objetividad.

La indagación puede pasar como investigación en el grado en que sea sistemática, pero aún más en el grado en que puede afirmar que resulta conscientemente autocrítica.

El profesor investigador

El argumento básico para situar a profesores en el meollo del proceso de la investigación educativa puede ser formulado simplemente. Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista del experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar.

Por añadidura, son escasas en el campo de investigación las teorías de las que puede fiarse el profesor sin comprobación. Muchos de los descubrimientos de la investigación están basados en experimentos en pequeña escala o de laboratorio que a menudo no se repiten o que no cabe aplicar con éxito en las aulas. Muchos son probabilistas y de actuación y si han de ser empleados aisladamente por el profesor, requieren una comprobación en la situación. La aplicación de percepciones recogidas de estudios de casos naturalistas a la situación de un profesor depende de la calidad del análisis de su propio caso por parte del enseñante. Emplear la investigación significa realizarla. El profesor tiene una base de motivación para la experimentación. Nosotros, los investigadores, tenemos razones para suscitar esa motivación sin una reacción de los profesores nuestra investigación no puede ser utilizada.

Y, después de todo, gran parte de la investigación médica incluso en las universidades, se realiza por investigadores en ejercicio. Les pagamos más y les llamamos clínicos.

Existe, sin embargo, cierto número de objeciones al profesor como investigador.

En primer lugar, se dice que los tests de precisión de las automanifestaciones de los profesores indican que éstos no saben lo que hacen. Aunque este defecto puede ser exagerado, contiene un fondo de verdad. Un profesor establece la base de su capacidad de investigación mediante el desarrollo de estrategias de auto observación. El efecto no es diferente al del paso del actor aficionado al profesional. Mediante la auto-observación, el profesor se troca en artista consciente. A través de un arte consciente es capaz de utilizarse a sí mismo como un instrumento de su investigación.

En segundo lugar, se ha afirmado que la implicación en la acción de la escuela y del aula proporciona a los profesores un interés por la tendencia de los descubrimientos de la investigación y les condena a ser parciales. Esta no es, en mi opinión, una objeción sólida. Según mi experiencia, la dedicación de los investigadores profesionales a sus teorías es una fuente más grave de parcialidad que la dedicación de los profesores a su práctica. Profesores cuyo trabajo he examinado yo en el nivel de licenciatura y de doctorado habían logrado, en mi opinión, valoraciones notablemente serenas y desapasionadas. Me parece que surgen más tergiversaciones de las batallas académicas que de los intereses prácticos. Pero tengo que admitir que existen áreas prohibidas para la mayoría de los profesores investigadores y que éstas son fundamentalmente aquellas en donde se hallan en juego la situación de las personas y las relaciones personales. En general, empero, el investigador profesional me parece más vulnerable en razón de su distancia de la práctica y de su falta de responsabilidad por ella que el profesor por virtud de su implicación en la práctica.

Los investigadores consideran a veces a los profesores como teóricamente docentes. Pero gran parte de la investigación profesional que determina, si no alimenta las disciplinas es también teóricamente inocente. Esto es verdad respecto de la mayoría de las encuestas, experimentos de campo y evaluaciones. Cabe detectarlos, en parte, por el signo de que toda la obra teórica de sus autores es metodológica. Por otro lado, algunos profesores son teóricos, con un doctorado reciente, o han desarrollado de modo no formal algunos intereses teóricos. Lo que más a menudo falta a los profesores es confianza y experiencia en relacionar la teoría con el diseño y en la realización del trabajo de investigación.

El impedimento más serio para el desarrollo de los profesores como investigadores –y desde luego como artistas de la enseñanza- es, sencillamente, la escasez de tiempo. En este país los profesores enseñan demasiado. En consecuencia, la investigación realizada por profesores es una actividad minoritaria, corrientemente estimulada y respaldada por unas estructuras académicas formales en el nivel de la licenciatura y del doctorado o por la participación en un proyecto de investigación que incluye el concepto de

investigación docente. En escasas personas se mantienen el interés y la actividad. En cierto número de casos la investigación docente se desarrolla cuando alguien se sumerge en un trabajo como respuesta a una pérdida sensible o a otras crisis. Resulta claro que es mucho lo necesario para aliviar la carga del profesor dispuesto a embarcarse en un programa de investigación y desarrollo.

Publicación

Al comienzo de este trabajo, mencioné que una definición completa de la investigación podía incluir la calificación de que fuese hecha pública. A nuestros fines, la investigación particular no cuenta como investigación. Por un lado, ello es debido a que la investigación inédita no se beneficia de las críticas. Por otro, obedece a que consideramos las investigaciones como un esfuerzo comunitario y las no publicadas tienen escasa utilidad para los demás. Lo que me parece más importante es que la investigación se convierta en parte de una comunidad de expresión crítica. Pero se publica quizá demasiada para el mundo y muy poca para la aldea. Necesitamos cooperativas y publicaciones locales tanto como conferencias y boletines internacionales. Y, en cualquier caso, precisamos de una mayor expresión cara a cara. Es tal vez una lástima que en este país el doctorado no sea defendido públicamente.

He aquí una descripción de un modelo específico de comunidad crítica. (Gramsci, 1967).

Describí en otro lugar un tipo de colegio deliberante que trate de incorporar la necesaria competencia técnica al trabajo realista, cuando hablaba de lo que sucede en los consejos editoriales de ciertas revistas, que funcionan como círculos culturales al tiempo que como consejos editoriales. El círculo crítica de un modo colegiado y contribuye así al desarrollo del trabajo de cada uno de los miembros del equipo editorial cuya propia tarea se halla organizada conforme a un plan y a una división del trabajo racionalmente elaborados.

El nivel medio de cada individuo se eleva a través del debate y de las críticas conjuntas (consistentes en sugerencias, consejos, indicaciones de método y crítica constructiva orientada hacia un aprendizaje mutuo) por medio de los cuales cada hombre opera como un especialista en su propia materia para mejorar la competencia colectiva. Alcanza la altura de la capacidad del mejor adiestrado y asegura no sólo la revisión de las aportaciones mejor seleccionadas y orgánicas sino que además crea las condiciones para que surja un grupo homogéneo de intelectuales diestros en la producción regular y metódica de una actividad literaria (no sólo en *livres d'occasion* y en estudios parciales, sino también en obras generales orgánicas).

Indudablemente, en este tipo de actividad colectiva cada puesto produce la capacidad y la posibilidad para una nueva tarea porque crea condiciones aún más orgánicas de trabajo: ficheros, notas bibliográficas, colecciones de obras especializadas básicas, etc. se requiere una rigurosa pugna contra los hábitos del

diletantismo, la improvisación y las soluciones retóricas y declamatorias. Es importante que los informes, y esto se aplica a las críticas, vengan redactadas en forma de notas sucintas. Ello puede asegurarse mediante la distribución de material a tiempo, etc. la redacción de notas y críticas es un principio didáctico impuesto por la necesidad de combatir los hábitos de la prolijidad, la declamación y los sofismas creados por la oratoria.

La publicación posee dos funciones. Abre un trabajo a la crítica y en consecuencia al perfeccionamiento; y también difunde los frutos de la investigación y, por eso, hace posible la acumulación de conocimientos. Cuando la indagación sistemática es compartida en grupos cuyo carácter se aproxima al del colegio deliberante de Gramsci, disfruta de la ventaja de la crítica, pero eso no lo difunde necesariamente fuera del círculo colegial. En mi opinión, el trabajo acometido en tal contexto debe contar como investigación. Desde luego, el proceso crítico en el grupo puede actuar ventajosamente como filtro. Si la publicación fuese más selectiva, correríamos menos peligro de acumular lo redundante o lo efímero.

Existe sin embargo, una implicación menos obvia de la idea de Gramsci, su colegio deliberante se halla consagrado a la acción (en este caso llevar un periódico). En esto podría compararse con una escuela, con un grupo de un centro de profesores, con una compañía de ópera o con el taller de una cooperativa. Se suscita la pregunta: ¿Cabe expresar la investigación en rendimiento o acciones? Creo que es posible si su fuerza estriba en tornar hipotética o problemática la acción. En el grado en que una acción sustantiva es una expresión de una indagación investigadora, comprueba el resultado hipotético de la indagación y éste es un entendimiento de la investigación acción.

Junto a nuestra noción académica reconocida de lo que constituye una publicación, creo que debemos permitir que la investigación pueda hallar otras manifestaciones –en grupos críticos o en la acción- que puedan ser materia de disciplinas que confirmen sus afirmaciones. Estas podrían ser, desde luego, el punto débil de gran parte de la investigación en educación, insuficientemente comprobada en la acción y harto fácilmente aceptada por su simple supervivencia en el debate académico.

¿Qué se considera investigación educativa?

La investigación, ya lo he señalado, es una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas. Cuando no sean apropiadas, la expresión crítica recurrirá al juicio de la evidencia: el test, el documento, la observación, el registro. En la investigación aplicada o investigación en la acción la comprobación puede ser obra de una acción sustantiva, es decir, una acción que se halle justificada en términos diferentes a los de la investigación.

Concluyo preguntando: ¿qué se entiende por investigación en educación? Yo considero investigación en educación, la investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa. Existe, desde luego,

en la Historia, la Filosofía, la Psicología y la Sociología, una investigación sobre la educación efectuada desde el punto de vista de las disciplinas que, acaso incidentalmente, realiza una contribución a la empresa educativa. Cabría decir que ésta es investigación educativa sólo en el sentido que Durkheim nos dio de una investigación suicida.

La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Queda abierta la cuestión de si esta relación ha de establecerse mediante una teoría de la pedagogía en algún nivel de generalización o por una ampliación de la experiencia que informa la práctica o proporcionando el marco para la investigación en la acción como un instrumento para explorar las características de determinadas situaciones o por todas estas. Pero me parecen claros dos puntos: primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores.

Bibliografía

Barzun, J. Y Graff, H. F. (1977.3ª edición). *The Modern Researcher*, Nueva York: Harcourt Braco Jovanovich.

Becker, C. (1931). "Everyman his own historian". Conferencia pronunciada en la American Historical Association en Minneapolis. 29 Diciembre, 1931; publicada en C. Becker (1966). *Everyman His Own Historian*, Chicago: Quadrangle Books. (Edición original Nueva York: Crofts 1935)

Bennett, N. (1976) *Teaching Styles and Pupil Progress*. Open Books. Traducción española. *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid, Morata. 1979.

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1963) "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching" en N. L. Gage (ed). *A Handbook of Reserch on – Teaching*, Chicago: Rand McNally.

Gramsci, A. (1967). "The organization of education and culture" en *The Modern Prince and Other Writings*. Nueva York: International Publishers.

Halpin, A. W. (1966) *Theory and Research in Administration*, Collier/Macmillan.

Hamilton, D. (1980) "Educational research and the shadows of Francis Galton and Ronald Fisher" en W. B. Dockrell y D. Hamilton (eds). *Rethinking Educational Reserch*, Hodder and Stoughton.

Oakeshott, M. (1933) *Experience and its Modes*, Cambridge University Press.

Stenhouse, L. (1979). "Research as a basis for teaching", lección inaugural, Universidad de East Anglia, 1979; publicada en L. Stenhouse (1983). *Authority Education and Emancipation*, Heinemann Educational Books.

Pacheco M, Teresa. (2000) "La investigación social en educación. Consideraciones metodológicas". Pág. 57-75. Ibid. La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación. México. CESU-UNAM

LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Han sido numerosos los intentos que, al pretender hacer accesible el estudio de la complejidad de los procesos sociales y de la educación, difícilmente logran superar tres de los problemas más comunes que, desde el punto de vista metodológico, enfrenta la investigación en educación. Estos problemas son los siguientes:

- Primero, el establecer criterios de demarcación entre lo que distingue a un trabajo científico con otro que no lo es; por ejemplo, las clasificaciones establecidas entre la investigación pura y la aplicada, el uso de las metodologías cualitativas y cuantitativas, y por último, el manejo de perspectivas o escalas de observación micro y macrosociales.
- Segundo, el anteponer a todo esfuerzo de construcción del objeto de estudio la elaboración de instrumentos técnicos o la formulación teórica de los problemas. En el primer caso se hace énfasis en el uso de procedimientos e instrumentos técnicos para la recolección de información sobre objetos de estudio poco delimitados y relativamente conceptuados; aquí, el primado radica en el valor otorgado al registro empírico de las manifestaciones inmediatas de los procesos que se pretenden estudiar. En el segundo caso, la extrema conceptualización y teorización de la realidad limita la fecundidad del conocimiento, ya que se tiende a derivar abstracciones y generalizaciones acerca de la realidad social y educativa.
- Tercero, el concebir a la metodología de la investigación como un proceso formal sujeto al cumplimiento de procedimientos de tipo normativo y prescriptivo. En este sentido, su resolución sólo puede ser concebida como estrategia de comprobación más que de conocimiento y explicación.

En este capítulo son abordadas estas tres vertientes de la problemática metodológica de la investigación con la finalidad de proponer una estrategia de razonamiento, más que un método de investigación. El propósito es recuperar el conocimiento científico y el institucional en educación como síntesis histórica que permita hacer frente a los retos de la innovación en este ámbito del conocimiento.

3.1.La investigación social institucionalizada

Defino a la investigación ⁴⁶ como una actividad social, sujeta a los permanentes cambios de la vida social e institucional, en la que se condensa el conjunto de

46

procesos y prácticas orientados a conocer e incidir en fenómenos sociales y de la educación, en el caso que nos ocupa. Como práctica institucionalizada la actividad⁴⁷ la actividad de investigación es portadora de un conocimiento especializado no sólo en cuanto a sus objetivos en el terreno científico, sino también en cuanto a los criterios de reconocimiento y legitimidad institucional que contribuyen a su permanencia y trascendencia social.

Aun antes de constituirse como práctica formalmente instruida en el seno de las instituciones, la investigación (ya sea la que se realiza en el campo de las ciencias exactas y naturales o en el social y humanístico) ha dado lugar a un crecimiento avance peculiares del patrimonio científico. Este crecimiento se ha caracterizado por movimientos de permanente aproximación y distanciamiento de los respectivos objetos de estudio que han dado lugar a nuevos puntos de partida del conocimiento y, en ocasiones, incluso a establecer nuevos dominios en el conocimiento.

Los patrimonios científicos cambian constantemente. Claro está que se desarrollan, pero también se fragmentan, y las especialidades de estos segmentos de ciencia se comunican entre sí. Los nuevos dominios así creados se dividen también conforme crecen, como una ameba. La especialización en cada dominio conlleva nuevos progresos.⁴⁸

En las ciencias sociales y humanas la actividad de investigación ha consistido en una “búsqueda sistematizada, controlada, empírica y crítica de las proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones entre fenómenos [...]”.⁴⁹ Es así que el aparato teórico y conceptual en la investigación social en educación atiende a un determinado nivel de abstracción de la realidad a una visión o enfoque de interpretación global, pero a la vez específico, de los fenómenos de la educación. A pesar de la viabilidad del proyecto científico en el ámbito de la educación, existe una controversia entre, por un lado quienes realizan estudios e “investigaciones” en educación como si se tratara de actividades naturalmente vinculadas con acciones de tipo pedagógico y, por otro, los investigadores de las ciencias sociales y constituidas (sociales, humanas, exactas y naturales) donde la investigación se caracteriza por ser una actividad normada por la innovación y el descubrimiento científico. La pregunta que salta a la vista entre estas dos posturas es la siguiente: ¿cuán pertinente resulta, entonces, equiparar a la investigación científica con las actividades que se llevan a cabo en el plano de las tareas o acciones de intervención práctica cuyo fin último es la aplicación?⁵⁰

Los estudiosos de la educación cuya formación pedagógica es la predominante sostienen que las actividades de investigación abarcan acciones tales como la producción de material didáctico para el medio educativo; la producción de instrumentos de intervención y la evaluación de estudiantes del medio escolar; la

47

49

50

investigación evolutiva sobre prácticas de formación y perfeccionamiento docente, así como la producción de instrumentos de intervención y evaluación sobre este mismo punto; el análisis crítico de las prácticas en el medio educativo; la elaboración de nuevos programas dirigidos a instancias deducidas del sector público, etc. a juicio de los científicos “duros”, la naturaleza práctica de este tipo de “investigación” tiene, en todo caso, una mayor identificación con las características de la “investigación aplicada”, pero también una mayor distancia con respecto a los “criterios de excelencia”.

Los defensores de las ciencias constituidas argumentan, por su parte, que la calidad de la investigación científica radica en la coherencia lógica existente entre la concepción, del planteamiento, del desarrollo y la producción de conocimiento nuevo, la crítica científica, los esfuerzos de síntesis, los trabajos epistemológicos, así como también por las actividades que contribuyen a efectuar balances y análisis sobre los conocimientos adquiridos dentro de un determinado dominio del saber.

Más allá de la utilidad que pudiera ofrecer el establecimiento de tipologías de investigación en educación, conviene contemplar la injerencia de otros factores de carácter más estructural en la conformación de este ámbito de la investigación, entre los cuales destacan tres: la formación disciplinaria o pedagógica de los productores de la investigación; la recurrencia a determinadas metodologías por lo general de corto alcance y por último. El grado de implicación alcanzado entre los niveles o escalas de observación micro y macrosociales.

Al debate entre la investigación “pura” y la “aplicada” en el terreno de la educación, se suma el de la clasificación de quienes la producen de acuerdo con su particular formación para la investigación. Aquí, la distinción se establece entre el trabajo desarrollado por el profesor - enseñante y el efectuado por el investigador proveniente de los campos científicos constituidos (fundamentalmente historia, filosofía, economía, sociología, antropología y psicología).

El primer elemento estructurante del ámbito de la investigación en educación, la formación para la investigación por parte de los productores, guarda una estrecha relación tanto con el uno que se hace de determinadas metodologías como con el mayor o menor grado de implicación establecido entre los planos micro y macrosociales involucrados en el estudio de determinado fenómeno u objeto de estudio.

El predominio de una formación pedagógica entre los actores de la investigación en educación contribuye a que las posibilidades para efectuar intercambios innovadores entre las diversas teorías, conceptos y métodos disponibles - provenientes de los diversos campos disciplinarios de las ciencias sociales- se vean reducidas a la elaboración de modelos o al diseño de procedimientos de intervención en el ámbito de la acción pedagógica. De ahí la recurrencia al uso de metodologías de corto alcance, como lo es el trabajo etnográfico, las historias de vida, la investigación - acción, entre otras, en detrimento de una reflexión y de una

vigilancia de naturaleza epistemológica sobre la articulación existente entre los principios, hipótesis y resultados involucrados en cualquier proceso de investigación. La falta de conocimiento amplio y de un uso crítico de la teoría con sus respectivos métodos, contrarresta la producción de conocimientos originales re innovadores en educación.

Aunque la investigación pedagógica reclame un carácter cualitativo para sus respectivos procedimientos y resultados, la base metodológica que la sostienen se reduce a la elección de técnicas de recolección de datos sin que medie un método de razonamiento fincado en la reconstrucción de los objetos de estudio. Solo a partir de una metodología que articule al objeto de estudio con la observación empírica será posible garantizar la coherencia entre las opciones epistemológicas del investigador, el empleo de ciertas técnicas de observación y el uso de determinadas unidades de medida para la interpretación del dato. La pertinencia de un muestreo, de un cuestionario abierto o cerrado o de la historia de vida no puede ser juzgada a priori sin antes delimitar el objeto y el objetivo de la investigación en curso.

La denominada en la actualidad investigación cualitativa en educación representa, en cierta medida, el resurgimiento del interaccionismo simbólico en cuyo centro de debate yace una severa crítica a las tendencias positivistas y a los métodos cuantitativos; pone énfasis en el uso de escalas de observación microsociales tales como las del individuo, de las relaciones interpersonales y la del grupo, sin que medie esfuerzo alguno de alcance macrosocial sobre el fenómeno de estudio. La vuelta al dato y el consecuente alejamiento de todo tipo de reflexión teórica quedan, así justificados por la investigación cualitativa, más por la búsqueda de una interpretación convincente que por el establecimiento de leyes inmutables sobre los fenómenos observados.

La formación del investigador en educación que proviene de campos disciplinarios constituidos da lugar a un mayor número de modalidades de investigación, diferenciadas de acuerdo con las posibilidades de intercambio teórico, metodológico y conceptual que ofrecen los capitales teóricos disciplinarios, y con los grados de implicación alcanzados entre las escalas de observación micro y macrosociales del fenómeno estudiado.

En esta medida, la diversidad creativa de modalidades de investigación en educación dependerá de factores tales como: la posición que el investigador guarde con respecto al grado de madurez de la disciplina y subdisciplina de procedencia, con el desarrollo de sus respectivas ramas de especialización, con las zonas de intersección entre ramas de especialización de dos o más campos disciplinarios; el nivel de conciencia con el que un investigador cuente para saber en que medida su trabajo se encuentra situado dentro de un dominio densamente poblado y donde no existe probabilidad alguna de innovación. 51

La gama de probabilidades de intercambio y de aplicación de teorías, conceptos y métodos de las diversas disciplinas sociales en el terreno de la investigación en

educación variará de acuerdo con los recursos, la formación y experiencia del investigador.

Existen innumerables teorías y conceptos en los cuales nos podemos inspirar; elegir éste o aquel no es una tarea fácil y remodelarlo en el marco de la nueva aplicación es una labor que exige reflexión e imaginación. Con base en el pensamiento vital, y no en la imaginación apagada, la difusión de conceptos conduce a la innovación en varias subdisciplinas científicas. 52

El uso e intercambio disciplinario de conceptos para la investigación en educación estará, así, determinado por las peculiaridades con las que el investigador lo adopta y lo adapta a su trabajo. Sobre éste desafío, Dogan y Phare advierten lo siguiente:

Los conceptos desempeñan un papel fundamental en el patrimonio de las disciplinas. Cada uno de ellos posee una historia propia. En primer lugar, todo concepto debe inventarse. Durante esta etapa, su sentido puede ser impreciso o de una utilidad limitada para la investigación. En segundo, es menester definir el uso científico del concepto. Una misma noción puede tener un empleo doble: como concepto científico y como término utilizado en el lenguaje común 53.

El intercambio de metodologías provenientes de las diversas disciplinas es posiblemente el mecanismo más fecundo para promover la innovación en el terreno de la investigación en educación no obstante, para eso es importante no perder de vista la necesaria articulación que debe mantenerse entre el objeto de estudio construido y el plano de la observación empírica. Por último el manejo articulado de planos de implicación micro y macrosociales dependerá de la visión totalizante que el investigador seleccione para dar cuenta del fenómeno por estudiar, así como de la elección de sentido y de metodologías que éste elija para la reconstrucción teórica y conceptual del objeto de estudio.

La tendencia a deslindar puntos de vista y a eludir aspectos de filiación teórica para el estudio de un problema de la realidad social dista de toda experiencia que se pretenda científica. 54 Todo proceso de construcción científica enfrenta, empero, obstáculos que en ocasiones se limitan a la formalización de objetos o a la simple observación empírica.

El problema de los obstáculos ha sido ya trabajado por varios autores, particularmente en lo relativo al nivel epistemológico involucrado en todo proceso de investigación social. En este nivel, la tendencia a desarrollar preferentemente un trabajo empírico responde a los énfasis puestos en la experimentación como criterio científico de verificación de los hechos observados; su peculiaridad radica en la importancia colocada en aspectos de la realidad inmediata para luego considerarlos como manifestaciones objetivas de la realidad.

De igual modo, la orientación empirista en la investigación social, el predominio de prenociones culturales, de estructuras teóricas previas, de sistemas y

formalizaciones preestablecidas para la comprensión de objetos son prácticas que funcionan también como limitantes que reducen sensiblemente las posibilidades de proveer conocimientos científicos fecundos en educación.

Una dificultad adicional, aunque no necesariamente desvinculada de las señaladas antes, es la relativa al condicionamiento que ejercen sobre la investigación la procedencia disciplinaria del investigador y su condición de sujeto interpelado por las instituciones burocrática y científica. De este modo, la formulación de objetos de estudio se verá sujeta a las distancias que el investigador logre establecer con respecto a los marcos interpretativos de que dispone y su apertura frente al conocimiento nuevo y al conocimiento institucionalizado referido a su disciplina de origen y a sus líneas de investigación. Al enfrentarse a estos cuatro tipos de obstáculos fundamentales, el de la formalización teórica del objeto, el de la comprobación experimental de los hechos reducidos a indicadores y datos, el del condicionamiento disciplinario y el institucional, las consideraciones en torno al método en la investigación requieran, en consecuencia, de mayores precisiones.

Los intentos por sistematizar y uniformar a la tan compleja especificidad del objeto social en la investigación han sido numerosos pero, también, poco afortunados; en su mayoría, estas recomendaciones se han reducido a propuestas que, con el propósito de ordenar los problemas relativos al proceso de investigación de fenómenos sociales y de la educación, simplifican si comprensión acerca de la realidad social en que estos se desarrollan. La precisión en cuanto a definición de los problemas, al uso y ponderación de variables derivadas de la observación directa de la realidad social, a los resultados, a la comparación y/o contrastación de la información obtenida a través de procesos de razonamiento deductivo o inductivo son solo algunas de las modalidades metodológicas que habitualmente han sido aplicadas en los procesos de investigación social y en educación. 55

En la suma de esfuerzos por explicar y dar accesibilidad al conocimiento de los procesos sociales han dominado de manera significativa las concepciones heredadas del empirismo sobre la investigación social: una definición de tal empresa es la que Pierre Bourdieu sintetiza como sigue:

se trata de un simple decálogo de preceptos tecnológicos en los cuales se escamotea la cuestión metodológica propiamente dicha, la de la opción entre las técnicas---métricas o no --, las referentes a la significación epistemológica del tratamiento que las técnicas escogidas hacen experimenta al objeto y a la significación teórica de los problemas que se quieren plantear al objeto al cual se las aplica [...] 56

Al cuestionar la potencialidad explicativa de estos procedimientos de trabajo, no se pone en duda el valor y el alcance de la técnica como instrumento aislado y autónomo sino, mas bien el uso que de ella se hace e y peso que, por lo general se le confiere en los procesos de investigación. No existe pues procedimiento o instrumento que, por mas claro y concreto que aparezca en cuanto a sus

objetivos, no implique una opción sobre determinados puntos de vista y/o concepciones en torno al objeto de estudio.

El interés centrado en la inmediata obtención de resultados y la preocupación por el uso de procedimientos de alto grado de precisión coloca, en un segundo plano la importancia, lo que aquí se considera fundamental para toda empresa que se considere científica. La reflexión epistemológica sobre el papel del método. Tal procedimiento tiene como propósito, en términos de rigor y vigilancia, la determinación de los preliminares que orientarán el tipo de indagación que se realizará sobre un problema planteado. La distinción de los aspectos que del mismo se explorarán: la explicitación de los criterios que se emplearán para ajustar un instrumento para la obtención de un determinado tipo de información, así como la claridad sobre los supuestos bajo los cuales se interpretará y analizará la información obtenida; todos ellos momentos de un mismo proceso de indagación científica.

Frente al conjunto de obstáculos enunciados aquí, la formulación de las tareas y funciones del método en la investigación social deja de concebirse como un simple requisito formal de un proceso sistemático y controlado, para convertirse entonces en la posibilidad de sentido y de utilidad del conocimiento que se genere a través de éste.

En las ciencias sociales el método determina el sentido y alcance de todo proceso de investigación, aun cuando se le considere como procedimiento a través del cual se organiza el conjunto de instrumentos técnicos para obtener respuestas a una pregunta de orden social. El método supone la adopción de puntos de vista y de principios e hipótesis sobre un fenómeno social.

Haroun Jamous 57 distingue distintos tipos de problemas de método que pueden estar presentes en un proceso de investigación; el relacionado con la organización de los procedimientos técnicos donde no es explícita la opción teórica subyacente (hipótesis), y el relativo a la claridad para determinar el problema de investigación y las formas de abordarlo con base en el esclarecimiento y distinción de algunos aspectos específicos del mismo (puntos de vista). Para el autor, los puntos de vista o los principios se sitúan en el nivel de los debates epistemológicos y de las posturas frente al conocimiento que, en suma, implican tanto hipótesis como resultados (parciales o finales.)

En tanto que nivel intermedio o fundamental, el método encierra una visión global pero, a la vez, particular del fenómeno y de su posible construcción como objeto científico, a través de la explicitación de los puntos de vista o principios e hipótesis que se tienen sobre éste.

En el proceso de la investigación, el método como actitud concreta se sitúa, en el manejo de los diversos niveles de abstracción, desde el planteamiento mismo de la problemática sobre la que se trabajará hasta las particularidades del procedimiento técnico a seguir: “todo objeto científico se construye deliberada y

metódicamente y es preciso saber todo ello para preguntarse por las técnicas de construcción de los problemas planteados al objeto”. 58 En este sentido, el método toca a la reflexión permanente del proceso en su conjunto, desde el diseño hasta el análisis de los resultados obtenidos.

El papel del método en la construcción de los hechos como objetos de investigación consiste en situar toda experiencia científica en el contexto de la complejidad de los fenómenos por investigar, así como en distinguir los sistemas relaciones que constituyen la lógica de los procesos sociales. Tal identificación requiere de la construcción de un aparato conceptual que, sin preceder al fenómeno en cuestión, logre conformarse como un a construcción teórica de la realidad por investigar. La construcción de objetos científicos es el resultado de un proceso de síntesis sucesivas entre lo abstracto-conceptual y lo concreto-empírico: proceder por medio de la abstracción a la identificación de los distintos aspectos que intervienen en un hecho social, y del o los sistemas de relaciones establecidos, permite la formulación de sistemas conceptuales sobre el problema planteado; estos últimos son, así, producto del sistema de relaciones identificado sobre el objeto de estudio. 59

Para el acceso a un determinado recorte de la realidad social, el método permite distinguir el conjunto de elementos, estructuras y sistemas de relaciones internas de los fenómenos, así como sus formas específicas de articulación con procesos sociales más amplios y complejos. Esto contempla no sólo la incursión de anteriores construcciones y formalizaciones elaboradas en torno al objeto de estudio, sino también los juicios e intereses del investigador involucrados en el esfuerzo de establecer una mayor coherencia metodológica entre los niveles de mayor abstracción y de concepción del objeto, hasta los niveles aparentemente más autónomos y de indagación empírica.

En la sociedad coexisten muchos planos de significado diferentes, de los cuales no todos están presentes en la conciencia de la realidad cotidiana. Dedicarse al estudio de las relaciones sociales, significa escudriñar las fachadas de los supuestos aparentemente evidentes sobre nuestro mundo. 60

El rigor del método radica entonces en su papel de principio articulador entre el conjunto de formalizaciones teóricas y metodológicas, y en la construcción propiamente dicha de los hechos sociales. Su fecundidad en el terreno del conocimiento está supeditada por el logro alcanzado en cuanto a la congruencia existente entre los puntos de vista sustentados en las formulaciones más abstractas sobre el objeto de estudio, hasta los procedimientos de selección, captura e interpretación de resultados.

La identificación de un problema de investigación puede ser entendida como simple detección de un tópico o de un fenómeno que, de manera inmediata, es captado como relevante; también, como el resultado de un proceso de síntesis continua, bajo la forma de nociones que dan cuenta de relaciones construidas en función de un razonamiento orientado a la aprehensión, mas no a la explicación de

la realidad. En este sentido, para que un hecho o fenómeno de la educación pueda ser construido científicamente, se requiere superar los obstáculos que conlleva tanto la percepción espontánea e inmediata de los hechos, como el interés dominado por el conocimiento teórico.

La construcción de objetos sociales de investigación se enfrenta, en un primer momento, a la necesidad de distinguir entre lo que representa una temática planteada y una problemática aludida, así como el ubicar en qué sentido ambas hacen referencia a un problema u objeto de investigación.

Un tema, o un temática, de investigación establece un primer recorte que identifica globalmente segmentos de la realidad social y se define por el nivel de abstracción en el que se sitúa. Un tema hace referencia más a grandes representaciones que a procesos concretos de la realidad social y de la educación. Una problemática se remite siempre a una o varias dimensiones particulares de los fenómenos o procesos de la realidad social y de la educación; a pesar de que una problemática ofrece una mayor definición sobre los fenómenos de referencia, en su planteamiento guarda un considerable grado de abstracción.

Por último, un problema de investigación plantea la manera más indicativa la selección de un proceso social o educativo concreto que se distingue de otros por la peculiaridad del conjunto de relaciones sociales que contiene. Un problema de investigación social o de la educación requiere ser abordado y estudiado en el marco de complejidad de la problemática en la que se circunscribe, y debe expresar además, en el plano de lo concreto, la estrategia empleada para la reconstrucción de lo real, como experiencia única, que recupera la especificidad e historicidad del fenómeno social o de la educación que se visualiza.

En el planteamiento y delimitación de un problema de investigación se agrupa el conjunto de proposiciones en torno a la perspectiva epistemológica en función de la cual y en términos de Zemelman se problematiza el conocimiento acerca del objeto de investigación. Se pretende dar lugar a una problematización que recupere la historicidad del conocimiento desde su construcción y según un uso crítico de la acumulación. Esto es, recuperar la dimensión heurística que (por no descansar simplemente en una acumulación lineal del conocimiento) requiere determinar una base desde la cual poder apropiarse de lo acumulable.⁶¹

En la construcción de objetos de investigación están presentes otros momentos de índole metodológica que deben definirse: el establecimiento de escalas de observación o niveles de análisis en que se sitúan los objetos de estudio en una investigación, y la elección del capital teórico disponible.

La distinción de universos o escalas de observación está sujeta al margen de relación de implicación existente entre los múltiples campos de posibilidades presentes en el razonamiento de la construcción de objetos de estudio, de ahí que:

Los universos de observación deben primero ser el producto de una reconstrucción articulada de lo real, para enseguida poder convertirse en puntos de partida de un razonamiento explicativo, hay que enriquecer esta relación para enriquecer asimismo el contenido de las proposiciones teóricas, en forma tal que se formulen exclusivamente con base en la acumulación de conocimiento. 62

Una posibilidad de establecer universos de observación tiene como punto de partida la distinción de dos grandes perspectivas. 63 La micro y la macrosocial. A la primera corresponden los siguientes niveles: el del "individuo", donde la explicación se da en función de tal referente; el de las "relaciones interpersonales", donde subyace una causalidad recíproca (Rogers); el de grupo, que toma como base "la estructura", no como la suma de partes sino en cuanto a su sentido de determinación de campo (Kurt Lewin); el nivel de la "organización", como totalidad constituida por segmentos, con el predominio de un análisis sobre la organización correspondientes (este último es el nivel microsociales de mayor alcance). El nivel correspondiente a la perspectiva macrosocial el relativo a la sociedad global, no como la suma de niveles anteriores sino como una resultante.

A cada nivel o escala corresponden teorías y metodologías específicas, de acuerdo con las particularidades del objeto y de la diversidad disciplinaria e interdisciplinaria que permita su análisis. Así como no es posible disponer de una macroteoría para el estudio de un fenómeno situado en la perspectiva microsociales, es imposible pensar en una microteoría sin que exista, en perspectiva, una macroteoría. En este último caso, la congruencia entre ambas partes supone una distinción entre opciones teóricas (hipótesis, supuestos). Esto es, considerar a las primeras para elegir la teoría correspondiente al nivel microsociales donde se sitúe el objeto de estudio, y hasta entonces, diseñar el procedimiento técnico par la obtención e interpretación de datos. Lo importante es situarse en una determinada escala tomando conciencia del alcance del análisis que proporciona cada nivel, sin pretender extrapolar los resultados de algunos niveles microsociales en la explicación de un fenómeno situado en la perspectiva macrosocial.64

El hecho de que la perspectiva de la sociedad global permita observar e identificar las incidencias de ésta en procesos concretos no significa que estos procesos sean considerados como meros reflejos o representaciones mecánicas de los que acontece en el seno de dicha sociedad:

La posibilidad de estructurar universos de observación que no coincidan con la simple "deducción teórica" descansa en la capacidad de reconocer las diferentes modalidades de concreción de lo real que tienen que tener expresión en los mecanismos de apropiación racional de la realidad. 65

Las elecciones efectuadas sobre el capital teórico disponible se constituyen como otro aspecto metodológico de importancia en los procesos de investigación, ya que de ellas dependerá el poder heurístico de las construcciones formuladas sobre la realidad. Se trata de una relación entre hechos estudiados y valores puestos en juego donde intervendrán los criterios formales y no formales

contenidos en el proceso de constitución y de organización disciplinaria en torno a los fenómenos de la educación.

Para Dogan y Phare 66 la implicación entre las teorías, los métodos, los conceptos y los descubrimientos se expresa en la medida que éstos puedan ser intercambiados de un dominio disciplinario a otro, para el estudio de los diferentes fenómenos sociales, como el de la educación. La posibilidad de que la interacción entre teorías 67 provenientes de distintas disciplinas de como resultado una síntesis innovadora, en el terreno del estudio de la educación, dependerá de los niveles de reflexión, imaginación y creatividad que el investigador deposite en las tareas de selección y remodelación de tales aparatos teóricos.

La versatilidad y aplicabilidad con las que sean estratégicamente seleccionados los distintos métodos permitirá determinar su peso e importancia como instrumentos pertinentes para la innovación en la investigación en educación. Su alto grado de adaptabilidad radica en el hecho de encontrarse en el centro de los patrimonios de las disciplinas y, en este sentido, los métodos cuentan también con mayores posibilidades que las simples ideas para impulsar y dinamizar el conocimiento.68

Para Alejandro Portes los intercambios de métodos e ideas que se dan en la realización de estudios obedecen fundamentalmente a la demanda de una investigación aplicada, sobre políticas de gobierno u orientada a la resolución de problemas. Con todo, el mismo autor precisa al alcance de estos usos y aplicaciones al señalar que:

La imagen de una corriente unilateral de conceptos y técnicas que emanan de la ciencia pura y fluyen hacia la clarificación y solución de los problemas sociales es solo una parte de la historia. La otra parte son los efectos que dicha investigación puede tener sobre las disciplinas básicas, al redefinir sus propiedades y las categorías conceptuales con las que se aproximan a la realidad.

El manejo innovador de los conceptos 69 esta sujeto al papel que éstos jueguen, ya sea dentro del discurso científico o en el lenguaje cotidiano. Ciertamente, la construcción de un concepto científico responde al interés por conocer un fenómeno poco o incipientemente estudiado (por ejemplo, los valores en la educación), o bien por definir fenómenos específicos (como las políticas de desarrollo social y de educación en América Latina). Para que un concepto, traído de otro dominio, se adecue al estudio que se pretende realizar, éste debe sufrir cambios en cuanto a su significado original; cambios que se reflejarán también sobre otros conceptos asociados a él. Aquí, el potencial innovador que representa llevar un concepto de un dominio disciplinario a otro disminuye en relación el alcance que puede llegar a representar el traslado de teorías y métodos.

En síntesis, las tareas y el esfuerzo requeridos por la reflexión metodológica en el terreno de la investigación en educación no se agotan en la simple revisión y refinamiento de los procedimientos y de instrumentos técnicos. El desafío que la

educación, como campo potencial de conocimiento, representa para las instituciones, los administradores, los investigadores y los profesores, de cualquier nivel educativo, deberá resolverse en que medie predominio alguno de intereses ingenuos e inmediatos sobre el alcance y el impacto del quehacer científico. Será requisito indispensable poner en marcha una estrategia que impulse el desarrollo de la creatividad y de la innovación en el entorno científico y cultural de la investigación en educación.

NOTAS

- 46 - Para el desarrollo de este apartado sólo están considerados los trabajos clasificados como investigaciones aun cuando los identificados como estudios sobre educación ocupen un lugar relevante, los cuales, cabe recordar, han sido definidos en el capítulo 1 como que responden a encargos exigidos por las empresas, las agencias gubernamentales o por los organismos internacionales y cuyo propósito fundamental es la optimización de la acción para la toma de decisiones, todo ello el margen del interés por la producción de conocimientos.
- 47- Un desarrollo histórico sobre resistencia ay formas de asimilación de la investigación en Alemania y sus usos corrientes durante el presente siglo. Joseph Ben - David, *El papel del científico en la sociedad*, México, Trillas, 1974.
- 48- Matei Dogan y Robert Phare, op. cit., p. 67.
- 49- Fred Kerllinfer, *Foundations of behavioral research*, Nueva York, Holt, Rinehart and Wilson, 1967, p.11.
- 50- Esta discusión se da de manera nítida en las universidades canadienses, en particular las francófonas, incluso en el marco de la normatividad de promoción de todo profesor - investigador universitario. Un trabajo que sistematiza este debate es el elaborado por Marcel Fournier, Yves Gingras y Creutzer Mathurin, "L Evaluation par les pairs et la definition légitimede la recherche universitaire", en *Actes de la recherche*, num. 74, París,1988.
- 51- Apud. Matei Dogan y Robert Phare, op. Cit.
- 52- Ibid., p. 176. Cabe señalar que los autores sitúan a la pedagogía como una subdisciplina. Cfr., p. 16.
- 53- Ibid., p. 147.
- 54- Ya en diversos trabajos ha sido analizada la falsa neutralidad ideológica que corrientes inspiradas en el empirismo metodológico han insistido en defender. Entre otros, son importantes los trabajos de m. Castells y e. de Ipola, op. cit. y de Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Jean Claude Chambordon, *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1984. Sobre la crítica a la objetividad del conocimiento en ciencias sociales baste señalar para el caso de México, los trabajos de Adolfo Sánchez Vásquez "La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales" y el aporte del francés Michel Lowy "Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales".
- 55- Sólo por citar algunas obras, mencionaremos los clásicos Goode, W y P. Halt, *Métodos de investigación social*; Lazarsfeld y Boudon, *metodología de las ciencias sociales*; Selttiz et al., *Métodos de investigación de ciencias sociales*. Un ejemplo ilustrativo de los trabajos producidos en México y que no difieren sustancialmente de los clásicos es el trabajo de Pardini, *Metodología técnicas de investigación en ciencias sociales*.
- 56- Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Jean Claude Chambordon, op. cit., p. 60. Ver además el análisis que los autores presentan sobre las implicaciones epistemológicas en el uso de técnicas de medición como son la entrevista y los cuestionarios, pp. 60 - 72
- 57- *Téchnique, Méthode et Épistemologie*, en *Epistemologie Sociologique*, numero 6, París, Antrhopos, segundo semestre, 1968.
- 58- Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Jean Claude Chambordon, op. cit., p. 62
- 59- Ver lo planteado en *ibid.*, pp. 51 - 54, sobre la construcción de modelos analógicos.
- 60- Thomas Popkewitz, op. cit., p. 228

- 61- Hugo Zemelman, *Uso critico...*, p. 115
- 62- *Ibid.*, p. 114
- 63- Aportes del seminario *Epistemología e investigación*, dirigido por Gilberto Giménez del Instituto de investigaciones Sociales de la UNAM, 1982.
- 64- En el campo de la investigación sociológica, por ejemplo, han sido frecuentes los estudios que, tomado como referente teórico conceptual el de la sociedad global, tienden a realizar análisis sobre procesos que se sitúan en niveles de orden microsocial de mayor concreción.
- 65- Hugo Zemelman, *Uso critico...*, p. 118
- 66- Cfr. Matei Dogan y Robert Phare, *op.*, *cit.*, p. 145
- 67- *Ibid.*, pp. 171 - 177
- 68- Alejandro Portes, *Las ciencias en conflicto: tipos y funciones de la transgresión interdisciplinaria*, en *Estudios Sociológicos*, núm. 42. Vol. XIV, México, El Colegio de México, 1996, p. 617
- 69- Las referencias hechas aquí acerca del papel de los conceptos en el desarrollo de las ciencias sociales son retomadas de Matei Dogan y Robert Phare, *op. cit.*, pp. 147 - 153

ALVAREZ, Juan Manuel (1986) "Investigación cuantitativa/ investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?" 9-23. En Cook, T:D:y Reichardt, Ch.S.: (Coord.) (1986) Métodos cualitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

INVESTIGACION CUANTITATIVA/INVESTIGACION CUALITATIVA: ¿UNA FALSA DISYUNTIVA?

*Por Juan Manuel Álvarez Méndez
profesor Titular de Didáctica
Universidad Complutense de Madrid.*

La polémica sobre métodos de investigación en Ciencias Sociales no es nueva. Son frecuentes las discusiones planteadas en términos dicotómicos, a veces antagónicos, en torno a temas como: investigación nomológicas/investigación ideográfica: investigación psicométrica/investigación etnometodológica; investigación de laboratorio/investigación de campo; investigación experimental/investigación naturalista... las dicotomías podrían multiplicarse, tal vez con mayor profusión que provecho, teniendo siempre puntos de referencia conceptuales y métodos lógicos distintos sobre los que se pretende desarrollar "la ciencia", como si ésta fuera una, y la forma de hacerla y de interpretarla fuera lineal. A pesar de esta larga tradición, caracterizada por un fuerte desequilibrio entre las dos tendencias, que inclina la balanza del lado experimental debido al desarrollo e influencia del positivismo, tal vez lo más novedoso en el momento actual resida en el interés por buscar las compatibilidades y la complementariedad entre las dos tendencias que posibiliten el trabajo conjunto y que, grosso modo, definen el panorama actual de investigación, es decir, la cualitativa por un lado¹ la cuantitativa por el otro ¹ la obra que prestan Cook y Reichardt es, sin lugar a dudas, un esfuerzo de considerable valor para mostrar esta nueva situación, motivada, en gran medida, por el resurgimiento y el empuje de la investigación cualitativa y las posibilidades epistemológicas y prácticas que ofrece, a la vez que por una gran insatisfacción producida por las fuertes críticas a algunos métodos cuantitativos que tienden a distorsionar o a simplificar excesivamente realidades sociales complejas. A todo esto se añaden razones que explicarían un cambio de actitud por parte de los estudiosos e investigadores que llevan a un reconocimiento y una mayor comprensión y apertura hacia nuevas concepciones, hacia nuevas perspectivas, que traerán como consecuencia la búsqueda de esquemas teóricos correspondientes ² de todos modos, intentar buscar coincidencias y colaboraciones mutuas no quiere decir que las cuestiones fundamentales que han distanciado ambas concepciones a lo largo del tiempo queden zanjadas en una serie de trabajos, aunque sí planteadas con suficiente

1

1

2

claridades, alcances y limitaciones, de cada enfoque, dado que entrañan dificultades que no admiten soluciones de carácter definitivo. Y tal vez tampoco convenga encontrarlas. Este aspecto podrá comprobarse que las espadas quedan en alto dependiendo no ya solo de un simple ejercicio de elección, sino de actitudes y de intereses y, en definitiva, de marcos conceptuales tan dispares que trasciendan los márgenes de investigación. (3)

Conviene, obstante, hacer alguna precisión aclaratoria desde este momento, sin atender contra el espíritu abierto y conciliador que preside el libro: el hecho de resaltar la perspectiva cualitativa no lleva como corolario implícito descartar, ni tan siquiera infravalorar, la perspectiva cuantitativa. Tiende más bien defender la idea de que la investigación cuantitativa no debe mantenerse como el único modelos a seguir.

Se trata de buscar y también de reconocer otras formas válidas y aceptables de hacer ciencia que no sigan los cánones prefijados por uno de los enfoques y que recuperen para el quehacer científico y para el desarrollo del propio conocimiento científico aspectos y dimensiones que insistente e intencionadamente han quedado marginados dentro del paradigma de investigación dominante, consideradas como fuentes de prejuicios y de errores, como amenazas, o cuando menos, elementos distorsionantes del “espíritu científico auténtico”--- entiéndase, el proceder empírico - positivista, relegándolas a simples “variables contaminantes” o “variables no controlables, o reuniéndolas cómodamente bajo la llamada “hipótesis nula”, particularmente cuando tales investigaciones se adentraban en las ciencias sociales. Así el descubrimiento y la comprensión de significados personales presentes en el análisis de espacios en los que el sujeto es protagonista; o la construcción intersubjetiva de la realidad; o el reconocimiento de la temporalidad de la verdad científica y de la misma objetividad (la tesis sustentada por Khun es esclarecedora a este respecto); o el estudio de casos individuales, renunciando de partida a llegar a generalizaciones que impliquen transferir resultados de una situación a otra, de unos sujetos a otros; o de los juicios de valor o los propios valores del mundo sensible; o la creatividad, que no sólo reacción, de los individuos en la realidad social...recuperar y reconocer estas dimensiones, y otras muchas, en el quehacer científico, insisto, no debe llevar a descartar tampoco los valores legítimos del proceder científico más experimentalista y cuantificado aplicado a ciertas áreas de las ciencias sociales. Se trata como señala Filstead en el trabajo recogido en el presente volumen, de lograr el equilibrio perdido en el campo de la investigación evaluativa, en este caso ampliando los márgenes de la comprensión científica, que no cerrándolos. reconocer estos hechos, asumir las actitudes que ellos comportan, es de suma importancia, sobre todo si se tiene en cuenta que dentro de las ciencias sociales hay áreas en las que la ciencia se construye más adecuadamente partiendo de los presupuestos en los que se sustenta la metodología cualitativa. Hacer ciencia, descubrir “verdades científicas” de las que se puedan derivar principios para la interpretación, comprensión e intervención científicamente fundamentadas sobre los fenómenos estudiados, deja de ser exclusividad del paradigma estadístico - experimental.

Esto que acabo de señalar, y que encuentra apoyo y fuentes documentales en el presente libro, adquiere más sentido, si cabe, cuando se advierte que, en nuestro medio cultural, dentro de las ciencias sociales hay áreas de conocimiento, las Ciencias de la Educación por ejemplo, en las que la metodología cualitativa simplemente “no ha llegado”, puesto el empeño en seguir una orientación restringida, no digo que equivocada, de la ciencia, quedando relegada la perspectiva cualitativa a campos semánticos amalgamados a los que se les han asignado denominaciones genéricas poco definitorias. Así: humanismo, espiritualismo, idealismo, romanticismo, filosofismo, arte (concepción que comienza a recuperar a su propia identidad, precisamente por el empuje del enfoque cualitativo) (4); o cualquier otra denominación con ribetes descalificadores, acrítica pero intencionadamente utilizados. Se pretende con estos rótulos señalar el carácter pre-científico, a veces, a-científico, de estos enfoques. Precisamente sucede de este modo en áreas en las que la lógica de la metodología cualitativa adquiere todo su poder interpretativo y explicativo. Esta situación, sucintamente recogida en estas líneas, se ha mantenido y aún perdura en el campo de la educación, por más que fuera de nuestro ámbito cultural la investigación cualitativa haya conocido un desarrollo muy nuevo pero nada desdeñable y haya ocupado espacios de estudio y de investigación en los que se le reconoce un poder explicativo propio(5).

Reivindicar la investigación cualitativa como otra forma legítima de hacer ciencia para estas áreas pasa necesariamente por revisar los grandes condicionantes y limitaciones que las corrientes lógico-positivista ha acarreado para tales ciencias, como pueden ser, por ejemplo, y siempre refiriéndonos restrictivamente a la educación, la inaplicabilidad y, en consecuencia, la inutilidad de muchos de los esfuerzos derrochados en investigar asuntos relacionados con temas escolares, el fracaso escolar entre ellos(6).

Pero este sería un trabajo fácil, un atajo si se quiere, y para el cual, por otra parte, es fácil de encontrar apoyo en otras fuentes bibliográficas, además de algunos de los trabajos recogidos en este libro(7). Creo más conveniente dedicar la atención a desarrollar alguna consideración sobre la perspectiva cualitativa y sus aportaciones para la investigación y la práctica científicas en educación, sin que ello suponga infravaloración alguna de la perspectiva cuantitativa y siempre, por supuesto, dentro del espíritu conciliador y ecléctico del presente libro. Y lo hago partiendo del hecho reconocido de que los métodos cuantitativos de la investigación tienen una larga trayectoria y gozan de un prestigio que ha desequilibrado tanto la balanza a su favor, que es necesario recuperar el equilibrio; para lo cual, tal vez, sea preciso pasar una etapa en la que convenga resaltar los atributos que caracterizan positivamente la investigación cualitativa, reconociendo a la vez que el camino de consolidación por recorrer es muy largo, que son muchas las resistencias, y de muy diversa índole, que hay que vencer, muchos los problemas teóricos y prácticos que resolver y que, en cualquier caso, la perspectiva cualitativa seguirá siendo una opción, mejor diría decisión, metodológica más, con mayor o menor poder de explicación y de resolución,

según áreas de estudio a las que se aplique, y según la adecuación a los asuntos objeto de investigación.

En mi ánimo está claro que la vía de ataque y de descalificación de cualquiera de los enfoques metodológicos y de las técnicas que de ellos se derivan para defender una postura alternativa no es la más idónea ni la más fecunda, máxime si se atiende a la intención del libro que introduzco, una de cuyas conclusiones generales, y a la vez síntesis de ideas dispares, puede expresarse como sigue: ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia. O distintas formas de hacer ciencia que llevan a la *explicación comprensiva* y a la *comprensión explicativa* de los fenómenos que son objeto de estudio.

Ambas perspectivas son necesarias, ambas pueden funcionar conjunta y complementariamente. El asunto a evaluar y las circunstancias y campo de investigación y de evaluación, así como el objeto u objetivos que se pretenden alcanzar son factores determinantes para decidirse por una u otra alternativa o para primar un enfoque en relación al otro, definiendo las funciones de cada uno va a desempeñar dentro de un programa de investigación. Si lo que importa en cualquier caso, en la dinámica de la investigación, es lograr una amplia base de datos, aspecto en el que distintos autores coinciden, para explicar y comprender los fenómenos estudiados, la *flexibilidad* y la *adaptabilidad* de los métodos vienen a ser, como reconocen COOK y REICHARDT, la solución más adecuada. A esta misma línea de coincidencia de perspectiva apuntan McCormick y James (1983; p. 157) al sustentar la legitimidad de procedimiento cuando se recurre a todo el espectro de fuentes de datos de los test estandarizados escalas de observación sistemática, cuestionario de inventarios, entrevistas no estructuradas, observación participante y cualesquiera otras. En definitiva, todo método de estudio y de conocimiento de un asunto determinado puede ser útil, pues siempre se quiere “información variada recogida por diversas técnicas”, como también señala CRONBACH (1980, p. 8). De aquí el reconocimiento de que la síntesis multimetodológica parece ser una aspiración que suscita un amplio consenso entre investigadores en las ciencias sociales.

Hasta ahora ha quedado clara la necesidad de colaboración, en paridad de posibilidades metodológicas, entre los dos enfoques. Se trata de buscar acuerdos y colaboraciones en aquellos puntos compatibles; pero conviene no confundir las dos perspectivas, pues se corre el riesgo de mezclar planos conceptuales y de intervención distintos, con la consecuencia subsiguiente de esperar de un método de investigación lo que en la misma concepción del método no está comprendido. Pondré dos ejemplos: cuando una investigación trata con grandes masas de datos y se esperan de ella resultados matemáticamente interpretables y donde se pueden identificar los atributos medibles y pueden diseñarse y desarrollarse instrumentos para medirlos, el método experimental será el más adecuado (GARDNER, 1977; p. 591). Ahora bien, cuando se busca comprender en comportamiento de los sujetos implicados en un proceso, intentando captar el propio concepto en su totalidad, las interacciones y significados entre los sujetos

entre sí y de los sujetos con el medio ambiente, sin dejar de lado variables imprevistas que en algún momento del desarrollo de la investigación resulten incómodas o parezcan revestir escaso valor, lo más apropiado será partir de un enfoque cualitativo.

En segundo ejemplo, hace referencia a un tema que suele ser objeto de frecuentes análisis: si queremos estudiar las relaciones personales que se establecen en el aula entre el profesor y los alumnos, y el estudio se orienta según las directrices de los diseños cuantitativos se tendrán en cuenta las conductas manifiestas tanto de los alumnos como del profesor y de los alumnos entre sí, asignando valores numéricos a cada una de las partes observadas (número de preguntas, número de respuestas; tiempos de intervención de cada parte, pausas, silencios, distribución.). Lo más indicado en este caso será una investigación de carácter cuantitativo (por ejemplo, el análisis de interacción verbal de Flanders); si, por el contrario, lo que se pretende investigar es el por qué de cada una de las situaciones analizadas que se producen en el aula y la significación contextual y su incidencia en las relaciones intersubjetivas que se establecen (por ejemplo, ¿por qué suele preguntar este alumno?; ¿que busca con sus preguntas: aprender realmente, perder el tiempo, ampliar conocimientos, hacerse simpático ante los demás o por incordiar al profesor y evitar que este avance en sus explicaciones de contenidos?; ¿que significado puede tener un gran silencio en el aula: hastío, interés, aburrimiento...?; ¿por qué habla tanto y sin parar para el profesor?; ¿por qué hace preguntas?; ¿por qué en lugar de exponer contenidos, hace preguntas?), lo más apropiado es plantear la investigación desde un enfoque cualitativo. En ambos casos cada una de las metodologías dispone de una amplia gama de técnicas de las cuales servirse para la recogida de información válida, sobre la cual basar los conocimientos que explican los fenómenos estudiados. A veces puede resultar fácil lograr acuerdos para un trabajo conjunto, en otras ocasiones quizá lo más conveniente sea reconocer las incompatibilidades o las limitaciones de la utilización conjunta, partiendo del punto de vista paradigmático del investigador. Estos aspectos deben quedar aclarados, como ya señale, una vez que quede definido el problema que se quiera investigar, los objetivos que se pretenden alcanzar y el contexto y condiciones en los que se da la investigación. Los estudios recogidos en el libro son una invitación abierta en esta línea de colaboración conjunta. Y mi intención es reforzar esta tendencia. Ahora bien, no se puede cerrar los ojos a las grandes diferencias que separan cada enfoque. Ciertamente, en un esfuerzo concertado - difícil de lograr, es justo reconocerlo - se puede ir de cuestionarios estandarizados a entrevistas en profundidad en un primer paso, como también se puede utilizar categorías y escalas de observación de carácter cuantitativo como son las de Flanders, a las que acabó de aludir, para llegar a entrevistas o cuestionarios abiertos a través de los cuales se puede describir y comprender significados que hacen inteligibles aspectos que no salen a la luz en la simple observación de los datos. Mientras que sea posible, y en algunos casos sea deseable, conviene utilizar conjuntamente las dos perspectivas. Pero esto no debe ocultar -y creo que tampoco sería beneficioso para el desarrollo del pensamiento científico -las grandes diferencias que separan los dos enfoques. En el libro se puede palpar estas diferencias que van desde los orígenes de cada uno

de los enfoques (psicometría y ciencias exactas para uno; antropología, etnografía y sociología para el otro) hasta los presupuestos en los que cada uno se sustenta. Tener claro esto evitara no solo mezclar indebidamente métodos y técnicas que no siempre son bien avenidas, sino que alguna que otra frustración en el intento de buscar un eclecticismo deseable, pero no siempre posible, y que puede acabar en resultados híbridos difíciles de explicar y de interpretar.

INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: PRECISIONES CONCEPTUALES

Intencionadamente he ido esquivando en las páginas precedentes la utilización de la expresión investigación evaluativa a la espera de establecer algunas precisiones, pues considero que la transferencia de vocablos o de expresiones que tienen su origen en otros contextos culturales necesitan un mínimo análisis cuando los trasladamos a medios distintos, como es nuestro caso, no vaya a ser que, aparte de la novedad, queden reducidos a usos metafóricos vacíos de contenido real, dado que designan lo que, ya está designado en nuestra propia lengua, complicando innecesariamente aún más una terminología que poco a poco va dificultando la comprensión en el panorama educativo, tanto en sus formulaciones teóricas como en sus realizaciones prácticas. Así, investigación educativa, investigación pedagógica, investigación de programas, investigación curricular, investigación evaluativa, vienen a designar campos semánticos coincidentes, si no, idénticos. Cuestión de matices, digamos.

Conviene advertir, en primer lugar, que la utilización en la obra de Cook y Reichardt de expresión investigación evaluativa obedece a la correcta traducción de los términos: Evaluación Research, expresión que en la literatura angloamericana goza de una larga tradición. L. Ruthman la define en 1977 como “el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos” (Ruthman, d1977; p.16), y para Alvira Martín, de quien he tomado la cita anterior, la investigación evaluativa o evaluación de programas, sin más, “es simplemente la acumulación de información sobre una intervención -programa- sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias”(Alvira Martín, 1985; p.129). En ambas concepciones subyace la necesidad de recoger información con el fin de ofrecer a otros -los patrocinadores- información y evidencia sobre cómo se están desarrollando los programas o a qué resultados han llegado y cuál ha sido el rendimiento de sus inversiones. Se espera siempre que, como resultado de la investigación evaluativa, se produzca algún tipo de cambio. Y esto viene a caracterizar la investigación evaluativa como diferencia que la distingue de otras formas de investigar en las que el investigador se mantenía alejado de los fenómenos, escudado en una actitud de no injerencia y de no intervención que asegurasen la posibilidad de una objetividad pura. Como fruto de la dimensión evaluadora se espera ahora que quien investiga intervenga de algún modo.

Entrando en mayores precisiones Bodgan y Binklin (1982) establecen una triple diferenciación que nos pueda aclarar donde situar conceptos que en algún proyecto pueden ser coincidentes, sobre todo cuando no existen diferencias tan establecidas entre investigadores, evaluadores y profesores, los cuales se fundan y confundan en nuestro medio cultural educativo. En efecto, y a fin de cuentas, el profesor es quien investiga y quien evalúa a quien desarrolla los programas. Estos autores establecen, desde un enfoque cualitativo, tres tipos diferentes de investigación: investigación evaluativa (evaluation research) e investigación en la acción (action research).

En la investigación evaluativa, el investigador suele estar con frecuencia contratado por un agente para describir y evaluar un programa de cambio, con el fin de mejorarlo o de suprimirlo. El resultado de tal investigación normalmente consiste en un informe escrito. Según Bodgan y Binklen, la investigación evaluativa es la forma mejor conocida de investigación aplicada.

En la investigación pedagógica el investigador es usualmente una persona comprometida con la educación (profesor, administrativo o especialista en educación) que quiere utilizar en el enfoque cualitativo para hacer lo que considera más conveniente, propia enseñanza; o bien para reflejar el grado de eficacia que tiene en su tarea como puede mejorarla. Los estudiantes o autoridades académicas y administrativas inmediatos, serán los destinatarios de los resultados obtenidos y del cambio pretendido, resultados que serán llevados inmediatamente a cambios prácticos, entrando a formar parte de su propio aprendizaje o en el mejoramiento del proceso que se está desarrollando en un momento determinado. Por último, en la investigación en la acción las personas que dirigen la investigación actúan como ciudadanos que pretenden influir en el proceso político a través de la recogida de información (Bodgan y Binklen, 1982; pp.193-194) (8).

Sobre la base de las definiciones precedentes, podemos concluir que la investigación evaluativa se entiende siempre que haya alguien que contrata y que subvenciona y que persigue unos objetivos determinados para fines específicos. Un ejemplo válido y actual es el caso de CIDE (Centro de investigación Educativa) cuando saca a concurso un proyecto de investigación y evaluación de las reformas educativas en curso y asigna un presupuesto a un grupo de investigadores para que comprueben nuevos programas que actualmente están en el periodo de prueba. En este caso se puede hablar con propiedad de investigación evaluativa o de evaluación de programas o de evaluación curricular, o de investigación educativa, que viene a ser lo mismo.

¿Por qué, entonces, introducir una nueva terminología?.

Pienso que el resurgir de la perspectiva cualitativa a provocado la necesidad de reconocer que haya áreas de conocimiento, y la educación es una de ellas, que cuando se investiga se evalúa, rotos ya algunos mitos sobre la objetividad pura pretendida y el total aislamiento del sujeto investigador como ajeno a su propia tarea de estudiar los asuntos humanos. Recuérdese ya como anécdota, aquellas

recomendaciones que aconsejaban presentar los trabajos con rigor científico en una despersonalizada tercera persona singular o primera del plural. Hoy en día, y reflejo del cambio de actitud hacia concepciones cualitativas, quien investiga acostumbra a definirse como participante implicado de algún modo en aquello que investiga y suele expresarse en primera persona. No es alguien anónimo, alguien cualquiera; se sabe quien investiga, quien piensa, quien valora, quien decide, quien interviene. Por eso son tan importantes los informes finales y por eso mismo se les exige tanta claridad y tanto rigor en su presentación. Este cambio, aparentemente gramatical, refleja la nueva situación en la que la investigación necesita hacerse evaluativa donde es necesario sacar a la luz y tener en cuenta la multiplicidad de factores y de valores que entran el conflicto en cualquier realidad social y a la que el propio investigador no es ajeno.

Hablo, claro esta, de una dimensión valorativa aplicada a la investigación educativa desde este punto de vista se puede establecer un paralelismo de perspectivas (cuantitativa - cualitativa) con la ya clásica división de Scriven entre evaluación sumativa y evaluación formativa. En la tesis que sostengo, precisamente la evaluación formativa es la que realmente interesa en la educación. La llamada, por contraposición, evaluación sumativa, a modo de ver ya desfasada pues responde a un momento histórico muy concreto, queda reducida a funciones burocrático-administrativas de política educativa de micro y macro - niveles (calificaciones, controles, premios, paso de un curso a otro, agrupamiento de alumnos y otros aspectos que menos tienen que ver con las cualidades del proceso educativo, aunque lo pueden condicionar). (Cfr. Álvarez Méndez, J. M., 1985, 1986). Como atinadamente señala Cronbach “los dos términos no son adecuados para las discusiones de hoy en día (...) Las evaluaciones se usan casi totalmente de un modo formativo cuando se usan. Esto es cierto, concluye Cronbach, incluso en los estudios que se autolimitan a medir resultados” (Cronbach, 1980; p. 55). La razón del paralelismo en el binomio - evaluación es, en mi opinión la siguiente: cuando se investiga los asuntos educativos, sobre todo cuando no son objetos burocrático-administrativos, cualquier investigación es simultáneamente evaluación. Y como tal debe incidir en la práctica. Quiero decir: no puede quedarse la investigación en niveles incursivos y especulativos. La doble dimensión ética y normativa derivada de una concepción de la educación como una actividad intencionalmente humana, y no simple actividad natural, propia de los cuerpos físicos hace que cualquier estudio sobre la misma conlleve y comparta el proceso evaluador entendido como práctica social legítima. Es de suma importancia no perder de vista este criterio rector de la legitimación de la práctica educativa que se antepone, por principio, a criterios de otro signo, tal es el caso de la eficacia (productividad, que lleva a la competitividad) que se busca en las ciencias físicas. De donde se concluya que la objetividad exigida a los métodos en las ciencias sociales remite obligadamente al mundo de los valores y, al mismo tiempo, al análisis del proyecto teórico que la sustenta nos instalamos con ello en el dominio propio del quehacer humano, que no es distinto del quehacer científico lo que acabó de decir no debe interpretarse como falta de interés o despreocupación por el rigor más sólido y exigente de la investigación científica. Se trata de acudir a otras técnicas, como pueden ser, entre otras, la triangulación

para validar métodos y la observación participante, técnicas sobre las que el lector podrá encontrar ejemplos valiosos a lo largo de las paginas que siguen.

NOTAS

- (1) En líneas generales y muy brevemente, podemos caracterizar la perspectiva cuantitativa por su preocupación por el control de las variables y la medida de resultados, expresados con preferencia numéricamente. En la perspectiva cualitativa la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos. Si desde la perspectiva cuantitativa interesa primordialmente la explicación causal derivada de unas hipótesis dadas, desde la cualitativa interesa la comprensión global de los fenómenos. En esta interpretación de la dicotomía podría resultar el eclecticismo al que apuntan algunas tendencias.
- (2) Sirva como contraste de este cambio la postura de D. CAMPBELL en su obra en colaboración con J. STANLEY titulada: Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social (1973;1966 en original). Allí decían: “En esta obra nos declaramos partidarios del método experimental como único medio de zanjar las disputas relativas a la práctica educacional, única forma de verificar adelantos en el campo pedagógico y único método para acumular un saber al cual puedan introducirse mejoras sin correr el peligro de que se descarten caprichosamente los conocimientos ya adquiridos a cambio de novedades de inferior calidad”p. 11). La lectura del trabajo ahora recogido en este volumen es muy significativa. Valga el siguiente texto que entresaco para un contraste rápido: “la ciencia, dice CAMPBELL, depende más bien del conocimiento cualitativo y de sentido común, aunque en el mejor de los casos incluso supere”
- (3) El pensamiento de M. APPLE puede ser reflejo fiel de esta actitud: “Cualitativa y cuantitativa no son simplemente meros modos de describir los hechos, pueden ser, tal vez. Pero estos diferentes juegos lingüísticos son modos diferentes de existencia. Sus significados están vinculados a modos de atender a los fenómenos e interactuar con ellos. Así “ concluye APPLE, “estar ocupado con la cualitativa es abarcar, una forma de vida, que pretende rescatar significados humanos e intencionalidades desde su status como simples epifenómenos en la investigación cuantitativa” APPLE, Michael W. “Ideology and form in Curriculum Evaluation” En: Willis, George, de, Qualitative Evaluation. Berkeley (Cal.) 1978, p 498.
- (4) Cfr. STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata, 1984. Del mismo autor se puede ver el artículo aparecido en la Revista de Educación (Mayo-Agosto 1985; no. 277), titulado “El profesor como tema de investigación y desarrollo”.
- (5) Puede verse una amplia bibliografía de orientación cualitativa en: FILSTEAD, William J., “Using Qualitative Methods in Evaluation Research: An Illustrative Bibliography”. Evaluation Review; vol. 5 no. 2 Ab. 1981; pp. 259-268.
- (6) PARLETT Y HAMILTON (1976) hablan de “estudios artificiales y de corto alcance” Y B. McDONALD (1976) dice: “Gran parte del conocimiento nuevo está producido por investigadores y evaluadores que utilizan técnicas y procedimientos difíciles de entender” Según D. KALLOS “en una época n los signos de crisis dentro de la sociedad son constantemente visibles también como crisis dentro de las escuelas, los investigadores pedagógicos han tenido poco éxito en la tarea de proporcionarlas soluciones que se les pedían y según GUBA Y LINCOLN (1982) “la investigación experimenta no genera conocimiento que merezca la “ Pienso que aquí reside la inutilidad de tantas investigaciones educativas cuyas conclusiones nunca llegan a incidir en la mejora de la práctica y muy raramente en el conocimiento de la misma.
- (7) Muy interesante por la profundidad y fuerza de su análisis y las derivaciones que hace para la construcción de una teoría y práctica de la educación científicamente fundamentadas desde la

perspectiva de la investigación en la acción, es el libro de CARR, W. Y KEMMIS S, *Be coming Critical: KNOWING Through Action Research*. Victoria, Deakin University Press, 1983.

(8) Una interpretación es amplia y a la vez más enriquecedora de la investigación en la acción referida a la educación puede verse en las obras ya citadas de STENHAUSE y de CARR y KEMMIS, así como los trabajos recogidos en el dossier titulado *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*, uno de cuyos autores es J. ELLIOT. Particularmente pienso que la investigación en la acción representa en la investigación educativa una síntesis valedora de los presupuestos en los que se sustenta la investigación cualitativa, conocida en este sentido también como investigación naturalista, que enfatiza la necesidad de que los conocimientos adquiridos a través de la investigación sean aplicables a la vez que contribuyan a la construcción de teorías explicativas de la práctica misma. Como investigación aplicada, la investigación en la acción se opone a una concepción de la investigación básica entendida como aquella que persigue fundamentalmente aumentar el caudal de conocimiento general, a menudo referido a áreas más generales. Desde un punto de vista tradicional se entiende que la investigación básica goza de una aureola de prestigio del que deriva una autoridad fundamentada "se habla con rigor científico" que la concede un status superior dado el carácter "puro" de su quehacer, menos contaminado por las complicaciones derivadas de la participación en los hechos cotidianos a los que se dedica la investigación aplicada. La aureola de prestigio es reforzada por la utilización de un lenguaje más abstracto e inaccesible para el profano. En cambio, la investigación aplicada, la investigación en la acción, no sólo rehuye del esoterismo conceptual, sino que procura hacer inteligibles los resultados de sus pesquisas de tal modo que puedan incidir directamente en el mejoramiento y en la comprensión de la práctica de forma simultánea.

BLOQUE II

REGLAMENTO GENERAL PARA LA TITULACIÓN PROFESIONAL DE LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Doctora Sylvia Ortega Salazar, en ejercicio de las facultades que me confiere el Artículo 12, fracciones V Y IX, del decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, y

CONSIDERANDO

1. Que la Universidad Pedagógica Nacional, como toda institución de educación superior requiere formas que permitan más ágilmente de la titulación de sus egresados.
2. Que la titulación de la Licenciatura es la culminación de una etapa del proceso de formación profesional que implica la evaluación sobre la capacidad crítica, reflexiva y transformadora que el egresado posee e incluye un procedimiento administrativo.
3. Que el consejo académico, como órgano colegiado conocedor de las necesidades académicas de los alumnos y egresados de esta institución, ha propuesto la emisión de un reglamento general que comprenda las formas de titulación de los egresados de la Licenciatura.
4. Que en virtud de la problemática que representa no contar a la fecha con una reglamentación suficiente que permita la titulación de los egresados de la Licenciatura, se hace necesario emitir un ordenamiento que regirá la titulación de los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, se expide el siguiente:

REGLAMENTO GENERAL PARA LA TITULACIÓN PROFESIONAL DE LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CAPÍTULO I “DISPOSICIONES GENERALES”

ARTICULO 1º . El presente reglamento, de observancia general y obligatoria, tiene por finalidad establecer los lineamientos para la obtención del Título de Licenciatura.

ARTICULO 2ª . Es facultad de la Universidad Pedagógica Nacional expedir el título profesional a quienes cumplan con los requisitos que la propia institución establezca, de conformidad con los dispuestos en el Artículo 5ª de su decreto de creación.

ARTICULO 3ª. Para efectos de este reglamento se entenderá por:

- La Universidad Pedagógica Nacional: La Universidad
- La comisión de Titulación: La Comisión
- Las Unidades de la UPN: Las unidades

ARTICULO 4ª . Es responsabilidad de la Universidad, así como de las instalaciones educativas correspondientes de cada entidad federativa, expedir títulos a quienes hayan cumplido con los requisitos establecidos en la normatividad académica vigente.

CAPITULO II “DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL TITULO”

ARTICULO 5ª. La titulación constituye una actividad terminal de formación de los estudiantes de las Licenciaturas que ofrece la Universidad, y permite recuperar y poner en práctica los conocimientos y las habilidades adquiridas en el curso de los estudios profesionales

ARTICULO 6ª . Cada Licenciatura, de acuerdo con este reglamento general para la titulación y las características de su plan de estudios, establecerá un instructivo que contemple las opciones de titulación los requisitos y trámites correspondientes. Será responsabilidad de los cuerpos colegiados de cada Licenciatura de la Unidad del Ajusto, así como de las coordinaciones de los proyectos nacionales, la elaboración de los instructivos respectivos, mismos que serán aprobados por el consejo técnico y el consejo académico

ARTICULO 7^a . Para obtener el título de licenciado en las carreras que ofrece la Universidad, será necesario cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Ha ver cubierto la totalidad de créditos establecidos por la Universidad, de acuerdo con el plan de estudios de la carrera respectiva
- b) Haber realizado el servicio social de la conformidad con las normas establecidas en el reglamento correspondiente. Este requisito no se aplicara a aquellos alumnos que, de acuerdo con el artículo 91º del reglamento relativo al ejercicio de las profesiones, estén exentos de prestar el servicio social.
- c) En caso de que el instructivo de la Licenciatura lo considere y el alumno opte por el examen general de conocimientos, deberá presentar su solicitud ala comisión, realizar los tramites correspondientes y acreditar el examen.
- d) En caso de optar por una modalidad que implique replica, deberá realizar y obtener la aprobación del proyecto, desarrollar el trabajo recepcional y, finalmente, obtener los votos aprobatorios del jurado en relación con este y con el examen profesional correspondiente.

ARTICULO 8^a . El alumno realizara los trámites de titulación respectivos ante la comisión correspondiente. En el curso de los mismos, deberá demostrar que ha cumplido los requisitos señalados en los artículos presentes.

ARTICULO 9^a . No se podrá realizar el tramite de titulación en otra unidad de la misma Entidad Federativa o en una Licenciatura distinta a aquella en la que se terminaron los estudios.

CAPITULO III “DE LAS OPCIONES DE TITULACION”

ARTICULO 10^a. Las opciones para la obtención del título de Licenciado en la Universidad son:

- ◆ Tesis
- ◆ Tesina
- ◆ Proyecto de innovación docente
- ◆ Propuesta pedagógica
- ◆ Proyecto de desarrollo educativo
- ◆ Monografía
- ◆ Sistematización de intervención profesional
- ◆ Examen general de conocimientos

ARTICULO 11^a . La tesis es un trabajo que implica un proceso de investigación en torno a un problema teórico o empírico en el campo de la educación. La tesis lo identifica como problema, lo construye como objeto de estudio y hace un

abordaje metodológico de él, a partir de determinados supuestos teóricos, lo que conducirá a establecer una postura y derivar determinados planteamientos en términos de la incidencia que su tratamiento puede tener en las prácticas educativas.

ARTICULO 12^a . La tesina es una elaboración analítica específica en torno a un problema educativo, cuyo objeto de estudio articula la reflexión y teorización que culmina en un trabajo de disertación escrita sobre el tema o problema elegido, el cual refleja el dominio que el estudiante posee sobre el mismo y puede desarrollarse bajo las siguientes modalidades:

- I . Recuperación de la experiencia profesional
- II . Historia de vida
- III. Análisis de testimonio
- IV. Ensayo
- V. Informe académico

RECUPERACION DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL. Se trata de un trabajo en el que se plasma la identificación de la experiencia profesional del sustentante en su actividad educativa. Comprende la narración contextualizada de su experiencia así como el análisis, síntesis y explicitación de los sustentos teóricos y metodológicos de su práctica profesional y su aportación al campo de la educación.

HISTORIA DE VIDA: Es un trabajo donde se presenta la trayectoria (Personal o profesional). Se trata de realizar una reconstrucción histórico-contextual en primera persona, identificando las fuentes que le den validez a los sucesos que se describen. Asimismo, debe contener un análisis, valoración y contratación de los sucesos narrados y la explicitación de los aportes e implicaciones que tienen estos sucesos en el campo educativo.

TESTIMONIO: Es un documento que tiene el propósito de presentar un suceso educativo en el que participo el sustentante. El trabajo que se elabora en esta modalidad contiene la identificación del suceso en el que se participo y la reconstrucción objetiva del mismo, acompañado de las fuentes que permitan su validación, en el testimonio se incluye el análisis del suceso y se destacan los aportes e implicaciones que tiene para el campo educativo.

ENSAYO : Es un documento que se caracteriza por presentar juicios personales sobre un tema educativo, cuya profundidad y extensión en el tratamiento son variables. En este trabajo se ofrecen concepciones y relaciones sobre un tema educativo y las interpretaciones que hace el autor. Debe estar fundamentado en información actual que permita apoyar y confrontar diversas perspectivas para obtener una síntesis propia.

INFORME ACADEMICO: Es un documento que tiene la finalidad de presentar los resultados que el egresado obtiene, después de desarrollar actividades tendientes a modificar un aspecto del campo educativo. Consiste en una aproximación descriptiva, cuyo objetivo es exponer y definir con precisión las características y condiciones en que se presenta el fenómeno educativo seleccionado para su estudio.

ARTICULO 13^a. El proyecto de innovación docente es un trabajo en el que se plasma un cuestionamiento del quehacer docente propio e implica la construcción de una perspectiva crítica, desde la cual es posible el desarrollo de una práctica docente nueva y creativa. Este proyecto puede ser:

- a) **PROYECTO DE INTERVENCION PEDAGOGICA.** Es un documento que expone una estrategia de trabajo prepositiva que recupera la valoración de los resultados de la aplicación de la alternativa, en donde se resaltan aquellos aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que permitieron la explicación y reconocimiento de su limitación y/o superación del problema docente planteado. En el se señalan las intervenciones del docente en el proceso de construcción de los contenidos escolares con los sujetos y los métodos.
- b) **PROYECTO PEDAGOGICO DE LA CRECION DOCENTE:** Es un documento en donde se expone el conjunto de líneas de acción desarrolladas por el egresado para enfrentar un problema significativo de su práctica docente en el aula o en la escuela, en función de las condiciones, dilemas o conflictos, facilidades e incertidumbres que presentan el aula y el contexto escolar.
- c) **PROYECTO DE GESTION ESCOLAR:** Es una propuesta de intervención dirigida a mejorar la calidad de la organización y funcionamiento de la institución educativa. Se refiere al conjunto de acciones realizadas por el colectivo escolar y orientadas a mejorar la organización de las iniciativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios escolares con el propósito de crear un marco que permita el logro de los propósitos educativos.

ARTICULO 14^o. La propuesta pedagógica parte del reconocimiento de las preocupaciones fundamentales del maestro, en relación con una dimensión particular de su práctica docente. Los procesos de enseñanza y /o aprendizaje del conocimiento escolar. El sustentante deberá elegir una de esas preocupaciones y convertirla en el problema que articula su reflexión y da sentido al planteamiento de una estrategia de acción pedagógica. Al sistematizar y profundizar sus reflexiones sobre el problema elegido y la estrategia planeada, se fundamenta la propuesta pedagógica.

ARTICULO 15^a. El proyecto de desarrollo educativo es una propuesta de intervención que busca resolver un problema detectado en el proceso educativo en el se especifica el problema que es motivo de intervención, las estrategias y fundamentos de la acción innovadora, las condiciones particulares de aplicación, los recursos los tiempos, y las metas esperadas. De igual forma

puede plantear los mecanismos para realizar su seguimiento con miras a establecer las modificaciones necesarias. Así mismo, puede reflexionar sobre la pertinencia de sus proposiciones de acuerdo con los contextos y las políticas vigentes.

ARTICULO 16^a. La monografía es un estudio específico y exhaustivo sobre un tema educativo. El trabajo se debe realizar con profundidad, desde un punto de vista original; articulando la información de modo que se trascienda la mera acumulación de datos. Se utiliza fundamentalmente la investigación documental.

ARTICULO 17^a. La sistematización de intervención profesional es un trabajo descriptivo de una acción profesional en el campo educativo. Incluye una exposición acerca de la metodología seguida y del sustento teórico utilizado en la intervención. Tiene la finalidad de presentar las reflexiones que el egresado hace en torno a esta.

ARTICULO 18^a. El examen general de conocimientos es la evaluación, oral escrita, a través de la cual el egresado muestra su capacidad en el manejo de los contenidos curriculares del plan de estudios y su aplicación en diversas problemáticas educativas.

ARTICULO 19^a . El trabajo de titulación podrá realizarse bajo diferentes enfoques, dependiendo del objeto de estudio de que se trate.

ARTICULO 20^a . En los instructivos de titulación de cada licenciatura se establecerá si los trabajos que implica replica se podrán realizar de manera grupal. Estos grupos estarán integrados por un máximo de tres egresados. El examen general de conocimiento será individual.

ARTICULO 21^a . En caso de realizar un trabajo recepcional de manera grupal, la replica la presentara en forma individual todos los integrantes del grupo, ante el mismo jurado.

CAPITULO IV DEL EXAMEN PROFESIONAL

ARTICULO 22^a . El alumno deberá presentar un proyecto que esta sujeto a la aprobación de la comisión. Para el caso de la opción de proyectos de innovación se presentara un anteproyecto de trabajo

ARTICULO 23^a . El examen profesional consistirá en la sustentación oral del trabajo presentado para la titulación, mediante la exposición y replica del mismo, que permita el jurado formarse un criterio evaluativo del dominio que el sustentante tiene de este.

ARTICULO 24^a . El examen profesional será público.

ARTICULO 25^a . El jurado emitirá un veredicto, con base en el desempeño demostrado por el sustentante durante su examen profesional y de acuerdo con lo establecido en el ARTICULO 26^a .

ARTICULO 26^a. Los criterios para emitir el veredicto, serán los siguientes:

APROBADO CON MENCION HONORIFICA, cuando el sustentante, a juicio del jurado, exhiba una excelente calidad académica tanto en su trabajo como durante el desarrollo del examen y tenga un promedio mínimo general de nueve en sus estudios.

APROBADO POR UNANIMIDAD, cuando el sustentante sea aprobado por los miembros del jurado, al demostrar amplio dominio de los contenidos expuestos en el examen y haber presentado un trabajo que cubra satisfactoriamente los criterios establecidos en el instructivo correspondiente.

APROBADO POR MAYORIA, cuando el sustentante sea aprobado por dos de los tres miembros del jurado, al haber demostrado suficiente dominio de los contenidos expuestos en el examen y haber presentado un trabajo que cubra satisfactoriamente los criterios establecidos en el instructivo correspondiente

SUSPENDIDO : Cuando el sustentante no sea aprobado por dos de los tres sinodales, tomándose en cuenta que durante el examen el egresado demostró deficiente capacidad y conocimientos.

ARTICULO 28^o . Si el veredicto del examen resulta suspendido, el jurado dará por escrito las observaciones al sustentante para que sean tomadas en cuenta en la preparación de una nueva replica y se dará lectura al acta correspondiente.

ARTICULO 28^a . Un sustentante suspendido por su desempeño en el examen profesional solo tendrá una segunda oportunidad en 60 días naturales con el mismo trabajo.

ARTICULO 29^o . Concluido el examen profesional, el jurado sesionara en privado y emitirá su veredicto, el cual será inapelable. Si el resultado es favorable en el curso de la lectura del acta correspondiente, se tomara al sustentante la propuesta de ley.

CAPITULO V DE LA COMISION DE LA TITULACION

ARTICULO 30^o . La comisión tendrá las siguientes características:
Estará integrada por un presidente, un secretario y dos vocales que representaran alas licenciaturas vigentes, a excepción de la Unidad Ajusco, donde cada licenciatura tendrá su propia comisión.

El presidente será el director de la unidad o los responsables de las licenciaturas.

A propuesta del colegio de profesores.

El secretario y los vocales de la comisión serán designados, con base en su currículum y su desempeño académico, por el director de la unidad o del director de docencia, en el caso de la Unidad Ajusco, con base en la propuesta del colegio de profesores.

Para coadyuvar en las tareas del proceso de titulación, podrán conformarse subcomisiones por licenciatura y subsede, las cuales se sujetarán a este reglamento y al instructivo respectivo.

Los profesores miembros de la comisión deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Ser miembro del personal académico de la universidad.
- b) Tener Título de licenciatura o de normal superior.
- c) Tener como mínimo una antigüedad de seis meses en la institución.
- d) Haber recibido el dictamen favorable de la comisión académica

Dictaminadora.

- a) Se prescindirá de éste en el caso de que no haya un número suficiente de profesores dictaminados.

ARTICULO 31º . Para las tesis elaboradas por equipos formados por aspirantes de diferentes licenciaturas en el sistema escolarizado, se formará una comisión de titulación extraordinaria, integrada por los coordinadores de las licenciaturas correspondientes y por el asesor de la tesis.

ARTICULO 32º . Las funciones generales de la comisión serán:

- a. Planificar y organizar estrategias tendientes a promover la titulación de los egresados de las licenciaturas.
- b. Evaluar todas las acciones involucradas en el proceso de titulación con base en criterios que garanticen óptimos niveles de calidad.
- c. Designar asesores internos o aprobar la propuesta de un asesor externo.

Dictaminar y, en caso, aprobar proyectos de titulación.

- a. Realizar cambios de asesor o jurado, cuando sea necesario.

Designar jurados para examen profesional.

- b. Planificar, organizar y dirigir la aplicación del examen general de conocimientos en las licenciaturas o unidades cuando esta opción proceda.
- c. Vigilar que en las distintas opciones de titulación imperen criterios académicos

- d. Conformar subcomisiones para coadyuvar en las tareas del proceso de titulación.
- e. En el caso de las unidades, estas subcomisiones pueden ser por sedes o licenciaturas.

ARTICULO 33° . Las funciones particulares de los miembros de la comisión serán:

Del presidente: convocar y presidir las reuniones de la comisión, gestionar los asuntos que sean de la competencia de esta y comunicar las resoluciones a los interesados.

Del secretario: llevar el registro de los aspirantes, de los proyectos, de los asesores y de los jurados, así como convocar y presidir la comisión en caso de ausencia del presidente.

De los vocales: participar en el desarrollo de los trabajos y actividades que sean encomendadas y acordadas por la comisión.

ARTICULO 34 °. Los integrantes de la comisión permanecerán en su cargo durante dos años, al término de este periodo, y a propuesta del presidente o del colegiado, podrán permanecer en el desempeño de sus funciones por otro periodo no mayor de dos años.

CAPITULO VI DE LOS REQUISITOS DE LOS ASESORES DE TRABAJOS DE TITULACION

ARTICULO 35° . Para ser asesor o tutor de trabajo recepcional, será necesario cumplir con los siguientes requisitos:

- A. Ser miembro del personal académico de la universidad y tener como mínimo seis meses de antigüedad en la institución
- B. Tener título de licenciado o de normal superior
- C. Poseer una formación profesional acorde con la temática del trabajo recepcional en el que será asesor o tutor.

En caso de que se requiera un asesor externo, este deberá ser debidamente acreditado, de acuerdo con los establecidos en el instructivo correspondiente y avalado por la comisión respectiva.

ARTICULO 36 ° . Los egresados de la universidad podrán solicitar un asesor en cualquiera de las unidades UPN, siempre y cuando se autorice por la comisión respectiva y se cumpla con lo establecido en el presente reglamento.

CAPITULO VII DEL JURADO DE LOS EXAMENES PROFESIONALES

ARTICULO 37 ° . El jurado del examen profesional será designado mediante oficio por la comisión y estará formado por cuatro integrantes que fungirán como presidente, secretario, vocal y suplente.

ARTUCULO 38 ° . A los integrantes del jurado que participan en el examen profesional se les denominara sinodales y deben cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Ser miembro del personal académico de la Universidad
- b) Poseer título de Licenciatura o de normal superior
- c) Tener como mínimo seis meses de antigüedad en la institución.
- d) En caso de personal externo, este deberá estar debidamente acreditado, de acuerdo con lo establecido en el instructivo correspondiente

Al menos tres meses de los sinodales que conformen el jurado deberán tener experiencia en la licenciatura respectiva.

ARTICULO 39 ^a . Las funciones del jurado serán:

- a) Ser lector del trabajo de titulación.
- b) Emitir por escrito el dictamen correspondiente en un plazo no mayor a 20 días hábiles.
- c) En caso de ser sinodal del examen profesional.

T R A N S I T O R I O S

ARTICULO 1 ^a . El presente reglamento entrara en vigor al día siguiente de su publicación en la gaceta oficial de la Universidad.

ARTICULO 2 ° . Se abroga el reglamento transitorio para la titulación profesional de la Licenciatura en Educación Plan '94 de la UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL y se derogan las disposiciones que se opongan al presente reglamento.

ARTICULO 3 ^a . Los casos no previstos en el reglamento serán resueltos por la secretaria académica, o por la instancia que esta designe.

INSTRUCTIVO DE TITULACIÓN PARA LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA, PLAN 2002

PRESENTACIÓN

En el presente documento se describe la Propuesta de Titulación para la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002, conforme el Reglamento General para la Titulación Profesional de la Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, como una contribución para alcanzar una de las metas propuestas en el Programa Nacional de Educación 2001 - 2006, que tiene como propósito "lograr que la tasa promedio de titulación en los niveles técnico superior universitario o profesional asociado y licenciatura se incremente de 50% en 2000 a 65 % en 2006 y la tasa promedio de graduación en el postgrado de 40.5 a 55%" (SEP; 2001: 203) como una manera de ampliar y diversificar con equidad las oportunidades de acceso y permanencia a la educación superior.

Con base en lo anterior, se considera a la titulación como la estrategia y alternativa básica para la solución de los problemas de baja eficiencia terminal en los procesos de formación a nivel licenciatura.

Este instructivo se organiza de la siguiente manera: en un primer apartado, se abordan los antecedentes para la titulación desde los marcos legal y académico; en el segundo y tercero se especifica información y lineamientos acerca del proceso de titulación, sus propósitos y las opciones de titulación; en el cuarto, se describe el procedimiento para la titulación; y en el quinto se especifica un adendo al Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional.

1. -ANTECEDENTES PARA TITULACIÓN

1.1 Marco legal

La Universidad Pedagógica Nacional como institución educativa de nivel superior tiene la facultad de expedir el Título Profesional a quienes cumplan con los requisitos que la propia institución establezca, según el Capítulo II, artículo 5° de su Decreto de Creación.

En el marco de la descentralización, la Universidad Pedagógica Nacional mantiene la facultad de establecer la normatividad académica a nivel nacional, en relación con las Unidades UPN y los estados tienen la facultad administrativa de expedir los Títulos Profesionales, según el Capítulo I, artículo 4° de dicho Decreto.

En el *Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN* se establecen los siguientes requisitos para la obtención del título profesional:

- a) Cubrir la totalidad de los créditos establecidos (358 que corresponden a los 37 cursos, distribuidos en 32 obligatorios y 5 optativos que debe cubrir el estudiante) por la institución de acuerdo con el Plan de estudios de la carrera, según el Capítulo II, artículo 7° de su Decreto de Creación.
- b) Realizar el servicio social y prácticas profesionales conforme a las normas establecidas en el Reglamento correspondiente, según el Capítulo II, artículo 7° de su Decreto de Creación.
- c) Los maestros en servicio público están exentos de la prestación de servicio social, con base en el Art. 91 del reglamento relativo al ejercicio de las profesiones. Sólo requiere constancia de trabajo.
- d) Los maestros servicio público deberán realizar sus prácticas profesionales pudiendo realizarlo dentro de su ámbito de intervención.
- e) Obtener el dictamen de aprobación del trabajo para titulación y aprobar la réplica respectiva o bien, aprobar el Examen General de Conocimientos.

Los estudiantes que hayan iniciado sus estudios en la LEB'79, la LEPEP'85 o Educación, Plan '94 y que convalidaron su programa de estudios con el de la Licenciatura en Intervención Educativa Plan 2002. se sujetarán íntegramente a los lineamientos de titulación de la LIE "2002.

El Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN señalar que en los casos en que se elaboren documentos recepcionales, éstos deberán abordar un aspecto de la teoría educativa y/o un problema de la realidad educativa, y que podrán realizarse bajo diferentes enfoques dependiendo del objeto de estudio de que se trate.

En el artículo 6° del Capítulo II del Reglamento, se establece que en los instructivos de cada licenciatura se señalen las opciones entre las cuales el egresado podrá elegir de acuerdo al plan de estudios y se especifiquen los requisitos académicos que se deben observar en la elaboración de las opciones de titulación.

Este instructivo establece que las opciones para la obtención del Título de Licenciatura en Intervención Educativa serán las mismas para todas las modalidades de estudio e independientemente de la línea o cursos con los que conformó su ruta curricular.

1.2 Marco académico

Las competencias profesionales del licenciado en Intervención Educativa, se orienta hacia la intervención en las problemáticas sociales y educativas que trascienden los límites de la escuela, que te permiten introducirse en otros ámbitos y plantear soluciones a los problemas derivados, a partir de diversos enfoques y contextos particulares.

Por lo tanto, la titulación en la LIE 2002 se considera un proceso donde el alumno integra las competencias (generales, específicas y particulares) desarrolladas durante el proceso de formación, lo cual le permitirá la certificación de sus estudios.

Durante los estudios de la LIE 2002 el estudiante elabora un proyecto de intervención (socioeducativa o psicopedagógica) como parte del proceso de formación, dicho proyecto se considera una opción de titulación.

El Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN contempla en su Capítulo III, Artículo 10, las otras opciones, como son: tesis, tesina, proyecto de innovación educativa, monografía y examen general de conocimientos.

2. LA TITULACIÓN EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA, PLAN 2002

2.1 Justificación

El Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, define la titulación como "la culminación de una etapa del proceso de formación profesional que implica la evaluación sobre la capacidad crítica, reflexiva y transformadora que el egresado posee e incluye un procedimiento administrativo" (UPN. 2000: p.1).

En coherencia con esta definición y las características del modelo curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002 (LIE, Plan 2002), que pretende intervenir de manera intencionada en problemáticas sociales, culturales y educativas para su transformación, la titulación se considera un proceso donde el alumno integra las competencias (generales, específicas y particulares) desarrolladas durante el proceso de formación, lo cual le permitirá la certificación de sus estudios.

La titulación tendrá siguientes propósitos:

2.2 Propósitos

- * Evidenciar la adquisición de las competencias profesionales establecidas en la licenciatura.
- *Certificar las competencias alcanzadas, mediante la formalización de un documento recepcional, para que el alumno pueda ejercer la profesión.

3. OPCIONES DE TITULACIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional, atendiendo las necesidades de formación de profesionales de la educación, ofrece para la Licenciatura en Intervención Educativa Plan 2002, las siguientes opciones de titulación: Proyectos de Intervención, Portafolio de Desempeño, Examen por Competencias e Informe Académico.

3.1 Proyecto de Intervención

En esta licenciatura se define a la intervención "como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación" (UPN; 2002:24), con la finalidad de que los futuros profesionales puedan desempeñarse en los campos psicopedagógicos y/o socioeducativos con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos.

El proyecto de intervención se gesta a partir de la identificación de un problema, de una necesidad o de una demanda de apoyo, etc., siendo el diagnóstico una herramienta fundamental para su detección, a partir del cual se deciden los alcances y se realiza el diseño de una estrategia de intervención viable y pertinente fundamentada en aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que derivarán en el logro de las metas establecidas y la evaluación de los resultados del proceso que se concretan en un informe que da cuenta de la acción interventora.

El proyecto de intervención tiene la intención de irrumpir en una realidad con ánimo de modificarla; "su recurso fundamental" se basa en la intercomunicación, intercambio, interacción personal, grupal o individual" (RIERA; s/f: 196)

El proceso de construcción del proyecto de intervención tiene sus fuentes en el desarrollo de las competencias adquiridas durante el proceso de formación profesional: los cursos del área básica, las líneas específicas y los cursos optativos, teniendo gran relevancia en dicho proceso el vínculo que se establece entre las prácticas profesionales y el servicio social, debido a que permiten el desarrollo e implementación del proyecto de

intervención que se elabora en los seminarios de titulación, de ahí el motivo por el que se ubican relacionados horizontalmente en el mapa curricular.

En este sentido se contempla la realización del proyecto de intervención en diferentes modalidades y campos, como *opción preferencial*, así como el portafolio de desempeño, el informe académico y el examen de competencias, sin descartar las establecidas en el reglamento citado, para ello los alumnos debieron conocer con anterioridad el proceso y las opciones de titulación.

La presente propuesta de titulación se apoya en dos espacios curriculares para la culminación del trabajo recepcional, con la intención de favorecer el impacto social de la licenciatura a través de su eficiencia terminal.

Considerando que al término del Seminario de Titulación el estudiante ha construido el diseño de un proyecto de intervención, éste se encuentra en posibilidad de registrarlo ante la Comisión de Titulación, para lo cual debe contener los siguientes elementos:

- * Diagnóstico, delimitación y conceptualización de un problema, necesidad, demanda, etc.
- * Estrategia de intervención que contemple elementos de carácter teórico, metodológico e instrumental.
- * Propuesta de evaluación de la estrategia de intervención.

Se considera necesario que a partir de que el alumno inicie el Seminario de Titulación, una vez realizado el diagnóstico, se le asigne un tutor de contenido que le apoye hasta la culminación del proceso de titulación.

Durante el Seminario de Titulación II los alumnos desarrollarán el proyecto diseñado, valorarán los resultados y presentarán un informe.

3.1.1 Caracterización del Proyecto de Intervención como documento recepcional.

El Proyecto de intervención como documento recepcional deberá recuperar los elementos que integraron tanto el proceso de diseño del proyecto de intervención, como de la puesta en práctica, valoración de los resultados obtenidos y su formalización en el informe respectivo.

3.2 Portafolio de Desempeño

El portafolio de desempeño constituye una colección de documentos especializados, perfectibles y orientados sobre una temática particular, que evidencian la adquisición de las competencias generales, específicas y particulares desarrolladas durante el proceso de formación profesional.

Para la integración del portafolio de desempeño se consideran los siguientes criterios:

- La integración del portafolio se inicia a partir del Área de Formación Profesional en Educación y se continua con mayor énfasis durante el transcurso del Área de las Líneas Específicas.
- Los documentos que integran el portafolio son: proyectos, informes, ensayos, videos, fotografías, muestras, certificados, diplomas, reconocimientos, premios, etc.
- El portafolio deberá contener los mejores documentos y otros que el alumno decida que se le revisen, pero que sean acordes con la temática elegida.
- La revisión del portafolio se revisará por un tutor especializado en la temática elegida.

3.3 Examen por Competencia

El examen por competencia es una opción en la que el egresado, debe evidenciar las competencias generales específicas y particulares en un apropiado nivel de generalidad, desplegado en un conjunto de tareas propias de la profesión, que como acciones intencionadas y complejas, integran conocimientos, habilidades y valores en contextos determinados.

3.4 Informe Académico

El informe académico es un documento que tiene la finalidad de evidenciar las competencias profesionales adquiridas durante el proceso de formación y desarrolladas en el desempeño profesional.

Esta opción es viable sólo para los estudiantes que una vez concluida su trayectoria escolar y que a dos años (máximo) de su egreso, no se ha titulado, se aplica en un rango que comprende desde el segundo año de egreso hasta los cuatro años.

3.5. Otras Opciones

3.5.1 Tesis

La Tesis es un trabajo que implica un proceso de investigación en tomo a un problema teórico o empírico en el campo de la educación. En la tesis se establece una postura y se formulan planteamientos que pueden tener incidencia en las prácticas de intervención.

Puede trabajarse de manera individual o colectiva (hasta tres integrantes por equipo), en dos modalidades:

- Investigación básica
- Investigación aplicada

3.5.2 Tesina

La Tesina implica el análisis de tema o problema de intervención, debe incluir una fundamentación teórica y una reflexión en la cual se exprese el dominio que el estudiante posee sobre los mismos.

3.5.3 Recuperación de la experiencia profesional

Trabajo en el que se plasma la identificación de *la* experiencia profesional* del sustentante en su actividad interventora. Comprende la narración contextualizada de su experiencia, así como un análisis y explicitación de los sustentos teóricos y metodológicos de la práctica profesional y de su aportación al campo de intervención en que se desarrolla la aplicación del proyecto.

3.5.3 Ensayo

Es un documento que se caracteriza por presentar juicios personales sobre un tema en un campo de intervención específico, cuya profundidad y extensión en el tratamiento son variables. En este trabajo se expresan concepciones, relaciones y las interpretaciones que hace el autor. Debe de estar fundamentado en información actual que permita apoyar y confrontar diversas perspectivas para obtener una síntesis propia. ;

La forma en que se presenta este documento incluye una introducción, desarrollo o cuerpo del trabajo y conclusiones, al cual se le anexa la bibliografía consultada. El contenido mínimo será definido entre el tutor y el alumno.

3.5.4 Monografía

La monografía es un estudio específico y exhaustivo sobre un tema relacionado con un campo específico de intervención. El trabajo se deberá realizar con profundidad, desde un punto de vista original, articulando la información de modo que trascienda la mera acumulación de datos.

Este trabajo requiere del tratamiento y análisis de un campo de intervención sin ser una historia, un manual o una descripción enciclopédica, se utiliza fundamentalmente la investigación documental. Debe incluir el análisis de la información; un tratamiento metodológico acorde con el tema y manifestar una postura pedagógica sobre el mismo.

En resumen, la monografía es una descripción pormenorizada de los elementos que rodean y constituyen un aspecto del campo de intervención.

4. PROCEDIMIENTO PARA LA TITULACIÓN

4.1 Presentación Formal del Documento Recepcional

Para cualquiera de las opciones que impliquen réplica, el documento que se presente para su dictaminación debe contener los siguientes elementos:

- Portada (con logotipos de la SEP-UPN y del Gobierno de la Entidad Federativa.
- Portadilla (título del trabajo, autor, tutor, fecha)
- Índice
- Introducción o presentación
- Cuerpo del texto (explícitamente organizado)
- Citas y notas (ya sea incorporadas al texto, al pie de la página o en separada)
- Bibliografía
- Anexos en caso de requerirlo.

4.2 Dictaminación del Trabajo de Titulación.

El alumno entregará a la Comisión de Titulación cinco copias de su trabajo o productos y la Constancia de Terminación emitida por el tutor del trabajo de titulación. La Comisión designará al Jurado con tres sinodales titulares y un suplente, uno de los sinodales será el tutor del trabajo de titulación.

En el caso de las Unidades que no cuenten con el personal académico suficiente, el alumno podrá ser asesorado por un tutor externo, que puede ser cualquiera de las propias Unidades UPN, o bien de otra Institución, siempre y cuando sea aprobado por la Comisión de Titulación donde finalizó sus estudios.

Además el tutor externo deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- > Tener conocimiento de las temáticas desarrolladas en el trabajo de titulación del estudiante.
- > Poseer grado de licenciatura o su equivalente.
- > Tener experiencia docente y/o investigación.

Los sinodales deberán emitir su dictamen en un plazo no mayor de 20 días hábiles y entregar al estudiante observaciones en caso de ser necesarias. Se recomienda que los sinodales y el estudiante se reúnan para dialogar sobre las observaciones y/o correcciones al trabajo recepcional.

Si uno de los dictámenes es desfavorable, la Comisión de titulación regresará el trabajo al alumno, adjuntando por escrito las observaciones para que éste realice las modificaciones pertinentes.

Cuando se obtengan tres dictámenes favorables, la Comisión autorizará al estudiante la impresión formal del trabajo y el inicio de los trámites administrativos ante el departamento de Servicios Escolares de la Unidad.

4.3 Reproducción del Trabajo de Titulación

El estudiante deberá entregar nueve ejemplares impresos y dos en versión magnética (disquettes) de su trabajo recepcional a la Comisión de Titulación, quien los distribuirá de la siguiente manera

- 2 ejemplares impresos y dos en versión magnética para la biblioteca de la Unidad UPN
- 1 ejemplar impreso para la Comisión de Titulación de la Unidad
- 1 ejemplar impreso para cada uno de los cuatro jurados
- 1 ejemplar impreso para el alumno

4.4 Examen Profesional

Una vez dictaminado favorablemente el trabajo de titulación, la Comisión determinará, de acuerdo al cumplimiento de todos los trámites respectivos, la fecha de examen profesional.

La réplica del trabajo se realizará en forma individual, para cualquier tipo de opción y trabajo recepcional. Para los trabajos reccionales grupales la réplica individual será referida al documento en su totalidad.

Los veredictos serán, según lo señala el Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN:

- Aprobado con mención honorífica
- Aprobado por unanimidad
- Aprobado por mayoría
- Suspendido

Según la evaluación basada en competencias, par el caso de la LIE 2002, los veredictos serán:

- **Altamente competente**
 - **Competente**
- **Aún no competente**

En el caso de que se opte por el Portafolio de Desempeño, tendrá que cubrir el requisito de una evaluación altamente competente o de nueve, según lo establezca la normatividad sobre evaluación basada en competencias. El veredicto será al mismo,

Si el alumno es suspendido sólo tendrá una segunda oportunidad en 60 días naturales con la presentación del mismo trabajo. Para definir la fecha del examen se consultará al sustentante.

El veredicto que emita el jurado será inapelable.

En el caso de que el día del examen profesional no se presente un sinodal titular, éste será sustituido por el suplente. Si fallan más miembros del Jurado, se pospondrá la fecha del examen.

4.5 Tiempo para la Titulación:

Se considera como tiempo límite para tener derecho a la titulación, en la Licenciatura en Intervención Educativa Plan 2002, cuatro años después de terminar el 100% de sus estudios.

Una vez cumplido este tiempo el egresado que requiera titularse deberá solicitarlo por escrito a la comisión de titulación, que dictaminará si procede o no, y las condiciones para realizar su titulación.

4.6 Jurado

Para la integración del jurado (presidente, secretario y vocal), se considerarán los siguientes criterios:

- Tener conocimiento de la problemática abordada en el trabajo recepcional
- Grado académico
- Categoría y nivel académico
- Antigüedad en la institución
- Experiencia en la licenciatura LÍE 2002
- Conocimiento sobre el nivel que aborda el producto recepcional

5. Adendo

Se considera necesario incorporar las opciones de titulación contenidos en el Instructivo de Titulación para la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 20C2 en el Reglamento General para la Titulación Profesional de la Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional.

**ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA
LINEA: EDUCACIÓN INICIAL**

OPCIÓN DE TITULACIÓN PROYECTO DE INTERVENCIÓN

PRESENTACIÓN

En el curso “Seminario de Titulación I” se propone como una opción de titulación que el estudiante recupere, analice y sistematice los contenidos de los cursos que más le apoyen para el **diseño de un proyecto de intervención** que le permita avanzar en la formalización de un documento para el proceso de titulación. Se pretende que éste esté vinculado con los cursos del Área Básica: Elementos básicos de investigación cuantitativa, Elementos básicos de investigación cualitativa, Diagnóstico socioeducativo y Diseño Curricular; con la línea específica de Educación Inicial, básicamente con el curso El campo y las concepciones fundamentales de la Educación Inicial, Familia y comunidad como agentes educativos y Las actividades directrices del desarrollo en la infancia temprana.

COMPETENCIA

Diseñar un proyecto de intervención en Educación Inicial basado en referentes teórico-metodológico de la licenciatura y en los lineamientos normativos de la UPN.

EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

Para la titulación del egresado de la LIE, se propone la opción del **Proyecto de Intervención** por las **características del modelo curricular** en donde el estudiante desarrolla competencias para intervenir en problemáticas que trascienden los límites del aula y de la escuela, siendo capaz de plantear soluciones a problemas en diversos contextos. Es importante mencionar que el alumno cuenta con otras opciones de titulación, mismas a las que podrá recurrir dependiendo de su interés y condiciones de trabajo particulares, así como de la oferta de cada sede UPN.

OPCIONES DE TITULACIÓN.

- Proyecto de intervención.
- Portafolio de desempeño.
- Examen por competencias.
- Informe.
- Tesis.
- Tesina.

ELEMENTOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La estructura básica del documento debe contener los siguientes elementos:

- Diagnóstico
- Problema

- Delimitación
- Referentes teóricos
- Estrategia de intervención
- Metodología
- Evaluación
- Conclusiones
- Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA:

- Reglamento general para la titulación profesional de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN, 2000.
- Hernández Sampieri, Roberto et al. *Metodología de la investigación*, 2ª. Ed. México, Mc. Graw-Hill, 1988.
- Zubizarreta, Armando F. *La aventura del trabajo intelectual*. México, Edit. Adison-Wesley Iberoamericana, 1990.

EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Para iniciar con la sistematización de la información, el alumno relaciona sus saberes con las actividades del servicio social y las prácticas profesionales, para elaborar un diagnóstico del ámbito y la institución en donde está asistiendo como practicante o de otro contexto en donde sea viable operar un proyecto de intervención.

CONTENIDOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

- Diagnóstico
- Identificación del problema
- Delimitación
- Recuperación de referentes teóricos del portafolio
- Estrategia de intervención
- Metodología
- Propuesta de evaluación

BIBLIOGRAFÍA:

MODELO CURRICULAR DE LA LIE 2002.

Como fuente de consulta, el alumno tiene el portafolio de los cursos. Elementos básicos de investigación cuantitativa y Elementos básicos de investigación cualitativa y Diagnóstico socioeducativo.

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Como continuación de las primeras acciones se estructurará el diseño de una estrategia que responda a las necesidades que plantea el problema, tomando en cuenta que el alumno tiene las herramientas teóricas se revisará la metodología que responda al tipo de problema planteado. El estudiante seleccionará de su portafolio o archivo los trabajos que apoyen la estrategia.

CONTENIDOS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Metodología
- Operatividad

BIBLIOGRAFÍA

CONSULTA DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS LOCALES REFERENTES AL TEMA.
VISITA A BIBLIOTECAS LOCALES PARA LA CONSULTA DE LITERATURA REFERENTE AL TEMA.

PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS:

Se propone trabajar en taller con grupos pequeños, asignando un tutor que conozca el proyecto del alumno para que pueda sugerir y orientar al estudiante en el desarrollo de las actividades del seminario, estableciendo un compromiso entre tutor, alumno e institución.

EVALUACIÓN

La evidencia para acreditar el curso de Seminario de Titulación I, es el diseño del proyecto de intervención con la coevaluación y la retroalimentación durante todo el curso. La autoevaluación de productos y avances, el grupo y el tutor planifican los tiempos y la estrategia de seguimiento de acuerdo a las condiciones de cada Unidad, grupo y el ritmo de trabajo de los estudiantes. Los elementos de diseño del proyecto a evaluar son: Diagnóstico, identificación del problema, delimitación, referentes teóricos, estrategia de intervención, metodología, evaluación, conclusiones y bibliografía.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

- Reglamento general para la titulación profesional de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional UPN-2000.*
- Hernández Sampieri, Roberto et al. *Metodología de la investigación*, 2ª.ed. Edit. Mc. Graw-Hill, México, 1988.
- Zubizarreta, Armando F. *La aventura del trabajo intelectual*. México, Ed. Addison-Wesley Iberoamericana, 1999.
- Garza Mercado, Ario, *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. 4ª. ed. México, El colegio de México, 1988.
- Cázares Hernández, Laura et al. "Ficha bibliográfica y ficha hemerográfica" en *Técnicas actuales de la investigación documental*. México, UAM, 1985. .
- Serafín María Teresa, *Como se escribe*. Madrid, Edit. Paidós, Colección Instrumentos Paidós, 1994.
- Modelo curricular 2002*, México, UPN.
- Portafolio del estudiante. Publicaciones periódicas locales y nacionales.
- Monografías referentes al tema.

BLOQUE III

Bassedas Eulàlia, et. al. (1991) "El Diagnóstico Psicopedagógico" y "Elementos del Diagnóstico Psicopedagógico", pp.49-74 y 75-129. en Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona: Paidós.

2. EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

2.1 Definición

En la introducción de este estudio, avanzábamos una primera definición del diagnóstico psicopedagógico. Apuntábamos que entendemos el diagnóstico psicopedagógico como un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.

En este planteamiento nos interesa resaltar algunos aspectos. Un primer concepto que se manifiesta es la idea de proceso, opuesta a la de intervención puntual. Hablamos de proceso porque se trata de una secuencia de actuaciones – sin que en muchos casos se pueda marcar un final claramente delimitado- que tienden a la transformación de una situación inicial.

Otra noción implícita en el diagnóstico psicopedagógico es el análisis de las dificultades del alumno en el marco escolar. En esta valoración, intervienen como mínimo dos profesionales. En primer lugar, el psicólogo como especialista, pero también, y eso es importante, el maestro, que es quien conoce al alumno en situaciones cotidianas de aprendizaje. Ambos profesionales trabajarán estrechamente y se corresponsabilizarán del proceso de conocimiento y valoración de las dificultades del alumno. En otros términos, en el diagnóstico psicopedagógico la exploración de la problemática del alumno no recae únicamente en el psicopedagogo, si bien éste es el elemento esencial, sino que también se hace partícipe al maestro, que aporta una visión complementaria fundamental.

Otro aspecto que queremos resaltar, aunque pueda parecer reiterativo, es que el contexto de la valoración diagnóstica está en la escuela. Esto quiere decir que, tanto en lo que se refiere a la demanda inicial, generalmente manifestada por el maestro, como al desarrollo y al objetivo último del proceso, no hemos de perder de vista que el trabajo se ha centrado en la situación escolar. Hay que recordar que el asesoramiento psicopedagógico tiene sentido en la medida que intenta colaborar con el maestro en la resolución, más o menos inmediata, de los problemas que a éste se le plantean en su práctica docente.

Queremos remarcar que esta toma de posición no deja de lado, de ninguna de las maneras, el conocimiento y el trabajo en otros ámbitos en los que se inserta el alumno, como la familia e incluso la comunidad social. En concreto, por lo que atañe a la familia, el diagnóstico psicopedagógico puede alcanzar también – además de la atención, dado el caso de que la petición de ayuda provenga de la familia- un primer conocimiento de las problemáticas familiares, algunas orientaciones y hasta incluso, si viene al caso, las derivaciones a Centros de Salud Mental. Lo que queremos matizar es que, si bien el conocimiento y las modificaciones del sistema familiar pueden tener una importancia capital, a pesar de ello las ayudas psicológicas a las familias siempre se enmarcan en una actuación más amplia, que es conseguir la mejora del alumno en la propia familia, evidentemente, pero también en la situación escolar. Dicho de otra manera, en una perspectiva psicopedagógica el trabajo con familias se puede considerar fundamental e indispensable para modificar las actuaciones de algunos alumnos, pero, así y todo, este trabajo tan sólo constituirá una parte del diagnóstico, ya que éste se centrará sobre todo en el conocimiento y cambio de la situación escolar.

De una manera más lejana, otro campo a que hace referencia el diagnóstico psicopedagógico es la comunidad social del sujeto. En este sentido, querríamos manifestar que nuestro trabajo se coordina con el de otros profesionales que intervienen a nivel social.

Como vemos, el diagnóstico psicopedagógico reposa sobre diversos sujetos y sistemas muy interrelacionados.

A continuación exponemos una reflexión respecto a cada uno de estos sujetos o sistemas que, de forma más directa, están influyendo en el alumno. Intentaremos definirlos, no en toda su amplitud, y consideraremos cómo interviene cada uno de estos sistemas en el diagnóstico psicopedagógico. Nos estamos refiriendo a la escuela, al profesor, al alumno, a la familia y al psicopedagogo.

2.2. Sujetos y sistemas implicados en el diagnóstico psicopedagógico

2.2.1. La escuela

Es conveniente aclarar previamente que cuando hablamos de escuela, o de institución escolar, tanto en este apartado como en todo el libro, nos estamos refiriendo esencialmente a la escuela pública, ya que es nuestro contexto habitual de trabajo y, por lo tanto, el que mejor conocemos y podemos tomar como referencia.

La escuela, como institución social, puede considerarse de forma amplia y, siguiendo la teoría sistémica, como un sistema abierto que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas que integran todo el entorno social. De entre estos sistemas, es el familiar el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo y así, en la actualidad, vemos la escuela y la familia en interrelación continua, aunque no siempre se consigan actuaciones adecuadas, ya

que muchas veces actúan como sistemas contrapuestos más que como sistemas complementarios. Esta diferenciación quizá venga marcada por el hecho de que la escuela es un organismo sobre el cual muchas otras instituciones hacen confluir exigencias y actuaciones diversas, muchas veces no coordinadas e incluso aparentemente contrapuestas. En la práctica diaria podemos constatar cómo las diferentes administraciones –local, autonómica, estatal- plantean a la escuela objetivos diversos que pueden dispersar sus actuaciones. Asimismo, los padres, desde diferentes niveles socioculturales, suelen esperar de la escuela tareas educativas muy diversas.

A nivel interno, la escuela puede convertirse en una institución potenciadora o bien, al contrario puede ser fuente de conflictos según como estén estructurados y se relacionen los diferentes niveles jerárquicos o subsistemas, como el equipo directivo, los ciclos o los niveles entre otros. Para establecer un consenso y aceptar sin conflictos las funciones de los diferentes núcleos organizadores es básica, entre otras condiciones, una mínima estabilidad de los equipos. En la escuela pública, los cambios de educadores son frecuentes y ello repercute en el sentido de que la institución tiene dificultades para consolidarse en torno a un proyecto común a desarrollar a corto y medio plazo. En la práctica, vemos diferentes tipos de escuela según se hayan tenido las condiciones y el tiempo suficientes para plantearse objetivos comunes, para marcar una metodología de base y para explicitar el proyecto educativo. Dicho en otros términos, las escuelas son instituciones que pasan por momentos evolutivos diferentes.

En otro nivel, la sociedad otorga a la escuela la misión de educar e instruir a los alumnos a fin y efecto de que se integren lo más plenamente posible como seres individuales y con criterio propio para abordar temas diferentes, tanto los relativos a su madurez personal como los referidos a su integración social. Por tanto, la escuela no puede actuar por su cuenta; hay otro sistema más amplio, la administración del Estado, en el que está inmersa y que es el que propone los objetivos mínimos que ha de conseguir cada alumno al acabar la enseñanza obligatoria. Así pues, podemos considerar que, por lo que se refiere a los objetivos finales, la escuela tiende a la homogeneización. Además, el actual sistema de niveles (corregidos en parte por la idea de ciclo) que agrupa a los alumnos por edades, refuerza todavía más esta posible uniformización de los alumnos. También hay otros elementos que ayudan al tratamiento igualitario de los alumnos, como son, entre otros, el tipo de formación básica que reciben los educadores, la sobrecarga de gestión escolar que padecen, en detrimento del tiempo dedicado a la revisión de la práctica educativa y, finalmente, cierta tradición e inercia en el modo de abordar los problemas didácticos, que consiste en considerar sobre todo lo que es genérico y común frente a las necesidades individuales y particulares.

Paralelamente, se habla del concepto de diversidad, pero en realidad esta idea coincide poco, al menos aparentemente, con los objetivos globales mínimos del sistema educativo que, como hemos dicho, inducen al tratamiento igualitario de los alumnos. Si a la falta de un debate profundo sobre la cuestión de la diversidad y a

la ausencia de las orientaciones sistemáticas sobre como llevarla a cabo, añadimos la problemática que hemos mostrado antes de la tendencia a la uniformización del sistema educativo, nos encontraremos ante una situación todavía muy poca madura en relación al tema del tratamiento individualizado del alumno. A menudo, en la práctica, cada maestro individualmente o cada grupo de maestros tiene que contemplar esta problemática y tiene que buscar soluciones genuinas y originales. En concreto, uno de los temas no resueltos, y que esperamos que se solucione con la nueva Ley de Educación, es el criterio a seguir en la acreditación del rendimiento de los alumnos con dificultades. ¿Efectivamente se evalúan y se acreditan los aprendizajes y la evolución personal? ¿O bien se indica el nivel de consecución de objetivos mínimos? Estos y otros temas tendrán que replantearse para poder superar esta tendencia de la escuela a la homogeneización y hacerla realmente abierta a la diversidad.

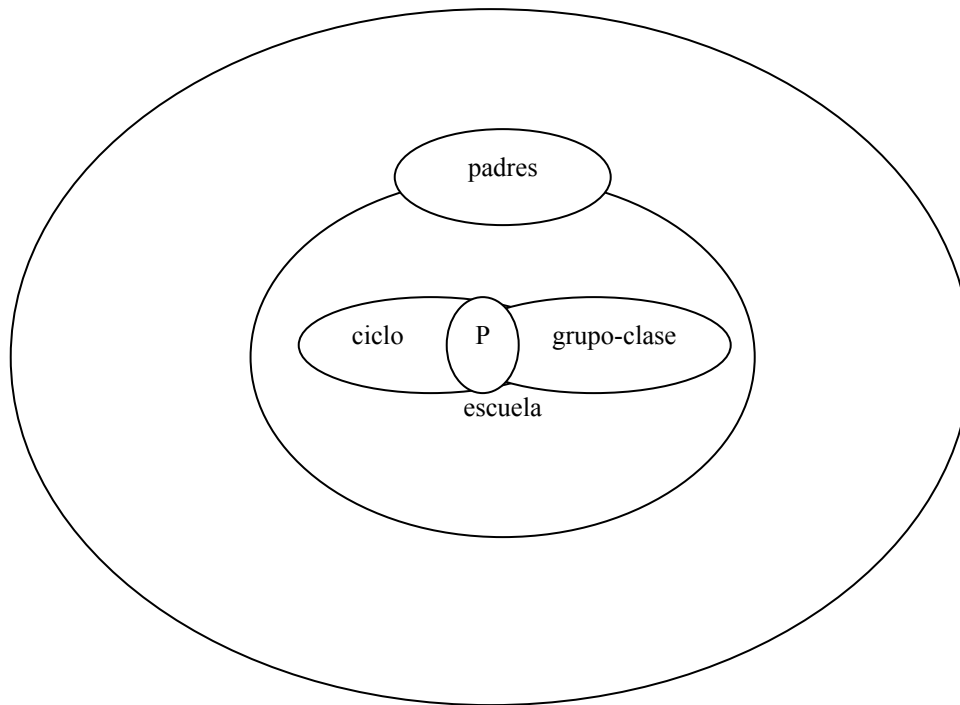
Cuando trabajamos en un caso concreto, el enfoque ha de ser diferente según la escuela. Como psicopedagogos, antes de abordar un caso, problema o tema pedagógico, hemos de tener en cuenta en qué momento de su evolución se encuentra la escuela, qué grado de madurez ha conseguido y cómo entiende el proceso educativo en un contexto realista.

Nuestra actuación en la escuela y, más concretamente, en los casos que presentan dificultades, también puede estar mediatizada por el planteamiento que se haga la escuela del tratamiento de la diversidad y por la posibilidad que tenga de ser flexible y acogedora. En general, según la forma en que la escuela entienda estos conceptos, hará que se pueda ayudar más o menos a los alumnos con dificultades.

Para finalizar, ya hemos señalado que la escuela tiene una función social, que es preparar a los alumnos para hacer frente a los futuros requerimientos de su comunidad. También hemos valorado que es muy difícil desarrollar una escuela integradora y respetuosa con las individualidades, y que al mismo tiempo consiga unos buenos niveles de formación. A pesar de ello, estamos convencidos de que cada escuela puede plantearse, y de hecho muchas ya lo están haciendo, el tema de la educación en la diversidad de forma colectiva. En relación a este tema, hemos podido observar cómo la elaboración del proyecto educativo ha sido un buen recurso para explicitar el problema y para empezar a buscar soluciones institucionales.

2.2.2. El profesor

La estructura actual del sistema educativo, y todavía más la reforma de la enseñanza prevista, sitúan al maestro como un profesional que ha de pertenecer y actuar en diferentes subsistemas al mismo tiempo.



P= profesor

Por el hecho de trabajar en una escuela concreta, se presupone que está inmerso en una comunidad determinada con sus características socio-culturales y económicas particulares. Igualmente, en el interior de la escuela ha de situarse como mínimo en un ciclo, un nivel y un grupo-clase, al mismo tiempo que forma parte de un claustro de profesores. La acción educativa de la escuela no puede desligarse de las funciones educativas que tienen los padres de los alumnos y, consecuentemente, el profesor también ha de mantener contacto con ellos. Además, dependiendo de la escuela, puede formar parte de otros grupos de trabajo, sea en el interior de la escuela o bien en actividades desarrolladas entre diversos centros de una misma comunidad educativa.

La influencia que estos subsistemas se ejercerán mutuamente dependerá del grado de cohesión del centro, de la dinámica que ha creado a lo largo de su historia, del grado de madurez de la institución, del grado de comunicación en cuanto a los temas pedagógicos, y también de las circunstancias e intereses particulares de cada uno de los profesores. A veces nos encontramos personas que se sienten desvinculadas de la institución a la que pertenecen y que efectúan su tarea privadamente, sin consultar a los compañeros. En otros casos, el profesor actúa del modo que ha promovido el sistema educativo, ciclo o nivel, y existe una gran vinculación y sentimiento de pertenencia a un grupo. Así, descubrimos que, a veces, el maestro con el que trabajamos está más integrado que otros en una dinámica colectiva y esto tiene también implicaciones para nuestra labor.

En nuestra intervención hemos de tener en cuenta la influencia que estos subsistemas se ejercen mutuamente para contextualizar al máximo posible nuestras actuaciones.

Tal como hemos explicado antes, el sistema de acceso a la función docente de las escuelas públicas no ayuda precisamente a la cohesión y la formación de sistemas con objetivos comunes, ya que el nivel de movilidad todavía es demasiado considerable. Esto, añadido a otros problemas, dificulta que la escuela se transforme en un grupo con historia y objetivos comunes. De todas formas, confiamos en que estos aspectos se irán resolviendo y serán menos determinantes en el futuro de la escuela pública en nuestro país.

El maestro tiene la responsabilidad de potenciar el desarrollo de todos sus alumnos mediante el aprendizaje de una serie de diversos contenidos, valores y hábitos. El maestro, al mismo tiempo que recibe presiones en el sentido de cambiar actitudes asimiladas tradicionalmente por la sociedad (véase, por ejemplo, la demanda de la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales cuando la sociedad es segregadora), también siente que su tarea es poco importante y poco valorada. Esta contradicción se vive constantemente en los centros y provoca muchos problemas en la práctica diaria.

La escuela se convierte, con demasiada frecuencia, en el laboratorio donde pueden llevarse a cabo muchas actuaciones que a menudo acaban provocando distorsión en la escuela por falta de coordinación entre ellas. Así vemos que llegan programas de actuación específicos (educación sanitaria, informática...) que, aunque sean muy interesantes, a veces no pueden aprovecharse suficientemente porque es difícil contextualizarlos e integrarlos en la dinámica establecida en el centro.

Asimismo, los servicios que se ofrecen a las escuelas desde los municipios y la Administración (equipos psicopedagógicos, servicios sociales, servicios de dinámica educativa, centros de recursos pedagógicos...) han de incorporarse correctamente en la dinámica de la escuela para que tengan una repercusión didáctica sólida y posibiliten la reflexión sobre la práctica profesional. El papel que se solicita al maestro en la situación de enseñanza-aprendizaje es el de una actuación constante, con intervenciones para todo el grupo de clase y para cada uno de los alumnos en particular. Esto es particularmente difícil, pero lo es más cuando se añade la demanda que hacemos de que hay que observar sistemáticamente el proceso que desarrollan los alumnos en el aprendizaje para poder intervenir en el proceso con una ayuda educativa adecuada.

Creemos que estos aspectos que hemos comentado son dignos de tener en cuenta. Ello no quiere decir que los psicólogos deban renunciar a intervenciones movilizadoras que provoquen un replanteamiento o un cambio en la práctica de los maestros. Lo que es necesario es que las orientaciones se sitúen en su punto justo y que encajen con el estilo y el momento de los maestros y de la escuela para ir avanzando hacia una mayor comprensión y dominio del proceso educativo.

A continuación nos gustaría hacer algunos comentarios con respecto a las representaciones y las vivencias que pueden provocar los alumnos con dificultades a los maestros. Como hemos visto en el capítulo anterior, en toda situación de interacción intervienen gran cantidad de aspectos que son diferentes de controlar (desde la comunicación que se establece, hasta las representaciones mutuas). Muchas veces la impresión del profesor ante un alumno que no aprende es la de fracaso (más o menos explícito) como profesional. La respuesta que el maestro dé a este sentimiento dependerá mucho de sus características propias y de su historia personal, de la acogida y ayuda que pueden proporcionarle los compañeros de la escuela, de su formación profesional y conocimientos como maestro, de sus concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así descubrimos que hay muchos modos de responder al hecho de encontrarse con alumnos con dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento: desentenderse y defenderse ante la angustia que les provocan negando el problema, angustiarse y buscar ayudas desorganizadamente, reflexionar y buscar salidas con los conocimientos y recursos propios del maestro, buscar ayudas de profesionales externos a la escuela, aprovechar los recursos que tienen otros profesionales de la escuela, etc. Todos podríamos ejemplificar estas diversas situaciones.

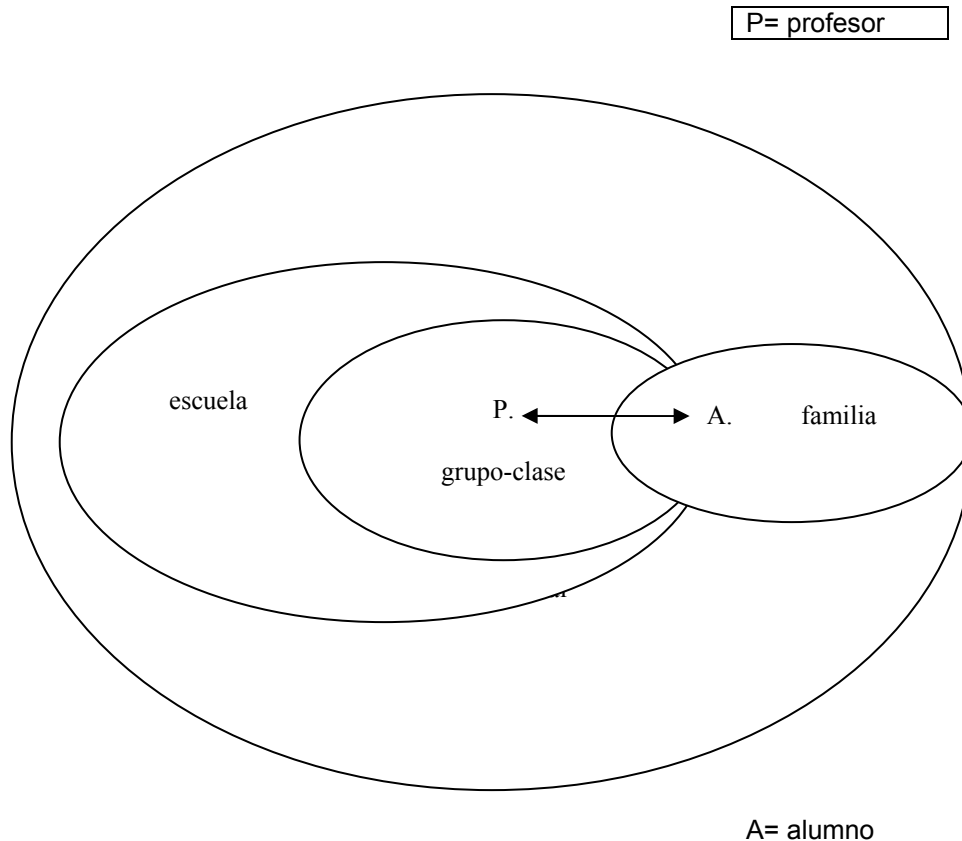
Otro aspecto que creemos digno de resaltar es que las demandas que nos llegan a nosotros varían en función el modo en que el maestro haya vivido la situación, y también del modo en que éste entienda la intervención del psicopedagogo. Nos encontramos con que, a veces, la demanda se ha hecho después de que el maestro haya realizado un proceso de elaboración y maduración de la ayuda que quiere solicitar. Otras veces la demanda es ambigua y confusa y hay que ayudar a clarificarla. También nos hemos encontrado en situaciones en que lo que hace el maestro es depositar el problema y las angustias que provoca el alumno para que el psicólogo se encargue de él y lo libere de responsabilidades. Otras veces, sin embargo, se trata de buscar un aliado que le ayude a compartir las responsabilidades y preocupaciones, y que intente buscar con él nuevas estrategias de trabajo que permitan movilizar la situación. Del mismo modo, nos hemos encontrado con profesionales a los que le ha interesado pedir colaboración para conseguir una mayor información sobre el alumno que le permitiera trabajar mejor y ampliar así su conocimiento del problema.

En todas estas situaciones lo más importante es que el psicopedagogo aprenda a entender la demanda hecha, que se establezca una situación de comunicación que lo permita y que adecue la respuesta a la solicitud efectuada, definiendo el papel que puede y quiere llevar a cabo. Así, es importante que aclare lo que se le pide, tal como veremos más adelante cuando hablemos de los diferentes momentos del proceso diagnóstico.

2.2.3. El alumno

Cuando hablamos de un alumno de una escuela, entendemos que estamos refiriéndonos a una persona que juega uno de los diferentes roles que tienen lugar

durante la vida (hijo, nieto, amigo...). Así, consideramos que es importante no perder de vista la globalidad de la persona intentando no verlo nada más como alumno olvidando los otros sistemas en que está inmerso (familia, grupo-clase, escuela...).



Ante todo, el niño está incluido en dos sistemas diferenciados: la escuela y la familia. A lo largo de este capítulo hemos querido hacer referencia a estos dos sistemas para tratar de considerarlos más bien complementarios que adversarios en nuestra intervención. Para el niño es muy importante la relación que establezca él en cada uno de los sistemas, y también las interrelaciones entre los dos. La visión que cada uno de estos sistemas tenga del niño será determinante para la definición del papel que el niño jugará en casa y/o en la escuela. Es decir, que se considerará que un niño presenta o no dificultades dependiendo de su contexto externo; el grado de adaptación a la realidad de estos dos sistemas hará que el niño sea considerado diferente, raro, o con dificultades. Las explicaciones que se ofrecen en este mismo capítulo sobre la escuela y familia ayudarán a no perder la globalidad de la visión del niño.

Es importante y necesario que tengamos en cuenta el contexto externo. Así, por ejemplo, será diferente el grado de preocupación por las dificultades de los alumnos en maestros que están acostumbrados a trabajar en escuelas de acción especial, en suburbios, que el de otros que hayan trabajado normalmente en escuelas de áreas con mayor bienestar social. Es muy importante hacer el

esfuerzo de situarnos en el contexto apropiado, considerando en todo momento las características que lo definen. Cuando un maestro nos explica un caso que le preocupa, hemos de tener en cuenta que la explicación está influida por los análisis que el maestro hace de la realidad que le rodea al niño, no sólo por el niño en sí. Muchas veces, estos análisis están impregnados de su visión de la familia, de sus expectativas con respecto al alumno. También será importante en este momento el grado de conocimiento que tenga de aspectos básicos de psicología evolutiva y de su capacidad de observar al niño en su globalidad.

Asimismo, hemos señalado que nuestra concepción del alumno es eminentemente constructiva. Consideramos al alumno como un sujeto que elabora su conocimiento y su evolución personal a partir de atribuir un sentido propio y genuino a las situaciones que vive y de las cuales aprende. En este proceso de crecimiento, tiene un papel primordial la capacidad de autonomía de reflexión y de interacción constante con los otros sujetos de la comunidad.

En nuestro modelo de intervención, aceptamos de entrada la designación del niño con dificultades como causa del problema porque pensamos que es así como lo siente el maestro, y que es el motivo que le provoca angustia y bloqueo. De todas formas, lo que intentamos es ampliar siempre el campo de observación, es decir, mostrar una visión más amplia de la situación teniendo en cuenta la valoración del niño como persona en relación con un grupo-clase. Así se puede hacer referencia a otros aspectos, como la relación con los aprendizajes, con los compañeros, con su núcleo familiar y social. En este sentido, por ejemplo, puede ser interesante la información que la familia aporta sobre el momento de su ciclo vital y sobre las relaciones que se establecen en su interior.

Cuando trabajamos con un alumno que según el maestro presenta problemas en la escuela, lo que intentamos es identificar sus necesidades educativas, sociales y familiares. Intentamos, sobre todo, definir sus necesidades educativas para dar respuesta a la preocupación y solicitud del maestro. También, en muchos casos, buscamos ayuda en otras vertientes como son, pongamos por caso, el campo de la alimentación o el de la protección. Se trata de identificar cuáles son las actuaciones que necesita el alumno para poder iniciar un proceso de recuperación de sus dificultades. Nuestras orientaciones se pueden centrar en darle más instrumentos de abordaje de un área de aprendizaje concreta, potenciarle las relaciones con otros alumnos de su edad, darle más modelos de referencia.

Los conceptos comentados en el apartado donde se han explicado las bases teóricas muestran el carácter dinámico y poco determinista de entendimiento de la persona sobre la que intentamos sustentar nuestra práctica. Tal como hemos señalado, un pequeño cambio en relación al niño (por ejemplo: empieza a integrar los aprendizajes, tiene un amigo, su madre puede ir a buscarlo a la escuela, puede acudir a una actividad recreativa todas las tardes...) provoca otros y permite salir de una situación de bloqueo o estancamiento. Por ello creemos que hay diversos caminos a través de los cuales se puede producir un cambio en una situación y,

por tanto, se trata de aprender a movilizar algún punto de la situación del alumno, situándose en un contexto determinado de trabajo.

2.2.4. La familia

En este apartado daremos unas cuantas nociones básicas sobre cómo se conceptúa la familia desde el punto de vista sistémico retomando aspectos teóricos explicados en el capítulo 1. Después intentaremos analizar la relación entre las familias y la escuela, centrándonos más en las familias que presentan dificultades en un momento determinado, y analizaremos también nuestro papel y la relación que tienen con nosotros en el contexto escolar.

La familia como sistema tiene una función psicosocial de proteger a sus miembros y una función social de transmitir y favorece la adaptación a la cultura existente.

Cada familia, como todo sistema, tiene una estructura determinada que se organiza a partir de las demandas, interacciones y comunicaciones que se dan en su interior y con el exterior. Esta estructura se forma a partir de las pautas transaccionales de la familia, que se repiten e informan sobre el modo, el momento y con quién tiene que relacionarse cada uno.

Estas pautas regulan el funcionamiento de la familia, que intenta mantenerlas todo el tiempo que puede. Cuando, a causa de factores externos o internos, se dan desviaciones de estas pautas, la familia puede oponer resistencia al cambio por miedo a romper su equilibrio (homeóstasis).

A veces, esta resistencia se manifiesta en uno de los miembros de la familia mediante un síntoma que tiene la función de detener momentáneamente la evolución y de perpetuar las pautas transaccionales existentes.

Sin embargo, para poder avanzar, la estructura familiar tiene que poder adaptarse a circunstancias nuevas y transformar determinadas pautas sin dejar de constituir un marco de referencia para sus miembros.

Dentro de la familia hay diferentes subsistemas (pareja, hijos...) y, al mismo tiempo, se relaciona con sistemas sociales diversos. Entre todos estos sistemas y subsistemas sabemos que existen límites, más o menos rígidos o flexibles, que protegen el funcionamiento y el mantenimiento de la estructura.

Para desarrollarse de una manera funcional, la familia ha de proteger la integridad del sistema total y la autonomía de sus diferentes subsistemas. Tiene que haber un grado correcto de permeabilidad en estos límites; tanto un extremo como el otro (familia desunida con límites muy rígidos y poco permeables o familia aglutinada con límites poco claros o difusos) pueden, en principio, generar dificultades (MINUCHIN, 1977).

Tal como ya hemos enunciado, la familia tiene un ciclo vital constituido por momentos particulares que presentan cierta regularidad (matrimonio, nacimiento del primer hijo, abandono del hogar por parte de los hijos...) y que repercuten en sus reglas, estructuras y límites.

Como hemos dicho antes, en estos momentos de cambio se producen resistencias y tensiones que a veces se manifiestan en uno de los miembros a través de un síntoma. De esta forma se evita el cambio y se mantiene el equilibrio de un modo rígido.

Otras veces, el síntoma sirve para dar un toque de alerta a la familia y elaborar y preparar el cambio más gradualmente.

Otro aspecto importante en una familia es su ideología y el contexto histórico y familiar. Las familias van creando su identidad y manera de hacer a partir de las ideologías, creencias e historias anteriores. Estas se transmiten de un modo u otro a la familia actual, que elige y se identifica con algunos aspectos o imágenes determinados. Hay que tener en cuenta y respetar el contexto de la familia en que intervenimos, pero es necesario detectar cuándo este aspecto puede estar contribuyendo a las dificultades de un niño determinado.

Hasta ahora hemos intentado explicar aspectos y características de la familia desde la perspectiva sistémica; a continuación nos extenderemos sobre las relaciones y las expectativas que la familia y la escuela tienen entre ellas.

La escuela y la familia son dos sistemas que tradicionalmente han estado bastante alejados, a pesar de que tienen frecuentes relaciones o interacciones, ya sea a un nivel más institucional (asociación de padres, consejo escolar...) o a nivel individual (relación familia-maestro). A veces la escuela se ha reservado y ha acaparado demasiado su papel educativo, y no ha considerado suficientemente la función educativa que se realiza dentro de la familia. Es decir, se han separado demasiado las funciones de la una y la otra, razón por la cual no se aprovecha suficientemente la colaboración entre las dos para conseguir determinados objetivos de una manera común.

A veces, en la escuela, debido al control que la sociedad y, concretamente, los padres tienen sobre ella, se han producido resistencias y rivalidades que no favorecen un buen entendimiento.

Por otra parte, la familia puede adoptar actitudes muy diferentes en cuanto a la escuela, determinadas por sus experiencias y creencias previas (contexto de la familia), por el momento evolutivo en que se encuentra y por su funcionamiento y estructura. Hay familias, por ejemplo, que no han tenido experiencias previas con la escuela y que cuando el hijo inicia su escolaridad depositan el papel de la educación en la escuela y toman una actitud de sumisión y total dependencia asumiendo una ignorancia total de los temas educativos. Otras, en cambio, viven la escuela como una institución fundamentalmente represora y normativa,

esperando que a través de ella su hijo adquiriera unos hábitos y se adapte a las normas sociales y valores que ellos mismos no le han sabido transmitir. Otras familias son conscientes de la corresponsabilidad en la tarea educativa y solicitan la coordinación y colaboración con los maestros para ayudar a sus hijos.

El niño, naturalmente articulará sus expectativas en torno a modelos e informaciones que la familia le proporcione, e iniciará su escolaridad con estos condicionamientos.

Para que el niño se adapte bien a la escuela, se sienta progresivamente seguro y dé un sentido a las actividades que realiza, es importante que la familia tenga y muestre cierta confianza en la escuela; se sienta tranquila cuando deja a su hijo, tenga interés y curiosidad, y valore sus adquisiciones y avances.

A veces, cuando el niño presenta determinadas dificultades, esta confianza se hace más difícil o incluso no se da nunca. En estos casos, a menudo se actúa de un modo contrapuesto y se contribuye a la confusión y a la inseguridad del niño. La angustia y ansiedad de padres y maestros interfieren en la relación y el niño se ve perjudicado. En este sentido, nosotros, como psicopedagogos que estamos un poco fuera de lo que pasa en el aula, podemos ayudar a los implicados a desculpabilizarse y a analizar más objetivamente lo que está pasando. Es necesario realizar una labor de acercamiento de los dos sistemas (escuela/familia), ayudar a buscar canales más fluidos de comunicación y colaboración con ellos para plantearse y establecer unos compromisos y acuerdos mínimos para desbloquear la situación.

La visión lineal y causal de la realidad está muy presente en todos los ámbitos en que intervenimos y es necesario aportar y buscar explicaciones más interactivas y circulares que hagan posible el replanteamiento de las relaciones mutuas sin la necesidad de definir las causas ni buscar las culpas. Conviene hacer una observación, y es que hay que procurar no destacar las patologías, porque ello comporta connotaciones estáticas e inamovibles; también se deben concentrar los esfuerzos en escoger los puntos más positivos a partir de los cuales se puede empezar a trabajar para mejorar la situación inicial.

Todas las familias pasan por problemas y dificultades en determinados momentos de su ciclo evolutivo. Unas las solucionan por sí mismas tras una etapa de crisis, otras piden ayuda, y en otras, en cambio, se instalan comportamientos determinados (síntomas) en alguno de sus miembros para mantener el equilibrio de todo el sistema de una manera rígida.

Es importante creer y tener confianza en las posibilidades de la familia para poder ayudarla; a veces, con una pequeña ayuda del exterior la familia ve más claramente su funcionamiento, relativiza determinados problemas y tiene más capacidad para avanzar o cambiar. El profundo respeto y confianza en ella y en sus posibilidades permitirá conectar sin crear excesivos temores de pérdida de su equilibrio.

También hemos de tener presente que en nuestro trabajo con familias desde el marco escolar, la relación con ellas está muy mediatizada e influida por las actitudes, comunicaciones y visiones que manifiestan en relación con nosotros los maestros de la escuela. El modo, por ejemplo, en que un maestro explica a unos padres de qué manera hemos intervenido, como psicopedagogos, en relación con los problemas de su hijo, puede condicionar y crear expectativas inadecuadas sobre nuestra intervención.

Al margen de esta mediatización de nuestra relación con los padres, ellos también tienen una visión y unas expectativas sobre nuestro papel y la función que tenemos en la escuela. Se hace indispensable, por tanto, explicarles nuestro rol dentro de la escuela con claridad, por qué y cómo hemos llegado al momento actual, y definir la relación que mantendremos a partir de este punto. Para conocerlos y hacernos escuchar hay que sentir curiosidad e interés por su manera de hacer; valorar los aspectos positivos que han conseguido y tener confianza en su ayuda y su colaboración. Ello facilitará que nos acepten sin recelo y nos ayudará a conectar con ellos como un sistema y a establecer un entendimiento básico y primordial de cara a plantearnos pequeños cambios conjuntamente.

2.2.5. El psicopedagogo

Como psicopedagogos nos hallamos implicados en diversos sistemas (el propio equipo, la escuela y las diferentes administraciones de las cuales podamos depender) y nos relacionamos y coordinamos con otros: ciclos de la escuela, servicios municipales y autonómicos diversos, centros de salud mental o de reeducación, asociaciones de padres de alumnos.

De aquí se desprende la gran complejidad de nuestro campo de intervención; complejidad que, además, es necesario aceptar, considerar y poder analizar para que nos aporte una visión más amplia y global de las diferentes situaciones en que tenemos que actuar.

De todas formas, aunque nos encontremos en diferentes sistemas y realicemos actividades a diferentes niveles, nuestro contexto principal de intervención es la escuela. Trabajamos periódicamente para abordar problemas y colaborar en las demandas que nos haga la escuela.

El hecho de estar a la vez dentro y fuera de la escuela es difícil a veces, y puede crear cierta confusión, ya que podemos ser considerados como elementos que están dentro del sistema (por ejemplo, en reuniones de claustro o de ciclo de la escuela) y otras veces nos hallamos fuera (por ejemplo, en reuniones interescolares, a nivel municipal...).

Tal como nos planteamos la labor actualmente, esta situación es necesaria y enriquecedora, ya que pensamos que si sólo nos situáramos dentro de la escuela, podríamos caer fácilmente en un papel homeostático y equilibrador.

Por otro lado, si sólo fuéramos un elemento exterior, perderíamos todo el conocimiento de la institución que ahora tenemos, y tendríamos dificultades para contextualizar nuestra acción.

Esta situación especial comporta, como ya hemos dicho, algunas dificultades: cierta ambigüedad si no se definen claramente las relaciones y, a veces, incomodidad por parte de la escuela que desearía absorbernos dentro de su funcionamiento. Para superar esta posible ambigüedad son necesarias una gran coherencia y claridad en las relaciones que mantenemos con los diversos sistemas.

Con estas consideraciones y otras que hemos ido realizando a lo largo de estos primeros capítulos, analizaremos a continuación algunas pautas y características que pensamos que el psicopedagogo tiene que respetar en su trabajo en las escuelas.

Es indispensable, a nuestro modo de ver, establecer un contexto de colaboración con los maestros y la escuela frente a cualquier objetivo que nos planteemos. Nos definimos, pues, como complementarios de los maestros para intentar resolver, discutir o conseguir determinadas situaciones; necesitamos su información y conocimientos, y pensamos que desde el momento que se nos solicita tenemos que establecer una colaboración eficaz (SELVINI, 1985).

Otra característica importante es la necesidad de definir las relaciones que establecemos con los otros con claridad, sin aceptar definiciones que sean confusas o anómalas. Se trata de explicar y aclarar cuál es nuestro ámbito de actuación, en qué contexto trabajamos, en qué cosas podemos ayudar y en cuáles no, qué puede aportar su colaboración como maestros, cómo entendemos nuestro trabajo, de qué manera nos condicionan a veces las respectivas dependencias laborales, cómo pensamos establecer la colaboración en el trabajo, cuáles son las responsabilidades mutuas... (BASSEDAS, 1987).

Hemos de tener presente que si el psicólogo no se define, lo definirán los otros en función de sus experiencias anteriores y expectativas. Para evitar malentendidos y situaciones poco claras, es necesario que el psicólogo se defina claramente al principio de la relación y después se redefina tantas veces como sea necesario. Esta definición puede realizarse de muchas maneras y en diferentes momentos, siempre en función de lo que se considere necesario. Por ejemplo, en el inicio de cada curso escolar, conviene hablar y acordar conjuntamente el plan de trabajo que tendremos que seguir, concretar funciones y tareas que realizaremos, volver a hablar de cómo podremos llevarlas a cabo, establecer acuerdos y compromisos con los diferentes maestros o subsistemas con que quienes tendremos que trabajar. En el trabajo de cada día y en las relaciones con los maestros será necesario aclarar malentendidos, confusiones o incomodidades mutuas; habrá que explicitar claramente las expectativas, redefinir los papeles y, a partir de este punto, establecer los acuerdos y compromisos que sean necesarios.

Para abordar un trabajo de colaboración es necesario también establecer relaciones constructivas con los maestros y otras personas con las que trabajamos.

Si partimos de las bases referenciales constructiva, estaremos de acuerdo en que cualquier proceso de transformación se construye desde dentro, desde la dinámica interna de los propios sujetos. Por ello es necesario que tengamos siempre muy presentes estas ideas en nuestra relación cotidiana con los maestros. Desde un primer momento también nosotros tendremos que construir la relación y colaboración con los maestros. Hemos de partir, por tanto, de lo que aporta el maestro para poder ir más allá; no hay que pretender cambiar las cosas desde fuera sin que la escuela o el maestro hayan sentido la necesidad ni la hayan explicitado mínimamente. Pensamos que mediante la colaboración conjunta en determinadas tareas, tanto el maestro como nosotros aprendemos de esta interacción y podemos intentar avanzar conjuntamente. Esta visión constructiva de las relaciones nos aporta más dinamismo y confianza en el cambio; se trata, sin embargo, de buscar estrategias pertinentes y adecuadas para realizarla. La presencia continuada dentro de la escuela nos ayuda a conocerla bien y a poder ir colaborando de un modo discreto, pero continuo, en su renovación y en la realización de cambios.

Como ya hemos mencionado anteriormente, hay que respetar la claridad en las comunicaciones con los otros y potenciar también, dentro de la escuela, comunicaciones claras y funcionales cuando intuimos confusión en las relaciones.

De esta forma, aunque nos situemos en un pequeño núcleo de la institución y estemos haciendo un trabajo determinado, estamos mostrando y favoreciendo un tipo de relación clara y funcional.

Dentro de la escuela hay que respetar además su funcionamiento y canales de comunicación de los que se ha dotado, potenciarlos si hace falta para evitar la desorientación con informaciones o comunicaciones paralelas.

Gran parte de nuestra labor se centra en colaborar con la escuela en relación a determinados alumnos que presentan dificultades en su proceso educativo, ya sea a nivel de aprendizaje o a nivel relacional.

A continuación profundizaremos más en la función del psicopedagogo en relación con los alumnos con dificultades.

En relación con estos alumnos, colaboramos de diversos modos: según cuál sea la demanda del maestro (replantearse cambios en su práctica, buscar ayuda exterior, orientar ala familia...); en función de la valoración de las necesidades tras haber realizado el diagnóstico y, finalmente, en función del análisis de las circunstancias de los diferentes sistemas (familia-escuela-entorno) y más concretamente del sistema clase (número de alumnos, características del maestro...). La función que tenemos en este trabajo conjunto depende de estas

variables, pero sigue básicamente unos ejes fundamentales que intentaremos explicar a continuación.

La escuela, cuando nos deriva un niño con dificultades, espera que colaboremos para que este alumno que se desencaja pueda obtener una atención más individualizada; es decir, nos pide que diagnostiquemos las dificultades y ayudemos al maestro y a la misma escuela a encontrar soluciones y estrategias para que el alumno pueda avanzar y adaptarse al ritmo establecido. En cierto modo, entendemos que al derivarnos estos alumnos, la escuela espera que nosotros la ayudemos a desarrollar una enseñanza más individualizada y adaptada a los diferentes sujetos; en estos casos, cumplimos, pues, un papel de apoyo y de colaboración en el proceso de individualización de la enseñanza.

Ya hemos dicho antes que la escuela tiende –y está completamente justificado por su organización, infraestructura y finalidades- a homogeneizar la enseñanza y, con mucha frecuencia, alumnos que podrían seguir correctamente y con éxito su proceso educativo si recibieran la ayuda educativa adecuada, quedan desmarcados o señalados como «especiales» porque no siguen el ritmo general en un momento determinado.

La escuela es consciente de este hecho, pero a menudo no dispone de infraestructura, formación o estrategias para adaptar su enseñanza a estos alumnos. En este sentido, pensamos que los psicólogos somos unos profesionales que contribuimos a reforzar el papel individualizador de la escuela frente a su tendencia a la homogeneización. Desde este papel, también podemos colaborar con la escuela para potenciar todas las propuestas y cambios que se planteen para asumir más esta diversidad y prepararse para acogerla.

Otra función que tenemos en relación con los alumnos con dificultades es la de ofrecer al maestro la posibilidad de compartir la angustia y la responsabilidad que siente ante determinados alumnos con problemas. El hecho de poderlo hablar, de saber que otro profesional está buscando y aportando soluciones junto con él es importante y, en ciertos casos, indispensable para continuar el trabajo de cada día y enfrentarse con su grupo y estos alumnos. En consecuencia, el psicopedagogo tiene que aportar una visión diferente, tiene que ampliar el campo de observación en relación con aquel alumno y tiene que ayudar a plantear respuestas pertinentes.

Es decir, es necesario que el psicopedagogo esté más distanciado de la situación; que pueda observar y analizar al alumno en diferentes contextos (clase, recreo, familia...) y que pueda ver las relaciones e interacciones que establece con unos y con otros (maestro, compañeros, padres, hermanos...) sin estar influido por la situación y conducción del grupo-clase. De esta forma se pueden relativizar determinados problemas, destacar aspectos positivos que quedan encubiertos y reeditar el conflicto en un contexto más amplio que tenga en cuenta toda su globalidad. Después, a partir de aquí, será posible pensar y buscar conjuntamente instrumentos y estrategias para ayudar al niño a desarrollarse. En

otro nivel, es evidente que como psicólogos que partimos de un determinado enfoque teórico, aportamos también nuestros puntos de vista en el trabajo de orientar diariamente a los educadores. Así, por ejemplo, cuando estamos comentando con un maestro las dificultades y la situación concreta de un alumno, lo hacemos desde nuestra perspectiva, es decir, desde un punto de vista dinámico y constructivo. A veces, la coincidencia de lenguajes entre el maestro y el psicólogo en lo que se refiere al hecho educativo permite que la comunicación entre ambos profesionales sea fácil. Otras, a causa de la divergencia de puntos de partida, es necesario hablar mucho para intentar llegar a acuerdos y bases comunes en relación a cómo tendrían que plantear la acción educativa.

2.3. Características del diagnóstico psicopedagógico

Hasta aquí hemos explicado los sistemas implicados en el diagnóstico psicopedagógico, y hemos comentado algunos aspectos sobre los agentes que intervienen. Seguidamente pasaremos a mostrar algunas de las características generales de este tipo de diagnóstico, que se derivan de la explicación anterior.

Hay que decir que no pretendemos ser exhaustivos en la exposición de las características que conforman el modelo de diagnóstico en la escuela. Por el contrario, nuestra aportación únicamente pretende esbozar algunos aspectos que han de irse perfilando en nuestro intento de concreción de la problemática.

– El diagnóstico psicopedagógico es un proceso en el que muchas veces es difícil marcar el final de la intervención del psicólogo. Como en todo proceso, frecuentemente es necesario revisar el desarrollo de las orientaciones proporcionadas. Así, el seguimiento del caso se convierte en cierto modo en una prolongación de la tarea diagnóstica, dado que aporta nuevas informaciones y nuevas pistas a partir de las cuales se puede ir desarrollando el programa individualizado de cada alumno.

– En el diagnóstico psicopedagógico, el agente derivador es habitualmente el maestro, ya que él es el que señala el problema y solicita la intervención del otro profesional. Ya hemos visto cómo en nuestro caso se intenta enfocar el diagnóstico bajo una perspectiva de *corresponsabilidad* y *coparticipación* de los dos profesionales en el abordaje del problema planteado.

– El diagnóstico psicopedagógico se desarrolla en el interior de la escuela y por tanto es necesaria una contextualización. Este hecho supone un enfoque institucional de la intervención y la elaboración de instrumentos propios más vinculados a la situación escolar. Entendemos por enfoque institucional que el diagnóstico psicopedagógico analiza y tiene en cuenta no sólo la organización formal de la institución, sino también la multiplicidad de relaciones que se han ido formando en el transcurso de los años de funcionamiento de cada centro. Asimismo, la implicación institucional significa que el psicólogo se sitúa en algunos de los núcleos organizadores de la escuela para colaborar en tareas psicopedagógicas.

En cuanto a la elaboración de instrumentos propios, queremos resaltar la idoneidad de instrumentos como la observación y, en concreto, la observación de clase. En efecto, la observación nos permite conocer y actuar sobre los aspectos fundamentales del contexto escolar, como son las interacciones personales, los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos y los aspectos metodológicos y de organización escolar, entre otros.

– El diagnóstico psicopedagógico se desarrolla en la escuela. Ya hemos visto cómo el diagnóstico intenta ayudar no sólo al alumno, sino también al propio maestro y a la institución escolar, ya que estos elementos están fuertemente interrelacionados. En otros términos, el diagnóstico psicopedagógico no se refiere únicamente a la prescripción de orientaciones para alumnos en concreto, sino que trata otros temas de carácter más general que se derivan de las discusiones sobre alumnos con dificultades, del desarrollo de las orientaciones, y también de la puesta en común de dudas o interrogantes sobre cuestiones didácticas. De este modo se consigue no solamente ayudar a resolver problemas concretos, sino incidir de una manera más *preventiva* e institucional evitando que aparezcan otros.

– El diagnóstico psicopedagógico se centra en el conocimiento del niño en tanto que alumno. Es decir, trabaja sobre sujetos que están inmersos en una *situación de enseñanza-aprendizaje*. En nuestro caso concreto, consideramos al alumno como un sujeto de aprendizaje, capaz de ir elaborando su propio conocimiento, mediante su actividad y su reflexión interna, y a través de la colaboración con los otros.

Así, es importante que el diagnóstico psicopedagógico se inserte en las coordenadas que vertebran la institución escolar. Ello quiere decir que ha de tener en cuenta aspectos relacionales, de organización escolar, de enfoque pedagógico y establecimiento de contenidos.

– Hay que recordar también que el diagnóstico psicopedagógico ha de referirse –por lo que atañe al currículum escolar- a los contenidos, objetivos y orientaciones marcados por la administración, combinando los objetivos generales con las estrategias de intervención adecuadas a los niños y a las necesidades educativas.

– El diagnóstico psicopedagógico intenta modificar las manifestaciones de los conflictos que se expresen en el *ámbito escolar*. Otros tipos de intervenciones dirigidas a mejorar aspectos de la personalidad del alumno, como pueden ser las actuaciones con las familias o bien los tratamientos psicológicos, se entienden como un cierto soporte de la tarea educativa de la escuela.

– El diagnóstico psicopedagógico trata de acercar y conseguir comunicaciones funcionales y operativas entre dos sistemas fundamentales para el niño: *la familia y la escuela*. Esta tarea se suele realizar durante el mismo proceso diagnóstico, comentando y analizando aspectos que puedan ayudar en el proceso de la comprensión mutua de la tarea que se realiza en torno al alumno.

– Finalmente, en el diagnóstico psicopedagógico el psicólogo juega un papel fundamental, no únicamente como elemento de asesoramiento y de ayuda al alumno y al maestro, sino como un agente que puede provocar rigidez o, por el contrario, cambios positivos en la organización escolar. Así pues, el psicólogo ha de ser observador de sí mismo, de las reacciones que provoca en los maestros, de los cambios o estancamientos que se producen y, a la vez, de las influencias que recibe para ir redituándose, de esta forma, en función del desarrollo de la tarea diagnóstica.

2.4. Explicación y argumentación del proceso

Tal como hemos comentado, el psicopedagogo se inscribe como un profesional más en las actividades de la escuela, y como tal profesional participa conjuntamente con los maestros en los proyectos de trabajo establecidos. De modo general, el diagnóstico psicopedagógico puede entenderse bajo esta visión, es decir, como un compromiso de trabajo conjunto entre el psicólogo y el maestro. Es obvio que el diagnóstico que emitirá el psicopedagogo sobre el alumno será de utilidad para el maestro, pero hay que remarcar que, a la vez, la precisión que éste tenga en la demanda, como también las informaciones que vaya aportando a lo largo del proceso, ayudarán al psicopedagogo a enfocar de forma correcta la interpretación del caso. Así pues, el trabajo se enfocará desde el primer momento como un proyecto de trabajo conjunto, donde el psicopedagogo tendrá un papel primordial y el maestro colaborará en la medida en que conoce de cerca al niño. Es importante que los educadores conozcan esta necesidad de colaboración mutua, como también el tipo de trabajo que desarrollará el psicólogo y los objetivos que persigue. De esta forma, como hemos podido comprobar a lo largo de nuestro trabajo, se favorece la implicación del maestro en todo el proceso.

En el terreno concreto, hemos de tener en cuenta que no siempre se trabaja con un nivel de colaboración óptimo y que puede variar según diversas circunstancias de tipo personal e institucional. De todas formas, insistimos en que la claridad en la definición de las relaciones que se dan a lo largo del proceso diagnóstico es un factor fundamental que puede ayudar a superar expectativas desajustadas. Otro aspecto que hay que considerar es que, a veces y debido en parte a la relativa novedad de nuestro enfoque, esta claridad inicial se diluye a lo largo del proceso diagnóstico, y se tiende a «depositar» en el psicólogo la responsabilidad del abordaje del alumno con problemas. Cuando esto es importante que el psicólogo vuelva a situar el tema y recuerde la responsabilidad conjunta del caso.

En otro orden de consideraciones, creemos importante reflexionar sobre el objeto del diagnóstico psicopedagógico. Normalmente es diagnóstico se inicia a partir del momento en que el educador señala un alumno como motivo de su preocupación. En general, el maestro presupone que la disfunción pertenece sobre todo al alumno y que, por tanto, la exploración y las orientaciones se referirán a él. El psicólogo, en cambio, parte de la base de que, si bien el alumno presenta unas características peculiares que lo enfrentan de una manera

determinada a la situación escolar, lo que en realidad le está presentando el educador es una situación de dificultades en la comprensión mutua entre él y el alumno. De este modo, el psicólogo aborda una relación en la que se hallan implicadas dos o más personas, y no una, como en principio podría parecer. Consecuentemente, el psicólogo intentará conocer la relación entre ambas personas y también la del grupo en general, y en las orientaciones intentará implicar tanto a los alumnos como a los propios maestros. Esta disparidad de expectativas se debe ajustar, sobre todo, como hemos dicho, en el momento de la devolución y en la concreción del plan de trabajo, momentos especialmente importantes para el enfoque correcto del trabajo conjunto entre maestro y psicólogo.

En el diagnóstico psicopedagógico hay que distinguir diferentes fases o elementos: demanda o indicación del problema por parte del maestro o, excepcionalmente, de los padres; entrevista con el maestro y entrevista con los padres; revisión de los trabajos de clase; exploración individual, orientaciones y seguimiento.

Algunos de los elementos del diagnóstico psicopedagógico requieren una situación definida en el tiempo. Así, por ejemplo, para conseguir una buena corresponsabilización, nosotros no intervenimos hasta que el maestro nos encarga el caso (a diferencia de otros modelos de intervención que optan por hacer una detección *a priori* de los problemas). Así, la solicitud es el primer paso del diagnóstico psicopedagógico. Lógicamente, las orientaciones y plan de trabajo son el punto final. En cuanto a los elementos intermedios, en general se sigue un orden casi constante, que es el que se desarrollará en nuestra exposición. A pesar de ello, la situación del psicopedagogo en la escuela y en la propia dinámica que ésta impone, hace que a veces se efectúe una ordenación flexible de estos elementos. Así, por ejemplo, se puede decidir la realización de la observación de clase después de la exploración individual y no antes. Sin embargo, no es necesario aplicar en cada caso todos los elementos del diagnóstico psicopedagógico, y la elección de unos u otros por parte del pedagogo dependerá del tipo de demanda y de las condiciones que la enmarquen. Así, muchas veces optamos sobre todo en parvulario, por no realizar pruebas individuales si con la observación de la clase ya hemos detectado la naturaleza del problema y podemos ofrecer unas orientaciones precisas.

Aquí hay que considerar que en el diagnóstico psicopedagógico no siempre es necesario esperar a obtener una información exhaustiva del caso para dar prescripciones. Teniendo en cuenta que la duración del curso es relativamente corta y que la naturaleza de las relaciones personales en la escuela es muy viva y dinámica, pueden encontrarse fácilmente puntos de anclaje para empezar a trabajar; a veces el psicopedagogo puede optar por detener el diagnóstico a partir del momento en que considere que la información obtenida y, por tanto, las orientaciones que puede ofrecer son susceptibles de producir cambios en relación a la demanda inicial. Posteriormente, durante el curso, irá complementando el conocimiento del problema con el seguimiento del caso.

A continuación pasamos ya a comentar cada una de las partes fundamentales del proceso diagnóstico.

ELEMENTOS DEL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

3.1. Derivación

Desde nuestra óptica psicopedagógica hemos desarrollado fundamentalmente el diagnóstico en aquellas situaciones en que la demanda viene de parte del maestro. Pensamos que la situación de diagnóstico a partir de la solicitud de los padres no es específica del diagnóstico psicopedagógico. En nuestra experiencia, las demandas que provienen de los padres, a menudo, hacen referencia a problemáticas de tipo emocional. Tanto si esta problemática tiene repercusión dentro de la escuela, como si no la tiene, el planteamiento posterior es diferente de cuando la consulta inicial parte del maestro.

A partir de este punto desarrollaremos la situación de diagnóstico en el caso de que el agente de la demanda sea el maestro. Pensamos que ésta es la situación que da razón de ser al diagnóstico dentro del ámbito escolar y que lo vincula estrechamente al proceso de aprendizaje y a la tarea educativa de la escuela.

A grandes rasgos, podemos identificar dos temáticas importantes, estrechamente vinculadas, que son objeto de consulta por parte del maestro: dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento o de relación. En uno y otro caso, nuestra intervención va dirigida a la modificación de la situación dentro del contexto de la escuela, fundamentalmente, sin dejar de lado aquellos aspectos familiares o sociales que puedan intervenir.

A partir de la demanda del maestro abrimos un proceso de corresponsabilización estrecha sin el cual se hará difícil que nuestro diagnóstico incida en la tarea educativa.

Para recoger esta demanda inicial, los SEMAP han elaborado una *hoja de derivación* que el maestro rellena y constituye el primer paso del diagnóstico. Consideramos que la hoja de derivación es un instrumento útil en la medida que solicita del maestro un esfuerzo de concreción del problema y requiere, sobre todo, una actitud de observación y de reflexión previa sobre el alumno que motiva la demanda. Nuestra experiencia nos ha demostrado la utilidad de este instrumento para nosotros y para los maestros. Con frecuencia hemos visto que la corresponsabilización no ha sido efectiva a lo largo del proceso porque de entrada la derivación no ha sido suficientemente reflexionada por el maestro ni bien encuadrada por el psicólogo. Asimismo, la hoja de derivación es un punto de referencia importante para nosotros, dado que es un instrumento útil para planificar y establecer prioridades en las demandas de diagnóstico psicopedagógico. En este momento, por lo menos, no concebimos otro modo de iniciar el diagnóstico en la escuela, ya que para nosotros la información del educador tiene un valor irremplazable.

Hay que decir que tenemos en cuenta la dificultad que a menudo representa para el maestro tener que rellenar los datos que le pedimos; a veces las informaciones que nos proporciona son poco precisas, y por ello siempre hacemos una entrevista posterior de clarificación y profundización del caso, en la que incluso podemos ayudar al maestro a acabar de completar la hoja. En esta entrevista hay que tener en cuenta algunos aspectos. Por ejemplo, es importante que los educadores sepan la utilidad que tiene para nosotros la información de la hoja de derivación, es decir, que entiendan que constituye un punto de partida esencial para enfocar correctamente la exploración del caso. Otra consideración es que en esta entrevista han de irse adecuando las expectativas entre ambos profesionales mediante la elaboración de un plan conjunto de actuación.

Una reflexión complementaria se refiere a que, en general, el hecho de otorgar un marco más claro y formal para derivar alumnos con dificultades nos ha evitado en gran medida las consultas «hechas en los pasillos» sin reflexión previa.

La hoja de derivación (véanse los cuadros 1, 2, 3) es el instrumento para concretar y centrar el problema por parte del maestro y, al mismo tiempo, representa el compromiso de nuestra intervención. Aun siendo un elemento muy útil para la tarea diagnóstica, hemos de constatar que su uso presenta dificultades para los maestros y en muchos casos nos ofrece poca información. Sus apartados son bastante generales y rellenarla requiere un mínimo de reflexión por parte de los maestros. Aunque sea así, no hemos querido optar por un modelo cerrado y más pautado. La hoja de derivación establece tres indicadores en relación a aquellos elementos sobre los que nos interesa que reflexione el maestro (aspectos relacionales, aspectos de comprensión general y razonamiento y valoración de áreas específicas).

El modelo de hoja que utilizamos no siempre ha sido el mismo. El actual es más concreto que el primero, pero la idea de fondo es la misma: recoger algunos datos de escolaridad del alumno y una valoración inicial de su situación personal por parte del maestro.

El tipo de información transmitida a partir de las hojas de derivación viene determinado por las diferencias propias de cada maestro, la precisión de la observación y la evaluación que éste ha podido realizar hasta el momento y también, y sobre todo, si ha entendido el objetivo de la hoja y su importancia para el conocimiento del caso.

A modo de ejemplo, exponemos diversas hojas de derivación presentadas por maestros diferentes. En ellas se observan diferentes grados de concreción de la problemática del alumno.

En el ejemplo del cuadro 1 el maestro registra informaciones que orientan adecuadamente sobre la naturaleza del caso.

En el ejemplo del cuadro 2 se expone, de otro modo, el conocimiento que tiene el maestro del alumno como si fuera un informe escolar, pero no nos indica cómo se presenta la problemática ni en qué ámbito se sitúa.

Por último, el ejemplo del cuadro 3 nos ofrece un grado de información todavía menor, y es casi imposible delimitar la concreción del caso y los tipos de dificultades que se presentan.

Antes de iniciar la exploración del niño que nos has derivado, necesitamos tu información sobre los puntos que te indicamos más abajo. Te rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y que consideras pertinentes, puedes anotarlas en el reverso de la hoja.

Fecha de hoy 23-1-86

Nombre y apellidos del niño/a J.M.

Fecha de nacimiento 16-2-81 Edad 4 años

Escuela Nivel Parvulario 4 años

Nombre del maestro/a Curso 1985-1986

¿Desde qué curso viene a esta escuela? Este curso

¿Ha repetido algún curso? no ¿Cuál?

¿Qué es lo que te preocupa más de este niño en este momento?

a) Aspectos relacionales

- Necesidad de llamar la atención de los niños y del maestro haciendo travesuras, simulando que se cae, molestando a los demás.
- Le cuesta compartir las cosas con los demás.
- Poco constante en los juegos en que participa, se cansa y fastidia a los demás.
- Trabajo generalmente sucio.
- No acepta las normas de clase.

b) Aspectos de comprensión general y razonamiento

- No quiere que lo corrijan ni acepta sus equivocaciones.
- A veces se hace el sordo: su madre dice que no es que no oiga, sino que quiere ir a su aire.
- Poca atención a lo que se solicita. Es capaz de comprender todo lo que se dice, cuando el razonamiento está a nivel de la clase.

c) Área de aprendizaje específica

- La problemática más importante está en el desarrollo del lenguaje oral.
- No pronuncia ninguna consonante correctamente, tiende a la nasalización.
- Observando el aspecto físico de los órganos de fonación, pienso que el paladar lo tiene muy alto y puede dificultarle la expresión.

Cuadro 1: Hoja de derivación*

* Transcripción original de la información ofrecida por los maestros.

Antes de iniciar la exploración del niño que nos has derivado, necesitamos tu información sobre los puntos que te indicamos más abajo. Te rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y que consideras pertinentes, puedes anotarlas en el reverso de la hoja.

Fecha de hoy 1-2-87
 Nombre y apellidos del niño/a F.R.
 Fecha de nacimiento 18-10-95 Edad 11 años
 Escuela Nivel 6º grupo A
 Nombre del maestro/a Curso 1986-1987
 ¿Desde qué curso viene a esta escuela?
 ¿Ha repetido algún curso? no ¿Cuál?
 ¿Qué es lo que te preocupa más de este niño en este momento?

a) Aspectos relacionales

– Es alegre, bondadoso, tiene amigos, es buscado por los niños problemáticos por su buen carácter y docilidad.

b) Aspectos de comprensión general y razonamiento

– Es muy necesario repetir y repetir con él, se distrae con mucha facilidad y es lento en el razonamiento, quizá por falta de interés.

c) Área de aprendizaje específica

– Lenguaje (expresión oral, comprensión)
 – Matemáticas (razonamiento)
 – Idioma (expresión)

Cuadro 2: Hoja de derivación*

* Transcripción original de la información ofrecida por los maestros.

Antes de iniciar la exploración del niño que nos has derivado, necesitamos tu información sobre los puntos que te indicamos más abajo. Te rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y que consideras pertinentes, puedes anotarlas en el reverso de la hoja.

Fecha de hoy 23-2-85

Nombre y apellidos del niño/a C.R.

Fecha de nacimiento 10-10-1978 Edad 6 años

Escuela Nivel 1º EGB.

Nombre del maestro/a Curso 1984-1985

¿Desde qué curso viene a esta escuela? Párvulos 4 años

¿Ha repetido algún curso? no ¿Cuál?

¿Qué es lo que te preocupa más de este niño en este momento?

a) Aspectos relacionales

b) Aspectos de comprensión general y razonamiento

– Aspectos de comprensión general y razonamiento.

c) Área de aprendizaje específica

Cuadro 3: Hoja de derivación*

* Transcripción original de la información ofrecida por los maestros.

3.2. Entrevista con el maestro

La entrevista maestro-psicólogo ha de satisfacer la necesidad por parte de éste de obtener del educador el máximo de información sobre el niño. Como hemos explicado en el apartado anterior, la entrevista con el maestro es posterior a la hoja de derivación. A partir de los datos de la hoja de derivación intentamos ampliar la información que el maestro tiene del niño.

A lo largo del proceso diagnóstico contemplamos diferentes tipos de entrevista en función de su objetivo. En general, diferenciamos tres tipos de entrevista que corresponden a distintos momentos del proceso diagnóstico: inicio, devolución y seguimiento. Las tres entrevistas se caracterizan sobre todo por un intercambio de información sobre el maestro y el psicólogo.

Si bien generalmente las entrevistas se hacen con el maestro-tutor, hay que tener en cuenta que a menudo más de un maestro es responsable del niño. En estos casos es conveniente delimitar la participación de cada uno.

No abordaremos en estas páginas la entrevista con el maestro de apoyo de educación especial porque pensamos que tiene unos rasgos diferentes. Queremos aclarar, no obstante, la conveniencia de hacer en algunos casos entrevistas conjuntas del maestro de aula ordinaria y el maestro de apoyo con el psicólogo, cuando el niño recibe atención fuera de la clase.

Del mismo modo que hemos considerado la derivación de un niño a través de la hoja de derivación como un canal de comunicación más formal, creemos que hay que conceder importancia al contexto de la entrevista. Es decir, que hay que realizar las entrevistas con tranquilidad, en la clase o en una tutoría, y evitar los pasillos y las prisas.

En este apartado nos centraremos en la explicación de la entrevista inicial. Las entrevistas de devolución y seguimiento serán tratadas más adelante.

3.2.1. Objetivos de la entrevista inicial

A continuación enumeramos los principales objetivos de la entrevista inicial con el maestro:

- Como condición indispensable se pretende, en primer lugar, establecer una relación clara, funcional y positiva con el educador.
- Ampliar información que hemos recogido en la hoja de derivación y profundizar en la derivación del problema. Situar las posibilidades y dificultades del alumno en relación al grupo-clase.

- Recoger la información que tenga el maestro sobre los siguientes aspectos: adaptación del niño a la escuela y hábitos; aspectos relacionales; información referente a la evaluación que el maestro hace de las principales áreas de conocimiento.
- Recoger la información que tenga el maestro sobre los padres: actitud de los padres hacia la escuela, y la colaboración y contactos de estos con el maestro. Asimismo nos interesa saber si el maestro ha hablado o no con los padres sobre su preocupación por el niño y la actitud de los padres hacia la derivación al psicólogo.
- Desvelar que ha hecho el maestro hasta el momento de la derivación para ayudar al niño. Nos será muy útil saber si previamente se han provocado cambios en las estrategias de intervención y cuáles han sido los resultados.
- Fijar objetivos mínimos y compromisos mutuos en la colaboración a establecer: qué espera el maestro de nuestra intervención y qué esperamos nosotros. Aclarar cuál será el proceso del diagnóstico (observación de clase, exploración individual, entrevista con los padres...) y cuál será la función y la forma de colaboración mutua dentro del proceso diagnóstico.
- Captar los aspectos más vivenciales de la relación que establece el maestro con la problemática del niño. Intentar entender las vivencias, las representaciones y los puntos de preocupación que el maestro tiene en relación a la problemática del niño.

3.2.2. Desarrollo de la entrevista

Como hemos visto, el punto de partida inicial es la hoja de derivación, tanto si está muy reflexionada, como si está poco explicada y no informa demasiado. Para poder dar posteriormente unas orientaciones, estimamos imprescindible delimitar, con la misma precisión y desde el principio, a qué nivel se sitúa el problema del niño dentro de la clase.

En la entrevista inicial tendremos que ayudar al maestro a reflexionar sobre las capacidades y dificultades del niño, intentando introducir aspectos o elementos que no han sido valorados por él. En todo caso, y dada la angustia justificada que en general generan los niños con dificultades, en esta primera entrevista es conveniente intentar entrever los aspectos positivos del niño con la finalidad de valorar sus capacidades y comentarlas con el maestro. Asimismo es importante ayudarle a reflexionar sobre cómo vive la problemática del niño. Todos estos elementos los tendremos en cuenta en el momento de elaborar orientaciones para el trabajo en la clase. Y, en todo caso, la observación de clase ya nos aportará elementos para conocer más a fondo las dificultades del alumno en relación al nivel del grupo-clase.

Referente a la información que recogemos sobre los padres, es importante tener presente que, si bien a menudo la información que nos facilita el maestro es muy valiosa, habrá que analizarla y contrastarla después de nuestra entrevista con los padres.

En cuanto a las estrategias de intervención que ha probado el maestro previamente a la derivación, queremos comentar que cuando ha habido intentos de resolución del conflicto por parte de éste, también suele haber una buena reflexión y un alto compromiso durante el proceso, actitud que favorecerá la posterior colaboración en el seguimiento del niño.

Probablemente, la idea más importante que hay que tener presente en la entrevista inicial es intentar transmitir que el diagnóstico inicial tiene como finalidad ayudar al niño dentro del aula ordinaria y que, además, el maestro jugará un papel muy importante en la evolución positiva del alumno. Es curioso observar que, a veces, esta puntualización despierta sorpresa en los educadores, ya que de entrada no suelen tener en consideración el hecho de que ellos son un elemento fundamental en la salud mental de sus alumnos. La valoración de la función terapéutica del docente debe hacerse con prudencia, ya que algunos maestros pueden sentirse inseguros o escépticos ante la responsabilidad que se les atribuye.

En concreto, el desarrollo de la entrevista con el educador tendría que seguir los apartados siguientes: profundización en la definición del problema; ampliación de la información con respecto al alumno en cuanto a diversos aspectos como relaciones personales, hábitos, lenguaje, área de aprendizaje y juego, entre otros; información de los contactos entre padres y escuela; estrategias de cambio utilizadas por el maestro, y, finalmente, objetivos y compromisos mutuos.

3.3. Entrevista con los padres

En un trabajo de diagnóstico como el que nosotros realizamos, muy contextualizado en la institución escolar, la entrevista con los padres también tiene que estar caracterizada por esta contextualización. Es por ello por lo que hemos podido apreciar entre nosotros mismos diferentes estrategias y técnicas, incluso de un mismo profesional, según la escuela donde se está trabajando. Así, a veces, no se hacen entrevistas con padres, otras se hacen al inicio y al final del proceso, en algunas ocasiones únicamente se realiza una, y en fin, una última posibilidad es hacer las entrevistas conjuntamente con los maestros.

Los diferentes factores que determinan las diversas maneras de actuar son, entre otros, la naturaleza del caso, la escuela y su funcionamiento en la relación con las familias, el maestro concreto que nos deriva el caso y su implicación y, finalmente, la disponibilidad de tiempo del psicopedagogo.

En el diagnóstico psicopedagógico, el punto de partida es diferente al de un diagnóstico realizado fuera de la escuela porque en general no son los padres los

que solicitan nuestra colaboración para solucionar un problema, sino que somos nosotros los que citamos para pedir su colaboración para resolver o mejorar conflictos que ellos a menudo desconocen. Generalmente, pues, la demanda de intervención no la hacen los padres, sino que es el maestro el que detecta unas dificultades determinadas y solicita nuestra colaboración.

Esta diferencia es ya de por sí bastante importante como para percatarse de que hay que elaborar y tener un marco y unas pautas diferentes, más adecuadas al contexto en que trabajamos. A pesar de todo, pensamos que en nuestro caso no podemos aplicar rígidamente ninguna metodología y que en este sentido tenemos que ser suficientemente flexibles para adaptar el contenido y el encuadre de la entrevista a sus objetivos y contexto. Este criterio de flexibilidad ha de entenderse también desde la óptica de profesionales que procuran contribuir en la definición del diagnóstico psicopedagógico teniendo muy claro que no se trata de una definición ni de un modelo cerrado y acabado, sino de una aproximación que habrá que ir revisando y redefiniendo con la colaboración de otros psicopedagogos o profesionales.

De todas formas, a pesar de esta idea de flexibilidad que es importante de conservar, hemos ido estableciendo una serie de criterios y pautas que mantenemos en la mayoría de las situaciones y que nos ayudan a realizar la entrevista con los padres.

3.3.1. Objetivos de la entrevista con los padres

En las entrevistas que realizamos con los padres, los objetivos que nos proponemos pueden ser diferentes según el caso que estemos trabajando.

Con las familias es importante ser muy claros en la cuestión de los objetivos del trabajo psicopedagógico, tanto para nosotros mismos, como de cara a la misma familia y a la escuela; la familia tiene que saber qué pretendemos cuando los llamamos para hablar con ellos y han de poder mostrarse de acuerdo o en desacuerdo con nuestras intenciones.

A continuación enumeramos los objetivos que en general nos planteamos, teniendo en cuenta que en una entrevista pueden coincidir unos cuantos:

- Informar a los padres que, como psicólogos de la escuela de su hijo, estamos intentando colaborar con el maestro en determinados aspectos que le preocupan.
- Obtener información y datos de la situación familiar, ver el tipo de relaciones que se establecen y el papel del niño dentro de estas instituciones.
- Informar y explicar a los padres cuál es la situación de su hijo en la escuela, tanto sobre aspectos de rendimiento escolar como sobre aspectos relacionales y de comportamiento.

- Ver y captar la capacidad de cambio y flexibilidad de la familia para poder escoger mejor las soluciones que les podemos proponer.
- Escuchar lo que los padres nos quieren explicar o consultar.
- Solicitar la colaboración de la familia para poder entender mejor qué está pasando y/o intentar introducir cambios que mejoren la situación del niño en la escuela.

3.3.2. Tipos de entrevistas

A continuación diferenciamos los tipos de entrevistas que acostumbramos a realizar con las familias, según el momento del proceso diagnóstico o según quién sea el que solicita nuestra intervención.

a) Según el momento del proceso diagnóstico:

- Inicial: primer contacto con los padres.
- De devolución: después de haber realizado el diagnóstico; se incluyen orientaciones o propósitos de cambios concretos.
- Mixta: cuando sólo realizamos una entrevista durante el proceso del diagnóstico; se trata de informar y pedir al mismo tiempo determinadas informaciones; se incluyen aspectos de devolución porque ya conocemos al niño y tenemos determinadas hipótesis diagnósticas que confirmamos en esta entrevista.
- De seguimiento: durante el mismo curso o en otros cursos posteriores; forma parte del proceso de seguimiento de un caso determinado; en general la realizamos después de haber observado al niño y de haber hablado con el maestro. Los objetivos específicos dependerán del análisis y la valoración de cada caso.

De estos tipos de entrevistas, posteriormente nos centraremos en la inicial, ya que es la que puede mantener una estructura más estable; las otras entrevistas no siguen una secuencia determinada sino que se adaptan y varían más en función de cada caso.

b) Según el agente de la demanda:

- Demanda realizada por el maestro:

Como hemos explicado anteriormente, esto es lo que sucede en la mayoría de los casos en que intervenimos. En esta situación somos nosotros los que solicitamos la entrevista, y a menudo por motivos que los padres desconocen o conocen vagamente.

- Demanda realizada por los padres:

Los padres se han enterado de nuestra presencia en la escuela y piden al maestro una cita para hablar con nosotros. En estos casos el objetivo básico para nosotros es escuchar lo que los padres vienen a explicarnos y procurar hacer compatibles las orientaciones dadas a la familia y las actuaciones en la escuela.

3.3.3. Entrevista inicial con los padres

Primeramente tenemos que decidir a quién convocaremos a la entrevista. En la mayoría de los casos llamamos a la pareja (padre y madre) y –aunque a menudo es solamente la madre la que se presenta en la escuela, a causa de los roles que funcionan tradicionalmente –pensamos que es muy importante insistir en que sean los dos los que vengan, ya que la información es más rica y amplia para nuestro campo de observación.

A partir de la introducción en nuestros equipos de algunos aspectos y reflexiones de la teoría sistémica de la comunicación, hemos empezado a citar a algunos casos a otras personas que conviven o que tienen un peso importante dentro de las relaciones familiares (hermanos, abuelos, u otros), ya que nos ayudan a entender lo que está pasando. De todas formas, actualmente se trata de entrevistas puntuales y difícilmente generalizables, y pensamos que es una de las cuestiones sobre la que conviene reflexionar y profundizar.

A veces, también, y en función de los objetivos de la entrevista, es aconsejable la presencia del mismo alumno, y es casi indispensable si éste ya es mayor.

En relación a la presencia o no del maestro del aula en la entrevista, de acuerdo con el criterio general de flexibilidad y adaptación al contexto, estimamos que a veces su presencia es muy útil y nos proporciona una gran ayuda a la hora de entender lo que está pasando y de hacer entender a los padres la situación de su hijo en la escuela. En la práctica constatamos que su presencia se ha relacionado con diferentes factores: motivo y objetivos de la entrevista, características personales del maestro, tipos de relaciones que se establecen con los padres y relación psicólogo-maestro, entre otros... En general creemos que es aconsejable cuando no existe un contexto de colaboración entre el psicólogo y el maestro o cuando el tipo de problema se centra exclusivamente en la situación familiar. Para que esta entrevista sea provechosa es imprescindible que haya previamente una preparación conjunta, han de establecerse claramente los papeles de cada uno, y al finalizar es necesaria una evaluación conjunta de los resultados.

Para obtener una mayor claridad, ya desde el inicio de nuestra relación con los padres, utilizamos una hoja de citación del servicio, que el maestro les hace llegar para que ellos sepan claramente quién los llama y por qué motivo. Normalmente se los cita en la misma escuela y dentro del horario escolar. (Véase el cuadro 4.)

Srs.

El maestro/a nos ha comunicado que estaba preocupado/a por la evolución escolar del/la

Con el fin de buscar vías de solución a la situación planteada, creemos que puede ser útil una colaboración entre la escuela, la familia y nuestro Servicio. Nos parece importante poder mantener una entrevista con ustedes para conocer su opinión respecto a la situación por la que pasa su hijo/a.

Por ello les solicito que vengan a mi despacho, en la escuela de su hijo/hija, el..... día..... de a las

Si les fuera imposible asistir a esta entrevista en la fecha y hora señaladas, les ruego que me llamen por teléfono para concretar otro día para hacerla. (..... Tel. Horario:))

Atentamente,

Firmado:

..... de de 198

Cuadro 4: Hoja de citación

A continuación detallamos los pasos que han de seguirse en la primera entrevista. Como hemos dicho, nos centraremos más en este tipo de entrevista porque es más fácilmente generalizable a los diferentes tipos de problemáticas y porque se trata del primer contacto con los padres. Algunos aspectos de las entrevistas de devolución y seguimiento se tratarán también más adelante.

Al principio nos presentaremos a los padres como psicólogos de un servicio psicopedagógico que estamos trabajando en aquella escuela concreta. Explicamos a los padres el tipo de trabajo que realizamos (colaboración con la escuela y los maestros, consulta para casos concretos, antes de que los problemas que se han detectado se agraven...) y les comunicamos los días que estamos en la escuela para que tengan clara nuestra localización. Les explicamos el motivo por el que los hemos citado y el «problema» que se presenta en la escuela. Según el momento del proceso de diagnóstico en que se les llame, este problema estará básicamente definido por el maestro (hoja de derivación-entrevista con el maestro) o, si los citamos tras haber realizado ya una observación en la clase, tendremos también nuestra propia visión sobre este problema.

Les comunicamos que el maestro ha pedido nuestra colaboración para intentar solucionar o mejorar la situación de su hijo.

Les preguntamos qué piensan ellos de este problema, si ya tenían conocimiento, si lo habían notado ellos mismos, si creen que es grave o piensan que no, si hay otros más importantes o que les preocupan más (ya sea del mismo niño o de otro miembro de la familia), etc.

Se trata, sobre todo, de investigar la comunicación que existe entre el sistema «escuela» y el sistema «familia»; ver hasta que punto comparten objetivos comunes o si la familia está desbordada por otras circunstancias o problemas más graves y no les preocupa la situación del hijo en la escuela. Se trata de ver qué importancia conceden al «problema» emergente manifestado por la escuela. Este momento es muy importante, ya que lo que los padres digan y manifiesten en estos momentos nos ayudará a prever la posible colaboración posterior de la familia y a pensar las estrategias que tendremos que utilizar. Es necesario disponer de tiempo suficiente para poder estar atentos y receptivos a todo lo que la familia nos revele.

Tras haber centrado la entrevista y haber hablado sobre el motivo que nos mantiene reunidos en aquel momento, se solicitan informaciones concretas sobre el niño y la familia. Les expresamos nuestro relativo desconocimiento de lo que puede estar pasando y les pedimos su ayuda para poder entenderlo mejor y, por tanto, para poder intentar encontrar soluciones.

Se procura que expliquen la situación y composición familiar: miembros que conviven, edades, ocupaciones, horarios y datos de su familia de origen. Estos datos son importantes para conocer la familia con la que estamos hablando, para conocer su funcionamiento y estilo de convivencia, para intentar deducir el papel del niño dentro de esta familia, expectativas que tienen de él, exigencias, tipos de relaciones que se establecen, etcétera.

Después nos centramos en los datos del alumno. Se solicitan algunos datos evolutivos; descripciones que algunos miembros de la familia hacen de él (carácter, relaciones, diferencias con otros miembros de la familia...), datos de su escolaridad, actividades extraescolares, ocupaciones y relaciones extrafamiliares. Se intenta que las diferentes preguntas que se vayan formulando aporten información sobre los límites que hay dentro de la familia, entre los diferentes subsistemas (pareja/hijos/otros...) y con el exterior, y muestren las jerarquías que se establecen en los momentos de tomar determinadas decisiones.

Todo ello nos ayuda a ver el tipo de relaciones y de reglas que tiene esta familia, hasta qué punto son funcionales y claras o si, por el contrario, producen confusión y, por tanto, inestabilidad.

A través de esta entrevista es necesario ver en qué momento se encuentra esta familia en relación a su ciclo vital y la capacidad de adaptación que manifiesta ante los momentos de cambio.

Tras recoger estos datos e informaciones, explicamos a la familia lo que sabemos que se ha hecho hasta ahora en la escuela para intentar solucionar el problema (maestro de ayuda, programa diferenciado, normas determinadas...) e investigamos el conocimiento que ellos tienen y la importancia que conceden a estas actuaciones.

Es conveniente expresarles la necesidad de su ayuda y colaboración para mejorar la situación; se procura que ellos propongan soluciones alternativas y expresen su opinión sobre el proceso que se está siguiendo y se intenta que se impliquen y participen en él.

Para que la familia tenga interés en colaborar con nosotros, es necesario que se sienta respetada y valorada en todo momento; es indispensable evitar actitudes omnipotentes como las que tienden a dar consejos, sin tener muy en cuenta la opinión y las posibilidades de cambio de la familia.

Se intenta, pues, establecer conjuntamente los cambios que se quieren conseguir, procurando plantearse objetivos posibles y modestos para evitar el desánimo y el fracaso; si nosotros tenemos propuestas concretas que hacer, les explicamos los cambios que se pretende conseguir en la escuela y pedimos su colaboración.

A continuación se procura definir lo que se hará para intentar cambiar la situación. Los acuerdos y compromisos que se pueden tomar pueden ser muy diversos según el caso, desde la derivación a algún centro para realizar terapia o reeducación, tareas concretas que tendrán que hacer en casa, normas o actitudes que procurarán mantener, hasta quedar para posteriores entrevistas para trabajar más el tema. En el caso de que podamos introducir cambios, nos despedimos con estos acuerdos concretos y compromisos. Si no hemos llegado a concretar compromisos, los invitaremos a volver y les indicaremos los días que estamos en la escuela y qué han de hacer si quieren ponerse en contacto con nosotros en otro momento.

Como ya hemos dicho antes, seguimos este modelo de entrevista inicial con padres en el caso de que sea el maestro el agente de la demanda; si la solicitud de intervención la hacen los padres, el proceso es muy diferente, ya que en principio suponemos que ya existe una voluntad de cambio. En estos casos precisamente es más fácil que las familias acepten la derivación a centros especializados que puedan realizar la labor mas continuada, ya que nuestra intervención con las familias está muy condicionada por la escuela, y no puede tener en general una periodicidad tan frecuente como quizá convendría.

3.4. LA OBSERVACIÓN

En este apartado haremos unas consideraciones sobre la observación, ya que, como hemos dicho anteriormente, entendemos que se trata de un recurso muy peculiar del diagnóstico psicopedagógico.

Después de publicar el libro que se trataba sobre la observación del maestro, nuestro interés se centro en la observación de clase realizadaza bajo una perspectiva psicopedagógica. Durante bastante tiempo, se han mantenido discusiones conjuntamente con profesores de Psicología Evolutiva, en torno a la técnica utilizada en estos tipos de observación, así como a las valoraciones que se podían extraer. De esta forma, hemos trabajado tanto a nivel de reflexión teórica como de utilización práctica. En este apartado trataremos casi exclusivamente de la observación de clase, ya que es la que utilizaremos con más frecuencia y sobre la que podemos aportar más datos, sin que ello suponga que restemos valor a las observaciones que se pueden hacer en otros ámbitos escolares, como el comedor o el recreo, entre otros.

3.4.1. LA OBSERVACIÓN DEL ALUMNO EN LA CLASE

La observación es un instrumento que nos permite realizar un análisis del problema en la situación en que éste se muestra principalmente. Como se ha comentado anteriormente, nos interesa la observación porque nos permite hacer un estudio contextualizado- El aula será el contexto prioritario donde habrá que ayudar al alumno con dificultades. Además, en el diagnóstico psicopedagógico es importante considerar los aspectos de comunicación y de interacción, así como los factores y elementos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje.

A. Objetivos

La finalidad última que tiene la observación sobre la situación escolar es ayudar al alumno a través del maestro.

Además, y derivados de este primer objetivo, podemos señalar otros:

- Conocer la dinámica y la relación dentro del grupo-clase y, concretamente, referidas al alumno que vamos a observar.
- Conocer las normas y reglas de funcionamiento que rigen la clase para adecuar nuestras orientaciones al contexto en que han de llevarse a cabo.
- Conocer la dinámica, comunicación y relación entre el alumno y el maestro.
- Conocer las dificultades el alumno a la hora de enfrentarse con una tarea concreta en el interior de un grupo-clase.
- Conocer la adecuación de los trabajos que el alumno hace en la clase en relación a sus capacidades y/o dificultades, y en relación al nivel del grupo-clase.

- Conocer la receptividad del maestro en relación a la devolución que el psicólogo podrá hacer. Es decir, contextualizar el programa de trabajo y las orientaciones que daremos al maestro.
- Conocer la capacidad que muestra el niño de recibir ayuda individualizada.

B. . Tipos de observaciones

Las situaciones que nos encontramos en la escuela, y para las que nos pueden ayudar, son muy diversas. Creemos que es necesario adaptar nuestra intervención al análisis previo que hayamos hecho para que podamos ser tan eficaces como sea posible en nuestra práctica diaria. Por ello, a pesar de que a lo largo de este apartado de la observación hablemos básicamente de un tipo de observación, observación del alumno en el interior del grupo-clase, no podemos olvidar las variables que hacen plantear la necesidad de adaptaciones.

De entre las variables más importantes que condicionan la decisión sobre qué tipo de observación ha de efectuarse, queríamos señalar las siguientes:

- Conocimiento previo o no de la dinámica que se establece en el aula (grupo-clase con maestro que ya hemos conocido repetidamente en otros cursos o durante el curso).
- Demanda que ha motivado la observación; alumno/s que presentan dificultades de aprendizaje, de comportamiento; grupo-clase muy agresivo e imposibilidad por parte del maestro de controlar el grupo; ayudar a cambiar algunos aspectos de la práctica pedagógica; ayudar a evaluar un trabajo psicopedagógico que ha de iniciarse con un grupo de maestros...
- Observación centrada en una demanda muy concreta de dificultades del alumno o muy amplia (problemas de lenguaje oral, de conducta, de grafomotricidad...).
- Momento del proceso de exploración psicopedagógica en que se lleva a cabo la observación (inicio, seguimiento en cursos posteriores...).
- Edad del alumno que vamos a observar (alumno de parvulario, de ciclo inicial, de ciclo medio...).

Actualmente hacemos pequeñas variaciones en el marco y en la organización de la observación en función de las variables mencionadas. Así desarrollamos observaciones diversas que entre ellas tienen matices diferenciados:

- Observación de un grupo-clase. Aquí nos interesa básicamente retener y analizar a fondo los aspectos señalados en el punto 1 (la actividad general del grupo-clase) de "Delimitación de los aspectos que consideramos importantes a observar" (apartado D), es decir, la actividad del grupo-clase (el apartado D se estudiará con detenimiento más adelante). También podemos diferenciar en este punto si la situación que vamos a observar nos interesa que esté preparada (que entremos cuando realizan "aquella"

actividad concreta que queremos valorar) o si preferimos entrar en el aula en cualquier momento de la jornada escolar.

- Observación de un alumno. En este tipo de observación –la que hemos discutido y utilizado más- se trata de observar, sobre todo, los aspectos señalados en el punto 2 (la actividad del alumno) el apartado “Delimitación de los aspectos que consideramos importantes a observar”, sin olvidar la referencia al punto 1 (la actividad general del grupo-clase dentro del apartado D). En este tipo de observación también nos puede interesar preparar la situación (momento de juego, momento en que se haga resolución de problemas...) o bien entrar en cualquier momento del día.
- Observación participativa. En algunos casos consideramos necesario y provechoso trabajar algo conjuntamente con el niño para ver cuál es su capacidad de admitir ayuda, cómo se organiza a partir de nuestras sugerencias, captar su percepción sobre cómo hay que hacer un trabajo determinado, etc. La observación participativa se ha realizado en situaciones de juego, de parvulario, en el ciclo inicial y en el aula de educación especial.
- Observaciones de seguimiento. Hacemos estas observaciones cuando queremos evaluar la situación en que se encuentra el alumno tras un periodo de ayuda a través de un programa de desarrollo individual, cuando queremos ver cómo sigue el alumno al principio de un curso escolar, etcétera.

C. ASPECTOS DE TÉCNICA Y METODOLOGÍA

Una vez hechas las consideraciones y explicaciones necesarias para poder entender el papel que nosotros otorgamos a la observación, será el momento ya de pasar a explicar los aspectos metodológicos concretos que hemos adoptado en nuestros equipos. A partir de ahora, tendremos que entrarnos en la explicación de un tipo de observación. Señalamos que necesariamente cada equipo y cada profesional ha de adaptar el tipo de observación a su situación y contexto particular. Ello implica la reflexión previa sobre qué hay que observar en la clase, cuáles serán las pautas de análisis y qué parámetros interpretadores y elementos de valoración utilizará el psicólogo a la hora de efectuar el análisis. En la explicación que sigue comentaremos la observación que haríamos de un alumno que nos ha derivado el maestro de la clase por dificultades diversas. Tenemos que recordar que esta observación parte de la base de que el alumno pertenece al grupo-clase y, por lo tanto, sus actuaciones se registrarán e interpretarán en relación a la dinámica del entorno.

Asimismo, la consideraremos como una observación de inicio de diagnóstico.

Empezaremos por mostrar algunos aspectos que hay que tener presentes a la hora de realizar una observación:

- *Datos previos*: Hay que tener información previa de parte del maestro. La información se puede limitar a la hoja de derivación o bien puede ser una entrevista con el maestro. También puede resultar útil tener datos de observaciones previas del alumno por parte del maestro.

La información recibida determinará el momento y la hora, en relación a la actividad de clase. Si es posible, es útil tener datos previos sobre la actividad que los alumnos realizarán a la hora de la observación (si es la primera vez que la realizan, si es una actividad repetida...).

- *Contexto*: Con ello nos referimos a todos los aspectos que hay que tener presentes y que muestran el marco de la observación. Es importante que en la observación quede consignado el número de alumnos que observamos, así como su posición dentro del aula. En este sentido resulta de gran utilidad realizar el plano de la clase situando en él a los alumnos observados, al maestro y al propio observador.

Asimismo es conveniente señalar el día y la hora en que se empieza a observar y hacer referencia a la actividad que los alumnos estaban realizando anteriormente y a la que realizan en el momento de entrar (si llegan de casa, si vienen del recreo, si entran a la mitad de una actividad...).

En cuanto al propio ámbito físico del aula sólo hay que recoger dentro de la observación los datos más significativos.

- *Técnica*: En el momento de entrar en el aula pedimos al maestro que nos presente a los alumnos. Cada maestro hace una presentación de acuerdo con su percepción de la situación. A continuación nos sentamos en lugar cercano al niño o niños que vamos a observar, intentando no molestar en ningún momento, ni interferir en la dinámica de la clase. La transcripción de la observación tiene una forma narrativa e intenta recoger las situaciones tal como se producen, es decir, dando una explicación tan objetiva como sea posible de lo que pasa en la clase y de lo que hace el niño que hemos ido a observar. Ello no quiere decir que, a veces, no consideremos conveniente anotar, diferenciándolas convenientemente, las impresiones personales que percibimos como observadores de aquella situación. La consignación temporal ha de hacerse a intervalos regulares, centrándonos en las actividades que se llevan a cabo en el aula. Hay que reseñar prioritariamente su inicio y final, así como las situaciones puntuales que se considere importante reflejar. Cuando se anoten los datos sobre las actividades de clase, se deberá constatar el tipo de material, así como las intervenciones del maestro y la respuesta del grupo-clase y de los niños observados. En lo que se refiere a las intervenciones del maestro, conviene recoger las consignas tan literales como sea posible. Durante la observación es preciso ir introduciendo datos sobre el ambiente general de

toda la clase, tanto en lo que atañe a los hábitos propios de trabajo, como a la problemática observada.

En la situación de inicio de diagnóstico, es aconsejable no observar a más de dos niños simultáneamente. Hay que situarse discretamente cuanto más cerca mejor de los niños a observar.

Cuando durante la observación no se pueden recoger datos concretos sobre el desarrollo y realización de la actividad, hay que hacerlo al finalizarla.

Siempre que sea posible, es importante obtener una muestra del trabajo realizado por los niños durante el periodo de observación, para poder efectuar un análisis detallado, si se trata de un trabajo con papel y lápiz.

Una vez finalizada la observación de clase, consideramos importante hacer un comentario global, no de valoración, con el maestro. Después, una vez realizado el análisis es importante quedar con él en otro momento para comentar y discutir aspectos concretos de las conclusiones y orientaciones. De hecho, este tipo de entrevista no siempre se realiza, pero queremos remarcar su valor ya que permite analizar y pensar con tranquilidad aspectos de organización de la clase.

D. DELIMITACIÓN DE LOS ASPECTOS O INDICADORES QUE CONSIDERAMOS IMPORTANTES A OBSERVAR

Como ya hemos avanzado, pensamos que para poder ofrecer orientaciones relativas a un alumno concreto, hay que conocer algo más que al alumno, es decir, es necesario captar lo más a fondo posible el ambiente y la organización de la clase donde se sitúa.

Así, siempre existen dos aspectos están presentes en nuestra observación: la actividad general y la actividad del alumno.

1) La actividad general del grupo-clase tiene en cuenta el orden secuencial de todas las actividades o subactividades en sus momentos de:

- * Inicio: es decir, se nota la manera en que se presenta esta actividad.
- * Desarrollo: se registra la forma en que se organiza la clase, la actitud del grupo-clase y los acontecimientos que nos informan sobre el nivel general medio de ejecución, las dificultades generalizadas y el ritmo de ejecución.
- * Fin: se trata de captar la presentación final de cada una de las actividades.

También hay que prestar atención a las intervenciones del educador, tanto las específicas en relación a determinados alumnos, como las específicas dirigidas a todo el grupo en general.

2) La actividad del alumno que tenemos que observar: qué hay que retener de la información relativa a las interacciones personales del alumno, a su actividad con respecto al trabajo, al nivel de realización de las actividades planteadas y a las intervenciones concretas del educador respecto a este alumno. También consideramos pertinente anotar la interacción del niño con el observador.

Es evidente que, según el tipo de demanda y el motivo de la observación, se pondrá más énfasis en unos aspectos que en otros.

A continuación, pasaremos a comentar los elementos de valoración de análisis o indicadores.

E. ELEMENTOS DE VALORACIÓN DE ANÁLISIS

A partir de la práctica en valoraciones de clase y a través de las discusiones mantenidas respecto a alumnos con dificultades, hemos podido ir desglosando algunos aspectos que nos sirven para explicarnos qué está pasando en el aula.

Nos parece muy importante señalar que tomar en consideración estos aspectos y no otros está en relación directa con nuestra manera de entender el proceso de crecimiento y aprendizaje del alumno. Y, en consecuencia, también estos indicadores nos muestran los puntos que pueden ser relevantes en la génesis y en la manifestación del conflicto y, por tanto, esenciales para su abordaje dentro del aula.

A continuación pasamos a exponer las dimensiones del análisis.

1. ACTIVIDAD GENERAL DEL GRUPO CLASE

Descripción y orden secuencial de las actividades: tema; grado de globalización; nexo entre las actividades; ritmo ajustado a toda la clase, a pequeños grupos individualmente.

Indicadores

1.1. Proceso de la actividad

Inicio

- Nexo con actividades anteriores (existe/no existe)
- Consigna:
 - presencia/ausencia
 - general/por partes
 - colectiva/individual/pequeños grupos
 - se asegura/no se asegura el grado de comprensión
 - coherencia interna de la consigna (contradicciones)

Desarrollo

- Organización de grupo-clase
- Actividad:
 - conjunta/pequeños grupos/individual/diferenciada
 - existencia/no existencia de otras actividades: pequeños grupos/ individuales

centrada en el educador/alumno: autonomía e iniciativa

tipo de actividad:

receptiva/ejecutiva/reproductiva

- Actitud general del grupo-clase
Interés centrado en la tarea/concentración/dispersión
Oscilaciones/estabilidad en mantener la atención
Participación/no participación en la tarea
- Realización de las actividades
- Seguimiento/no seguimiento de la consigna
- Grado medio de ejecución; dificultades, errores generales
- Ritmo medio de ejecución
- Hábitos en la presentación, pulcritud

Final

- * Existencia/no existencia de una reflexión sobre la tarea realizada (como elemento integrador de conjunto)
- * Evaluación individual/colectiva/no evaluación

1.2 Intervenciones del educador

- No intervención
- Intervención de disciplina
- Intervención de organización y dirección
- Intervención de evaluación de la tarea
- Intervención de propuesta (ayuda que hace pensar al niño)
- Intervención de reflejo (repetir lo que ha dicho el niño)
- Intervención externa a la tarea
- Valoración de distancia/sobreprotección

2. ACTIVIDAD ALUMNO/S QUE OBSERVAMOS

Interacción con el maestro

- Iniciativa de la interacción:
Alumno/maestro
- Frecuencia de la interacción
- Tipo de interacción del maestro:
 - no intervención
 - disciplina
 - organización
 - evaluación
 - propuesta
 - reflejo explicación
 - externa a la tarea
- Tipo de intervención del alumno:
 - dependencia/autonomía
 - distancia/sobreprotección
 - externa/interna a la tarea
 - solicita ayuda
 - solicita control: tarea/externo a la tarea
- Situación y posición del niño en relación al maestro

2.2 Interacción con los compañeros

- Iniciativa
- Frecuencia

- poca/nula/mucha
- Interacción pequeño grupo/mayoría de niños
- Tipo de interacción:
 - dependencia/autonomía
 - distancia afectiva
 - externa/interna a las tareas
 - solicita ayuda/ofrece ayuda
 - participación en conflictos, agresividad
- Percepción que el grupo tiene del niño
 - rechazado/burla/aceptado

2.3 Actitud hacia las actividades

- Interés/dispersión/concentración
- Oscilaciones/estabilidad
- Participación
- Tenso/relajado

2.4 Realización de las actividades

- Seguimiento/no seguimiento de la consigna
- Ritmo de ejecución en relación al grupo
 - lento/rápido/igual
- Nivel medio de ejecución
 - dificultades y errores generalizados/copia de los otros
- Hábitos de trabajo:
 - pulcritud, presentación
- * Finalización de la tarea:
 - sí/no/con ayuda

2.5 Interacción con el observador

- Existencia/no existencia de la interacción
- Frecuencia
- Características
 - directa/indirecta
 - centrada/no centrada en el trabajo
- Capacidad de ver los errores con ayuda

Pensamos que todos los indicadores que hemos enumerado son aspectos que puede ser útil interiorizarlos para poder hacer un análisis y un vaciado de la observación lo más exactos posible. Como ya hemos señalado, se trata de unos indicadores que para nosotros son significativos para entender cuál es la situación de enseñanza-aprendizaje que se da en el interior de la clase. Esta información la utilizaremos a la hora de hacer el análisis de observación, tal como explicaremos en el apartado siguiente.

Pauta de análisis de la observación

Hasta aquí hemos expuesto un análisis exhaustivo del material registrado en la observación de clase. Sin embargo, muchas veces únicamente nos interesa

hacer una valoración más breve o, sencillamente, extraer las informaciones más esenciales. Con esta intención, en los últimos años hemos ido desarrollando diversas pautas o guías que, recogiendo sólo los aspectos fundamentales de las interacciones de clase, permitan, a pesar de ello, captar y valorar de una forma global y relativamente rápida el comportamiento del niño. El guión que seguidamente exponemos es una síntesis de los aspectos que se retienen en una valoración resumida de la observación.

0. Contexto de la observación.
 1. Valoración general de la tarea.
 2. Actitud del alumno durante la tarea.
 3. Realización del trabajo.
 4. Relación alumno-maestro.
 5. Relación con los compañeros.
 6. Interacción con el observador.
 7. Comentarios del maestro y con el maestro.
 8. Valoración global de la observación.
 9. Conclusiones de la observación.
 10. Orientaciones.
0. Contexto de la observación.

Retenemos la hora del día en que se realiza la observación, el número de alumnos y la situación del alumno observado. Asimismo, la actividad que están realizando los alumnos en el momento y antes de la observación.

1. Valoración general de la tarea.

En este apartado nos referimos a la actividad general del grupo y cómo se estructura y organiza la tarea. Así, interesa valorar el grado de organización de la tarea, el nexo con actividades anteriores, la claridad de las instrucciones y consignas, la organización del grupo-clase, la actividad del grupo, el grado de realización de la actividad y la evaluación de esta tarea.

2. Actitud del alumno durante la tarea.

Aquí nos interesa mencionar la actitud que muestra el alumno durante el inicio, el desarrollo y el final de la actividad.

3. Realización del trabajo.

En este punto se trata de hacer una comparación del trabajo del alumno con respecto al nivel de realización del grupo-clase. Habrá que obtener la información sobre el grado de seguimiento de las consignas y sobre todo el desarrollo y finalización de la actividad.

4. Relación alumno-maestro.

Hay que fijarse en quién toma la iniciativa en la relación, con qué frecuencia se da, qué tipo de interacciones existen entre los dos, cuál es la situación y la posición del niño en relación al maestro, y hacer una comparación de las intervenciones en general y con el niño observado.

5. Relación con los compañeros.

Aquí nos referimos a la consignación del tipo de relaciones que el alumno observado establece con los compañeros, así como la frecuencia y la iniciativa en las comunicaciones. Además, interesa ver con cuántos alumnos se relacionan e intentar ver cuál es la percepción que tiene el grupo del niño observado.

6. Interacción con el observador.

Dado el caso de que exista este tipo de interacción, creemos conveniente explicar de qué tipo es, la frecuencia y las características.

7.- Comentarios del maestro y con el maestro.

Además, al final recogemos nuestros comentarios y los del maestro en relación al alumno observado durante aquel rato.

8. Valoración global de la observación.

Una vez hecho todo esto, intentamos realizar una valoración global recogiendo los indicadores y las valoraciones más relevantes en relación al motivo de la observación. Hay que obtener datos de la actividad del grupo-clase y también del alumno que hemos ido a observar. Se intentará hacer una valoración y una interpretación que incluyan tanto los aspectos que informan sobre el buen desarrollo, como los que pueden entorpecer esta buena dinámica.

9. Conclusiones de la observación

A continuación, hay que extraer unas conclusiones que consistirán en integrar los datos de la observación con la información inicial del alumno. En este apartado también hay que hacer referencia a aspectos que hay que seguir investigando para poder continuar el proceso iniciado.

10. Orientaciones

Para acabar, las conclusiones extraídas al final de la observación han de servir para decidir qué orientaciones se darán al maestro y cuál será la continuación del proceso. Llegados a este punto es conveniente reflexionar sobre cuál sería, de entre todas las informaciones recogidas, la de asimilación más fácil por parte del maestro y que, por tanto, tendría que transmitirse en primer lugar. Asimismo habría que establecer un programa de seguimiento del caso que fuera integrando progresivamente las demás informaciones. Hay que señalar que toda devolución ha de basarse en los aspectos positivos de la observación y, los aspectos que hay que modificar tienen que ir introduciéndose de forma matizada y en relación con los mencionados aspectos positivos.

Seguidamente, presentamos un protocolo de observación y una pauta de vaciado de una observación de clase. (Véase el cuadro 5)

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN*

Observación: Joseph (es catalanoparlante).

Escuela: C.P.

Curso: 5 años.

Maestro:

Fecha de observación: 17/10/85.

Observador:

Número de niños: 27.

Motivo de la observación: Seguimiento de un niño observado el curso anterior.

Curso 84-85: niño muy desconectado, con problemas de lenguaje y muchos problemas básicos de aprendizaje.

*Transcripción original de la observación de clase.

Observación

9.30. Los niños entran en la clase

9.40. Entro en la clase, Joseph está en el centro de la clase, en la alfombra. El maestro le pone la bata. El maestro hacer salir a un niño para que ponga el tiempo que hace en el calendario. (Es un niño que ayer no fue a la excursión que hicieron todos a Sant Sadurní d'Anoia, a las cavas). El maestro habla con él de su enfermedad de ayer, qué le pasaba... Habla también del tiempo que hace hoy.

“Vamos a explicarle a Joseph Manuel la excursión que hicimos”. Algunos niños empiezan a comentar cosas desordenadamente (tren en que se subieron, autobús).

«Vamos a ir en orden a explicar lo que vimos. ¿Qué fue lo que vimos antes de parar el autobús?» El maestro quiere que recuerden que vieron «cepas y parras», pero se lo tiene que decir él. Josep está sentado, muy calladito, pero parece distraído, no escucha lo que va diciendo el maestro. De cuando en cuando se vuelve para mirarme. Sonríe. Cuando ve que *lo miro*, se gira. El maestro se dirige hacia Josep y le enseña postales de ayer, de la cava. Josep le dice: «El tren». Josep habla con un compañero de mesa. El maestro va explicando y haciendo recordar todas las fases por las que pasó la excursión de ayer. Josep me mira de cuando en cuando. El maestro se dirige, a veces, a Josep expresamente y le pregunta si se acuerda de lo que hicieron (en catalán). Josep le contesta cualquier cosa. Continúa la explicación para la clase en castellano.

Josep se pone los dedos en la boca, babea un poco, se mueve intranquilo. Escucha de cuando en cuando. El maestro continúa dirigiéndose a menudo a Josep. Le pregunta a quién le regaló la «botella que trajeron»: «A papá». «¿Y las fotos?»: «En casa». El maestro va repasando las cosas que vieron. Josep sabe que lo estoy observando y me mira.

9.50. «Ahora vais a hacer un dibujo libre; bueno, libre, algo de lo que vimos ayer; que se vea algo de donde estuvisteis ayer y que se note que era una cava.»

Los niños dicen: «Yo haré el tren». El maestro dice que hagan algo más que el tren.

«Los del material», y va una niña. Coge hojas y lápices. «Cada uno ha de poner su nombre, los agujeros en su sitio. Si alguno no se acuerda del todo, puede mirar las fotos, las cogéis de aquí.»

Un niño pregunta si está el tren. Dice que dibujará el tren. Josep dice que él también. Algunos niños han ido a buscar una postal y se la llevan a su sitio.

Josep mira mucho lo que hacen los niños de la mesa. Copia los colores. Habla mucho con el niño de al lado. Hace garabatos a la hora de pintar. No cierra las figuras. El maestro va y le pregunta dónde están las ruedas, le pregunta si él iba al principio o al final del tren, si corría. Josep le contesta a las preguntas. Yo no llego a oír bien.

Josep todavía babea un poco.

Los niños van dibujando, pidiendo y viendo las fotos, sacando punta al lápiz. «¿De qué color eran las botellas?» «Verdes», contestan. El maestro va hacia Josep. Josep le dice: «La oreja». Un niño de al lado dice que era de la señora 'que conducía el tren. El maestro le pregunta qué había a los lados: «Botellas», dice Josep.

Josep tiene el papel bastante mojado. Va haciendo garabatos con el mismo color amarillo, bastante despistado. Se levanta y lleva la hoja al maestro.

El maestro le dice a Josep que se siente. Después va hacia él:

«Explícame lo que has dibujado». «Un tren.»

«¿Qué hacía el tren?» «Iba por la vía.»

«¿Fue mucho rato o poco?» «Poco rato...», «No, que fuimos mucho rato», dice el maestro.

Al mismo tiempo va hablando con los otros niños de la clase. Josep le dice:

«Este es el señor». «Si no había ningún señor... era una señora muy guapa que conducía el tren», dice el maestro.

«y las botellas, ¿de qué color eran?»

Josep intenta buscar el color. El maestro le trae la postal.

«El verde», y la coge. Pinta una cosa de color verde. El maestro va hablando con él. Josep contesta que había un señor que conducía un tren... Josep va haciendo pintarrajeadas.

Habla muy deprisa y como a borbotones.

El maestro le va preguntando cosas: «Si nos daba el sol.». y él dice que sí.

Ahora pinta de color negro sobre el trozo verde que había hecho. «¿Estaba oscuro?»

10.05. El maestro le pone el nombre en la hoja y se dirige hacia otros niños.

«El túnel, el túnel, es el túnel», explica al maestro, que está cerca de él, pero con otro niño (no sé si se lo ha oído a un compañero).

El trozo que hace solo lo hace mal. Josep va pintando ahora garabatos con el color negro.

«El que haya terminado que se siente y ahora paso por allí.» Josep ha hecho más garabatos y ahora va a enseñárselo al maestro, que está en otra mesa. Ahora va a guardarlo en su pupitre, pero no lo hace, se lo enseña a los otros niños y dice que es el tren.

10.10. Al final lo guarda.

Coge la hoja de otro niño de la mesa. Va a enseñársela al maestro. El no lo ve, una niña se la coge. Va hacia el armario, lo abre, lo mira. Le dice a otro niño que hay una pelota. La coge. Un niño se lo dice al maestro. El maestro le dice a Josep que se siente en su sitio.

10.13. «Los que hayan enseñado el dibujo y lo hayan guardado pueden ir a buscar plastilina y hacer algo de lo que vieron ayer.»

Josep va deprisa, empieza a intentarlo. Un niño quiere cogérsela, él le pega, el profesor dice que aquél no es su color. Ello acepta y coge otro color (tenía que coger amarillo y coge rosa). Todos los de la mesa tienen el color rosa (parece que es una norma de clase). Toca un momento mi papel (estoy cerca de él). Da un golpe fuerte y corto a mi hoja como haciéndome ver que está ahí.

Juega con la bola. Antes había empezado un churro con la amarilla. Ahora no. Le da la plastilina al niño de al lado. Ello mira. Los niños hablan con él. El niño de al lado se la devuelve. Hablan de quién tiene más plastilina, le piden que les dé un poco de la suya. El se la da (una niña me explica que cuando tiene poca, Josep le da, burlón, pero de buena fe).

Ahora hace una especie de churro con la plastilina. Me dice algo que no entiendo (quiere relacionarse conmigo, se emociona, vuelve a tocarme el papel).

El maestro anda por las mesas hablando con los niños del dibujo que han hecho.

Otro niño le pide plastilina y se la da. Otro dice que tiene muy poca (pero esconde la que tiene engañándolo).

«¿A ver quién se acuerda de cómo se llamaban las bolitas que salían de las botellas?» Algunos niños dicen: «Burbujas».

Una niña de la mesa dice que «ahora Josep se va a quedar sin nada», y le da (realmente quedaba poca). Josep habla con los niños de la mesa haciendo tonterías y riéndose. Va haciendo un churro. Un niño se ha hecho unos cuernos y lo persiguen. Él le da un puntapié. Dos niños están llamando a Josep todo el rato. Él está de pie y va haciendo el churro más largo.

Todos le llaman Josep y lo persiguen con los cuernos. Al final se los quita de encima. Se levanta otra vez y hace como si se pusiera un cuerno, pero no lo hace bien.

El maestro le dice que se siente. Pone orden. «¿Por qué no hacéis algo entre todos?» Luego se da cuenta de que tiene poca plastilina y le dice a la niña dulcemente que tiene poquita. Los niños de la mesa le dan todos un poco, también el niño que ahora tiene más. Todo el rato va diciendo: «Josep, Josep... Se la he dado yo, dásele a Josep».

Hacen un juego.

El maestro: «No os podéis levantar. Tenéis que hacer algo de lo que visteis ayer: botellas, trenes, camiones».

10.23. «Id terminando», va diciendo el maestro por las mesas. Ahora vuelven a estar todos sentados y hacen churros. Hablan mucho entre todos. Hablan mucho de si tienen más o menos. Juegan a si tienen o no.

10.24. «Ahora haremos todos una bola redonda.»

Josep se levanta de cuando en cuando y va a abrazar al niño de al lado, con excitación. «Ahora, si ya tenemos la bola hecha, la aplastamos en la mesa, como lo ha hecho Raúl.»

10.25. «Vamos a hacer un racimo de uvas con la plastilina.» Josep va haciendo la «tarta» como todos los niños. Sigue la consigna general. «Ahora mirad.» Lo va haciendo. «Con el rotulador que os vaya dar ahora, ¡le quitamos el tapón...!»

«Josep, mira.» Le explica: «Esto lo hundiremos en la plastilina y haremos uvas.

¿Cuántas uvas tienes?» Josep va haciendo el pastel. Se lo enseña al maestro.

El dice: «Muy bien». Reparte los rotuladores. Josep lo marca con el tapón al revés. Los niños van preguntando. Les interesa mucho. Cuando Josep lo hace se emociona. Josep marca uno y se cansa, lo vuelve a borrar. Lo vuelve a hacer. Muchas veces no mira lo que hace. Va mirando a los niños y al maestro. «Un día de estos lo haremos con barro y lo pintaremos.» Josep dice: «Bien, con barro». «No os levantéis.» Todavía hay algunos niños que no han acabado el dibujo.

Josep se lo enseña al maestro y se lo da. Él le dice que le haga «el rabito». Josep lo hace, pero no sabe dónde tiene que engancharlo. En un momento determinado, pega al niño de al lado. Va a enseñárselo al maestro otra vez. Se lo enseña a una niña de la mesa. Va jugando con el trozo de plastilina por la clase, andando, preguntando cosas a los niños y aplastando la plastilina. Se va a su sitio otra vez y hace lo mismo en el otro lado. «Vais a recoger la plastilina y los colores, los cogéis y los dejáis encima de la mesa.» Josep se lo enseña. Él les dice lo mismo que a los demás. Josep va hacia el sitio y lo hace. Hace la bola con mucho detenimiento.

«José, siéntate, y Van esa pasará a recogerla.»

De vez en cuando, Josep se pone contento, me mira, se tira al suelo, pega al niño de al lado, se levanta, corre, va hacia la puerta, coge la pelota, toca mi hoja...

El maestro intenta que los niños se sienten en la mesa. «Bien sentados. Los encargados de recoger.»

«Josep, Santi, sentáos». «José Manuel, de cara a la pared.»

«Isaac, siéntate, Santi...» Josep se ha sentado y se ha levantado. Cuesta que se sienten todos, se lo tiene que ir diciendo personalmente.

10.38. «Escuchad, jshh!»

«Había una palabra que era difícil de decir. Eran las tablas inclinadas donde estaban las botellas. Era pupitre» (antes habían hablado). Les pide a algunos niños que la digan. Les cuesta hacerla, a veces. Joseph se pega jugando con un niño. Se ríen los dos. Luego le da besos. Está levantado.

«¿Os acordáis de lo que transportaba la uva?» «Trastor», dicen.

«No, tractor. Tractor. A ver, Juan Diego, dilo.» Los niños lo repiten con ganas.

10.45. Toca el timbre. Josep va enseguida a coger la pelota. Todos se van animados. «A ver la fila cómo la hacemos; que no se os olvide el bocadillo.» Josep lo va a buscar y se lo da al maestro.

Una niña le cierra la bolsa. Ella guarda en su sitio. Se va deprisa y contento.

PAUTA DE ANALISIS DE LA OBSERVACION.

Motivo de la observación: Realizar seguimiento Fecha: 17/10/85

Niño/s: José. Observador: E

Clase P. 5 Escuela: M

O. Contexto de la observación

9.40 -10.45

27 niños

Cuando entra a la clase hace 10 minutos que ha llegado de casa.

1. Valoración general de la tarea.

Hay un tema común: la excursión a las cavas. Las actividades, desunidas entre ellas. El tema es complejo.

Consignas claras. Actividades abiertas, no pautadas. Luego, el maestro las va pautando. Tareas colectivas.

En la observación no queda claro el nivel y el grado de calidad de las realizaciones de los alumnos. Evaluación individual en la tarea «dibujo». En las otras no hay.

2. Actitud del alumno/a durante la tarea.

Se mueve, intranquilo (inquietud psicomotora). Está bastante atento pero se distrae fácilmente, sobre todo al final del rato de observación. En general, sigue las actividades y consignas dirigidas al grupo. Imita y copia lo que hacen los otros (dibujo). Toma con interés las propuestas del maestro «<bien, con barro»». Se mueve por la clase con inquietud.

3. Realización del trabajo.

Dibujo: Dificultad de representación. No representa. Sólo hace garabatos. No hace figuras cerradas. Poco control de la mano.

Lenguaje oral: Habla deprisa, a borbotones. Inquietud. Contesta las preguntas que le hacen. Sigue una conversación. Habla catalán y castellano.

Plastilina: Sigue bastante bien las consignas, pero se equivoca un poco. Precipitación a la hora de la realización.

4. Relación alumno-maestro.

Bidireccional. El maestro ayuda a Josep: le da consignas, intenta que haga los trabajos, a veces se lo hace él. También valora su trabajo e intenta controlarlo. Le habla en la lengua materna.

Josep enseña los trabajos al maestro. Atención bastante adecuada.

5. Relación con los compañeros.

Josep busca la relación: de colaboración, a veces; otras, provoca el juego. Busca contacto corporal. Afectivo. Los compañeros también se relacionan con él; le toman el pelo de forma amable; a veces le protegen.

6. Interacción con el observador.

Hay interacción por parte de Josep: mira y sonrío. Le va a ver y le llama la atención.

7.

Comentarios del maestro y con el maestro.

No hay.

8. *Valoración global de la observación.*

En general se ve que la tarea propuesta es demasiado compleja para Josep. Josep no tiene el nivel evolutivo adecuado. Aunque va siguiendo a base de imitar el trabajo de los compañeros, se ve poca implicación en el significado global de las actividades. Inquietud e inestabilidad. Por parte del maestro, se observa buena actitud y relación hacia Josep. Posibilidad de ayudarlo.

9. *Conclusiones de la observación.*

La observación confirma el motivo de derivación: retraso evolutivo e inestabilidad en las relaciones. A pesar de ello, se observan aspectos positivos que hay que destacar: adaptación a las consignas de clase y al funcionamiento general, relación interpersonal, actitud positiva hacia el trabajo. Creemos que el núcleo del problema radica en la dinámica familiar más que en la escuela donde se le *acoge* bien y se le estimula. De todas formas, la escuela puede ayudarlo mediante un programa de trabajo individualizado.

10. *Orientaciones.*

En primer lugar, abordaremos este caso mediante entrevistas con la familia y probablemente aconsejaremos la derivación a un Centro de Salud Mental.

En segundo lugar, confeccionaremos un programa en relación a los aspectos siguientes:

- Hábitos: bata y «fila».
- Representación gráfica: dibujo.
- Juego: construcciones y juego simbólico.
- Habilidad manual.

Seguimiento bimensual.

Cuadro 5: Pauta de análisis de la observación*

* Transcripción original del análisis realizado por el observador.

3.4.2. LA OBSERVACIÓN DEL ALUMNO EN EL RECREO

Aunque para nosotros se sitúa en otro nivel, queremos comentar brevemente la observación del alumno en el recreo. A veces descubrimos que para entender mejor las dificultades y la situación personal del alumno hay que hacer una observación en un contexto muy diferente al del aula. Así, el objetivo que damos a la observación en el recreo es el de complementar la información que ofrece la realizada en el aula. Se trata de ver cuál es la actitud y los tipos de relaciones que establece el alumno cuando no hay una actividad pautada por un adulto, ni

tampoco hay un adulto que marque los límites de un modo muy próximo y constante. Con mucha frecuencia realizamos la observación en el recreo cuando se trata de una demanda de un alumno con dificultades de relación.

A continuación señalaremos los aspectos que habrá que retener en la observación:

1. Actividades a la hora de juego

Se trata de señalar qué hace el alumno durante el rato de juego: correr, jugar con material, con arena, juegos agresivos, pelearse...

2. Actitud en el juego

Aquí nos referimos a cómo se muestra el niño durante el rato de juego y qué papeles adopta: inquieto, excitado, relajado, tenso, alborotado, distraído, intranquilo, va a remolque, propone cosas, tiene poca iniciativa, busca pelea, interfiere el juego de otros...

3. Relación con compañeros

En este apartado habría que anotar qué relación establece con los niños en el recreo: juega solo, en grupo pequeño, con un niño, cambia de compañeros de juego, juega con niños de otras clases, busca a un hermano, se engancha a los niños, los sigue, es dependiente, es agresivo...

4. Relación con adultos

Aquí se trata de prestar atención sobre la relación que el niño establece con los adultos que están en el patio: demanda de atención, frecuencia, se queja, pide protección; respuesta que da el maestro.

5. Normas y hábitos

Nos referimos aquí a la capacidad que tiene el alumno de aceptar las normas y hábitos que rigen en el recreo: sale del recreo cuando le corresponde, arranca flores, hace caso del timbre cuando suena, acepta las normas, tira papeles al suelo...

En el cuadro 6 presentamos un ejemplo de una observación de un niño de parvulario en el recreo.

3.5. REVISIÓN DE LOS TRABAJOS DE CLASE

Como un elemento más dentro del diagnóstico psicopedagógico, la revisión de los trabajos de clase es un instrumento que nos ayuda a completar la observación, ya que nos permite analizar las realizaciones del alumno, así como los materiales que utiliza.

Uno de los objetivos básicos es ver cómo son las producciones de los niños, el tipo de trabajo que realizan, sus errores más frecuentes... para formarnos una idea más clara de sus posibles dificultades y las estrategias que utilizan.

Dado que observamos resultados finales, es necesario poder comentarlos con el maestro y con el mismo niño, ya que cada uno de ellos nos puede ofrecer su visión y aportar más datos que nosotros, únicamente examinando los trabajos, no habríamos inferido. Así, es necesario comparar los trabajos con los del resto del grupo-clase, constatando si las diferencias son significativas o no.

Otro aspecto que nos permitirá detectar la revisión de trabajos es el trabajo real que se realiza en la clase, cuáles son las tareas que se hacen con más frecuencia y cuáles se hacen muy esporádicamente o casi nunca. Además, podemos observar la implicación del maestro en los trabajos de sus alumnos, cómo los evalúa y valora, si se hacen correcciones y de qué tipo son.

Vemos, pues, que revisar los trabajos aporta información tanto sobre aspectos concretos en el diagnóstico de un alumno como en otros puntos que se refieren a la dinámica misma de la clase. Este hecho nos permitirá poder dar una respuesta muy amplia al maestro en muchos casos, sobrepasando al alumno en concreto para entrar en aspectos de metodología y organización escolar.

PAUTA DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN EN EL RECREO

Nombre J.

Fecha 28-4-1986

Escuela: Clase: Parvulario, 5 años

Tiempo de observación 10.15 h. a 10.30 h.

1. *Actividades a la hora de juego.*

Habla con una señora que está en la verja del recreo (la abuela).

Corre detrás de un niño. Este juego dura sólo unos segundos. J. no lo sigue. Da vueltas y saltitos por el patio.

Vuelve a hablar con su abuela.

Imita al maestro: «A clase», tocando las palmas (lo hace 2 veces).

2. *Actitud.*

Distraído. Va sonriente.

3. *Relación con los compañeros.*

Va detrás de un niño corriendo por el patio.

Un niño lo llama un momento. J. va, no establece juego y vuelve con la abuela.

Está en la verja con una niña rubia.

4. *Relación con adultos.*

Habla conmigo. Me dice que su abuela está en la verja. Le digo que vaya a jugar. La abuela se muestra amable (besos, se dan la mano).

En ningún momento se dirige al maestro.

5. *Normas y hábitos.*

Entra en clase cuando lo dice el maestro. *Le enseña las manos sucias.*

Cuadro 6: Pauta de análisis de la observación en el recreo*

* Transcripción original de la observación en el recreo.

PAUTAS DE REVISION DE TRABAJOS DE CLASE (Parvulario y Ciclo Inicial).

Nombre.....
Clase
Escuela.....
Fecha.....

Soporte de los trabajos

Material base que utiliza: cuaderno, libreta, carpeta, *hojas*... Regularidad de los *trabajos*.

Orden y organización

Impresión general de la calidad de los trabajos: orden del cuaderno, colocación de las hojas en la carpeta, pulcritud, tareas acabadas/ incompletas...
Presentación de las tareas: encabezamiento, márgenes...

Dibujo

Colocación de los dibujos: llena toda la hoja, el centro, una esquina...
Colores: riqueza de colores, utilización que hace de ellos, realismo... '
Nivel de representación: madurez respecto al grupo, realismo, transparencias, detalles, figura humana...
Rellenar figuras: perfeccionismo, rayadas, impulsivo.

Cuadro 7: Pauta de revisión de trabajos de clase (Parvulario y Ciclo Inicial)

Copia/Imitación grafismos

(cenefas en los pequeños; escritura en los más grandes) Direccionalidad, paralelismo entre líneas, uniones, medida, trazo sinuoso...
(papel pautado/papel sin pauta/tipo de pauta...).

Habilidad manual

(recortar, pegar adhesivos, *collages*, trabajos manuales, plastilina, rompecabezas...)
Habilidades y dificultades respecto al grupo.

Contenidos

Cuadro 7

En este sentido, hemos elaborado dos pautas para poder analizar los trabajos de los alumnos de una manera sistemática y ordenada: una de ellas hace referencia al Parvulario y Ciclo Inicial (véase el cuadro 7), y la otra al Ciclo Medio y Ciclo Superior (véase el cuadro 8).

Los apartados que recogemos se configuran en bloques diferentes. Unos comprenden el orden, la organización y el material: los otros están destinados a los contenidos, que van desde los aspectos más globales, dibujos, grafismos..., sobre todo en los alumnos de cursos bajos, hasta áreas concretas de aprendizaje.

<p><i>PAUTA DE REVISION DE TRABAJOS, (Ciclo Medio y Ciclo Superior)</i></p> <p>Nombre.....</p> <p>Clase</p> <p>Escuela..... Fecha.</p> <p>.....</p> <p><i>Soporte material</i></p> <p>Si tiene los libros y todo el material que hay que traer.</p> <p>Tipo de libreta, cuaderno... donde se hacen los trabajos. Periodicidad y regularidad de los trabajos.</p> <p><i>Orden y organización</i></p> <p>Título, márgenes, fecha, distribución del trabajo en la hoja.</p> <p>Tipo de escritura.</p> <p>Impresión general de los trabajos (pulcritud, calidad, orden...). Trabajos inacabados.</p> <p><i>Anotaciones del maestro</i></p> <p>Notas, correcciones, tachones, valoraciones...</p> <p>Contenido</p> <p><i>Actitud del niño/niña</i></p> <p>En el momento en que se miran sus trabajos: comentarios, justificaciones, lo ordena en el momento...</p> <p>Recuerda los trabajos que ha hecho, sabe explicarlos.</p> <p><i>Actitud del maestro</i></p> <p>Comparación con otros niños.</p> <p>Comentarios, justificaciones, valoraciones... tanto positivas como negativas.</p> <p><i>Orientaciones "</i></p> <p>Anotar tanto las que se refieren al maestro como al niño/a. Aspectos que hay que trabajar. (Próximos encuentros.)</p>

Cuadro 8: Pauta de revisión de trabajos (Ciclo Medio y Superior).

Para los alumnos de los Ciclos Medio y Superior hemos introducido unos apartados para anotar las actitudes, tanto del maestro como del niño, al revisar los trabajos (comentarios, justificaciones, explicaciones sobre algún trabajo determinado...).

En la idea ya expuesta anteriormente de ir avanzando pequeños comentarios y sugerencias antes de la devolución, incluimos un apartado de orientaciones donde creemos que pueden concretarse aquellas cuestiones dirigidas al maestro o al alumno que pueden ser objeto de modificaciones a partir de aquel momento.

Para acabar, diremos que, si bien la revisión de los trabajos de clase está enmarcada dentro del proceso del diagnóstico psicopedagógico, nos resulta de mucha utilidad en los seguimientos, sobre todo en los alumnos mayores, ya que ofrece a los niños un espacio para reflexionar sobre sus propios trabajos y nos permite actuar con ellos conjuntamente dando orientaciones, estableciendo qué cosas van bien, cuáles habría que ir cambiando... Asimismo, nos permitirá llegar a acuerdos mutuos que revisaremos posteriormente.

En la medida que vayamos introduciendo estos elementos de una manera más generalizada tendremos más criterios de valoración y más posibilidades de actuación.

En los cuadros 9 y 10 presentamos la información extraída de la revisión de los trabajos de clase de una niña de 2.º de EGB (cuadro 9) y de un niño de 4.º de EGB (cuadro 10).

PAUTA DE REVISION DE TRABAJOS DE CLASE

(Parvulario y Ciclo Inicial)

Alumno Eva.....Clase2 Escuela
Maestro.....

Soporte de los trabajos.

Un cuaderno de trabajo (libro, Ed. Vicens Vives) para cada área: lengua castellana, lengua catalana, matemáticas y experiencias. Cada tema que se trabaja tiene bastantes ejercicios que hacer. Ritmo lento, pero acaba los trabajos, excepto el cuaderno de matemáticas.

Además de los libros tienen un cuaderno grande de hojas blancas para dibujar y una libreta pequeña (cuadrícula) para trabajos extra que pone la maestra en clase.
No se trabaja con hojas sueltas.

Orden y organización

En general los ejercicios de los libros (que vienen bastante pautados a nivel de espacios para escribir, líneas...) los hace bastante limpios, con grafismo claro: en el de matemáticas, sin embargo, ha borrado mucho, hasta llegar a agujerear la página en algunos casos.
En la libreta de trabajos «extra» (ejercicios concretos de lengua y matemáticas escritos por la maestra) hay orden y organización.

Dibujo

Bien elaborado, pulido. Detallista. Bien coloreado: utiliza colores variados (rotuladores) y tiene precisión al pintar espacios cerrados. La figura humana que dibuja contiene las partes importantes del cuerpo y de la cara.
Nivel medio respecto al grupo. . Centra los dibujos en la hoja.

Copia/Imitación grafismos

Es correcta. Hay pocos ejercicios de copia. En la libreta tiene la copia de palabras que ha escrito mal y que la maestra le hace repetir varias veces.
Grafismo: se entiende; direccionalidad correcta, enlaza bien. Medida media, trazo redondo

(relajado): presión del lápiz normal.

Habilidad manual

No se han observado los trabajos manuales.

Contenidos

Lengua- En el cuaderno de trabajo hay ejercicios referentes a un texto:

- comprensión lectora (preguntas): lo hacen solos
- vocabulario: se explica al grupo.
- . Junta palabras.
- . Omite letras y sílabas (dificultades en el lenguaje oral).

Matemáticas- Cuaderno de trabajo:

- Operaciones de suma y resta.
- Problemas: se hacen en grupo.
- Faltan trabajos por hacer.
 - . Borra con frecuencia en las operaciones: se equivoca en el cálculo: no se fija en si es suma o resta cuando las operaciones están mezcladas.
 - . Le cuesta colocar cantidades.

Cuadro 9: Pauta de revisión de trabajos de clase *
(Parvulario y Ciclo Inicial)

Información recogida de los trabajos de los niños

REVISION DE TRABAJOS (Ciclo Medio y Ciclo Superior).

NOMBRE..... O.L.....

CLASE..... 4.º EGB

ESCUELA..... FECHA 10diciembre 1988.....

Soporte material

Carpeta con separadores.

Orden y organización

Desordenado. Hojas boca abajo.

Fechas mezcladas; algunas hojas no corresponden a la materia concreta.

Se respetan el margen y la fecha.

Aspecto general: desordenado, trabajos poco exactos.

Anotaciones del maestro

De tipo B. o Mal, no en todas las hojas.

Contenido

Lenguaje: muy basado en ejercicios del libro de texto. Casi no hay producciones propias, 1 o 2 textos libres.

Actitud del niño/niña

Dice que algunos dibujos de plástica están por acabar.

Actitud del maestro

En estos momentos no está presente: previamente me ha comentado que es desordenado y sucio, y con pocos hábitos de trabajo.

Orientaciones

Le comento a O. que sus trabajos están un poco desordenados y que estaría bien que los arreglara.

Parece que no ha archivado sus hojas en la carpeta de anillas de la clase, le recomiendo que lo haga.

9 febrero 1987: El mismo dice que tiene trabajos sin archivar; también se ven trabajos sin terminar. Desorden en las fotocopias de sociales y naturales.

Cuadro 10: Pauta de revisión de trabajos (Ciclo Medio y Superior) *

* Información recogida de los trabajos de los niños

3.6. TRABAJO INDIVIDUAL CON EL ALUMNO

Es evidente que un momento muy importante dentro del proceso de diagnóstico psicopedagógico es el conocimiento del niño en el nivel individual. En la gran mayoría de los casos realizamos entrevista y exploración del niño, ya que consideramos que aportan una información básica para la valoración correcta de las dificultades que presenta y para la orientación posterior.

Queremos destacar que, antes de iniciar este trabajo individual, ya disponemos de un volumen considerable de datos sobre el niño que hemos ido obteniendo a través de la hoja de derivación, las entrevistas con el maestro, la observación del niño en la clase y también a partir de sus trabajos escolares. Conocemos, pues, de qué modo se muestra el niño en el aula, cómo aprende en este contexto, qué dificultades o problemas presenta y cómo interviene el maestro para ayudarle. Esta información que hemos recogido es la que nos permite concretar los aspectos que hay que conocer y/o profundizar en la situación de trabajo individual con el alumno. Este momento nos permite complementar la información que ya tenemos con nuevos datos, ofreciéndonos nuevos elementos para la valoración y orientación psicopedagógica.

Definimos el momento de trabajo individual con el alumno como una situación de observación en un contexto bien diferente al de la clase, ya que allí el niño constituye uno de los elementos del grupo, se interacciona con el maestro y el resto de los alumnos, y habitualmente se le plantean situaciones de enseñanza-aprendizaje colectivas. En cambio, en el trabajo individual fuera del aula, se da una interacción dual con el psicopedagogo, quien plantea al niño diversas tareas de forma individualizada. Esta situación nos permite observar cómo se manifiesta el niño en una relación comunicativa con un adulto poco conocido, y cómo reacciona y se comporta en las tareas concretas que se le proponen. De esta manera obtenemos un conocimiento más amplio del alumno y de su situación: qué

grado de preocupación muestra hacia las dificultades detectadas, qué intereses tiene, cómo son sus vivencias en la familia y en la escuela, qué conocimientos domina, qué aprendizaje puede hacer con o sin ayuda del adulto... todo ello nos permitirá diseñar las ayudas que precisa de forma más ajustada.

En función de la información que pretendemos recoger, planificamos uno o varios encuentros con el niño. Estas sesiones individuales se concretan en entrevistas abiertas con preguntas no sistematizadas, en entrevistas con cuestiones más pautadas, y con exploraciones concretas sobre aspectos psicológicos y/o pedagógicos.

3.6.1. LA ENTREVISTA CON EL ALUMNO

Generalmente la entrevista con el niño la realizamos fuera del aula, excepto en los niveles de Parvulario, en que en general buscamos un espacio dentro de la clase que nos permita estar con el alumno sin interferir demasiado ni ser interferidos por la dinámica del grupo. Ello lo hacemos porque pensamos que el marco físico de la clase constituye el ámbito de la escuela más conocido y familiar para el niño pequeño; consideramos que quedándonos a trabajar en el aula se favorece el establecimiento de una relación más espontánea con nosotros. En la entrevista con el alumno estimamos necesario identificar y explicarle el motivo por el que lo hemos convocado. Asimismo es conveniente precisar si haremos una o varias sesiones, y las tareas que le propondremos. Planteamos la entrevista como una situación abierta, cuyo curso, amplitud y contenido se van definiendo progresivamente a partir de la situación interactiva' entre el psicopedagogo y el niño. Nos interesa establecer una buena relación con el alumno en un clima tranquilo que favorezca su colaboración.

Nuestras intervenciones pretenden aclarar al alumno que no se trata de una situación de examen igual que las que se dan en clase para obtener una nota, y procuramos mostrarnos como alguien que puede ayudarle.

En la entrevista es importante anotar la actitud que muestra el alumno ante nuestro interés por conectar con él, así como el tipo de comunicación que se establece y el grado de conciencia o de preocupación que presenta en relación a las dificultades o problemas. Intentamos obtener una visión amplia del niño mediante preguntas relativas al conocimiento de sí mismo, de cómo percibe la vida en la escuela (relación con los compañeros y maestros, rendimiento académico, intereses...), en la familia (relación con padres y hermanos, organización familiar, normas, conflictos...) y en el núcleo de relaciones sociales en que se mueve. Todos estos datos nos proporcionan un conocimiento más rico del sujeto y nos permiten obtener una visión de sus necesidades en los diferentes niveles mencionados.

La entrevista con el alumno tiene para nosotros una entidad propia, independientemente de si *a posteriori* se realiza una exploración o no. Por otra parte, hay que destacar que la configuración y el tratamiento de la entrevista

varían mucho, tanto en función de la edad del niño como del motivo por el cual nos ha sido derivado. En general, los alumnos mayores entienden más la problemática que viven y son más capaces de comunicar sus vivencias al psicopedagogo, al mismo tiempo que se muestran más receptivos en el momento que se les hace alguna indicación.

3.6.2. LA EXPLORACIÓN INDIVIDUAL

Tal como hemos comentado, la entrevista individual tiene sentido por sí misma, ya que es el momento que permite un conocimiento más amplio del alumno, que hasta ahora sólo habíamos observado en el marco del aula. Sin embargo, descubrimos con frecuencia que nos falta completar los datos obtenidos en la entrevista con la información que nos aportan algunas pruebas psicológicas y pedagógicas. La finalidad de la exploración se concreta en obtener más información sobre el dominio de los contenidos del currículum, sobre los aspectos que rigen el comportamiento del niño y también sobre el nivel de desarrollo de sus diferentes capacidades (intelectuales, motoras, emocionales). Es evidente que no podemos disociar estos tres ámbitos, ya que se hallan estrechamente relacionados, se condicionan mutuamente y forman parte de un todo único e indisoluble que es el niño. En consecuencia, queremos remarcar que no existen análisis aislados, sino más bien todo lo contrario; en la exploración de un ámbito determinado obtenemos a la vez informaciones sobre los demás que nos aportan una visión más integrada; por ejemplo, cuando se analizan las capacidades del niño, se exploran en relación a unos contenidos determinados y entonces también podemos analizar los aspectos de personalidad que influyen en esta situación.

El primero de los tres ámbitos mencionados -dominio de los contenidos de currículum, entendidos como actitudes, procedimientos y conceptos- hace referencia a lo que sabe el alumno y a las estrategias que utiliza ante la tarea, así como a los contenidos que puede llegar a dominar si recibe una ayuda (potencial de aprendizaje).

Planteamos, pues, situaciones de valoración de aprendizaje para conocer qué y cómo aprende el niño, qué resultados obtiene y cómo llega a ellos; nos interesa poder observar el proceso que sigue el niño en la resolución de una tarea: cómo recibe la consigna, si planifica previamente los pasos a seguir, qué estrategias utiliza ante una dificultad, si es capaz de rectificar, si se bloquea y deja el trabajo inacabado, qué resultados obtiene... Hay que remarcar que, cuando le proponemos determinadas tareas, hemos de tener presentes los objetivos y contenidos del currículum que sigue el alumno en el nivel que está cursando.

La interacción con el alumno nos aportará datos sobre las situaciones que favorecen su aprendizaje y, en consecuencia, podremos orientar al maestro para que lo ayude en la adquisición de nuevos conocimientos. Fundamentalmente nos interesa recoger los aspectos positivos observados, así como la potencialidad de aprendizaje, ya partir de ello se puede empezar a trabajar. En según qué casos, al psicólogo le interesa ir más allá de la información sobre el grado de asimilación de

un contenido determinado y valorar la movilidad del aprendizaje y la respuesta del niño a la ayuda que se le ofrece, cómo tiene que ser esta ayuda, si le sirve en última instancia para comprender y resolver la tarea o situación que se le ha propuesto.

En este supuesto, pues, el psicólogo deja al margen su papel objetivo, de observador, para implicarse en la secuencia de aprendizaje en que la interacción con el niño cobra gran entidad, y es el psicólogo quien facilita, promueve, ayuda, contrasta, hace reflexionar, es decir, interviene adoptando un papel de agente de cambio parecido al del educador.

Respecto al ámbito de los aspectos emocionales, la exploración nos permite conocer el comportamiento personal del alumno: cómo se comunica, qué imagen tiene de sí mismo, qué mecanismos de defensa utiliza ante los conflictos, qué situaciones le resultan más gratificantes y en cuáles se muestra bloqueado, qué capacidad de frustración tiene... Esta información nos ayuda a entender mejor las dificultades que presenta el niño y nos permitirá ofrecer una orientación y propuestas más adecuadas a su situación personal.

Finalmente, con respecto al tercero de los ámbitos mencionados -el de los aspectos evolutivos- la información que anotamos nos servirá para conocer el desarrollo general del niño en este nivel, es decir, todo aquello que hace referencia a las variables psicoevolutivas y en el nivel de maduración cognitiva en que se encuentra. Aquí nos puede interesar tanto conocer el desarrollo concreto del área motora, como, por ejemplo, identificar las competencias representativas del alumno y su rendimiento escolar, entre otros aspectos.

Para obtener información sobre los tres ámbitos, la exploración se configura a partir de una serie de pruebas (estandarizadas/no estandarizadas). Queremos mencionar las diferentes pruebas que utilizamos habitualmente, no sin decir previamente que no disponemos de un conjunto fijo, sino que ante la especificación del caso se escogen las pruebas que respondan a la información requerida y que a la vez economizan tiempo en su realización y posterior corrección. Por otro lado, tampoco aplicamos las pruebas de forma rígida sino que, según el contexto, la demanda inicial y el tipo de datos que queremos obtener, las utilizamos diferenciadamente: realización total o parcial de la prueba, con intervenciones de ayuda o sin...

Las pruebas estandarizadas que utilizamos más habitualmente son el WISC (GLASSER, 1972), el WPPSI (WECHSLER, 1981) y el NEMI (ZAZZO, 1970) - pruebas de inteligencia-, así como la prueba de Bender (KOPPITZ, 1981) y la de Santucci (ZAZZO, 1979) - pruebas de organización perceptiva-, que nos informan sobre las competencias del niño; los gráficos proyectivos, como el test de la familia y el HTPP (KOPPITZ, 1976), que nos aportan datos sobre el área socio-afectiva del niño; pruebas psicomotoras como el test de lateralidad de Piaget/Head (ZAZZO, 1979), la prueba de Ozeretsky (ZAZZO, 1979) y la de PICO y V AYER (1977), que nos dan información sobre el nivel evolutivo del niño.

Existen otras pruebas que hemos utilizado en determinados momentos; no las incluimos porque actualmente no son de uso habitual en nuestros equipos.

Las pruebas estandarizadas nos ofrecen una información ponderada, y en cierto modo universal, sobre los aspectos psicoevolutivos del niño. Además de obtener un resultado final, nos interesa observar los aspectos más cualitativos -no incluidos en los baremos- que se refieren a la actitud del niño y a las estrategias que utiliza.

La práctica cotidiana y la reflexión sobre nuestro trabajo nos ha llevado a considerar la escasez de instrumentos de valoración adaptados al marco escolar. Por este motivo, a lo largo de los últimos años hemos adaptado y/o elaborado otras pruebas. Los factores que hemos tenido presentes en esta tarea han sido, además de la adecuación a la realidad escolar en que nos hallamos inmersos, la funcionalidad y la rentabilidad de las pruebas. Hemos de tener en cuenta que una de las características del diagnóstico psicopedagógico es la brevedad del tiempo en que hay que ofrecer una valoración del caso al agente de la demanda (maestro o padres). Ello nos obliga a seleccionar aquellas pruebas que, con una inversión de tiempo más reducida, nos proporcionan un volumen de informaciones más importante y significativo.

Las pruebas elaboradas por los respectivos equipos se refieren mayoritariamente al ámbito pedagógico más que al psicológico. Es evidente que estas pruebas no tienen la significación ponderada y contrastada propia de las pruebas estandarizadas, pero en cambio su adecuación al entorno escolar y social de los niños diagnosticados es superior.

Consideramos que nos extenderíamos excesivamente si nos detuviéramos a explicar con detalle cada una de las pruebas elaboradas y/o adaptadas por nosotros; las citaremos con un breve comentario de cada una de ellas:

- Prueba de lenguaje oral para los niveles de Parvulario y ciclo Inicial; estructurada en tres grandes apartados que incluyen diversos aspectos que hay que valorar: *a)* aspectos anatómico-fisiológicos (tono y relajación, respiración, voz, órganos articulatorios, percepción auditiva); *b)* lenguaje expresivo (fonética, morfosintaxis, contenido, uso); *e)* lenguaje receptivo (fonética, morfosintaxis, contenido, uso). En un protocolo individual registramos todo lo que va haciendo el niño, a partir de las situaciones presentadas, para un análisis posterior.

- Prueba de lectura y escritura, fundamentada en las investigaciones de A. Teberosky (FERREIRO, 1979); permite conocer el momento en que se encuentra el niño en el descubrimiento y aprendizaje de la lengua escrita. Las tareas que se proponen se incluyen en los apartados siguientes: escritura de nombres, clasificación de material gráfico, dictado de palabras y oraciones y escritura espontánea (letras/números). Disponemos de unos indicadores y niveles de construcción de la escritura para la interpretación de lo que ha hecho el niño.

- Prueba de la retención de cantidades y razonamiento lógico, que analiza diferentes contenidos matemáticos: el concepto de cantidad, la caracterización de objetos a través de las propiedades y las operaciones lógicas a que dan lugar. Se han tenido presentes para su elaboración los estudios e investigaciones realizados por Piaget y Dienes (PIAGET, 1967 Y DIENES, 1984).

- Prueba de estado inicial para los niños susceptibles de atención individualizada a través del maestro de apoyo; incluye una serie de pruebas de elaboración propia y algunas pruebas estandarizadas. Las áreas que explora son: organización perceptiva, orientación espacial y temporal, psicomotricidad, lenguaje oral, lectura y escritura, matemáticas y personalidad.

- Prueba de nivel en el área de lenguaje; la hemos elaborado para diferentes niveles. Las pruebas que incluye son lectura, lectura silenciosa, comprensión de lectura, grafismo, dictado (preparado/no preparado), textos (descripción/narración). Nos sirven para conocer el dominio de los contenidos referidos al área de lectura y escritura.

- Prueba de nivel en el área de matemáticas, para el final del Ciclo Inicial: incluye los apartados de lógica, cálculo, operaciones de suma y resta, resoluciones de problemas. En cada uno de estos apartados se proponen al niño diversos ejercicios a nivel oral y a nivel escrito. La información obtenida nos permite saber qué contenidos matemáticos domina el niño.

Para finalizar, queremos mencionar que consideramos que la exploración es también sujeto de posibles cambios y replanteamientos a partir de las sucesivas reflexiones y análisis sobre la práctica cotidiana.

Jesús Fuertes Zurita y María del Carmen Pedrosa Galán

LA EVALUACION EN BASE AL CURRÍCULO EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN TEMPRANA

La concepción de la educación infantil ha cambiado significativamente en los últimos años. Hasta hace poco tiempo, muchos de los centros que atendían niños pequeños tenían como finalidad su guarda cuando los padres, por diversos motivos, no podían atenderles. Además de la atención a las necesidades básicas, en algunos establecimientos se contemplaba también la función de socialización. Las exigencias cada vez han sido mayores, y en la actualidad se han incorporado objetivos mucho más amplios, como aquellos que tienen que ver con el desarrollo psicomotor, intelectual y lingüístico de los niños. Por otra parte, los centros de educación infantil han asumido la función de preparación para la escolarización posterior.

Hace no excesivos años, no existía en los centros una programación propiamente dicha y, en el caso de que existiese algún documento de tipo pedagógico, se reducía a un listado de actividades, más o menos detalladas, pero sin la especificación de objetivos y sin una base conceptual; y por supuesto, no se contemplaba ningún sistema de evaluación del niño ni de sus progresos.

Con el cambio conceptual del modelo y de los fines de los nuevos centros de educación infantil, se han desarrollado instrumentos de trabajo que pretenden especificar una serie de metas evolutivas que el niño debe alcanzar. Los dominios evolutivos pueden llegar a incluir cientos de metas o tareas ordenadas en una secuencia jerarquizada. Estas jerarquías son listas de actividades que corresponden a secuencias de habilidades que el niño normal muestra a lo largo de su desarrollo.

A este cambio no ha sido ajena la actividad llevada a cabo desde el modelo de educación compensatoria y desde el movimiento de la intervención temprana. Junto a este interés por elaborar instrumentos que fijen los objetivos que debe alcanzar un niño según su edad, como consecuencia de un proceso de enseñanza, se han desarrollado importantes esfuerzos por sistematizar la evaluación y la intervención sobre los preescolares que presentan algún déficit en su desarrollo, o están en riesgo de padecerlo. Los primeros esfuerzos por desarrollar currículos sistematizados, con objetivos educativos claramente definidos, y por comprobar la eficacia de los programas de intervención sobre los niños en los primeros años de vida, provienen precisamente de los programas diseñados para intervenir sobre grupos desfavorecidos socialmente o con retardos en el desarrollo de diverso origen.

I. DELIMITACION DEL CONCEPTO DE EDUCACION EN LA EDUCACION INFANTIL.

En el contexto de la educación infantil, en la que ésta puede tener un carácter instruccional, preventivo y/o terapéutico, nadie duda de la importancia de la evaluación. Sin embargo, existe cierta confusión y falta de acuerdo sobre lo que significa este concepto en los distintos momentos de la intervención, en función de las preguntas a las que responde y al propósito evaluador.

Como indica Peterson (1987), términos como *screening*, diagnóstico, evaluación educativa, evaluación de la ejecución y evaluación del programa, pueden llegar a confundirse. Por ello, vamos a delimitar los objetivos de la evaluación basada en el currículo, que es un tipo de evaluación educativa, dentro de las distintas clases de evaluación que pueden darse en el campo de la intervención o educación infantil:

a) El *screening*, sirve para identificar a niños que no se encuentran dentro de los rangos normales del desarrollo. Dado que lo que se pretende es detectar posibles desviaciones por medio de la administración de una prueba a una gran parte de la población infantil, los instrumentos deben ser muy fáciles de utilizar por personal no especializado en materia de evaluación.

Deben contener pocos ítems, muy representativos de la edad evolutiva correspondiente y de las distintas áreas de desarrollo, de manera que su utilización no exija ni excesivo tiempo ni esfuerzo. Naturalmente, las decisiones que se pueden tomar vienen determinadas por las mismas limitaciones del instrumento. Con ese tipo de evaluación solo puede determinarse si es necesaria una evaluación más en profundidad y de carácter diagnóstico.

b) El diagnóstico es una evaluación en profundidad para determinar y verificar si existe una desviación significativa en el desarrollo, de que tipo es esa desviación de la norma su severidad y, a partir de estos datos, prescribir el tipo de tratamiento o de intervención. Los instrumentos que se utilizan en el diagnóstico ponen el máximo énfasis en los aspectos de la calidad de la medida en cuanto a su validez y su viabilidad, y en la estandarización del procedimiento de evaluación. Los datos que se proporcionan sobre el desarrollo del niño se hacen con referencia a la norma, comparando al niño con su grupo de edad, en cuanto al rendimiento que presenta en la prueba. Algunos instrumentos dan solo una medida global del funcionamiento del niño, normalmente de inteligencia, pero lo que habitual es que, para los niños más pequeños (menos de dos años y medio), se especifiquen niveles para cada diferente área, claramente diferenciadas.

El diagnóstico en estas edades puede ser muy útil a la hora de prescribir los servicios de atención que requiere un niño, pero a medida que la edad del niño es menor, la capacidad predictiva de los instrumentos utilizados es mucho menor.

c) la evaluación educativa trata de determinar cual debe ser el programa instruccional específico para el niño, seleccionando los objetivos operativizados en su programa de intervención, una vez que sabemos qué habilidades posee el niño y cuáles no. Los profesionales que planifican la intervención directamente desde una evaluación realizada con fines exclusivamente diagnósticos, establecen el programa a partir de la edad de desarrollo que el niño muestra, bien e forma global o por área, o de acuerdo con el problema que presenta el niño (sordera, ceguera ...).

El diagnóstico no es suficiente para establecer una prescripción instruccional; ésta sólo la proporciona la evaluación educativa o la evaluación en base al currículo.

Los niños que no presentan ningún retraso o dificultad específica y que se incorporan a los programas de preescolar, o de educación infantil suelen verse sometidos a las tareas de aprendizaje que en el centro o aula se han establecido, con mejor o peor criterio, para esa edad, ignorando el punto de partida de cada niño, sus peculiaridades y aptitudes o los antecedentes de estimulación de su ambiente de procedencia. Un niño puede incorporarse a un programa de enseñanza proveniente de un ambiente desfavorecido socio culturalmente, o puede presentar un retardo no patológico en el desarrollo madurativo. Como hemos indicado el currículo en estas edades es una serie de habilidades ordenadas de una manera secuenciada y ordinal, de forma que unas habilidades se convierten invariablemente en antecesoras de otras. Por este motivo, si un niño no es evaluado antes de enfrentarse a las tareas formativas, se pueden estar realizando actividades que requieren niveles superiores de habilidades. En la enseñanza de niños sin problemas especiales, la evaluación en base al currículo se impone como una tarea imprescindible para el docente, lo que permite establecer las bases necesarias para hacer frente al currículo que se ha establecido para esa unidad, y permite hacer las adaptaciones necesarias para que aquellos niños que, por las circunstancias señaladas, no muestran en su repertorio de habilidades aquellas que se consideran previas e imprescindibles, pueden alcanzarlas en el menor tiempo posible, gracias a la actividad educativa planificada.

d) el control de la ejecución supone la comprobación permanente de los avances del niño dentro del programa establecido. Las tres preguntas a las que debe responder según Peterson (1987) son: ¿Cada niño está realizando progresos como resultados de las actividades de aprendizaje prescritas individualmente?; ¿cada niño está alcanzando las metas previstas en su programa individual?; y ¿los métodos de enseñanza están produciendo el aprendizaje deseado? Esta actividad de comprobación periódica y continua supone cuatro fases: 1. Planificar y diseñar los procedimientos de recogida de datos (listas de comprobación, productos permanentes, escalas de comportamiento, diarios de anécdotas o registros de observación sistemática); 2. Establecer la periodicidad de la recogida de datos (todos los días, días alternos, semanalmente...); 3. Resumir y

analizar los datos periódicamente para realizar juicios sobre el progreso del niño o para decidir hacer modificaciones sobre las estrategias y técnicas instruccionales para la consecución de los objetivos que se están enseñando; y 4. Utilizar los datos para tomar decisiones si se debe avanzar hacia los objetivos de niveles superiores.

e) La evaluación del programa es la única que no se centra exclusivamente en los individuos concretos, ya que lo que le interesa es evaluar la calidad de todo el programa de intervención de manera global. Mide la eficacia sobre el desarrollo y aprendizaje de los que han participado en el programa, en comparación con la no intervención o con otro tipo de programas diferentes.

Los distintos tipos de evaluación que hemos escrito no son totalmente independientes unos de otros, todos tienen entre sí algún grado de solapamiento en cuanto a que pueden ser utilizados en otras fases diferentes a aquella en la que cada uno de ellos es fundamental.

Es importante que los instrumentos utilizados tengan coherencia entre sí, es decir, el diagnóstico debe utilizar medidas compatibles con la orientación teórica del currículo que se va a utilizar, de tal manera que se reestabilicen esfuerzos y puedan hacerse comparaciones entre los instrumentos a la hora de evaluar resultados y progresos.

II. DIFERENTES APROXIMACIONES A LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR.

La construcción del sistema de evaluación puede ser muy diversa en función de: a) el grado de estructuración, sistematización y estandarización del procedimiento de la recogida de datos. b) El punto de referencia que queramos tomar para evaluar al niño y c) Las fuentes de información que utilicemos.

Algunas de las características internas del instrumento de evaluación son:

a) Evaluación con referencia a la norma o con referencia a criterio:

Cuando evaluamos al niño podemos situarlo en relación a una norma que viene determinada por el rendimiento que muestran los niños de su edad. Los datos de la evaluación con relación a la norma se presentan en forma de edad de desarrollo (se establece la edad que corresponde al nivel de ejecución que presenta el niño), o el percentil, o una puntuación estándar (cociente de desarrollo o intelectual).

b) Evaluación formal o informal:

Los sistemas de evaluación formal se centran excesivamente en la norma y en la estandarización de sus resultados. Se ven limitados para edades muy

tempranas o para niños con muy graves afecciones. Esto debido a las dificultades de construcción del instrumento al existir una gran variabilidad en el comportamiento de unos niños a otros.

La prueba se restringe a un número muy reducido de ítems para cada edad, aquellos que son significativos métricamente, y los intervalos de edades suelen ser muy amplias. Al existir una fuerte relación entre lo que se evalúa y lo que enseña, los programas de intervención se ven muy limitados ignorando otras habilidades, no tan significativas psicométricamente pero muy relevantes evolutivamente. Normalmente no se conoce ni la fiabilidad ni la validez de muchos de estos instrumentos de medida no formales.

c) Grado de estructuración de la evaluación:

Hace referencia al grado de claridad con que se establece el procedimiento de administración del test o escala: instrucciones que se dan al niño, estímulos o reactivos ante los que debe responder, materiales y su presentación, posición del examinador, criterios claros para determinar si un niño posee la habilidad o no, tiempos...

No obstante, la evaluación en base al currículo suele ser más flexible en su administración que la evaluación diagnóstica en aspectos tales como la utilización de materiales.

d) Evaluación directa o indirecta:

El procedimiento de recogida de datos universal en este tipo de evaluación es la observación directa del comportamiento del niño. Dado que las conductas que se evalúan en los niños pequeños están muy ligadas a su comportamiento cotidiano. Éstas conductas se suelen presentar de forma espontánea en la actividad habitual del niño en su interacción con el medio físico y social.

Cuando se trata de niños muy pequeños, no se pueden observar determinados comportamientos relativos al sueño, o los relacionados con la alimentación o con la higiene. En estos casos es necesaria la colaboración de otras personas que sustituyan en la observación al profesor o especialista.

La utilización de fuentes indirectas de observación, como son los padres, es la forma más eficiente de lograr información. No obstante, cuando se trata de niños con problemas específicos, la validez de las observaciones es muy dudosa y los datos deben ser tomados con mucha precaución, dejando a los padres solo la observación de aquellos comportamientos que de ninguna manera pueden ser observados de forma directa.

EN CUANTO A LA RELACIÓN QUE GUARDAN CON EL CURRÍCULO:

a) EVALUACIÓN RELACIONADA INDIRECTAMENTE CON EL CURRÍCULO.

En este caso, existe coincidencia total entre aquello que se enseña y aquello que se evalúa. Los ítems utilizados para determinar el grado y nivel de ejecución de un niño se convierten literalmente en objetivos de intervención.

Se han indicado dos tipos de inconvenientes:

1. Se refiere a la cantidad de tiempo que supone el evaluar el rendimiento exacto de un niño en todos y cada uno de los ítems de todas las áreas de desarrollo, mas aun teniendo en cuenta que los niños no pueden mantener la tensión durante mucho tiempo por lo que las sesiones tienen que ser breves.

2. Tiene que ver con el cambio del niño de un centro a otro, puesto que cada centro utiliza su propio currículo. Al no conseguir con exactitud los objetivos del centro de procedencia con los de centro de destino, la ubicación del nivel del niño en el currículo de este último sería solo aproximada.

Quizás las diferencias entre las programaciones de dos centros sean menores a medidas que el niño es más pequeño, pero aun así en niños mayores, no es probable que exista una gran diferencia en los objetivos que diversos centros educativos tienen en comparación con la que encontraríamos si se tratase de niveles educativos superiores.

b) EVALUACIÓN RELACIONADA INDIRECTAMENTE CON EL CURRÍCULO:

Para Neisworth y Bagnato (1990) la aparición en el mercado de múltiples currículos y la proliferación de diversos tipos de instrumentos de evaluación basados directamente en el currículo, han generado la necesidad de disponer de instrumentos que puede ser utilizados por todos los programas donde un niño puede participar, ya sea de contexto clínico o educativo, y que no estén sujetos a las variaciones y peculiaridades de cada currículo.

Los instrumentos de evaluación relacionados indirectamente con el currículo deben contener los hitos del desarrollo que sean validos para todos los currículos y no los específicos de cualquiera de ellos.

Cuando más gravemente esta afectado un niño y más pequeño es, necesitamos medidas que se relacionen de forma más directa y estrecha con los objetivos de la instrucción. Los instrumentos de evaluación que se relacionan de forma solo indirecta con el programa de intervención no son tan sensibles a los cambios que se producen en la población con desviaciones muy importantes, y sitúan de una manera un tanto burda el nivel de desarrollo de este tipo de niños. Por el contrario, para la población normal, de riesgo ambiental y con un retardo leve puede ser muy eficiente.

EN CUANTO A LA ORIENTACIÓN TEORÍA

a) **ORIENTACIÓN MADURACIONISTA.** Esta perspectiva ve el comportamiento del niño y su desarrollo como el reflejo de la maduración del sistema nervioso central.

Dos son las críticas más habituales a este tipo de listas de tareas evolutivas para elaborar el currículo. 1. aunque la secuencia de tareas sea completamente consistente de cultura a cultura y de generación a generación, no se han demostrado consistentemente en el mismo orden para niños con determinadas dificultades. 2. Las tareas evolutivas establecidas pueden no ser tareas o metas curriculares útiles

b) **ORIENTACIÓN CONDUCTUAL.** Desde esta perspectiva, se ve el comportamiento del niño influenciado por las consecuencias del ambiente. El desarrollo es definido como una acumulación de conductas aprendidas. El cambio, como consecuencia del aprendizaje es medido en términos del número de conductas que han sido aprendidas en un periodo determinado de tiempo.

c) **ORIENTACIÓN CENTRADA EN EL PROCESO.** El desarrollo está definido por la forma en que la información es adquirida, almacenada y utilizada. El índice principal para medir el desarrollo son los cambios en los tipos particulares de operaciones intelectuales utilizadas para resolver problemas o adaptarse a demandas más complejas.

d) **LA ORIENTACIÓN ECOLÓGICA:** El desarrollo es considerado como un proceso de diferenciación progresiva de las actividades que realiza el niño, de su rol y de las interacciones que mantiene con el ambiente.

El cambio de conducta no puede explicarse solamente por fenómenos de maduración biológica o de tipo psicológico. Esta orientación esta resultando de especial interés y relevancia en la evaluación de contextos de desarrollo infantil (el hogar y la escuela) y de la interacción entre el niño y el adulto.

Es probable que un buen currículo y, como consecuencia, un buen sistema de evaluación curricular integre elementos de todas orientaciones.

La perspectiva maduracionista o evolutiva aporta a la visión de aquellas habilidades que son más habituales en la población general en cada edad, y ayuda a establecer secuencias de habilidades desde más sencillas a más complejas.

DIFERENTES APROXIMACIONES AL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

La calidad de un instrumento de evaluación basado en el currículo, sobre todo si la relación entre ambos es directa y total, depende de las características del currículo al que sirve.

La elaboración del currículo está influenciada por muchos factores, entre los que se encuentra la intención del profesor, las características del niño y los fundamentos teóricos de los que parte. Así, Neisworth y Bagnato (1990) realizan una clasificación de cinco aproximaciones diferentes a la elaboración del currículo.

a) **APROXIMACIÓN A LAS HABILIDADES BÁSICAS:** el fundamento de este tipo de currículo es el aprendizaje de habilidades básicas o claves para todo el desarrollo posterior del niño.

b) **APROXIMACIÓN A LOS CONSTRUCTOS PSICOLÓGICOS:** un constructo no es observable por naturaleza, sino que se deduce de determinadas manifestaciones conductuales y puede ser operacionalizado en base a las conductas que se prevén que resultarán de dicho proceso.

c) **APROXIMACIÓN PREACADEMICA:** Determinados currículos contemplan objetivos que tienen como meta la preparación del niño para la ejecución competente de las tareas que les serán exigidas en la escolarización formal posterior.

d) **APROXIMACIÓN “REMEDIAL” :** se basa en los déficit o puntos débiles en el desarrollo de los niños. Muchos de estos programas son aplicados tanto con carácter individual a niños con déficit específicos, como a colectivos desfavorecidos y marginados socialmente, en los que los niños no reciben el aporte estimular adecuado y/o suficiente como para que favorezca su desarrollo, dentro de los parámetros considerados normales para el resto de la población general.

e) **APROXIMACIÓN A LAS TAREAS EVOLUTIVAS:** quizás la aproximación más habitual es aquella que trata de contemplar todas las áreas del desarrollo infantil (cognitivas, lingüísticas, motrices, autonomía, socialización y afectivas) y no se centra tanto en el déficit, sino más bien en favorecer un desarrollo armónico en todas las áreas.