

UNED

estudios

El Prácticum en el tratamiento educativo de la diversidad

Samuel Gento Palacios (*Coordinador*)
Cristina Sánchez Romero



ESTUDIOS DE LA UNED

El Prácticum en el tratamiento educativo de la diversidad

SAMUEL GENTO PALACIOS
(Coordinador)

Autores:

SAMUEL GENTO PALACIOS;
CRISTINA SÁNCHEZ ROMERO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

ESTUDIOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (0133093EU01L01)
EL PRÁCTICUM EN EL TRATAMIENTO
EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid 2010

Librería UNED: c/ Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid
Tels.: 91 398 75 60 / 73 73
e-mail: libreria@adm.uned.es

© Samuel Gento (coordinador) y Cristina Sánchez

ISBN: 978-84-362-5980-3

Primera edición virtual: Febrero de 2010

Impreso en España - Printed in Spain

ÍNDICE

I. OBJETIVOS GENERALES	11
II. BREVE PRESENTACIÓN.....	13
1. Tema.....	13
2. Propósito de la introducción	13
3. Breve descripción del contenido	14
4. Competencias a desarrollar.....	14
5. Breve presentación del contenido	16
6. Metodología para lograr el éxito	16
III. UNIDADES DIDÁCTICAS.....	19
Unidad Didáctica 1. <i>Guía de elaboración del Prácticum</i>	21
Resumen de la Unidad 1	21
Desarrollo de la Unidad 1	23
1. Definición del Prácticum	23
1.1. Finalidad	25
1.2. Objetivos a perseguir	26
1.3. Características del Prácticum	27
1.4. Actuaciones a llevar a cabo	27
1.5. Fases del Prácticum	28
1.6. Metodología para el desarrollo del Prácticum.....	29
1.7. Instrumentos para la recogida de datos	30
1.8. Análisis de la recogida de datos: programas informáticos	34
1.9. Competencias a adquirir con el Prácticum	36
1.10. Documentación de utilidad	40
1.11. Ejemplo de Guía del Prácticum	43

Autoevaluación de la Unidad 1	51
Clave de autoevaluación de la Unidad 1	52
Actividades prácticas de la Unidad 1	53
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 1	54
Glosario de términos de la Unidad 1	57
 Unidad Didáctica 2. <i>Diseño Curricular</i>	57
Resumen de la Unidad 2.....	57
Desarrollo de la Unidad 2	59
1. Perspectivas de diseño curricular en la elaboración de planes o proyectos de intervención educativa.....	59
1.1 Perspectiva tecnológica	59
1.2. Perspectiva humanista	61
1.3. Perspectiva cultural	62
1.4. Perspectiva interaccionista simbólica	65
1.5. Perspectiva sociocrítica	66
2. Niveles de configuración curricular de un plan o proyecto de intervención educativa	67
2.1. Diseño curricular base	67
2.2. Planes provinciales o territoriales	68
2.3. Proyecto de base territorial	69
2.4. Proyecto curricular de centro o institución	70
2.5. El proyecto curricular de aula o materia.....	70
Autoevaluación de la Unidad 2	71
Clave de autoevaluación de la Unidad 2	72
Actividades prácticas de la Unidad 2	73
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 2	74
Glosario de términos de la Unidad 2	75
 Unidad Didáctica 3. <i>Programación de aula o materia</i>	77
Resumen de la Unidad 3.....	77
Desarrollo de la Unidad 3	79
1. Programación de aula o materia.....	79

1.1. Objetivos específicos	79
1.2. Contenidos	80
1.3. Metodología	81
1.4. Actividades	81
1.5. Estrategias de desarrollo	82
1.6. Evaluación de los alumnos	83
1.7. Adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad	83
1.8. Flexibilización del currículum	87
Autoevaluación de la Unidad 3	90
Clave de autoevaluación de la Unidad 3	91
Actividades prácticas de la Unidad 3	92
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 3	93
Glosario de términos de la Unidad 3	94
 Unidad Didáctica 4. <i>Estructura del plan o proyecto de intervención</i>	 95
Resumen de la Unidad 4	96
Desarrollo de la Unidad 4	97
1. Estructura del plan o proyecto de intervención	97
1.1. Definición del marco ideológico	97
1.2. Análisis de las dimensiones contextuales	98
1.3. Concreción de variables psicopedagógicas	99
1.4. Modelos y perspectivas de diseño	100
1.5. Necesidades y prioridades	100
1.6. Objetivos	100
1.7. Contenidos	101
1.8. Estrategias de desarrollo	101
Autoevaluación de la Unidad 4	102
Clave de autoevaluación de la Unidad 4	103
Actividades prácticas de la Unidad 4	104
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 4	105
Glosario de términos de la Unidad 4	106

Unidad Didáctica 5. <i>Evaluación del plan o proyecto de intervención educativa</i>	107
Resumen de la Unidad 5.....	107
Desarrollo de la Unidad 5	109
1. Evaluación del plan o proyecto de intervención educativa.....	109
1.1. Validación preactiva.....	110
1.1.1. Validez inmediata	110
1.1.2. Validez de contenido	112
1.1.3. Validez de constructo	114
1.1.5. Validez de contraste	115
1.2. Evaluación interactiva	116
1.2.1. Autoevaluación.....	126
1.2.2. Heteroevaluación o evaluación externa.....	127
1.2.3. Coevaluación	129
1.2.4. Triangulación	129
1.3. Valoración postactiva	130
1.3.1. Indicadores de eficacia	131
1.3.2. Indicadores de eficiencia.....	133
1.3.3. Indicadores de funcionalidad.....	135
1.3.4. Indicadores de impacto	136
1.4. Propuesta optimizadora	139
1.4.1. Fundamentación	140
1.4.2. Reafirmación de aciertos.....	142
1.4.3. Corrección de deficiencias	143
1.4.4. Nuevas iniciativas	144
Autoevaluación de la Unidad 5	145
Clave de autoevaluación de la Unidad 5	147
Actividades prácticas de la Unidad 5	147
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 5	148
Glosario de términos de la Unidad 5	149
 IV. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN	 151
1. Referencias bibliográficas	151
2. Webgrafía	154
3. Legislación	154

I. OBJETIVOS GENERALES

Los contenidos del tema «actuación en el tratamiento educativo de la diversidad se presentan en forma de guía de orientación sobre el contenido del desarrollo de la práctica en contextos diversos de aprendizaje, pero no se trata de la realización del Prácticum.

Desde el punto de vista teórico-práctico se pretende alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos:

- Desarrollar los contenidos teóricos de los diferentes temas estudiados acerca del tratamiento educativo de la diversidad.
- Profundizar en el concepto de Prácticum, procedimiento, finalidad y objetivos del mismo, a las necesidades de los individuos/grupos considerando el contexto socioeducativo-profesional en el que se desenvuelven éstas personas.
- Evaluación de los diferentes niveles de intervención socioeducativa para la promoción, desarrollo y formación de las personas con necesidades educativas especiales.
- Diseñar, elaborar y puesta en marcha de planes y proyectos de intervención educativa en instituciones relacionadas con la atención a la diversidad educativa.
- Analizar la práctica profesional de los diferentes agentes educativos que intervienen en contextos socioeducativo-profesionales que atienden a los individuos con necesidades educativas.
- Valorar las diferentes perspectivas de intervención que se realizan a nivel nacional e internacional que apoyen su fundamentación práctica en el desarrollo de este tema.
- Analizar el proceso y resultados de las intervenciones realizadas.

- Proponer acciones de mejora para la actuación en el ámbito de la diversidad relacionadas con la intervención desarrollada y los resultados de su aplicación en la práctica.

II. BREVE PRESENTACIÓN

1. TEMA

El tema «Actuación en el tratamiento educativo de la diversidad» es un tema de gran interés y relevancia en las Tendencias Europeas sobre los Nuevos Planes de Estudio de la puesta en práctica del proceso de Bolonia.

«El nivel de postgrado se define como el primer nivel en el que los estudiantes deben participar activamente en prácticas de investigación, bien sea mediante proyectos de investigación o trabajos de iniciación a la investigación (tesinas)». Reichert, S. y Tauch, C., *Tendencias IV: Universidades Europeas Puesta en Práctica de Bolonia*. P.49.

www.eua.be

El desarrollo del conocimiento teórico adquirido a lo largo de la carrera, su actualización permanente y su desarrollo en contextos reales de aprendizaje requieren del estudio de las tendencias actuales en el desarrollo de las buenas prácticas educativas.

2. PROPÓSITO DE LA INTRODUCCIÓN

Con este tema pretendemos transferir los conocimientos teóricos desarrollados durante el estudio del posgrado a la realidad socioeducativa-profesional del contexto de diversidad educativa en el que nos encontramos en la actualidad.

Con la materia del Prácticum se pretende que los estudiantes adquieran las competencias, actitudes y habilidades, que le permitan desarrollar en la práctica profesional el concepto de tratamiento educativo de la diversidad en instituciones socioeducativas que atiendan a personas con necesidades especiales,

por ello, en este presentamos una guía orientativa para el proceso del desarrollo de los contenidos teóricos en la práctica de la diversidad.

La necesidad de desarrollar el conocimiento teórico y práctico en un máster de carácter internacional nos lleva a considerar otras actuaciones educativas que se llevan a cabo en otros países vecinos al nuestro, con la finalidad de tener un acercamiento a las diferentes propuestas que se desarrollan en el ámbito nacional e internacional respecto a la diversidad educativa.

En este sentido, presentamos en este tema diferentes perspectivas del diseño curricular en las Instituciones Escolares de nuestro país y la posibilidad de desarrollar un plan o proyecto de intervención en contextos diversos teniendo en cuenta aspectos relevantes como la validez y fiabilidad de la metodología utilizada y la evaluación como herramienta de hetero-co-autovaloración del profesional que trabaja en contextos diversos de aprendizaje.

3. BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO

Los contenidos del tema se desarrollan a través de cinco unidades didácticas que presentamos a continuación:

Unidad 1. Guía de elaboración del Prácticum.

Unidad 2. Diseño Curricular.

Unidad 3. Programación de Aula.

Unidad 4. Estructura del plan o proyecto de intervención educativa.

Unidad 5. Evaluación del plan o proyecto de intervención educativa.

4. COMPETENCIAS A DESARROLLAR

De las competencias a adquirir por este tema destacamos la competencia general:

Formar teóricamente en el contenido del desarrollo de las prácticas educativas de intervención para el tratamiento educativo de la diversidad educativa.

Competencias específicas a desarrollar en cada una de las unidades didácticas.

Unidad 1. Guía de elaboración del Prácticum.

Adquirir el saber teórico y práctico para el desarrollo de la intervención en contextos diversos de aprendizaje.

Unidad 2. Diseño Curricular.

Analizar las diferentes perspectivas del diseño curricular y los diferentes niveles de intervención educativa en las Instituciones de Aprendizaje.

Unidad 3. Programación de Aula.

Conocer la programación de aula y el desarrollo de unidades didácticas específicas para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Unidad 4. Estructura del plan o proyecto de intervención educativa.

Conocer las pautas para la elaboración del plan o proyecto de intervención educativa.

Unidad 5. Evaluación del plan o proyecto de intervención educativa.

Analizar las diferentes perspectivas de la evaluación del plan o proyecto de intervención educativa.

5. BREVE PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO

Unidad 1. Guía de elaboración del Prácticum.

En esta unidad se desarrolla el conocimiento teórico del Prácticum: definición, objetivos, metodología, competencias.

Unidad 2. Diseño Curricular.

La visión de las diferentes perspectivas del diseño curricular para la elaboración de los planes y/o proyectos de intervención (Tecnológica, Humanística, Cultural, Interaccionista Simbólica, Sociocrítica). Además del explorar los niveles curriculares de intervención educativa.

Unidad 3. Programación de Aula o Materia.

El desarrollo de una programación del aula y las adaptaciones curriculares.

Unidad 4. Estructura del plan o proyecto de intervención educativa.

Definición del marco ideológico y de las dimensiones contextuales; concreción de las variables psicopedagógicas, modelos y perspectivas para el diseño de planes.

Unidad 5. Evaluación del plan o proyecto de intervención educativa.

Desarrollo del concepto de validez (preactiva, contenido, interactiva y optimizadora).

6. METODOLOGÍA PARA LOGRAR EL ÉXITO

La metodología a seguir para obtener éxito en la superación de este tema tendrá en cuenta la modalidad de educación a distancia dónde se imparte.

El uso de la comunicación a través del foro, chats y otras herramientas de comunicación de la plataforma virtual como el correo electrónico, servirán de base para establecer la comunicación entre los estudiantes y profesores a la hora del desarrollo del mismo.

El tema pretende sentar las bases para el conocimiento teórico-práctico de la intervención socioeducativa evocando en los estudiantes su propia reflexión de la futura práctica profesional.

Los participantes podrán reconstruir su propio proceso de intervención a través de las diferentes perspectivas y niveles curriculares, programación de aula, planificación y evaluación de la intervención seleccionando una metodología adecuada a sus necesidades.

Es necesario dedicar un estudio individual diario para la preparación del tema y la colaboración en grupo (plataforma virtual) sobre las diferentes intervenciones que se pueden desarrollar en este módulo.

Las actividades prácticas es otro de los apartados importantes para la superación del módulo. Se recomiendan su desarrollo y «simulación» en situaciones reales.

Es conveniente la utilización de referencias bibliográficas recomendadas (bibliografía y webgrafía) que ayuden a los estudiantes a fundamentar tanto el conocimiento teórico como el práctico.

Esperamos de este tema una reflexión constructiva por parte del estudiante del desarrollo de su propia práctica profesional, estableciendo los ejes de la misma, sirviendo de base para su autoformación y co-formación didáctica del tratamiento educativo de la diversidad en situaciones reales de aprendizaje.

III
UNIDADES DIDÁCTICAS

UNIDAD DIDÁCTICA I

GUÍA DE ELABORACIÓN DEL PRÁCTICUM

Resumen de la unidad

El tratamiento educativo de la diversidad se encuentra en un contexto en continuo cambio. La formación continua, inicial y permanente de los profesionales que atienden a la diversidad educativa requiere de la transferencia del conocimiento teórico a situaciones reales de aprendizaje diverso para analizar y valorar la formación de dichos profesionales.

La integración y mejora de las personas que se encuentra en desventaja social, económica, educativa, cultural necesita de la intervención educativa y sobre todo de la adquisición de habilidades, actitudes y competencias socioprofesionales que solventen las diferencias educativas de aprendizaje derivadas de las necesidades educativas especiales de personas específicas diversas.

Los recientes cambios educativos y las nuevas perspectivas europeas en las titulaciones oficiales, hacen del desarrollo práctico orientado al estudiante como la clave para el desarrollo de buenas prácticas educativas.

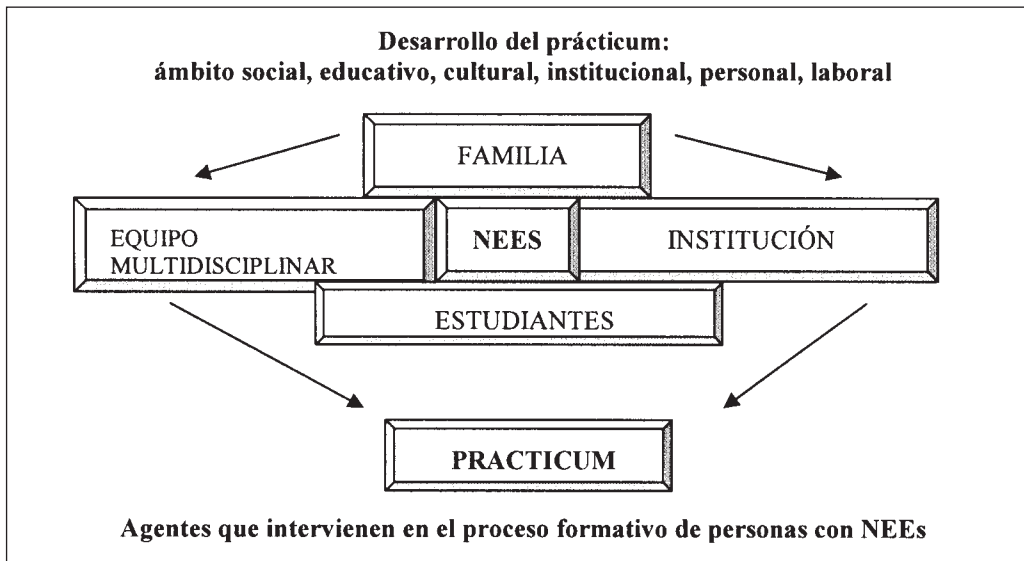
En este sentido, abordar el concepto de Prácticum, procedimiento, finalidad y objetivos del mismo a las necesidades de los individuos/grupos teniendo en cuenta el contexto socioeducativo-profesional en el que se desenvuelven, sienta las bases del desarrollo de los contenidos teóricos de los diferentes módulos estudiados en el máster en situaciones reales de atención a la diversidad dando una respuesta didáctica al tratamiento educativo de personas con necesidades educativas especiales.

1. DEFINICIÓN DEL PRÁCTICUM

Ya decía Aristóteles que «La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica».

El Prácticum se convertirá en el tratamiento educativo de la diversidad en un proceso de reflexión y autoevaluación de los conocimientos teóricos adquiridos y su implementación en la práctica educativa para el estudio de la integración y mejora de aquellas personas que se encuentran en una situación de desventaja social, económica, educativa, cultural, etc.; ya sea por su condición de discapacidad (física, psíquica o sensorial) o por su situación de origen. En este sentido, el Prácticum se debe llevar a cabo teniendo en cuenta diferentes agentes de intervención como pueden ser:

- La familia.
- La Institución o Centro.



- El educador y/o equipo multidisciplinar.
- Los estudiantes.
- La sociedad.

Desde la Institución, el desarrollo del Prácticum nos llevará a la realidad social-cultural-educativa-laboral que se vive desde el compromiso de una «educación para todos».

Como afirma Gairín (1998)¹ «el compromiso de una escuela para todos y además efectiva, debe estar reflejado en los planteamientos, políticas y actuaciones en la Institución Educativa. En la línea del pensamiento del autor consideramos la organización interna y externa en el funcionamiento de las Instituciones educativas para llevar a cabo estos cambios». Se imponen actuaciones que van más allá del trabajo en el aula y que implican la modificación de las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquél. En estas condiciones, la ordenación que se realiza del contexto organizativo, de acuerdo a las exigencias del contexto interno y externo, ayuda a conformar la formación que a nivel de aula se pretende impulsar».

Considerando las pistas y recomendaciones del Informe Delors-Compendio (1996) respecto a la Educación a lo largo de la vida, junto a Aprender a conocer, Aprender a Ser y Aprender a vivir destacamos «aprender a hacer» referido a:

«La adquisición no sólo de una cualificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y trabajar en equipo» Capítulo 4, p. 34.

El ámbito del tratamiento educativo de la diversidad va a dar lugar a trabajar en diferentes situaciones, necesidades, recursos y con personas, que compromete-

¹ En Margalef García y Martín Bris (2000) «la educación para la diversidad múltiples miradas» (pp.169).

terán al profesional a considerar todos estos aspectos para el desarrollo óptimo de su práctica profesional.

Por tanto desde el punto de vista Institucional:

«El centro prestará especial atención a la diversidad de sus alumnos y alumnas con respecto tanto a sus capacidades físicas e intelectuales como a sus diferencias en relación con su cultura o religión, adoptando medidas entre las que se encuentra incorporarse al Programa Educativo de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales» (Cajas Rojas, 1992).

El resto de los agentes educativos que intervienen en la práctica han de estar interrelacionados entre sí para solventar los problemas educativos emergentes en personas con necesidades educativas específicas.

1.1. Finalidad

Prácticum:

«Transmisión del conocimiento teórico adquirido a situaciones reales de aprendizaje».

El Prácticum constituye una oportunidad para la concreción a situaciones reales de conocimientos y habilidades que pueden servir para el adecuado tratamiento educativo de necesidades educativas especiales.

La finalidad del mismo es sumergir a los participantes en formación en situaciones en las que se promueve la educación de personas que precisan una atención particularizada a alguna especial necesidad, para que diseñen, ejecuten y valoren intervenciones apropiadas a la situación, a quienes lleven a cabo su propio desarrollo educativo y a la mejora continua de tales intervenciones.

Las situaciones en las que se efectúa tal promoción pueden ser de diversa naturaleza: cabe esperar que prevalezcan las situaciones de tipo escolar, llevadas a cabo en centros educativos en los que los participantes realizan su trabajo profe-

sional incidiendo sobre alumnos con algún tipo de necesidad; pero pueden darse, también otras actuaciones, siempre que tengan que ver con la promoción de la Educación Especial.

El Prácticum es una materia que permite a los estudiantes desarrollar sus conocimientos teóricos en la práctica real con la finalidad de adquirir competencias, habilidades y actitudes que le servirán en el futuro para enfrentarse a la realidad sociocultural de la sociedad actual.

El desarrollo del Prácticum a nivel universitario requiere además que se tenga en cuenta el espacio compartido a nivel europeo que se viene implantando en la Educación Superior basado en el desarrollo de competencias socioprofesionales que se deben alcanzar según materia o estudio. En nuestro caso, el Prácticum va a conseguir alcanzar dichas competencias socioprofesionales en el recorrido histórico del concepto de atención a la diversidad atendiendo a las características modulares del mismo, es decir, el estudiante seleccionará aquél ámbito en el que quiere desarrollar su práctica atendiendo a la diversidad educativa existente y además desarrollará los contenidos teóricos adquiridos.

1.2. Objetivos a perseguir

La finalidad que se plantea para la realización del Prácticum, se concreta en una serie de objetivos de carácter más específico, tales como los siguientes:

- Aplicar los conocimientos teóricos (con los que se ha tenido contacto a través de los restantes módulos) a situaciones reales de Educación Especial.
- Analizar las peculiaridades del entorno y del contexto en el que habitualmente se desenvuelven las personas con necesidades educativas sobre las que va a plantearse la promoción de su propio desarrollo y formación.
- Elaborar propuestas concretas de intervención en situaciones de Educación Especial, atendiendo a determinados sujetos en sus propias circunstancias.
- Analizar la práctica profesional como educadores o impulsores de la Educación Especial en situaciones reales.
- Valorar el proceso y los resultados de las intervenciones concretas que se lleven a cabo en relación con la educación de personas con necesidades educativas.

- Proponer acciones de mejora de los diseños, de las actuaciones y de los resultados relativos a las intervenciones concretas que tengan lugar para la mencionada educación de tales personas con necesidades especiales.

1.3. Características del Prácticum

La realización del Prácticum pretende ser una oportunidad para que los profesionales que actúan o pretendan actuar en el ámbito de la Educación Especial, en contacto con la propia realidad y con quienes poseen alguna especial necesidad, reflexionen sobre la práctica real y apliquen a la misma conocimientos y habilidades para promover acciones de mejora de dicha Educación Especial, en sus diversas peculiaridades y en las distintas situaciones a partir de las cuales pueda producirse tal mejora.

Teniendo esto presente, cabe señalar algunas de las características propias del Prácticum, a saber:

- El carácter interdisciplinar;
- La relación entre la teoría y la práctica;
- La contextualización en el entorno, contexto y situaciones reales;
- La aplicación de los conocimientos a la realidad de la Educación Especial;
- La reflexión sobre la práctica profesional;
- La promoción de la mejora de situaciones de intervención real en Educación Especial;
- El impulso a la experimentación con innovaciones en situaciones auténticas;
- La colaboración profesional con colegas implicados en la Educación Especial.

1.4. Actuaciones a llevar a cabo

La duración del Prácticum se extiende a lo largo de todo el período que abarca el desarrollo del curso. Se plantea como una oportunidad de contrastar en la práctica los conocimientos que pueden irse abordando a lo largo de dicho curso.

La realización del Prácticum comenzará con la elección de un centro o una situación real, relacionada con la Educación Especial, en la que vaya a llevarse a cabo. Tal situación puede ser la de un centro educativo, ya sea ordinario o específico de Educación Especial, donde se lleve a cabo algún tipo de intervención educativa con sujetos que muestran algún tipo de especial necesidad. El tratamiento educativo puede, a su vez, tener lugar, de diversas formas: ya sea de modo integrado, mediante integración parcial o semisegregada, o de tipo segregado.

El Prácticum podrá llevarse a cabo, también, en cualquier situación que tenga que ver con la Educación Especial: ya se trate de servicios de orientación o asesoramiento, de apoyo, de rehabilitación, etc.

Recordatorio:

Dado que la equivalencia del Prácticum es de 10 créditos (equivalente a 100 horas de formación), se propone una dedicación promedio de 3 horas semanales: en tal dedicación se incluirá la dedicación activa que se lleve a cabo en algún centro, servicio o entidad relacionada con la Educación Especial, además del tiempo necesario para la preparación del diseño, aplicación y valoración que se realice sobre la dicho Prácticum.

1.5. Fases del Prácticum

El desarrollo del Prácticum, que se extiende a lo largo de todo el período que dura el curso, abarca las fases que se señalan seguidamente:

— Fase preliminar (noviembre):

Definición del marco concreto de intervención;

Obtención de la pertinente autorización para la actuación práctica;

Elección de alumnos o grupo de personas sobre las que se hará la intervención educativa;

Previsión de la correspondiente acreditación.

— Fase de diseño (noviembre-diciembre):

Diseño del plan o proyecto de intervención.

- Fase de intervención (enero-abril):
Desarrollo de la intervención práctica.
- Fase de valoración (abril-junio):
Evaluación del plan o proyecto de intervención.
Propuestas de mejora.

El Prácticum concluirá con una «Memoria del Prácticum», en la que se recogerán las distintas fases de su realización. La valoración positiva de dicha Memoria por el Tutor respectivo constituirá un elemento imprescindible para poder presentarse a la «Prueba Presencial», tal como se señala en la Guía Didáctica del curso.

La Memoria habrá de presentarse dentro de la fecha límite que se señala en la citada Guía Didáctica. Además de ser requisito para poder acudir a la mencionada «Prueba Presencial», la evaluación positiva de dicha Memoria formará parte de la evaluación final del curso, en los términos que se señalan en tal guía.

1.6. Metodología para el desarrollo del Prácticum

La perspectiva metodológica que presentamos emerge de los paradigmas cuantitativos y cualitativos de la investigación. Considerando las aportaciones de autores como Taylor (1973), Dockrell y Hamilton (1983) Altehide y Jhonson (1994); Collins (1992); sobre los paradigmas de investigación y destacando la línea de Cook y Reichardt (1999: 28), quienes nos muestran el uso de ambos paradigmas metodológicos para la investigación, recomendamos para el desarrollo del prácticum la utilización de ambos para la indagación el contexto diverso de aprendizaje.

El estudiante se convierte en protagonista del proceso y de la toma de decisiones, en este sentido, como aportan Medina y otros (2005) «la acción didáctica sitúa a los aprendices como generadores de conocimiento e indagadores de los focos de problemas y tareas más coherentes con la realidad profesional».

Por tanto, una de las primeras decisiones que tiene que tomar la persona que realiza el prácticum es la decisión metodológica. En este sentido, Ruiz (1999:17) nos sitúa en la decisión entre las opciones metodológicas existentes a través de los

paradigmas de la investigación, considerando ambos «válidos y diferentes en utilidad y capacidad heurística y que no son incompatibles por lo que obliga a una reconciliación y combinación».

Por ello, destacamos la utilización de ambas metodologías para el desarrollo de la formación práctica de los estudiantes en el ámbito de la educación en general y en el ámbito de la diversidad, en particular.

Esto implica el diseño y/o utilización de diferentes métodos y estrategias que se complementan entre sí para el análisis de datos y obtención de resultados, a través del proceso de triangulación.

Los enfoques clásicos de la triangulación se refieren a la utilización de diferentes métodos, análisis de diferentes perspectivas y/o sujetos, y a la consideración de los diversos momentos del proceso y expertos – coinvestigación (Santos Guerra, 1999).

En este sentido, la triangulación se convierte en el proceso de combinación de datos obtenidos desde diferentes perspectivas sobre una misma realidad.

1.7. Instrumentos para la recogida de datos

Un aspecto importante es considerar los instrumentos de recogida de datos y la complementariedad metodológica a través de los criterios de validez y fiabilidad, que requieren el diseño, elaboración, proceso y recogida de datos en la indagación educativa.

Los procedimientos y técnicas según los objetivos establecidos pueden ser de gran utilidad para el desarrollo del tema que presentamos. Diversas clasificaciones en este sentido nos muestran la posibilidad de utilizar procedimientos y técnicas de recogida de datos según los objetivos que establece el propio investigador (Rodríguez, Gil y Jiménez, 1996:74). Destacamos la clasificación según objetivos adaptada de éstos autores:

- *Describir una situación: cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios*
- *Contrastar una explicación: tests, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada*
- *Interpretar lo que otros piensan: diario, documento biografía, entrevista no estructurada, historia de vida.*

Los criterios para la selección de diferentes métodos y técnicas de recogida de datos dependerán del objetivo del propio investigador y de la «adaptabilidad al contexto, variabilidad de instrumentos gradualidad de técnicas, pertinencia del conocimiento y dominio de técnicas» (Santos Guerra, 1993) que se pueden emplear en el proceso de indagación.

CUESTIONARIO

Cuestionario: su utilización es clásica y tradicional en los procesos de investigación, es caracterizada por su «ausencia del encuestador» (Lara y Ballesteros, 2001) y dependiendo del objetivo que tenga puede ser diseñado desde una perspectiva cuantitativa:

Tipos de preguntas adaptadas de Lara y Ballesteros (2001)

- Preguntas de identificación, de la persona que contesta.
- Preguntas básicas, las relacionadas con el tema de investigación.
- Preguntas de filtro, las planteadas con anterioridad.
- Preguntas de control, las que nos dan la seguridad de que van a contestarse, son las que denominamos dicotómicas (Sí o No)
- Preguntas de batería, referidas a un mismo tema con la finalidad de obtener más información
- Preguntas de muelle, que intentan suavizar el lenguaje cuando es un tema difícil de tratar.

En este sentido, el diseñar un cuestionario partiendo de unas dimensiones de investigación en las que se intercalan diferentes preguntas a lo largo del cuestio-

nario, va a enriquecer los resultados obtenidos y nos va a permitir contrastar con otras técnicas de recogida de datos como las entrevistas y grupos de discusión.

ENTREVISTAS

Entrevista: es una «técnica en la que la una persona solicita información a otra o de un grupo de personas para obtener datos sobre un problema determinado» (Valles, 2005: 117)

Buendía (1997) describe la entrevista estructurada (como la que «pretende explicar más que comprender, minimiza errores, supone que contesta la verdad, no tiene en cuenta la dimensión emocional») de la entrevista no estructurada (como la que «pretende descubrir más que explicar, maximiza significados, espera respuestas subjetivamente sinceras, y obtiene respuestas emocionales»).

El diseño de la entrevista puede ser formal e informal y/o estructurado, semi-estructurado, no estructurado.

GRUPOS DE DISCUSIÓN

La técnica de los grupos de discusión está clasificada dentro de las técnicas de grupo y/o socializadoras. Diversos manuales nos indican la evolución del concepto «focused interview» desde Merton² que posteriormente ha sido utilizado por otros autores.

Krueger (2005)³ nos presenta la utilización y planificación de esta técnica utilizada en las investigaciones de carácter cualitativo para ver las opiniones de un grupo de personas sobre una técnica.

A modo de ejemplo destacamos la planificación que hace este autor sobre la utilización de esta técnica.

² Ibid.. Valles 2003:280.

³ Richart, A. Krueger is a member of the graduate faculty at the University of Minnesota and teaches courses in program evaluation and research methods. Tiene numerosas obras sobre los grupos de discusión como Krueger, R. A (1994) Focus group. Thousand Oaks, CA: Sage y en su página web podemos encontrar una guía o planning para llevar a cabo la discusión en grupo.

<http://www.tc.umn.edu/~rkrueger/focus.html>

Planning Guide for Focus Groups by Richard A. Krueger

Assuming a typical focus group study of 4-6 focus groups within the same community.

Planning Conceptualizing the study, developing questions and arranging logistics
Time Needed: 6-70 hours

Recruiting Developing recruitment strategy and instruments, contacting potential participants, follow-up with letters and phone messages.
Time Needed: 15-50 hours

Moderating Moderate focus group and travel time for moderator and assistant.
Time Needed: 24-36 hours

Analysis Analyze results and prepare written report.
Time Needed: 8-120 hours

Estas técnicas de carácter cualitativo implican la subjetividad de la persona participante como desventaja, pero también como afirma Krueger (1996)⁴ destacan por el formato flexible que se le proporciona a los participantes en consideración del contexto en el que se desarrolla.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Otra técnica de análisis que se puede utilizar en la investigación de las Ciencias Sociales es la del análisis de documentos, entre ellos destacan, documentos oficiales (normativos), artículos, registros públicos y oficiales, transcripciones (Taylor y Bogdan, 1986)⁵.

⁴ Krueger, R. A. Conducting Focus Group Interviews. In Performance Monitoring and Evaluation (TIPS). USAID Center for Development Information and Evaluation. 1996. Number 10.

Otra bibliografía de este autor: Richard A. Krueger (1988) Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research, Sage Publications

⁵ Citados por Santos Guerra, 1993:104.

En 1986, Taylor y Bogdan⁶ consideraban que «para todos los fines prácticos, hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de datos. Entre ellos se cuentan los documentos organizacionales, los artículos de los periódicos, los registros de organismos, los informes gubernamentales, las transcripciones judiciales y una multitud de otros materiales».

Entre los documentos que podemos analizar nos encontramos en nuestro ámbito con los Proyectos Educativos de Centro, las leyes de Educación, las Unidades didácticas...

1.8. Análisis de la recogida de datos: Programas Informáticos

La acumulación, el almacenamiento, la transferencia de grandes cantidades de información, numérica, verbal y visual, nos lleva a recurrir a software especializados para los procedimientos de:

- Selección.
- Categorización.
- Codificación.
- Análisis.
- Resultados de los datos.

Estos programas informáticos, favorecen tanto en tiempo como en realización los cálculos y la propia recogida de datos.

En el ámbito educativo de la diversidad como contexto de investigación el software utilizado nos facilitará la recogida de datos y el tratamiento de los mismos a través de procedimientos informáticos dejando atrás el análisis manual. Estos nos facilitan el manejo, transferencia y almacenamiento de grandes cantidades de información, lo que nos lleva a realizar los cálculos numéricos y descripciones de la realidad analizada de una manera más rápida y eficaz.

Al utilizar perspectivas metodológicas diferentes debemos tener en cuenta que también existen software que son más adecuados para las metodologías realizadas, nosotros destacamos dos desde el punto de vista de cada perspectiva.

⁶ Citados por Santos Guerra, 1993:104.

Si consideramos que nuestra investigación es de carácter descriptivo-interpretativa destacaríamos el uso de software específicos para el análisis de datos cualitativos.

Realizando una revisión sobre los autores⁷ que escriben sobre este procedimiento destacamos las aportaciones de Van Maanen (1983)⁸ quién considera que «la etiqueta métodos cualitativos no tiene ningún sentido preciso en cualquiera de las ciencias sociales. Él declaró: Esto es a lo más un término de paraguas que cubre una serie de técnicas interpretativas que procuran describir, descifrar, traducir, y aceptar por otra parte con sentido, la frecuencia de fenómenos ciertos que ocurren naturalmente en el mundo social» (p. 9).

De ahí la posibilidad de utilizar diferentes software para el análisis de los mismos.

Tesch (1990)⁹ destaca tres tipos de programas teniendo en cuenta las corrientes de investigación y destaca aquellos que:

- Se diseñan orientados para el análisis estructural (lenguaje).
- Se refieren al carácter descriptivo-interpretativo.
- Se diseñan para construir teoría.

A continuación presentamos la comparación por diferentes autores de los diferentes programas de análisis cualitativo:

⁷ Entre otros destacan los estudios y autores como los referidos a: Estudios de fenómenos sociales (Patton 1978), Método de categorías o codificación abierta para cifrar los datos (Glaser, 1978); Método cualitativo como término aglutinador de técnicas para recoger información (Van Maanen, 1983) Notas analíticas en el proceso de análisis (Millas y Huberman, 1984). Principios y prácticas para el análisis de datos cualitativos (Tesch (1990). Procedimiento Inductivo y categorización (Eisner, 1991) Análisis de datos cualitativos (Colas ,1991), etc.

⁸ Traducción propia. Citado en: Tesch, R (2002) Research Methodology (Chapter 3). In Schoreder, F.K. (2002) Braille Usage: Perspectives of legally Blind Adults and Policy Implications for School Administrators. Publicación On-Line <http://www.nfb.org/braille/chap3.htm> (NFB: National federation of the Blind)

⁹ Bibliografía de consulta de Tesch, R: Tesch, R. (1988): The impact of the computer on qualitative data analysis. Comunicación presentada en la reunión Computers in Qualitative Researchs. Fielding, N. y Lee, R. (Eds.), Londres. Sage, 107-116; Tesch, R. (1988): The impact of the computer on qualitative data analysis. Comunicación presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, 1988; Tesch, R. (1990): Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools. Londres, The Falmer Press.; Tesch, R. (1991): Software for Qualitative Researchers: Analysis Needs and Program Capabilities, en Using Computers in Qualitative Researchs.

TESCH (1990)	RICHARD & RICHARD (1994)	WEITZMAN & MILES (1995)
Programas para el análisis estructural: <ul style="list-style-type: none"> • TAP • ETHNO • HyperQual Programas para el análisis interpretacional: <p>Análisis de descriptivo interpretativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • QUALPRO • The Etnograph • Textbase Alpha <p>Análisis constructor de teoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> • AQUAD • NUDIST • HyperResearch 	Programas de codificación y recuperación: <ul style="list-style-type: none"> • The Etnograph Sistemas de construcción de teorías basados en reglas: <ul style="list-style-type: none"> • HyperResearch Sistemas basados en la lógica: <ul style="list-style-type: none"> • QUALOG • AQUAD Paquete basado en un sistema de índices: <ul style="list-style-type: none"> • NUDIST Sistema de redes conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> • ATLAS 	Programas de codificación y recuperación <ul style="list-style-type: none"> • HyperQual2, Kwalitan, Martín. • QUALPRO • The Ethnograph. Programas constructores de teorías basados en códigos. <ul style="list-style-type: none"> • AQUAD, ATLAS, HyperResearch. • NUDIST, QCA Programas constructores de redes conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> • Inspiration, MECA • MetaDesing, SemNet.

Software para análisis de información cualitativa. (Adaptada de Ballesteros, 2001).

Si nuestra investigación es de carácter cuantitativo podríamos destacar programas de análisis de datos como el SPSS.

1.9. Competencias a adquirir con el Prácticum

Las competencias que deben adquirir los estudiantes del Máster Interuniversitario de tratamiento educativo de la diversidad deben partir del conocimiento teórico de los diferentes temas que estudian a lo largo del mismo y su desarrollo en la práctica educativa.

El término competencia en este sentido se define por las la adquisición de habilidades y capacidades que ha de tener el profesional que atiende a la diversidad para enfrentarse a la solución de problemas en la institución en la que desarrolla su quehacer profesional independientemente del ámbito en el que se encuentre.

La consideración actual del término competencia se encuentra bajo los ejes del Espacio Europeo de Educación Superior considerando la función del profesorado en términos de competencias y centrado en el aprendizaje del estudiante.

El proyecto Tunning (2003) nos describe dos tipos de competencias en la homologación de los títulos que son:

- Genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas).
- Específicas a cada área (que incluye las destrezas y el conocimiento).

En este sentido, se define la competencia en función del aprendizaje del alumno como el conjunto de competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje (Proyecto Tunning, 2003).

Por tanto, teniendo en cuenta la diversidad de ámbitos de intervención en el que puede participar este profesional que «ha de ser capaz de»... y partiendo de la consideración de la concepción de la premisa del «Maestro capacitado y competente» Jarolimek y Clifford, (1979), hemos desarrollado este cuadro considerando la concepción de competencia a través de las capacidades docentes que nos aportan.

CAPACIDADES	COMPETENCIAS
Capacidad de interacción personal.	↔ Interactiva.
Capacidad de organización.	↔ Comunicativa.
Capacidad de planificación.	↔ Organizativa.
Capacidad o habilidad de imponer disciplina.	↔ Orientadora.
	↔ Colaboradora.
Capacidad de motivar a sus alumnos.	↔ Diseñadora.
Capacidad de conocimiento y actualización docente.	↔ Evaluadora.
	↔ Innovadora.
Capacidad de aplicación y conocimiento de diferentes formas de enseñanza.	↔ Indagadora.
	↔ Formativa.
Capacidad de aplicar métodos de enseñanza.	↔ Metodológica.
	↔ Reflexiva.
Capacidad de comprensión.	↔ Crítica.

En este sentido y ante el nuevo Espacio de Educación Superior, planteamos este ejemplo desde la concepción didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que autores como Medina y Domínguez (2003) han desarrollado a través de la formación práctica de los estudiantes y se ve la proyección en otros trabajos recientes en los estudiantes universitarios (Medina, Domínguez y Sánchez, 2007).

ACCIÓN		EEES
DIDÁCTICA	- Comunicar.	- comunicativa.
	- Orientar.	- orientativa.
	- Organizar.	- organizativa.
	- Colaborar.	- colaborativa.
	- Diseñar.	- diseñadora.
	- Evaluar.	- evaluativa/metodológica.
	- Innovar.	- innovadora.
	- Utilizar diferentes medios.	- tecnológica.
	- Formar.	- formativa.
ESTUDIANTE/ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD		

Describimos por tanto las siguientes competencias¹⁰:

- **Competencia comunicativa.** Capacidad del futuro del profesional para poder resolver problemas a través de la comunicación didáctica con otros profesionales, favoreciendo el diálogo con los diferentes agentes de intervención:
 - Familia.
 - Institución.
 - Equipos multidisciplinares.
 - Otros agentes
- **Competencia orientativa.** Capacidad del profesional en la práctica de orientar y tutorizar los diferentes momentos de la intervención en contextos diversos.
- **Competencia organizativa.** Capacidad del profesional de estructurar y organizar de contenidos formativos; tiempos-espacios para el desarrollo de su labor profesional.

¹⁰ Medina, A. (Coord.), Domínguez, M^a. C y Sánchez, C. (2007)

- **Competencia colaborativa.** Capacidad imprescindible en el decálogo profesional de cualquier profesional para la cooperación con otros colegas y con las instituciones pertinentes para solventar las dificultades de personas diversas.
- **Competencia diseñadora.** Capacidad de elaborar y diseñar los contenidos, planes de intervención, diseño curricular, unidades didácticas, por medio de la utilización de diferentes medios.
- **Competencia evaluativa/metodológica.** Capacidad de aplicar diferentes técnicas y/o métodos para la evaluación del contexto de diversidad. Posibilidad de desarrollar diferentes métodos de evaluación (auto-co y heteroevaluación) y diferentes técnicas de recogida de datos basada en la complementariedad y triangulación de las mismas (metodología cualitativa-cuantitativa).
- **Competencia innovadora.** Capacidad investigadora que ha de desarrollar en su práctica para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevando a cabo diferentes estrategias y/o métodos de enseñanza-aprendizaje.
- **Competencia tecnológica.** Capacidad de la utilización de diferentes medios didácticos-tecnológicos y su innovación en las TIC.
- **Competencia formativa.** Capacidad de autoformarse y reflexionar sobre sus conocimientos teóricos desarrollados en la práctica.

Tareas que ha de desarrollar el estudiante para adquirir estas competencias (Medina, Domínguez y Sánchez, 2007):

Competencia	Tareas
Competencia comunicativa.	1. Analizar los diferentes códigos de comunicación verbal /no verbal. 2. Manejar las herramientas tecnológicas de comunicación (foro-correo-chats).
Competencia orientativa.	3. Analizar las claves tutoriales. 4. Diseñar guías de orientación para la intervención.
Competencia organizativa.	5. Estructuración de Contenidos. 6. Diseño de planes de intervención.
Competencia colaborativa.	7. Analizar las diferentes estrategias cooperativas. 8. Reflexionar sobre la utilización de técnicas de trabajo en grupo.

Competencia	Tareas
Competencia diseñadora.	9. Desarrollar informes de intervención. 10. Elaborar programas formativos.
Competencia evaluativa/metodológica.	11. Analizar estudios de caso. 12. Aplicar diferentes métodos de recogida de datos para la evaluación de casos y solución de problemas.
Competencia innovadora.	13. Desarrollar un proceso de investigación psicopedagógica. 14. Analizar las diferentes líneas de investigación y los diversos ámbitos de intervención.
Competencia tecnológica.	15. Analizar el uso de TICs y su implicación en el desarrollo profesional. 16. Utilizar diferentes recursos tecnológicos-didácticos (vídeos, DVD) como simulaciones y análisis de los mismos.
Competencia formativa.	17. Analizar los conocimientos teóricos aprendidos durante la carrera y su implementación en la práctica. 18. Reflexionar sobre profesionalización del tratamiento educativo de la diversidad y la intervención en diferentes ámbitos.

1.10. Documentación de utilidad

Además de la documentación que se incluye en este módulo sobre el Prácticum, puede ser de utilidad para el mismo la que corresponde al tema 1 sobre «Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial: el Desarrollo de las Medidas de Atención a la Diversidad».

Además de ello, pueden ser de utilidad los restantes módulos cuando se aborde el tratamiento educativo de alguna de las necesidades específicas que se tratan en ellos.

Otros documentos de interés para el alumnado (Ejemplos):

Búsqueda de definiciones sobre diversidad:

La diversidad es la variedad, desemejanza, diferencia, abundancia, gran cantidad de cosas distintas (<http://www.rae.es>), que se trasfiere a cualquier ámbito de actuación, ya sea, político, económico, social, cultural, educativo, etc. El tratamiento educativo de la diversidad será el tratamiento de «lo distinto» que caracteriza a todas aquellas personas que por su diferencia de origen, etnia, religión, estilo de aprender, discapacidad, etc. se encuentra en situación de desventaja social, cultural, educativa y laboral.

Búsqueda de documentos legislativos en los que se especifica el concepto de «Educación para todos»:

«Todas las personas tienen derecho a la Educación»

Art. 27 de la Constitución 1978.

«La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz».

Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/spn.htm>

Disposición 2: Creemos y declaramos:

- *«todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,*
- *cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,*
- *los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,*
- *las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,*
- *las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo».*

Disposición 2. Declaración de Salamanca 1994.

Conferencia Mundial sobre NEE.

http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm

*Breve recorrido por los principios que rigen la diversidad educativa en nuestro país:
Normalización, Sectorización, Integración:*

Ejemplo de la Normalización:

Las bases donde se desarrollan las bases de la integración de personas con disminución de capacidades físicas, psíquicas o sensoriales y disminuidas profundos en diferentes entornos sociales están en el ámbito legislativo de la Ley de Integración Social del Minusválido. L.I.S.M.I. (1982). (BOE, n 103. 30 de abril de 1982).

El principio de normalización se operativiza en nuestro país por Real Decreto referido a la Educación Especial:

«Conforme al principio de normalización, las personas disminuidas no deben utilizar ni recibir servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles. Consecuentemente con ello, ha de tenderse a que dichas personas se beneficien, hasta donde sea posible, del sistema ordinario de prestaciones generales de la comunidad, integrándose en ella». «La aplicación del principio de normalización en el aspecto educativo, se denomina integración escolar».

Real Decreto del 06/03/85.

En este sentido, si analizamos cualquier documento educativo como puede ser las Cajas Rojas (1992) podemos encontrar la siguiente afirmación de la actuación de las instituciones educativas:

«El centro prestará especial atención a la diversidad de sus alumnos y alumnas con respecto tanto a sus capacidades físicas e intelectuales como a sus diferencias en relación con su cultura o religión, adoptando medidas entre las que se encuentra incorporarse a Programa Educativo de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales». (Cajas Rojas, 1992).

Documento de interés sobre competencias además de los citados (Proyecto Tunning):

Proposal for a

**RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF
THE COUNCIL on key competences for lifelong learning.**

Brussels, 10.11.2005

COM(2005)548 final

2005/0221(COD)

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf

1.11. Ejemplo de Guía del Prácticum

EJEMPLO DE GUÍA DEL PRÁCTICUM.

En este tema queremos desarrollar aquellos aspectos esenciales sobre la práctica educativa del tratamiento de la diversidad en diferentes ámbitos de intervención. Aunque no se trata del Prácticum que deben realizar los estudiantes cuando terminen los contenidos del curso, intentaremos ofrecer una guía o documento base sobre la realización del mismo para el desarrollo de la futura memoria de Prácticum.

Entre las finalidades del Prácticum destacan:

- Aplicar el conocimiento teórico adquirido durante el curso en situaciones reales diversas de aprendizaje.
- Colaborar con otros expertos para el desarrollo del mismo.
- Desarrollar métodos y estrategias de aprendizaje adecuadas para solucionar los problemas educativos específicos que tiene las personas con a.c.n.e.e.
- Emplear los recursos necesarios para atender a la diversidad educativa.

Como se describe en las orientaciones sobre el tratamiento educativo de la diversidad recordamos que:

«Las actividades realizadas durante el período del Prácticum se referirán a algún aspecto concreto del tratamiento educativo de la diversidad, en sus distintas manifestaciones y contextos, y habrán de llevarse a cabo, al menos, durante 100 horas. La Memoria de Prácticum incluirá como Anexo un Certificado, emitido, firmado y —en lo posible— sellado por el profesional responsable (director del centro o institución, coordinador del programa, etc.), que acreditará que el estudiante ha realizado satisfactoriamente el período de prácticas durante el tiempo de prácticas (al menos 100 horas)».

El desarrollo de un documento final o Memoria de acuerdo a la estructura personalizada de cada estudiante requerirá también como se especifica en este documento la inclusión de los siguientes aspectos:

CONTEXTO:

Con el análisis del contexto pretendemos identificar el tratamiento de la diversidad que se lleva a cabo en la misma desde su configuración del organigrama hasta la utilización de diferentes recursos para atender a la misma.

En el análisis de una Institución, programa, agencia u otra iniciativa debemos tener en cuenta los siguientes aspectos a analizar:

- Descripción de tal institución, programa, agencia o iniciativa dónde se va a desarrollar la práctica:

Se trata de describir la Institución, programa, agencia o iniciativa que atienda a las necesidades educativas de los destinatarios a los que va dirigida y a su vez analizar el tratamiento educativo de la diversidad en la práctica, por tanto, se requiere una primera toma de contacto y fundamentación-estudio sobre la misma.

En este sentido se puede realizar también un análisis virtual de la Institución, accediendo a Internet y viendo las características principales del contexto a analizar.

Ficha 1: Fundamentación-estudio del contexto de intervención.

- Organigrama.
- Equipo multidisciplinar.
- Acciones y proyectos de atención a la diversidad.
- Identificación de la población a quién van dirigida sus acciones.
- Recursos humanos y materiales.
- Ayudas y compensaciones de la Administración.
- Prácticas similares que se desarrollan en otros contextos.

DESTINATARIOS

Es importante describir a las personas a quienes va dirigida la acción del tratamiento educativo de la diversidad, analizando sus características personales, sociales, educativas y familiares. Para ello proponemos la siguiente descripción práctica.

- Descripción de la práctica a desarrollar o desarrollada por el estudiante en esa institución, programa, agencia o iniciativa en referente al destinatario de la acción.
 - Características del individuo y/o grupos de personas al que va dirigida la acción.
 - Edad.
 - Nacionalidad.
 - ACNEE.
 - Contexto familiar y social.
 - Datos de pruebas diagnósticas:
 - Diagnóstico médico.
 - Diagnóstico evolutivo.
 - Diagnóstico Educativo.
 - Evaluaciones psicopedagógicas realizadas:
 - Evaluaciones psicopedagógicas
 - Características del proyecto de tratamiento educativo de la diversidad aplicado:
 - Otras aplicaciones que se han desarrollado.
 - Características de la Institución en la que se desarrolla.
 - Recursos del centro.
 - Profesorado.
 - Otros especialistas.
 - Proceso de Integración.
 - Historia Escolar.
 - Proceso seguido.
 - Actualidad.
 - Valoración de la experiencia.

En este caso, una vez seleccionada donde, como, cuando se va a desarrollar la práctica por el estudiante, describirá el contexto de aplicación de la misma. Para ello necesitará la cumplimentar la ficha 2.

Ficha 2: Destinatarios del tratamiento educativo de la diversidad.

PLAN DE ACTUACIÓN

- Descripción del plan de actuación para llevar a cabo las actividades (diseño, calendario y horario, recursos, medios organizativos, etc.).

Ficha 3: Calendario de actuación.

DESCRIPCIÓN DEL PLAN Y/O PROYECTO DE INTERVENCIÓN

- Evaluación del plan o proyecto de intervención educativa:
 - Validación preactiva.
 - Validez inmediata.
 - Validez de contenido.
 - Validez de constructo.
 - Validez de contraste.
- Evaluación interactiva.
- Metodología:
 - Procedimiento.
 - Técnicas de evaluación.
 - Instrumentos de recogida de datos.
- Análisis de los datos obtenidos:
 - Programas informáticos.
 - Triangulación.
- Otras evaluaciones:
 - Autoevaluación.

- Heteroevaluación o evaluación externa.
- Coevaluación.
- Valoración postactiva:
 - Indicadores de eficacia.
 - Indicadores de eficiencia.
 - Indicadores de funcionalidad.
 - Indicadores de impacto.
- Propuesta optimizada:
 - Fundamentación.
 - Reafirmación de aciertos.
 - Corrección de deficiencias.
 - Nuevas iniciativas.

Para desarrollar este punto recomendamos hacer un breve resumen previo en la ficha descrita para ello: ***Ficha 4: Evaluación del plan o proyecto de intervención educativa.***

ANEXOS: FICHAS

<i>Ficha 1: Fundamentación-estudio del contexto de intervención.</i>	
Nombre:	
Apellidos:	
Institución dónde desarrollará la práctica:	
Fecha de primera toma de contacto:	Fecha de Inicio:
Fecha de Fin:	
Proyecto de tratamiento educativo de la diversidad en el que participará:	
Responsable que guiará su práctica / Persona de contacto:	
INSTITUCIÓN, PROGRAMA, AGENCIA O INICIATIVA DE TED.	
Organigrama:	
Equipo multidisciplinar:	
Acciones y proyectos de atención a la diversidad:	
Identificación de la población a quién van dirigida sus acciones:	
Recursos humanos y materiales:	
Ayudas y compensaciones de la Administración:	
Prácticas similares que se desarrollan en otros contextos:	

<i>Ficha 2: Destinatarios del tratamiento educativo de la diversidad.</i>
<i>Características del individuo y/o grupos de personas al que va dirigida la acción.</i>
Edad:
Nacionalidad:
ACNEE.:
Contexto familiar y social:
<i>Datos de pruebas diagnósticas.</i>
Diagnóstico Médico:
Diagnóstico Evolutivo:
Diagnóstico Educativo:
<i>Evaluaciones psicopedagógicas realizadas.</i>
Evaluaciones psicopedagógicas:
<i>Características del proyecto de tratamiento educativo de la diversidad aplicado.</i>
Otras aplicaciones que se han desarrollado anteriormente:
<i>Características de la Institución en la que se desarrolla.</i>
Recursos del centro:

Profesorado:
Otros especialistas:
Proceso de Integración.
Historia Escolar, Académica:
Proceso seguido:
Actualidad:
Valoración de la experiencia:

Ficha 3: Calendario de actuación.
Calendario de Actuación.
Año / curso escolar:
Mes de inicio:
Mes de finalización:
Temporalización de las Evaluaciones.
Aplicación Metodológica.
Programación del Análisis de datos.
Recursos Propios.
Recursos de la Institución.
Otros medios.

Ficha 4: Evaluación del plan o proyecto de intervención.
Evaluación del plan o proyecto de intervención educativa.
Validación preactiva:
Validez inmediata:
Validez de contenido:
Validez de constructor:
Validez de contraste:
Evaluación interactiva.
Metodología.
Procedimiento:
Técnicas de evaluación:
Instrumentos de recogida de datos:
Análisis de los datos obtenidos.
Programas informáticos:
Triangulación :

<i>Otras evaluaciones.</i>
Autoevaluación:
Heteroevaluación o evaluación externa:
Coevaluación:
<i>Valoración postactiva.</i>
Indicadores de eficacia:
Indicadores de eficiencia:
Indicadores de funcionalidad:
Indicadores de impacto:
<i>Propuesta optimizadora.</i>
Fundamentación:
Reafirmación de aciertos:
Corrección de deficiencias:
Nuevas iniciativas:

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 1

Actividades de autoevaluación:

1. ¿Qué es el Prácticum? Elabora tu propio concepto de Prácticum en el Tratamiento Educativo de la Diversidad.
2. ¿Qué características tiene el desarrollo del conocimiento teórico en la práctica?
3. ¿Qué instrumentos cualitativos se pueden utilizar en el Prácticum?
4. ¿Qué competencia crees que puedes alcanzar con el desarrollo del Prácticum?

CLAVE DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 1

1. ¿Qué es el Prácticum? Elabora tu propio concepto de Prácticum en el Tratamiento Educativo de la Diversidad.

EPÍGRAFE 1.1.

2. ¿Qué características tiene el desarrollo del conocimiento teórico en la práctica?

EPÍGRAFE 1.3.

3. ¿Qué instrumentos cualitativos se pueden utilizar en el Prácticum?

EPÍGRAFE 1.7 (ENTREVISTAS-CUESTIONARIOS).

4. ¿Qué competencia crees que puedes alcanzar con el desarrollo del Prácticum?

EPÍGRAFE 1.9.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LA UNIDAD 1

Aunque no se trata de desarrollar el Prácticum en el Máster, intentaremos desarrollar varias actividades prácticas que os puedan ayudar a la primera toma de contacto.

1. Análisis de un contexto de diversidad en la red utilizando la ficha 1.
2. Realizar una entrevista semiestructurada a un profesional que trabaja en contextos diversos de aprendizaje utilizando las fichas 2, 3, 4. De estas fichas se obtendrán las cuestiones que guiarán la entrevista.
3. Ejemplifica tu Prácticum a través de la Guía o ejemplo.

REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONTENIDOS DE LA UNIDAD 1

- CASANOVA, M.^a A. (1995) *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE LARA Y BALLESTEROS (2001) *Métodos de investigación en Educación*. Madrid: UNED.
- KRUEGER R. A. (1988) *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, Sage Publications.
- MARGALEF GARCÍA y MARTÍN BRIS (2000) «la educación para la diversidad múltiples miradas» (p.169).
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G; GIL FLORES, J; GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RUÍZ OLABUENAGA, J. I. (1995) (2.^a ed.) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CARDONA, J. (Coord.) (1994) *Metodología Innovadora de Evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Sanz y Torres
- VALLES, M. S. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis. Sociología.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA UNIDAD 1

Prácticum. «Transmisión del conocimiento teórico adquirido a situaciones reales de aprendizaje».

Entrevista. «Técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra (entrevistado/a) o de un grupo (entrevistados/as), para obtener datos sobre un problema determinado» (Valles, 2003).

Cuestionario. «Forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado». / «Técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formula con los mismos términos» (De Lara y Ballesteros, 2001).

Competencia. «La competencia en función del aprendizaje del alumno como el conjunto de competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje» (Proyecto Tunning, 2003).

UNIDAD DIDÁCTICA 2

DISEÑO CURRICULAR

Resumen

En el diseño curricular en el tratamiento educativo de la diversidad es necesaria la organización y planificación previa del currículum atendiendo a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

La atención al proceso de aprendizaje en un contexto específico requiere de la definición y reflexión de la investigación curricular a través de las diferentes perspectivas, considerando su configuración práctica y seleccionando la más adecuada a cada situación específica de aprendizaje.

El modelo pedagógico a desarrollar «currículum» se caracteriza por ser una propuesta razonada y coherente con los objetivos a lograr a través del desarrollo de procesos y recursos para alcanzar los mismos.

Los diferentes niveles de intervención curricular caracterizan el modelo pedagógico desde el punto de vista del contexto, de la representación de la responsabilidad académica y de las características de la acción a quién va dirigida.

1. PERSPECTIVAS DE DISEÑO CURRICULAR EN LA ELABORACIÓN DE PLANES O PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Los diseños son esquemas organizativos que anticipan y fundamentan la acción a desarrollar. Pueden, por tanto, considerarse como propuestas anticipadas de proyectos o planes de actuación, teniendo en cuenta los sujetos a quienes afecta, la fundamentación conceptual y la disponibilidad de los recursos. En el ámbito educativo, el diseño curricular implica una organización previa de los elementos necesarios para la acción formadora de seres humanos. Debe, por tanto, atender a cómo se produce el proceso de aprendizaje, al contexto específico en cada caso, al modelo educativo concreto y al propio currículum que pretenda desarrollarse.

Pero la peculiaridad de la condición humana, en constante evolución y cambio, hace que la perspectiva curricular pueda variar para acomodarse a las circunstancias más convenientes, y para prestar el mejor servicio a dichos individuos en formación. En definitiva, las diferentes perspectivas marcan el camino a seguir en la elaboración del esquema organizativo anticipatorio y hacen, por tanto, referencia a tendencias en la instrumentalización del proceso que conduce a la elaboración del currículum.

La investigación curricular supone, por tanto, reflexionar sobre las perspectivas del mismo, buscar el sentido de su configuración práctica y elegir la más adecuada a cada situación. Y, puesto que la concepción curricular determina el tipo de diseño que realicemos, analizamos seguidamente las perspectivas más relevantes o más claramente definidas (Medina y Gento, 1991: 21 a 28).

1.1. Perspectiva tecnológica

Con la preocupación fundamental de lograr del mejor modo posible los objetivos propuestos, esta perspectiva se apoya en una sistemática reflexión preacción,

lo que propicia que la acción educativa se lleve a cabo posteriormente de acuerdo con lo pensado. Se aproxima al denominado modelo pedagógico «conductista», también conocido como «de proceso-producto» o «pedagogía por objetivos», en cuanto que pretende lograr determinados objetivos a través de las actividades pertinentes y utilizando para ello los recursos más convenientes.

El gran énfasis de esta perspectiva se pone en el diagnóstico riguroso del mayor número de variables que condicionan la acción educativa eficaz. La preocupación fundamental no es, por tanto, qué enseñar, sino cómo hacerlo. El esfuerzo de análisis previo de anticipación de la realidad, de secuenciación rigurosa de la acción y procesos interactivos, de optimización y de control final aseguran que el diseño curricular logre un proceso y unos resultados coherentes con el propio diseño.

En definitiva, el diseño curricular acomodado a esta perspectiva incluye: objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación, proacción y retroacción, de acuerdo con las propuestas de Tyler (1973), Taba (1987), Landshere (1977). Pero, para determinar los objetivos, Tyler propone la sociedad, las disciplinas y los alumnos como fuentes de los mismos, tamizados por el análisis psicológico y el uso de principios filosóficos (Contreras, 1990: 192). Taba (1987: 26) propone que la elaboración del currículo se lleve a cabo siguiendo las siguientes etapas:

- Diagnóstico de las necesidades.
- Formulación de objetivos.
- Selección de contenidos.
- Organización del contenido.
- Selección de actividades de aprendizaje.
- Organización de tales actividades.
- Determinación de qué se va a evaluar, modo y medios de hacerlo.

Consiguientemente, esta perspectiva da lugar a una estructuración curricular más cerrada, frente a la realidad, que otras visiones. Se considera imprescindible el conocimiento de los alumnos o participantes, contextos y procesos educativos; pero se profundiza menos en el nivel de colaboración y participación de los educandos. Ello supone, partiendo de una concepción de la división del trabajo (propia del enfoque tecnológico), que unos son los que elaboran los proyectos curri-

culares (definiendo anticipadamente la práctica educativa) y otros los que deben poner en marcha lo previsto.

Por otra parte, el enfoque tecnológico no puede plantearse en sí mismo el problema de los valores, sino que sólo opera con materiales transformables y con la comparación entre estadios iniciales y finales (Contreras, 1990: 194).

En la práctica, sin embargo, el responsable de la elaboración del currículum puede, a partir de una aceptación básica de los elementos fundamentales de esta perspectiva, introducir elementos de apoyo de quienes han aplicar el diseño. De este modo se situaría en un proceder tecnológico, pero que comparte con los alumnos las claves de su actuación, y que busca cambiar con ellos la realidad de un modo tecnológico, pero a través de un compromiso mutuo para lograr niveles de racionalización y eficacia.

Pero la propia reflexión y acomodación del modelo tecnológico puede llevarnos a otra perspectiva diferente.

1.2. Perspectiva humanista

Esta perspectiva considera al hombre y a la concepción antropológica como fundamento de la configuración del currículum. Asume, por tanto, peculiaridades del denominado modelo educativo «humanista», y supone que son las propias necesidades de los alumnos y sus especiales características personales las que orientan básicamente el proyecto curricular. Además de fuertemente influido por la visión antropológica de quien diseña el currículum, éste es considerado como un proyecto global que potencia, desarrolla y forma a las personas dentro de contextos peculiares.

Tal perspectiva es extremadamente relevante para la educación, toda vez que los alumnos o participantes son considerados los auténticos protagonistas de su historia, y son los responsables de la elaboración de los procesos más pertinentes para la solución de los problemas que les afectan. Consiguientemente, debe partirse de una profunda participación de los propios alumnos o participantes en el diseño del proyecto curricular que han de desarrollar. Posteriormente, y a través de una activa intervención colaborativa, los mismos adultos deberán asumir la responsabilidad de llevar a cabo convenientemente la solución de sus propios problemas.

Ferrández (1990) propone dos modalidades de plasmación de esta perspectiva humanista: la personalista, encabezada por Mounier, que considera la persona como «abierta, intencional, comunicativa y trascendente»; y la de Freire, representada fundamentalmente por este autor, que considera al hombre como un ser dialéctico en proceso de permanente concienciación en contraste con los problemas del medio, a cuya solución debe comprometerse.

La perspectiva humanística de tipo personalista destaca la importancia en sí del proceso de aprendizaje, por el valor humano de las relaciones personales que se establecen a través del encuentro de profesor y alumnos a la búsqueda de sí mismos y de su propia configuración (Contreras, 1990: 189). Consiguientemente, los alumnos participan con el profesor en la exploración, integración y trascendencia de la configuración de su propio diseño (Klein, 1986).

1.3. Perspectiva cultural

Esta perspectiva considera el desarrollo curricular como síntesis selectiva del conjunto de sistemas de creencias, valores, ideas, usos, costumbres, grupos de comunicación y estilos de vida (familiar, roles según sexo, etc.) que definen la cultura de un grupo social determinado.

Cuando un colectivo se convierte en el grupo de incidencia de una acción educadora puede surgir la propia cultura de dicho grupo (con determinadas subculturas dentro de ella) frente a la del propio profesor o educador.

Construir el currículum según esta perspectiva implica asumir la riqueza cultural diferenciadora de cada grupo de incidencia, que puede reflejarse en la de cada centro y en la de la respectiva aula. Ello supone tomar como punto de partida las aportaciones biográficas y etnográficas del componente cultural del grupo en formación, así como sus estilos de vida y modalidades relacionales.

La concepción curricular basada en la simbolización cultural supone, por tanto, un desafío a partir de la potencialidad de las propias personas en formación quienes, a partir del análisis de su propia peculiaridad cultural, y orientados por los profesionales de la educación, aportan las bases del diseño.

La perspectiva de tipo cultural que considera el currículo básicamente como un plan de instrucción, podría sintetizarse en la definición que sobre currículo formula Taba (1987), quien lo considera como un plan de aprendizaje en el que

ha de preverse: la selección y ordenación del contenido; la elección de experiencias de aprendizaje; y los planes para lograr las condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

En esta modalidad se pretende que los alumnos adquieran el cúmulo de conocimientos que constituyen un núcleo cultural determinado. El enfoque ha cobrado renovada fuerza a partir de los recientes análisis de la estructura del conocimiento, lo que está llevando a la profundización en los requisitos lógicos, en la dependencia mutua de los contenidos, y en los modos de investigación que dan sentido a estos contenidos (Contreras, 1990: 188).

La complejidad y diversidad de las aportaciones multiculturales suponen igualmente un reto que puede dar origen a planteamientos innovadores del diseño y desarrollo curricular. La Didáctica Diferencial y Especial pueden a este fin ser de utilidad para una planificación rigurosa del currículum.

Dentro de la perspectiva cultural, el enfoque «constructivista», propiciado por Ausubel (1973) y Novak (1982), propone la construcción del aprendizaje a través de la conexión de los conocimientos previamente poseídos por quienes aprenden con los nuevos a adquirir. De la perfecta acomodación de los nuevos aprendizajes con los ya poseídos surgirá la fácil asimilación de los primeros, lo que producirá como resultado el denominado «aprendizaje significativo». En este enfoque, tanto el dominio cognitivo, como las experiencias de aprendizaje deben conjugarse oportunamente.

El aprendizaje significativo se construye, a veces, relacionando los conceptos nuevos con los que ya se poseen y, a veces, relacionando los conceptos nuevos con la experiencia (Román, y Díez, 1989: 76). De aquí que el punto de arranque de la construcción del diseño curricular puedan ser, en su caso: los contenidos a abordar, que llevan a la concepción del currículo como un plan de instrucción; o las actividades a realizar, lo que conduce a la idea del currículo como experiencias de aprendizaje: se interesa, por tanto, más por el cómo que por el qué, lo que desemboca en que la finalidad primordial es «aprender a aprender».

Este enfoque significativo-constructivista ha recibido aportaciones desde diferentes teorías del aprendizaje formuladas en el ámbito de la psicología cognitiva: cabe, en este sentido, citar el «aprendizaje significativo» (de Ausubel), el «aprendizaje por descubrimiento» (de Brunner), el «constructivismo» (de Piaget) o el «aprendizaje mediado» (de Feuerstein).

La otra modalidad que incluimos en la perspectiva cultural, que considera que las experiencias y actividad del alumno son lo más sustantivo, entiende el currículo como el conjunto de experiencias que los propios alumnos llevan a cabo con la orientación del profesor. Puesto que las experiencias de los alumnos son, en definitiva y según esta concepción, las que configuran el currículo, se llega a la conclusión de que, además del explícito y previamente definido, puede aparecer un currículo oculto, determinado por las vivencias no anticipadas de los alumnos y por transferencias personales y circunstanciales igualmente no programadas anteriormente.

Un adecuado desarrollo curricular desde la perspectiva constructivista requiere atender a:

- El nivel de desarrollo de los alumnos.
- El grado competencial cognitivo o conocimientos que poseen.
- La vinculación de los nuevos contenidos cognoscitivos con los ya poseídos.
- La potenciación de la actividad de los alumnos, como constructora de los propios conocimientos.
- El aprovechamiento de la interacción profesor-alumnos y de alumnos entre sí, como elementos de aprendizaje.

Otros componentes que deben concurrir en este enfoque constructivista supone (Román y Díez, 1989: 26; 74):

- Que los propios alumnos muestren una actitud favorable a los nuevos contenidos a desarrollar, lo que requiere generar su motivación a partir de sus propios intereses.
- Ha de potenciarse que tales alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- Este autoaprendizaje se consigue mediante la intervención activa del alumno para adquirir nuevos conocimientos a través de la relación con los que ya posee.
- La mediación cognoscitiva puede también realizarse con ayuda de otros compañeros, apareciendo entonces el aprendizaje compartido y socializado.

- Los contenidos se abordan en torno a núcleos globalizados.

La construcción de nuevos conocimientos a través de esquemas interpretativos se lleva a cabo, en el diseño constructivista, siguiendo los pasos siguientes: consideración conjunta de los conocimientos poseídos; análisis de sus componentes; reelaboración de la nueva síntesis o epítome de conocimientos, redes, esquemas, mapas conceptuales, etc. En suma, la configuración de un proyecto de diseño curricular de tipo constructivista significativo podría incluir los elementos siguientes:

- Objetivos generales (extraídos, en su caso, del Diseño Curricular Base)
- Marco conceptual cognitivo de la materia/área
- Objetivos terminales
- Contenidos (conceptos básicos)
- Actividades
- Evaluación continua y final (de resultados y del proceso).

1.4. Perspectiva interaccionista simbólica

Esta perspectiva sitúa a los alumnos o participantes en el centro de su formación, haciéndoles conscientes de su propio modo de simbolizar, seleccionar y reelaborar los ámbitos de desarrollo preferidos.

Partiendo del reconocimiento del poder y posibilidades del grupo humano que se educa, este enfoque exige al educador que, a través de una actitud de apertura y de delegación de protagonismo en los educandos, promueva en ellos estilos de reflexión y respuesta fundamentada a los problemas y necesidades que se ponen de manifiesto a partir de un esfuerzo de interacción simbólica.

Próxima, en cierto modo, a la visión cultural, esta perspectiva valora fundamentalmente la riqueza sociocomunicativa del grupo humano: es precisamente éste, a través del aprovechamiento de su capacidad simbolizadora y de su experiencia, quien asume un papel destacado en la elaboración del diseño curricular, produciendo así un instrumento diferencial. La interacción dentro del grupo de quienes se forman es, pues, una estrategia esencial (Medina, 1989).

Diseñar el currículum supone, según esta perspectiva, permitir al grupo de incidencia que construya su propio sistema interactivo y lo enriquezca con el conjunto de simbolizaciones de los respectivos miembros. Se trata, en definitiva, de seleccionar el conjunto de simbolizaciones puestas en juego en las interacciones entre los alumnos, para establecer los campos de reflexión y acción del propio grupo.

El desarrollo del currículum, de acuerdo con este tipo de diseño, supone un proceso de actualización y transformación de conocimientos que se valoran, seleccionan y asumen a partir de la rica aportación sociorrelacional del grupo. Dentro de esta perspectiva podría también incluirse el denominado «enfoque político» que, partiendo de la existencia de conflictos de intereses entre grupos, busca la superación de los mismos por la vía de consenso interactivo.

1.5. Perspectiva sociocrítica

Esta perspectiva considera el currículum como un campo de reflexión para la transformación social. El currículum debe, por tanto, diseñarse a partir del «entorno social» en que se sitúa y de los sujetos en formación, incluyendo para ello la participación de los componentes de la comunidad educativa.

En esta concepción el currículum es, fundamentalmente, un instrumento de «transformación social». Las diversas aportaciones a esta perspectiva consideran al profesor como promotor e impulsor del diseño curricular (Elliot, 1990; Stenhouse, 1985), y al currículum como un pacto entre el profesor y los alumnos.

Este enfoque pretende que, a través de la intervención de los alumnos en formación, se avance en el análisis de la construcción social y se penetre en su sentido y fundamento: de este modo se llega a delimitar el dominio de los que ostentan el poder y la concienciación de los desfavorecidos, para denunciar las raíces de tales desigualdades y promover el cambio hacia un estado social más igualitario y participativo.

Se trata, en definitiva y siguiendo esta perspectiva, de utilizar el diseño curricular como un instrumento eficaz para la denuncia de la injusticia social y el cambio de las estructuras sociales a través de la promoción de los desfavorecidos. Consiguientemente, el diseño curricular se lleva a cabo aquí a partir del estudio participativo en los problemas reales. Por esto es un estudio centrado en la sociedad, más que en las disciplinas científicas que se utilizan recurrentemente para la solución de problemas.

2. NIVELES DE CONFIGURACIÓN CURRICULAR DE UN PLAN O PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Entendemos el término currículum en educación como la especificación detallada del modelo pedagógico a desarrollar, que se concretiza en la propuesta razonada y coherente de los objetivos a lograr, así como de los procesos y recursos precisos para conseguirlo, referido todo ello al ámbito específico en que ha de aplicarse, y contando con los mecanismos precisos para su validación previa, seguimiento en la acción y valoración de resultados conseguidos.

En opinión de Grundi (1985: 5) el currículum no es tanto un concepto, cuando una construcción cultural. Es decir, no es una idea que tenga una existencia exterior y previa a la experiencia humana, sino que más bien implica la organización peculiar de un conjunto de prácticas educativas humanas. El diseño de proyectos curriculares constituye el conjunto de procesos que llevan a cabo los formadores de adultos para la configuración de proyectos o planes de actuación acomodados a su propia realidad profesional.

La elaboración de diseños de proyectos curriculares puede llevarse a cabo desde diferentes niveles de configuración. Evidentemente, a medida que el ámbito para el que se elabora prevé un campo más amplio de aplicación, la concreción de los componentes de dicho diseño será menor. Sin perjuicio de variedad de instancias que puedan incidir en la Educación Especial para cubrir las diferentes ofertas formativas, y no obstante la autonomía funcional de las diversas instituciones, podemos fijar los ámbitos o niveles de configuración curricular siguientes, desde los más extensos a los de mayor concreción:

- El diseño curricular base.
- Los planes provinciales o territoriales.
- El proyecto de base territorial.
- El proyecto curricular de centro.
- La programación de aula o materia.

2.1. Diseño curricular base

El diseño curricular base constituye el marco referencial establecido por las administraciones educativas responsables respectivas, al objeto de fijar los supues-

tos mínimos y los complementarios que se sugieren para cubrir el espectro formativo que constituye un período o etapa educativa y que debe conducir a la obtención del correspondiente refrendo académico oficial, en su caso. Este nivel de diseño constituye, pues, el «desideratum» de la administración educativa que lo ha elaborado. Aunque debe constituir un referente a tener en cuenta (dado que servirá para la obtención de acreditaciones y titulaciones oficiales), no debiera tener carácter totalmente coercitivo, sino que tendría que constituir un elemento de apoyo a los educadores respectivos para la elaboración de sus propios instrumentos de trabajo.

El diseño curricular base suele generalmente establecer las áreas de conocimiento en las que se estructura un período o etapa educativa determinada, así como los bloques en que podrían organizarse. También suele incluir los objetivos generales a alcanzar, y las sugerencias sobre metodología, recursos y estrategias de evaluación.

2.2. Planes provinciales o territoriales

Los planes provinciales o territoriales son elaborados bajo la responsabilidad de los servicios educativos provinciales o territoriales de las administraciones correspondientes. Dichos planes pretenden ser un instrumento de conexión entre la referencia del diseño curricular base y las exigencias del propio ámbito de actuación. Algunos de los aspectos que pueden aparecer incluidos en los planes provinciales podrían ser los siguientes:

- Plan de necesidades a cubrir.
- Ámbitos territoriales o sectoriales que abarca.
- Objetivos generales del plan.
- Ofertas formativas que incluye.
- Profesorado y recursos humanos.
- Instancias que participan o colaboran.
- Preparación de profesorado.
- Valoración del plan.

2.3. Proyecto de base territorial

El proyecto de base territorial constituye un instrumento de organización previa de las posibilidades de intervención al servicio de las necesidades y urgencias de dicho territorio, con la preocupación fundamental de lograr la integración eficaz y el aprovechamiento equilibrado de las ofertas formativas que concurren en un espacio geográfico determinado.

Es indudable que el proyecto de base territorial habrá de tener en cuenta los macrodiseños de marcos generales, y deberá asimismo dar pie a la elaboración de proyectos y programas de mayor concreción y operatividad. Junto a una perspectiva integradora de las instancias y recursos del espacio territorial determinado, este proyecto debe insertarse dentro del desarrollo económico, social y cultural del ámbito en que se sitúa.

La necesidad de que los que han de llevarlo a la práctica se identifiquen con el proyecto hace imprescindible que en la elaboración del mismo intervengan de modo activo las diferentes instancias que dentro del territorio intervienen en la Educación Especial y quienes van a responsabilizarse de su ejecución. Entre los elementos que cabría incluir en este tipo de proyectos citamos los siguientes:

- Descripción del ámbito territorial (espacio geográfico, peculiaridades culturales, identificación sociopolítica y componente educativo).
- Ofertas formativas (existentes y las que deben establecerse).
- Objetivos que el proyecto se propone lograr (entre otros, la preparación académica, formación ocupacional, promoción cultural-educativa, educación socioparticipativa, etc.).
- Instituciones participantes en el proyecto (relación de las mismas, descripción, ofertas que brindan, compromisos que asumen, etc.).
- Estrategias para la realización del proyecto (subproyectos, acciones con grupos de incidencia, empleo de recursos, temporalización, etc.).
- Responsables del proyecto (coordinados por un equipo de dirección o coordinación).
- Valoración del proyecto (criterios, técnicas e instrumentos a utilizar).

2.4. Proyecto curricular de centro o institución

El proyecto curricular de centro, institución, servicio o entidad constituye un elemento de previsión de acciones educativas y didácticas a desarrollar en el ámbito de la institución, servicio, programa o entidad educativa correspondiente. En la medida en que le afecte, este proyecto debe considerar el marco referencial del diseño curricular base, y debe estar conectado con las estrategias de macroprogramación definidas por otros niveles de actuación (tales como el provincial, territorial o sectorial).

Dentro del proyecto curricular de centro o entidad deberían incluirse las previsiones realizadas por los diferentes sectores que constituyen el mismo. En este sentido, debería incluir el proyecto global del centro o institución, el de las diversas ofertas o ámbitos formativos, el de las diferentes etapas ciclos o niveles en que se estructuren, el proyecto de aula o grupo de participantes, y el de las respectivas áreas de conocimiento o preparación que se ofrezcan.

2.5. El proyecto curricular de aula o materia

El proyecto curricular de aula o materia constituirá, finalmente, el nivel de concreción más próximo a la ejecución, por lo que deberá especificar detalladamente las actividades a llevar a cabo por todos los que intervienen en su ejecución (fundamentalmente formadores y alumnos o participantes).

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 2

Actividades de autoevaluación:

1. ¿Qué perspectiva curricular se apoya en una sistemática reflexión de la preacción?
2. ¿Qué perspectiva curricular considera a los participantes como «auténticos protagonistas de la historia»?
3. ¿Qué nivel de concreción curricular está en conexión con estrategias de microprogramación?
4. ¿Cómo definirías el modelo pedagógico en educación para la diversidad?

CLAVE DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 2

1. ¿Qué perspectiva curricular se apoya en una sistemática reflexión de la preacción?
EPÍGRAFE 1.1.
2. ¿Qué perspectiva curricular considera a los participantes como «auténticos protagonistas de la historia»?
EPÍGRAFE 1.2.
3. ¿Qué nivel de concreción curricular está en conexión con estrategias de micro-programación?
EPÍGRAFE 2.4.
4. ¿Cómo definirías el modelo pedagógico en educación para la diversidad?
EPÍGRAFE 1.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LA UNIDAD 2

En relación con la Unidad I de desarrollo de un ejemplo de Prácticum, proponemos las siguientes actividades prácticas:

1. Considerando nuestro desarrollo del Prácticum en una Institución, determinar la perspectiva curricular más adecuada para el mismo.
2. Desarrollar un Organigrama Curricular de la Institución en la que deseablemente se desarrollaría el Prácticum. (Se puede utilizar los contextos de la Web).

REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONTENIDOS DE LA UNIDAD 2

- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- GRUNDI, S. (1987). *¿Currículum: Producto o Praxis?* Londres: Falmer Press.
- KLEIN, M. F. (1986). «Alternative Currículum Conceptions and Design». *Theory into Practice*, 25 (1): 31-35.
- MEDINA, A. y GENTO, S. (1991). «Configuración del proyecto de diseño curricular en Educación de Adultos». MEDINA, A. (Coord.). *Curso de Formación de Adultos*. Madrid: UNED, PFP.
- ROMÁN, M. y Díez, E. (1989). *Currículum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid: MEC.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA UNIDAD 2

Diseño. Esquemas organizativos que anticipan y fundamentan la acción a desarrollar.

Propuestas anticipadas de proyectos o planes de actuación, teniendo en cuenta los sujetos a quienes afecta, la fundamentación conceptual y la disponibilidad de los recursos.

Diseño curricular base. El diseño curricular base constituye el marco referencial establecido por las administraciones educativas responsables respectivas, al objeto de fijar los supuestos mínimos y los complementarios que se sugieren para cubrir el espectro formativo que constituye un período o etapa educativa y que debe conducir a la obtención del correspondiente refrendo académico oficial, en su caso.

Currículum en Educación. Especificación detallada del modelo pedagógico a desarrollar, que se concretiza en la propuesta razonada y coherente de los objetivos a lograr, así como de los procesos y recursos precisos para conseguirlo, referido todo ello al ámbito específico en que ha de aplicarse, y contando con los mecanismos precisos para su validación previa, seguimiento en la acción y valoración de resultados conseguidos.

UNIDAD DIDÁCTICA 3

PROGRAMACIÓN

DE AULA O MATERIA

Resumen

La programación de aula o materia es la culminación de los niveles de intervención curricular. Este nivel de programación curricular es el más cercano al estudiante.

El responsable de esta programación es el profesorado y va dirigida a un grupo de alumnos o a la enseñanza de una materia determinada.

Este nivel de concreción permite concretar la acción didáctica dirigida al estudiante atendiendo las necesidades educativas de los alumnos.

Es un estado curricular más específico porque se tienen en cuenta las características del alumnado, por tanto, considerando el ámbito educativo de la diversidad, se requiere en ocasiones adaptaciones curriculares individualizadas que atiendan a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

La flexibilización del currículo y la compensación de las desigualdades en educación serán dos medidas claves para la atención a la diversidad educativa.

1. PROGRAMACIÓN DE AULA O MATERIA

La programación de aula o materia es aquella que lleva a cabo el profesor responsable del tratamiento educativo de un grupo de alumnos o de la enseñanza de una materia determinada. Esta Programación, denominada a veces, también «proyecto de intervención educativo-didáctica» representa un nivel de concreción más próximo a los alumnos y a la realidad de la situación educativo-didáctica que los niveles de diseño curricular anteriormente reseñados: consiguientemente, deberá suponer una previsión más detallada y en ella las actividades a realizar o los medios a emplear serán absolutamente viables.

Sin perjuicio de otras posibles propuestas que puedan hacerse de estructuración de los aspectos a prever en una programación que responda a las exigencias requeridas, sugerimos seguidamente un esquema de desarrollo, con la pretensión de brindar una referencia a la que los profesores responsables pueden atender en la medida y proporción que se acomode a sus exigencias. Nos referimos, pues, seguidamente a los aspectos siguientes: objetivos específicos, contenidos, metodología, actividades, evaluación y estrategias de desarrollo.

1.1. Objetivos específicos

Los objetivos podrán referirse, tanto a los ámbitos académico-cultural, de afirmación o autonomía personal y de desarrollo para la inserción social. Pero, en todo caso, serán específicos, es decir, con clara referencia a los alumnos sobre los que haya de actuarse y relativos a la materia o materias que hayan de tratarse.

Dichos objetivos deberán, asimismo, aludir a metas alcanzables por los respectivos alumnos en la forma, plazo y condiciones que se fijen. Deberán ser, además, evaluables de modo claro y objetivo: por tal motivo, parece conveniente que los objetivos que aparecen en la programación se expresen en términos de conductas o actividades que puedan llevarse a cabo al término del proceso formativo o de aprendizaje.

Una característica especialmente destacable y deseable (especialmente con alumnos que tengan la necesaria madurez intelectual) es que los objetivos deben ser conocidos y, preferiblemente, asumidos previamente por tales alumnos: a tal efecto, parece conveniente que la fijación de los objetivos vaya precedida de un debate en el que intervengan las personas en formación y el o los formadores o educadores; y, en todo caso, parece conveniente que los objetivos a alcanzar sean previamente conocidos por aquellos que han de lograrlos.

1.2. Contenidos

Los contenidos que hayan de ser objeto de tratamiento durante el desarrollo de la programación deberán acomodarse a los objetivos cuya consecución se pretende, y habrán de incluir elementos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, todos ellos referidos a la materia o ámbito de conocimiento de que se trate.

Algunos posibles *criterios para la selección de contenidos conceptuales* que pueden tener en cuenta son los siguientes: la secuencialidad u organización procesual (especialmente cuando para el dominio de algunos se requiera el de otros anteriores); la operatividad o funcionalidad (interesa particularmente la transferencia práctica de lo que aprenden); la acomodación al grupo concreto de incidencia (planteando el aprendizaje significativo de nuevos elementos conceptuales, a partir de los que ya se poseen); la interdisciplinaridad (en torno a la configuración modular, a que nos hemos referido, y para una mayor rentabilización práctica); y la transversalidad (puesto que habrán de contemplarse el tratamiento de las áreas transversales).

Los *contenidos procedimentales* deberán acomodarse al grupo de incidencia específico y responderán, además, a las exigencias de las áreas o materias de que se trate.

En todo caso, algunos de los posibles procedimientos o técnicas de trabajo a desarrollar podrían girar, en sentido general, en torno a los siguientes: técnicas de participación y trabajo en equipo; de indagación investigadora (para la promoción del aprendizaje por descubrimiento); amplia utilización de diferentes formas de comunicación (oral, escrita, gráfica, mímica, postural, etc.); desarrollo de la creatividad; manejo de nuevas tecnologías de información; etc.

Los *contenidos actitudinales* responderán en buena medida al perfil axiológico que determine la concepción educativa en cada caso. Ello no obstante, parece que, con carácter general, deben tratar de desarrollar aquellos valores que faciliten el

adecuado equilibrio interno personal de las personas en formación que participan en el desarrollo de la programación, así como su adecuada integración social (en el orden cultural, laboral, cívico, etc.) en condiciones de éxito individual o para la promoción solidaria de la colectividad en que tales personas se circunscriben.

1.3. Metodología

El planteamiento metodológico representa una opción particularizada y ajustada a la realidad concreta en que se desarrolla la programación. También aquí el debate previo con los adultos participantes sobre la metodología más conveniente a utilizar puede ser de gran utilidad para su eficacia. Pero, en todo caso, el desarrollo de la misma ha de hacerse de modo concreto y operativo, de modo que permita su aplicabilidad inmediata.

Tal como hemos señalado anteriormente, además del enfoque o planteamiento metodológico general por el que se opte, sería conveniente concretar aquí los principios metodológicos de carácter práctico, así como los procedimientos y estrategias didácticas que van a ponerse en acción.

En todo caso, algunos principios metodológicos cuyo empleo puede ser de utilidad en cualquier circunstancia serían los siguientes:

- Acomodación» al grupo de incidencia, al contexto (sin olvidar la posible ubicación de los adultos en formación en otros diferentes), a la realidad de la situación (en el centro, institución, programa, etc.), y al área o materia en cuestión;
- Estímulo al «autoaprendizaje» (apoyándose para ello sobre bases motivacionales generales y de los grupos de incidencia en particular);
- Promoción de la «interacción colaborativa» entre alumnos y profesores, y de los alumnos entre sí (utilizando, para ello, acciones grupales y reforzando, en toda circunstancia, el protagonismo de las personas en formación que desarrollan el programa).

1.4. Actividades

Las actividades a llevar a cabo se derivarán, fundamentalmente, de los objetivos que se pretende conseguir, y estarán en relación con el área o materia que se

desarrolla y con las posibilidades reales (en función de los propios alumnos y de las posibilidades auténticas de la situación en que hayan de llevarse a cabo).

Las actividades que se propongan deberán, además, estar expresadas en términos de absoluta precisión, de modo que especifiquen claramente la forma y circunstancias en que van a realizarse. Podrán incluirse, tanto actividades a llevar a cabo por el propio formador, como por las personas en formación o participantes en el programa; podrán, asimismo, incluir acciones dentro del aula y fuera del aula; y podrán abarcar actuaciones en el ámbito estrictamente académico, o podrán ser de tipo cultural, social o de otra índole.

1.5. Estrategias de desarrollo

Tal como hemos señalado anteriormente, al referirnos al diseño del centro o entidad, las estrategias metodológicas guardan relación con la disposición adecuada de los recursos materiales y organizativos que harán posible la ejecución de la programación en los términos previstos.

Algunos de los supuestos a prever en este apartado de estrategias podrían ser los siguientes:

- Distribución o agrupamiento de los alumnos o participantes en formación: tal vez utilizando, preferiblemente, criterios de acomodación flexible a la temática a desarrollar;
- Disponibilidad de profesores o educadores y de otras personas, en su caso, que intervienen en funciones de apoyo educativo-didáctico (por ejemplo, intervención de especialistas, voluntariado, etc.);
- Intervención, en su caso, de instituciones colaboradoras (ya sean de tipo municipal, cultural, social, o de otro tipo);
- Previsión del empleo de espacios e instalaciones;
- Preparación de materiales didácticos a emplear;
- Temporalización de la programación y, en su caso, de sus diversos componentes.

1.6. Evaluación de alumnos

En relación con la evaluación de los alumnos o participantes, parece conveniente una combinación de los procedimientos de heteroevaluación (fundamentalmente a cargo del educador formador), con los de autoevaluación (por los propios alumnos o participantes), y de coevaluación (que implican una actuación conjunta). Deberá, asimismo, atender a los objetivos y criterios que se hayan establecido previamente y que habrán sido oportunamente comunicados a los alumnos. Además, utilizará instrumentos valorativos, preferiblemente diversos, sobre los que los alumnos hayan sido previamente entrenados.

En la programación que se elabore debe preverse de modo concreto, tanto los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación, como los criterios de evaluación que vayan a emplearse. En dicha programación, deberá detallarse al máximo detalle e incluirse los instrumentos concretos que vayan a utilizarse, sin que sea suficiente una simple mención de los mismos.

1.7. Adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad

Teniendo en cuenta lo anterior y considerando que nos encontramos ante el tratamiento educativo de la diversidad, debemos analizar las diferencias educativas de origen que tienen los estudiantes. Sánchez (2006) nos presenta un análisis de diferentes autores sobre la concepción de la diversidad a través de las diferencias educativas entre los estudiantes.

Los elementos diferenciadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser como nos presenta Gimeno (1993)¹¹, *los ritmos de aprendizaje, las capacidades para desarrollar contenidos, la adaptación al entorno, los estilos cognitivos, las ideas previas, los estilos de aprender... etc.*

En el ámbito de la diversidad educativa, estas y otras dificultades que presentan los estudiantes se convierten en el reto del docente y/o profesional de la educación que se enfrenta cara a cara a la misma en el contexto educativo del aula.

Potenciar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y maximizar el rendimiento escolar y la planificación de adaptaciones curriculares normalizadas

¹¹ En Jiménez Martínez y Vila Suñe (1993:33).

responderá a las capacidades, motivaciones, estilos de aprendizaje de los estudiantes sin rebajar los contenidos académicos básicos ante la Educación Intercultural (Jordán, 1996:33), que nosotros podemos reflejar en el tratamiento educativo de la diversidad.

Medidas educativas para compensar dificultades

Cada Comunidad Autónoma tiene sus competencias en materia educativa, en este sentido tanto la normativa, como los planes, programas y actuaciones en el tratamiento educativo de la diversidad pueden ser diferentes. Por tanto, para complementar esta cuestión os planteamos una búsqueda on-line de los diferentes programas que se hacen en las respectivas comunidades.

Como ejemplo¹²: En la página web de la Comunidad de Madrid, hay un portal específico EducaMadrid con el siguiente enlace:

<http://www.educa.madrid.org/portal/web/diversidad/>

En este portal, podéis consultar las diferentes actuaciones que se llevan a cabo para la atención a la diversidad.

Entre las actuaciones educativas hemos destacado la normativa existente entre otros de la Educación Compensatoria, que surge como *un programa con recursos específicos materiales y humanos para garantizar el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes con dificultades de aprendizaje y en situación de desventaja social al sistema educativo existente.*

Os adjuntamos la normativa existente sobre este programa.

¹² Como ejemplo, destacamos la Comunidad de Madrid, concretamente el Portal EducaMadrid, pero recomendamos que cada estudiante se implique en el específico de su Comunidad Autónoma en el caso y/o en las normativas sobre Diversidad a nivel Europeo y concretamente en su país.

EDUCACIÓN COMPENSATORIA

REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a las desigualdades en Educación. (BOE. 13-3-96)

ORDEN de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes con fondos públicos. (BOE. 28-6-99)

ORDEN 2316/199, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa. (BOCM 25-10-99).

RESOLUCIÓN de 14 de septiembre, de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones compensación educativa en los centros docentes con fondos públicos de la Comunidad de Madrid... (BOCM 12-9-00)...

Resumen de las órdenes y RD sobre E. Compensatoria.

En el cuadro anterior se puede consultar un «Resumen de las Órdenes y Reales Decreto sobre Educación Compensatoria».

Este programa va dirigido a los siguientes destinatarios con:

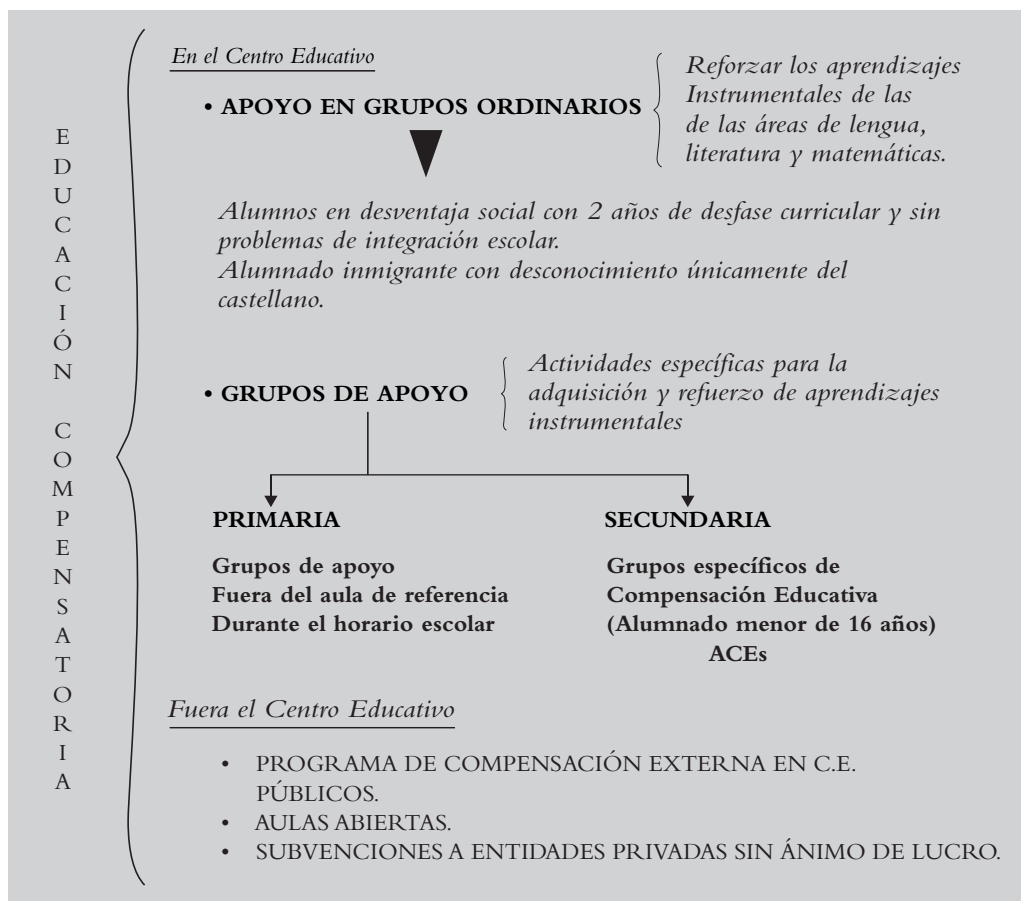
- «Desfase curricular.
- Dificultades de inserción social.
- Necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo.
- Necesidades de apoyo derivadas de una escolarización irregular.
- Necesidades de apoyo en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, derivadas del desconocimiento del español».

Los objetivos del programa se centralizan en:

- «Promover la igualdad de oportunidades.
- Facilitar la incorporación e integración social y educativa.
- Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas.

- Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales.
- Impulsar la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro».

El modelo organizativo del Programa de Educación Compensatoria que se imparte en los centros educativos de nuestra comunidad quedaría representado en el siguiente esquema:



Modelo organizativo del Programa de Educación Compensatoria. CAM (2000).

Como se puede observar en el diseño, la actuación en las Instituciones educativas se desarrolla tanto dentro del centro como fuera. Considerando las características siguientes en cada una de las modalidades:

- Dentro del centro, adaptado al horario escolar con flexibilidad para el alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Fuera del centro, con actividades complementarias en horario no lectivo para mejorar la oferta educativa con la particularidad de la participación de otros agentes educativos como padres y diversas entidades.

Desde la perspectiva curricular que estamos tratando en este tema, este programa contaría con materiales específicos y recursos adecuados para desarrollar adaptaciones curriculares de los estudiantes para solventar las dificultades de aprendizaje.

Un ejemplo de otros medios de utilización es contar con profesorado específico de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, etc.

Por tanto:

Adaptaciones curriculares: se llevan a cabo por materiales didácticos adaptados a las necesidades de aprendizaje del alumnado, concretado su desarrollo en Unidades Didácticas adaptadas y considerando el desfase curricular que presentan los estudiantes.

1.8. Flexibilización del currículum

La flexibilización del currículum es otra de las medidas educativas que se pueden desarrollar como estrategia para la mejora de del tratamiento educativo de la diversidad en los centros educativos.

La concreción de programaciones curriculares individualizadas tiene como objetivo considerar las necesidades educativas individuales de los estudiantes.

Un buen tratamiento de la diversidad educativa de los centros parte originalmente de la propuesta de un currículum abierto y flexible para «todos» como elemento clave para la acción educativa.

La flexibilidad del currículo hace que se puedan realizar proyectos curriculares, programaciones de aula, adaptaciones curriculares individualizadas como hemos venido observando en esta unidad. Todas estas acciones curriculares tienen como primer objetivo considerar las características de sus destinatarios.

Estos proyectos y programaciones, se pueden convertir en acciones más específicas como pueden ser las que se desarrollan con los alumnos con necesidades educativas especiales teniendo en cuenta las dificultades educativas que presentan y la imposibilidad de seguir el ritmo de una clase normal con el resto de sus compañeros.

En las Orientaciones de las Cajas Rojas (1992. pp. 26-27), estas acciones quedaban materializadas como una:

«Forma anticipada de atender a la diversidad, incorporando la planificación docente de recursos y estrategias variadas para dar respuesta a las diversas necesidades de los alumnos».

Además de tener en cuenta de que:

«Estas modificaciones no afectan a los componentes prescriptivos de los alumnos».

Martín y Margalef (2000) desarrollan a través de la aportación de otros autores que las adaptaciones del currículum persiguen el logro de la normalización de los estudiantes a través de:

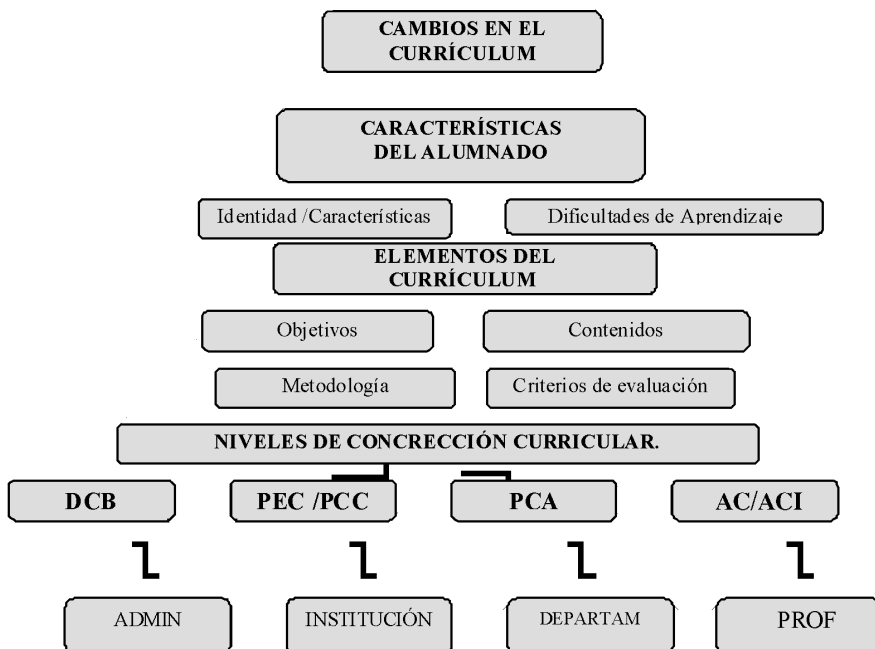
- «Un currículum adaptado, manteniendo un tronco común muchas de las áreas de la etapa.
- Una metodología con agrupamientos flexibles para dar respuesta a las adaptaciones individuales.
- Unos aprendizajes más significativos y funcionales posibles, ya que se dirige a los alumnos con experiencias previas de fracaso de académico».

El profesorado teniendo en cuenta las necesidades educativas del alumnado puede realizar adaptaciones curriculares, favoreciendo la individualización de la enseñanza y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, de manera que la significatividad de estas adaptaciones puede ser de dos tipos:

ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS	ADAPTACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS
<i>Referidas a dificultades leves, no muy importantes, en la que los ajustes entre metodología, actividades, recursos y agrupamientos flexibles, son suficientes para solventar dichas dificultades</i>	<i>Aquellas que consisten en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos, importantes para las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación.</i>

Considerando y retomando la definición del currículum como modelo pedagógico a seguir para el desarrollo de la acción didáctica, a través de sus componentes (objetivos, contenidos, métodos, criterios y modalidades de evaluación) podemos destacar los elementos a tener en cuenta para desarrollar el currículum flexible a través de las características y necesidades de los estudiantes y su adaptación a través de los niveles de concreción curricular.

CURRÍCULUM ACNEES: Flexibilidad y apertura



Sánchez, C. (2006).

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 3

Actividades de autoevaluación:

1. ¿Qué tipo de contenidos se desarrollan en las programaciones de aula o materia?
2. ¿Qué criterios de selección y modalidades de evaluación se puede plantear en una programación de aula?
3. ¿Qué nivel de concreción curricular está en conexión las adaptaciones curriculares individualizadas?
4. ¿Cómo definirías el currículum flexible para la diversidad educativa?

CLAVE DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 3

1. ¿Qué tipo de contenidos se desarrollan en las programaciones de aula o materia?
EPÍGRAFE 1.2.
2. ¿Qué criterios de selección y modalidades de evaluación se puede plantear en una programación de aula?
EPÍGRAFE 1.3.
EPÍGRAFE 1.6.
3. ¿Qué nivel de concreción curricular está en conexión las adaptaciones curriculares individualizadas?
EPÍGRAFE 1.7.
4. ¿Cómo definirías el currículum flexible para la diversidad educativa?
EPÍGRAFE 1.7.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LA UNIDAD 3

En relación con la Unidad I de desarrollo de un ejemplo de Prácticum, proponemos las siguientes actividades prácticas:

1. Analizar los programas para el tratamiento educativo de la diversidad respecto a la Comunidad Autónoma de residencia y valorar la perspectiva europea respecto a la atención a la Diversidad.
2. Considerando nuestro desarrollo del Prácticum en una Institución, determinar la programación de aula o materia para un ámbito determinado de atención a la diversidad.

Se puede consultar en la Red alguna programación de aula ya realizada por otros autores.

3. Valorar la flexibilidad del currículum y justificación de esta medida para la Programación desarrollada anteriormente.

REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONTENIDOS DE LA UNIDAD 3

- CAM (2000) *Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid*. Madrid. Dirección General de Promoción Educativa. Direcciones del área territorial. (pp. 3-30).
- DELORS, J. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: UNESCO.
- HARGREAVES, A. (1998) *Profesorado, Cultura y Posmodernidad* (Cambian los tiempos, cambia el profesorado) Madrid: Morata.
- JIMENÉNEZ MARTÍNEZ, P. y VILÁ SUÑÉ, M. (1999) *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*. Málaga: Aljibe.
- JORDÁN, J. A. (1996) *Propuestas de Educación Intercultural para Profesores*. Barcelona: Paidós.
- TABA, H. (1987). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- TYLER, R. W. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA UNIDAD 3

Adaptaciones Curriculares: Se llevan a cabo por materiales didácticos adaptados a las necesidades de aprendizaje del alumnado, concretado su desarrollo en Unidades Didácticas adaptadas y considerando el desfase curricular que presentan los alumnos.

La programación de aula o materia: Es aquella que lleva a cabo el profesor responsable del tratamiento educativo de un grupo de alumnos o de la enseñanza de una materia determinada.

Modalidades de evaluación:

- Heteroevaluación (fundamentalmente a cargo del educador formador),
- Autoevaluación (por los propios alumnos o participantes),
- Coevaluación (que implican una actuación conjunta).

Educación Compensatoria: Programa con recursos específicos, materiales y humanos para garantizar el acceso, permanencia y promoción del alumnado con dificultades de aprendizaje y en situación de desventaja social al sistema educativo.

UNIDAD DIDÁCTICA 4

ESTRUCTURA DEL PLAN

O PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Resumen

El diseño y elaboración del plan o proyecto de intervención debe considerar aspectos fundamentales como las circunstancias del ámbito formativo y contextual para la adaptación del mismo.

Destacamos dos características fundamentales en el diseño: el contexto de implicación y la concreción de las variables psicopedagógicas.

La necesidad de establecer las variables contextuales y pedagógicas en el diseño y elaboración deben estar en consonancia con los niveles curriculares de intervención aludidos en la unidad didáctica II.

El establecimiento de un marco ideológico que guiará la fundamentación conceptual del diseño es un elemento clave para la posterior puesta en marcha en la práctica educativa.

1. ESTRUCTURA DEL PLAN O PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La elaboración del plan o proyecto de intervención ha de considerar inicialmente los fundamentos conceptuales y las circunstancias del ámbito formativo de incidencia, y ha de acomodarse a una previsión de actuaciones adecuada a la situación concreta, a los sujetos a quienes afecta y a los supuestos técnicos de planificación y programación educativa.

De todos modos, parece conveniente que la elaboración de dicho diseño siga las fases que se exponen seguidamente, especialmente referidas a la elaboración del proyecto curricular de un centro o institución educativa.

1.1. Definición del marco ideológico

La definición del marco ideológico describirá la fundamentación conceptual que incide en la previsión y en el posterior desarrollo de la actividad formativa. A tal efecto, se contemplarán los supuestos siguientes:

a) Concepción antropológica:

Dentro de este apartado, se incluirá el modelo conceptual de ser humano y de la persona con necesidades educativas, en particular.

En términos generales, el ser humano es considerado hoy en nuestro contexto sociocultural como un ser humano en desarrollo permanente, y que debe comportarse de un modo autónomo y crítico, además de abierto al cambio y solidario.

En todo caso, la concepción antropológica propia de la persona en formación y los rasgos fundamentales a tener en cuenta en los procesos formativos dirigidos al mismo serán perfilados en este apartado.

b) Concepción pedagógica:

Esta concepción hará referencia al modelo de desarrollo educativo que nos proponemos llevar a cabo con las personas en formación. Este modelo, en el que incidirá profundamente nuestra opinión de la educación en general y de la propia sociedad, será determinante en el diseño del proyecto de intervención educativa.

Desde nuestro punto de vista, y sin perjuicio de otros enfoques, la acción educativa con el ser humano debe hoy, en general, ser generadora de un estilo innovador de pensamiento y acción abierto, dialógico, crítico, significativo y constructivo.

c) Modelo jurídico-administrativo:

Es evidente que el marco jurídico y de gestión administrativa en que se sitúa el diseño curricular establece unos parámetros de actuación que de un modo u otro inciden en el hecho educativo.

En este sentido, resulta conveniente establecer las líneas fundamentales que definen una política de Educación Especial en diferentes ámbitos competenciales, tales como: la Administración del Estado y/o del Gobierno de la Comunidad Autónoma respectiva; la Administración municipal o local; y la iniciativa social, ya sea ésta de carácter público o privado.

La ubicación de las instancias educativas en los respectivos marcos de titularidad y gestión puede influir profundamente en su funcionamiento, por lo que conviene acotarlas suficientemente dentro de este ámbito de definición: así, puede haber peculiaridades en un centro público, concertado o privado, etc.

1.2. Análisis de las dimensiones contextuales

El contexto de implicación en que se ubican los adultos a quienes se dirige el diseño constituye un referente fundamental que ha de tenerse en cuenta y definirse adecuadamente. Parece, por tanto, conveniente, analizar, entre otros, aspectos tales como los siguientes: el momento histórico específico; el ámbito supranacional inmediato; el marco estatal, nacional y regional; el ámbito local

(localidad, distrito, barrio); especificaciones contextuales del grupo de incidencia; el propio contexto educativo (centro, aula). El orden en que la especificación se realice puede ser el señalado o el inverso, que partiría de la realidad más concreta para abarcar contextos de mayor dimensión.

La determinación del perfil contextual puede configurarse en torno a los ámbitos siguientes:

- a) *El sociopolítico*: incluirá la realidad social, política, administrativa, productiva, laboral, etc.
- b) *El sociocultural*: dentro del mismo cabe referirse a tipos de contextualización tales como: urbano, suburbial, rural; la estructura y niveles de participación; los modelos de comportamiento, tradiciones, usos y costumbres, etcétera.
- c) *El socioeducativo*: incluirá el enfoque, estructura organizativa y estrategias de funcionamiento de la institución, servicio o entidad educativa-formativa o de apoyo y del aula o grupo de alumnos.

1.3. Concreción de variables psicopedagógicas

A la concreción del modelo antropológico referido al grupo de incidencia de adultos a quienes se refiere el diseño del currículum, debe añadirse el perfil propio de dicho grupo de incidencia.

Parece conveniente que una adecuada definición del componente psicopedagógico tenga en cuenta la opinión de las propias personas en formación, que pueden ofrecer información especialmente relevante sobre su propia situación y sobre las necesidades que deben ser prioritariamente satisfechas.

Aparte la definición del perfil general del alumno o grupo prototipo, la del grupo específico debería considerar, entre otros aspectos, los siguientes:

- Experiencia vital;
- Necesidades;
- Intereses;
- Motivaciones;

- Expectativas;
- Etcétera.

1.4. Modelos y perspectivas de diseño

Aunque ya hemos previamente las diferentes perspectivas para la elaboración de diseños curriculares, son los propios responsables del diseño quienes deben definir el propio modelo o perspectiva. En su caso, podrán destacar los rasgos que, perteneciendo a diversos modelos o perspectivas, marcarán la trayectoria de definición de su diseño propio.

Parece, en todo caso, que las concepciones curriculares más útiles para el profesor son aquéllas que le permiten enfrentarse más eficazmente a sus propios problemas profesionales, lo que significa disminuir la distancia entre lo que se pretende y lo que sucede (Stenhouse, 1985: 28).

1.5. Necesidades y prioridades

La definición de las necesidades del grupo de incidencia o de las personas concretas y sus expectativas habrán de plantearse en función de las exigencias personales evidenciadas suficientemente, y estarán obviamente relacionadas con el contexto sociocultural-laboral.

Una buena planificación, en función de tales necesidades y prioridades obligará a definir las de modo específico y a cuantificarlas oportunamente.

Al objeto de precisar adecuadamente las necesidades y prioridades a cubrir, podrán éstas explicitarse en torno a los respectivos ámbitos de incidencia u ofertas formativas siguientes: compensación de carencias educativas, formación para la autonomía personal y la inserción social, formación ocupacional, promoción cultural, educación socioparticipativa, o aprovechamiento del ocio.

1.6. Objetivos

El Diseño establecerá los niveles de concreción de los objetivos en función del grado de aplicación inmediata del mismo. Es claro, por tanto, que tal diseño en

una institución o entidad formativa o de apoyo educativo partirá de la definición de sus objetivos generales, que tendrán en cuenta niveles de diseño de ámbito más amplio, y que podrán referirse a los diferentes bloques u ofertas formativas.

En el ámbito mismo de la mencionada institución o entidad educativa, y sin perjuicio de la definición de objetivos en coordinación con otras agencias formativas próximas, podrán definirse los objetivos generales referidos a los distintos sectores o ámbitos que la constituyen (tales como equipo directivo, órganos de gobierno, etapas, ciclos, niveles, departamentos, divisiones, áreas, materias, etc.).

A medida que descendemos en el nivel de inmediatez de aplicación, la definición de los objetivos se hará más específica y operativa.

1.7. Contenidos

La consecución de los objetivos propuestos se logrará apoyándose en los contenidos sobre los que habrán de desarrollarse los procesos educativos y didácticos correspondientes. Para una adecuada definición de los mismos habrán de llevarse a cabo tareas de acopio, organización y estructuración.

Estos contenidos podrán estructurarse de acuerdo con las necesidades propias de los respectivos niveles de concreción, pudiendo en todo caso agruparse en bloques que, posteriormente, se explicitarán en temas más concretos.

Los contenidos habrán de referirse a diferentes campos, pudiendo, por tanto, tratarse de: contenidos conceptuales, capacidades, aptitudes, destrezas, hábitos (denominados, a veces, procedimientos), actitudes, estilos y valores.

1.8. Estrategias de desarrollo

El Diseño curricular incluirá la descripción de las estrategias que han de permitir el desarrollo del mismo, si bien el grado de concreción de las mismas dependerá del nivel de aplicación del propio diseño.

En todo caso, entre las estrategias que podrán ser incluidas podemos referirnos a las siguientes. temporalización; atribución de responsabilidades; clima relacional; enfoque metodológico, procedimientos y estrategias metodológicas; utilización de recursos; actividades a desarrollar; evaluación; etc.

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 4

Actividades de autoevaluación:

1. ¿Qué implicación conceptual explica el marco ideológico que hace referencia al desarrollo educativo?
2. ¿Cómo se determina el perfil conceptual?
3. ¿Qué necesidades y prioridades ha de tener en cuenta el diseño de un plan de intervención?
4. ¿Qué estrategias de desarrollo se pueden llevar a cabo en el diseño de un plan de intervención?

CLAVE DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 4

1. ¿Qué implicación conceptual explica el marco ideológico que hace referencia al desarrollo educativo?
EPÍGRAFE 1.1. (b).
2. ¿Cómo se determina el perfil conceptual?
EPÍGRAFE 1.2.
3. ¿Qué necesidades y prioridades ha de tener en cuenta el diseño de un plan de intervención?
EPÍGRAFE 1.5.
4. ¿Qué estrategias de desarrollo se pueden llevar a cabo en el diseño de un plan de intervención?
EPÍGRAFE 1.8.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LA UNIDAD 4

En relación con la Unidad I de desarrollo de un ejemplo de Prácticum, proponemos las siguientes actividades prácticas:

1. Considerando nuestro desarrollo del Prácticum en una Institución, determinar las necesidades y prioridades para el desarrollo de un plan de intervención en atención al desarrollo de tu futura práctica.
2. Desarrolla el marco ideológico de tu futuro plan de intervención.

REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONTENIDOS DE LA UNIDAD 4

- KING, G.; KEOHANE, R. O; VERBA, S. (2000) *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid. Ciencias Sociales. Alizanza.
- SCHEERENS, J. y CREEMERS, B. (1989). «Conceptualizing school effectiveness». *International Journal of Educational Research*, 13 (7).
- SANTOS, M. A. (1990). *Hacer Visible lo Cotidiano: Teorías y Práctica de la Evaluación de Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- LANDSHERE, G. de (1977). *Cómo enseñan los Profesores: Análisis de las Interacciones Verbales en Clase*. Madrid: Santillana.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA UNIDAD 4

Perfil sociopolítico. Engloba la realidad social, política, administrativa, productiva, laboral, etc.

Perfil sociocultural. Referido a la contextualización (urbano, suburbial, rural); a la estructura y niveles de participación; a los modelos de comportamiento, tradiciones, usos y costumbres, etc.

Perfil socioeducativo. Incluye el enfoque, estructura organizativa y estrategias de funcionamiento de la institución, servicio o entidad educativa-formativa o de apoyo y del aula o grupo de alumnos.

UNIDAD DIDÁCTICA 5

EVALUACIÓN DEL PLAN O PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Resumen

La evaluación es un componente clave en todo proyecto de intervención. Las cuestiones de validez, fiabilidad y eficacia del mismo se valoran a través de las diferentes modalidades de evaluación (agente, momentos, etc.).

El propósito de utilizar esta herramienta de diagnóstico mejora los resultados, optimiza el proceso de ejecución para alcanzar tanto los objetivos generales como los objetivos específicos.

La utilización de metodología integrada favorecerá la aplicación de diferentes técnicas de recogida de datos y su posterior análisis. La finalidad de la complementariedad metodológica es enriquecer el proceso de evaluación con una obtención de datos rigurosa, válida (cuestiones de validez) y fiable.

Destacamos los indicadores de funcionalidad para el desarrollo adecuado del proceso de evaluación. Entre otros aspectos tratan de valorar la idoneidad del proceso de ejecución de momento de evaluación independientemente de los resultados obtenidos y los recursos puestos en marcha.

1. EVALUACIÓN DEL PLAN O PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La evaluación es un componente ineludible de todo proyecto que aspira a ser válido y eficaz. Pero esta evaluación ha de plantearse, en todo caso, con una finalidad esencialmente *formativa*, lo que implica que su propósito firme ha de ser utilizarla para mejorar los resultados, para optimizar el proceso de ejecución, para aprovechar mejor los recursos y, si fuera preciso, para reajustar los objetivos propuestos (Gento, 1998).

La evaluación debe, pues, constituir un elemento potenciador del replanteamiento constante de todo el plan en sus diferentes fases. Así entendida, la evaluación puede considerarse como

«un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información —valiosa y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros del mismo, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto de dicho proyecto, como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso» (Pérez, R., 1995, pp. 85).

El análisis de los resultados logrados o no conseguidos debe hacerse teniendo en cuenta los objetivos planteados, y debe conducir a la elaboración de las conclusiones y propuestas: estas últimas se orientarán al reforzamiento de los aciertos y a la modificación, si acaso, de los aspectos menos satisfactorios. La evaluación, en todo caso, ofrecerá una visión global del proyecto, así como el detalle pertinente de los aspectos específicos de los diferentes sectores, áreas y ámbitos concretos.

La evaluación no debe, pues, constituir una acción puntual llevada a cabo en un solo momento de la gestión o desarrollo del plan; por el contrario, ha de ser *inherente* al desarrollo del proyecto mismo en sus diferentes fases, y debe estar *permanentemente* presente desde antes, incluso, de su puesta en acción. En realidad, pues, formará parte de cada una de las fases de desarrollo del plan o proyecto, de

modo que pueda analizarse cada una de ellas y pueda llegarse al reconocimiento de los factores o causas de los éxitos y de los fallos, así como de las posibles interacciones entre los mismos.

«Para que la evaluación produzca efectos beneficiosos es preciso contar con la *cooperación voluntaria* de los implicados en el plan; por el contrario, si se realiza contra la voluntad de aquellos, podríamos encontrarnos ante el denominado «síndrome de Penélope», en el que, por no existir el necesario clima de confianza, la evaluación estará condenada al fracaso» (Plante, J., 1994, p. 50).

Aunque resulte difícil establecer un escalonamiento definido y preciso de las fases de evaluación de un plan o proyecto educativo, pueden considerarse, con carácter general, tres momentos prototípicos, a saber: inmediatamente después de su elaboración pero antes de pasar a su aplicación; durante su ejecución; y después de su realización. Con el fin de proceder a una cierta sistematización, siquiera por razones metodológicas, del conjunto del proceso de evaluación, consideraremos las tres acotaciones de temporalización siguientes: en la fase preactiva, previa a su aplicación; durante la fase interactiva o de explotación; y en la fase postactiva, una vez finalizada su aplicación (Gento, S., 1995: 185).

1.1. Validación preactiva

La validez preactiva se lleva a cabo sobre la documentación que constituye el propio plan o proyecto de intervención, una vez finalizado el diseño, pero antes de su aplicación o realización. En este momento parece conveniente proceder a la *validación* del mismo, con el fin de comprobar si efectivamente responde a lo que debe ser de acuerdo con la concepción teórica que se tiene del mismo: se trata, pues, de determinar el grado de adecuación entre lo pretendido y lo realmente diseñado (Plante, J., 1994, p. 19). En este sentido, podrían considerarse en esta fase evaluativa los siguientes tipos de validez (Gento, S., 1995, p. 185-7): la inmediata o de apariencia, de contenido, de constructo y de contraste (Figura 1).

1.1.1. Validez inmediata

La validez inmediata, denominada a veces, también de apariencia o aparente es aquella que se realiza a partir de la opinión de quienes han de manejar el plan o proyecto diseñado, o que han de tomar decisiones basadas en los resultados que se deriven de su ejecución (Gento, 1989, p. 103): es decir, se trata de recoger

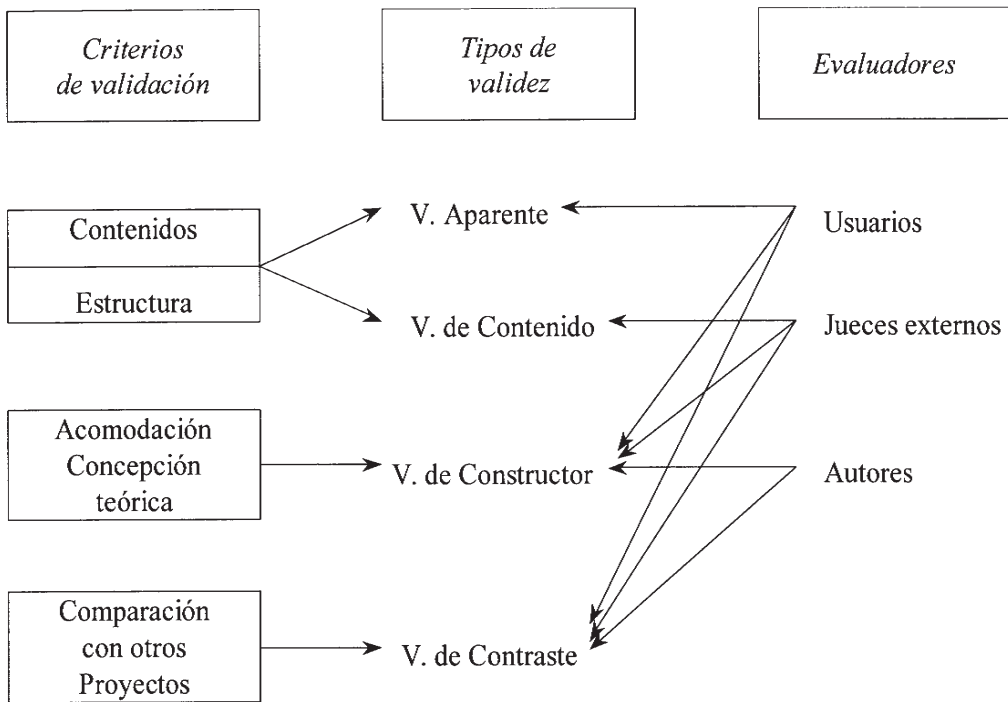


Figura 1. Validación preactiva de un plan o proyecto.

la opinión de los más inmediatamente afectados por el plan o proyecto mismo. Así, podría preguntarse a los profesores y alumnos responsables de su realización, y también a directivos o personas con responsabilidad en las respectivas instituciones o programas, a los padres de alumnos (en la medida en que formen parte del centro) y a los propios titulares.

Para obtener información que sirva para estimar la validez inmediata habrá de recabarse la opinión estimativa de las mencionadas personas implicadas en su realización, pudiendo utilizar para ello diferentes técnicas e instrumentos de evaluación (Gento, 1994b), entre ellos: cuestionarios, escalas de valoración, encuestas, entrevistas u otros.

Pero, para obtener información de utilidad relativa a la validez inmediata podemos recoger opiniones en torno a diversos criterios, tales como los siguientes: si constan en el plan o proyecto todos los componentes que ha de tener; si, por el contrario, faltan algunos elementos fundamentales; si sus componentes se

acomodan a los requisitos necesarios que permitan garantizar su calidad técnica (entre otros: claridad, objetividad, adecuación a la finalidad; exactitud o rigor conceptual); si están convenientemente estructurados en el orden preciso; si el plan y sus componentes son comprensibles; si se estima que ofrece garantías de viabilidad; si su duración es la adecuada; si se define oportunamente a los responsables de su elaboración, ejecución y seguimiento; etc.

Parece, también, que además de ofrecer valoraciones ponderadas sobre los aspectos que se someten a estimación, las personas que opinen en esta evaluación inmediata deben responder a cuestiones abiertas en las que puedan formular aportaciones sobre elementos a añadir o quitar, en su caso, reformulaciones, estructuración, etc.

1.1.2. Validez de contenido

La validez de contenido trata de comprobar también la consistencia en el plan o proyecto de intervención de los elementos precisos con que debe contar. Pero, a diferencia de la inmediata, la validación se obtiene aquí a partir de las aportaciones estimativas procedentes de jueces externos supuestamente expertos en la problemática que aborda el plan, o mediante la opinión de los propios realizadores del diseño, a quienes cabe considerar como expertos internos del mismo.

Con el fin de asegurar que la validez de contenido se lleve a cabo con la calidad precisa, conviene que se garantice la categoría científica de los jueces, es decir, su conocimiento de la evaluación de planes o proyectos. La credibilidad de los jueces evitará la aparición del llamado «efecto Blancanieves», que puede surgir en aquellos que se sienten mal valorados por la constatación de deficiencias del proyecto.

Para llevar a cabo este tipo de validez pueden utilizarse instrumentos de evaluación del mismo tipo que los empleados para la de apariencia: en ellos se trata de recoger la información facilitada por los expertos (internos o externos) en relación con la existencia en el plan de todos los elementos precisos, con la proporcionalidad convenientemente otorgada a cada uno de ellos, con la claridad y exactitud necesaria. Algunos de los posibles aspectos sobre los cuales podría centrarse la evaluación del grado de suficiencia y exactitud con que se tratan en el plan o proyecto podrían ser los siguientes:

- *Proceso de elaboración.* Considerará si en su elaboración ha existido una participación de los sectores implicados, particularmente profesores, aunque también alumnos, y otros sectores; podrá, también, valorarse aquí si el proceso ha promovido actuaciones de trabajo en equipo; si se ha contado con asesoramiento especializado; si se ha consensuado su configuración con los implicados; etc.
- *Fundamentación ideológico-conceptual.* Atenderá a las bases conceptuales sobre las que se fundamenta el plan o proyecto, tales como: modelo antropológico en que se basa, paradigma de funcionamiento (por ejemplo, calidad total), concepción pedagógica, motivaciones de orden social, marco jurídico-administrativo; ámbito institucional; etc.
- *Contextualización.* Comprobará si la elaboración del plan ha considerado las características del contexto del centro o entidad y de sus miembros. A estos efectos, atenderá a dimensiones de tipo sociopolítico, sociocultural y, en nuestro caso, socioeducativo. La contextualización habrá de tener en cuenta el entorno en el que está ubicado el centro; pero deberá considerar, además, el contexto en el que viven los alumnos (que puede ser diverso) y el de los que trabajan en el mismo. También habrá que atender al contexto en el que pueden ubicarse los alumnos tras la conclusión de su período de formación (por ejemplo, ámbito laboral, cuando así ocurra).
- *Acomodación al perfil psicopedagógico de los usuarios.* En este sentido, el plan debería atender a la experiencia vital de los mismos, a sus necesidades, intereses, expectativas, motivaciones, etc. Este aspecto debiera estar expresamente contemplado en el plan o proyecto de intervención, y debiera aparecer con la necesaria exactitud.
- *Componentes de calidad técnica del proyecto.* Aquí cabría referirse a la suficiencia o no con que se tratan los componentes necesarios, entre ellos, por ejemplo: los objetivos propuestos, los contenidos con los que se pretende lograrlos, la metodología a utilizar, las actividades previstas para su realización, la evaluación de resultados, los recursos a emplear, la temporalización y la previsión de evaluabilidad del proyecto.

También podrían incluirse dentro de este tipo de validación de contenido las opiniones relativas a la *estructuración u orden* de los componentes que constituyen el plan o proyecto. La estimación de dicha estructuración no debe agotarse con

la simple apreciación, sino que irá acompañada de propuestas alternativas y de las justificaciones que las avalen.

1.1.3. *Validez de constructo*

La validez de constructo pretende mostrar la acomodación del plan o proyecto diseñado a la *concepción teórica* sobre la que se fundamenta: implica, por tanto, la valoración del ajuste de lo realizado con el paradigma conceptual, con la teoría básica y con el modelo de diseño (bases filosóficas, antropológicas, sociológicas, psicopedagógicas, epistemológicas, etc.), con la concepción estructural del mismo, y con la perspectiva de desarrollo. Aspecto importante a considerar en un plan o proyecto de intervención de una institución educativa será, por tanto, el modelo teórico de calidad a que se acoge o que propone.

Aunque la apreciación de este tipo de validez puede ser más difícil que las anteriores, con ella se trata de evidenciar si el plan o proyecto responde a la concepción teórica básica del modelo concebido. Para precisar adecuadamente esta validez de constructo podrían estructurarse los rasgos fundamentales que definen el modelo teórico que ha querido seguirse, valorándose posteriormente si aparecen y en qué medida en el plan elaborado.

También cabe incluir como integrante de la validez de constructo la atención al *proceso de elaboración* seguido para el diseño, si en el referente teórico se había fijado un modo determinado de hacerlo: en este sentido, podría atenderse al seguimiento de las fases o etapas precisas, a la secuenciación debida, al grado de participación o implicación de las personas o sectores afectados por el proyecto, etc. Pero en este tipo de validez lo que ha de valorarse es la acomodación entre lo previsto y lo realizado: si no se hubiera previsto anteriormente un proceso de referencia ejemplar, el proceso formaría parte de la validación de contenido.

La apreciación de la validez de constructo puede hacerse por los propios autores del proyecto, que realizan la autoevaluación del mismo mediante el contraste entre el arquetipo que tratan de realizar, comparado con la realidad palpable de lo que han hecho: para ello habrán de revisar el proyecto realizado y comprobar, entonces, su acoplamiento con el modelo concebido. También podría realizarse este tipo de validación previa por expertos conocedores del modelo, que actuarían en este caso como jueces externos. Cabe, incluso, plantear la posibilidad de que los propios usuarios del proyecto (en el ámbito educativo funda-

mentalmente profesores y alumnos) efectúen una validación de constructo, aunque a tal efecto, se les debiera ofrecer algún instrumento que sea comprensible y fácilmente manejable por ellos, con el fin de que puedan fácilmente comparar lo realizado con lo que previamente se pensó que debía hacerse.

1.1.4. Validez de contraste

La validez de contraste trata de llevar a cabo una estimación del plan o proyecto de intervención mediante la comparación con otro de similares características. Obviamente, el referente con el que se compare debiera ser uno que haya superado satisfactoriamente las valoraciones pertinentes y, en lo posible, que haya mostrado que funciona adecuadamente en su aplicación práctica. En las primeras realizaciones puede ser difícil comparar un plan o proyecto de intervención de un centro o entidad educativa con otro, debido precisamente a la ausencia de precedentes. En este supuesto, podría efectuarse la comparación con algún plan de innovación de un centro o institución educativa o con algún otro proyecto de transformación para la mejora.

Los descriptores señalados anteriormente para los otros tipos de validación a los que nos hemos referido pueden utilizarse, también, para comparar el diseño que se haya realizado con el plan que sirva de modelo o prototipo. La validez de contraste puede llevarse a cabo por jueces externos; pero también pueden efectuarla los propios autores del diseño e, incluso, aquellos que han de ejecutarlo.

Con el fin de llevar a cabo esta validación de modo objetivo y fiable, sería conveniente, también en este tipo, disponer de instrumentos que acrediten tales garantías. A estos efectos, podría elaborarse alguna lista de cotejo que recogiese los aspectos que aparecen en el plan con el que se compara y ver si aparecen en el que acaba de elaborarse; podría, también, emplearse alguna escala de valoración sobre la intensidad con que aparecen los distintos elementos, o sobre la calidad de los mismos.

1.2. Evaluación interactiva

La evaluación interactiva es aquélla que se lleva a cabo durante la realización del plan o proyecto mismo, mediante la intervención colaborativa de los responsables de su ejecución. La experiencia reflexiva y contrastada, que constituye una

actitud evaluativa continuada de las fases y componentes de un plan o proyecto, supone un elemento enriquecedor de gran alcance, tanto para el diseño mismo, como para los que participan en dicha experiencia (en especial, para los responsables de su puesta en acción).

La realización de la evaluación interactiva implica una oportunidad extraordinariamente eficaz para la consolidación de una síntesis profesional superadora de la dialéctica entre teoría y práctica, que se conjugan en un intento de fusión sublimador: el autoanálisis de la práctica y la continua reflexión sobre la teoría deben, pues, conjugarse de un modo funcionalmente operativo. Se trata, por un lado, de reflexionar sobre las aportaciones que la teoría supone para la práctica; pero, además, de partir del análisis de la práctica como referente inicial para lograr una teoría generalizadora sobre la misma. Fruto de esta experiencia reflexiva podría ser la elaboración de la *memoria de contraste*, que refleje la diferencia entre lo previsto y lo practicado.

De todos modos, para el establecimiento de una cultura evaluativa en las instituciones educativas puede emplearse recursos tales como los siguientes (Scheerens, 1992: 90):

- Utilizando materiales didácticos y libros que lleven incorporada la evaluación: esta estructura aparece frecuentemente en los materiales didácticos elaborados por la UNED para su explotación por alumnos a distancia.
- Empleando pruebas estandarizadas de rendimiento escolar que permitan establecer comparaciones con los resultados obtenidos por los alumnos.
- Haciendo uso de bancos de datos, sistemas de evaluación y de información sobre la gestión educativa.
- Institucionalizando conversaciones y reuniones del profesor o educador con los alumnos y hasta con los padres, para tratar sobre la eficacia de la enseñanza.
- Potenciando el manejo de instrumentos de autoevaluación, tanto para los alumnos (a fin de que comprueben su desarrollo), como para los profesores (para que puedan valorar los resultados de su intervención educativa, empleo de metodologías y materiales, etc.).
- Estableciendo los requisitos organizativos necesarios mínimos para la realización y explotación de la evaluación, como por ejemplo: reuniones

periódicas entre los profesores a través de los equipos o departamentos docentes dentro del centro.

La ejecución del plan o proyecto puede requerir adaptaciones para acomodarlo a la propia realidad o a las circunstancias que aparezcan y que no pudieron ser previstas. Pero, sin perjuicio de tal eventualidad, el diseño efectuado servirá de guía en la ejecución y se utilizará como referencia para la valoración del proceso. Y, en todo caso, las necesarias adaptaciones que la realidad imponga constituirán, también, una oportunidad para la evaluación del diseño efectuado y del propio plan o proyecto.

La valoración del plan o proyecto durante la fase de su ejecución puede hacerse teniendo en cuenta diversos *criterios*, que habrán de definirse previamente. Algunos de tales criterios pueden ser:

- Su ajuste con lo planificado, considerando a tal efecto si el desarrollo se acomoda a lo previsto o si ha habido retraso o anticipación;
- Si durante el desarrollo del plan han aparecido algunos resultados no previstos;
- De extraordinaria importancia en un plan o proyecto de intervención será la satisfacción de los implicados que intervienen en su ejecución (por los materiales utilizados, por el clima de trabajo, por la metodología empleada, por las actividades desarrolladas, etc.).
- También puede atenderse a otros criterios, tales como la secuenciación apropiada, la flexibilidad en la aplicación, la intensidad de la participación, la coherencia del plan o proyecto con otro de la institución, la utilización de los recursos, etc.

En la evaluación interactiva pueden utilizarse diversos procedimientos, técnicas e instrumentos (Gento, 1994b, pp. 382-3), cuyo uso dependerá de la situación y de los condicionamientos de cada caso (Figura 2). Muchos de estos tipos podrán también manejarse, luego, en la evaluación postactiva, además de poder utilizarse en la evaluación que lleven a cabo los profesores con sus alumnos y en las aulas. En definitiva, la propia situación y los aspectos a valorar servirán de fundamento a los soportes evaluativos más apropiados.

Aunque no siempre los términos anteriormente mencionados se manejan con todo rigor y, en ocasiones, hasta se utilizan indistintamente con significado equi-

valente, entendemos que, en el ámbito de la evaluación, un *procedimiento* es el *modo o método específico y estructurado de operativizar los pasos necesarios para llegar a la valoración de aquello que es objeto de evaluación*. Implica, por tanto, una forma o modo determinado de actuación en este campo y, en cierto modo, nos sitúa ante un enfoque conceptual de dicho modo de actuación peculiar.

Procedimientos	Técnicas	Instrumentos
OBSERVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Observación etnográfica • Observación participante • Observación no participante • Análisis de instalaciones, materiales y trabajos realizados • Análisis de contenido • Estudio de casos 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de evaluación • Inventarios • Listas de cotejo o control • Anecdotarios (registro anecdótico) • Diarios (cuadernos de campo) • Portafolios • Matrices (rejillas) • Escalas de observación
INTERROGACIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Exámenes o pruebas orales • Conversaciones o coloquios 	
INTERROGACIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Sociometría • Encuesta • Autobiografía • Exámenes escritos tradicionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas sociométricas (test sociométrico, sociograma, psicograma) • Cuestionarios • Memorandos • Test estandarizados • Pruebas objetivas

Figura 2. Técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación.

Los procedimientos básicos de actuación, cuya utilización es posible en la valoración de un plan o proyecto de intervención son los siguientes: autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y triangulación. Antes de proceder a su descripción, nos referiremos a las técnicas y a los instrumentos de valoración.

Técnicas de evaluación:

Una *técnica* supone, por su parte, el acopio de recursos y la realización de procesos que conduzcan a la consecución más eficaz, eficiente y cómoda posible del objetivo o meta perseguida. En tal sentido, requiere que se actúe de acuerdo a

unos criterios y modos de realización perfectamente definidos y contrastados, para garantizar la consecución del propósito perseguido en las mejores condiciones posibles, siempre que se actúe de acuerdo con las especificaciones de dicha técnica. En el ámbito propio en que nos situamos, una técnica de evaluación hace referencia a una *actuación sistemáticamente organizada, para garantizar el éxito en la obtención de una valoración del modo más rentable posible*.

Para conseguir su propósito, la técnica trata, mediante procesos de actuación peculiares, de controlar el error, de reducir el costo y de lograr una definición valorativa con la mejor utilización de los recursos y la máxima satisfacción de los implicados. Ya se trate de técnicas de evaluación que respondan a paradigmas de tipo cuantitativo, o que se acojan al de índole cualitativo, la propia condición de dichas técnicas exige para su credibilidad que se sometan a las garantías de rigor científico en cada caso (Castillo, y Gento, 1995: 31-32; 36-37).

Básicamente, las técnicas evaluativas pueden reducirse a dos, a saber: la de observación y la de tipo interrogativo. Pero la experiencia que va acumulándose en torno a la utilización de las mismas va haciendo surgir diversas modalidades de utilización de una y otra, con lo que cabría distinguir, de un lado, entre técnicas interrogativas orales y escritas y, de otro lado, entre las técnicas de observación de carácter no participante, participante, etnográfica o de instalaciones, materiales y resultados.

Tal como hemos señalado anteriormente, la técnica implica el sometimiento a parámetros de sistematización, contraste y, a veces, estandarización, orientados a la mayor eficacia, eficiencia y satisfacción de los implicados. La utilización de diversas técnicas para garantizar la consistencia de la evaluación efectuada procede de diversas causas, a saber: la necesidad de complementar y contrastar la información que puedan ofrecer, en su caso, diferentes evaluadores; la limitación de los propios instrumentos de medida; y la diversidad de los aspectos que conviene valorar, que pueden requerir diferencias en el modo de apreciación de los mismos.

Las *técnicas de observación* nos sitúan ante la recogida de información sobre situaciones o procesos en el momento en que se producen, generalmente de modo natural (sin provocación externa) y por alguien ajeno a los mismos (salvo en el caso de la autoevaluación). Para que la observación resulte de utilidad se requiere una especial predisposición para percibir la realidad tal como se presenta y, además, agudeza para explorar en lo observado, de modo que pueda llegarse a captar el sentido de la realidad o lo que sucede. De este modo, la percepción

y reflexión atenta de una realidad o de un proceso permite identificarlos de modo auténtico y en su verdadero significado.

Pero la observación implica un riesgo de «subjetivismo» en la valoración que realiza el observador, particularmente cuando interpreta hechos o acontecimientos. Para evitar la arbitrariedad del subjetivismo, el observador ha de adoptar un cierto *distanciamiento*: de este modo, evitará la falta de conocimiento del contexto, así como la excesiva implicación; también puede obviarse el riesgo de subjetividad mediante el contraste de los resultados de la observación con los de otras realizadas por evaluadores diferentes. Otros requisitos que debiera reunir la observación para garantizar su fiabilidad y consistencia científica serían los siguientes: la *naturalidad*, que permita la recogida de situaciones que se desarrollan espontáneamente, y la *intencionalidad* en la atención a los acontecimientos, lo que requerirá una seria planificación de los aspectos a evaluar.

La abundante utilización de las técnicas de observación está propiciando la aparición de modalidades de las mismas. Así, la *observación etnográfica* pretende recoger, no tanto los acontecimientos mismos, cuanto la interpretación que los sujetos humanos o los grupos de ellos otorgan a situaciones concretas: claro que tales interpretaciones obedecen frecuentemente al propio referente cultural, en virtud del cual efectúan el filtro de lo que perciben a través de los sentidos. Algunos supuestos que conviene tener particularmente en cuenta a la hora de realizar esta modalidad de observación son los que indica Santos (1990, pp. 46-50).

La *observación participante* supone que el agente evaluador se integra en la propia situación, compartiendo incluso el protagonismo de las actuaciones y aspectos que van a valorarse. Para ello, el observador participante, que en ningún caso debe obstruir o perturbar la marcha del plan o proyecto, ha de sumergirse en el grupo y en el ámbito a evaluar sin preconceptos; por el contrario, tratará de observar la realidad de modo incontaminado, tal cual ésta surge de las actuaciones y circunstancias. Pero, para que el evaluador participante pueda ser oportunamente aceptado por el grupo de personas responsables del plan o proceso en cuestión, habrá de llevar a cabo previamente con tales personas la negociación que desemboque en su aceptación y en la ubicación de su propio nicho de responsabilidad.

Diferenciamos la observación participante de la *no participante*, ya que esta última se realiza sin la inmersión en la responsabilidad del desarrollo del plan o procesos de que se trate. También consideramos aparte la observación *de instalaciones, materiales o resultados*, por entender que no aluden propiamente a la estimación de procesos en marcha, típicos de la evaluación interactiva.

Otro tipo de *técnicas* evaluativas son, precisamente, las que hemos denominado como *interrogativas*. Son aquéllas en las que la evaluación se realiza sobre la información que ofrecen los individuos o grupos objeto de indagación evaluativa, a través de instrumentos en los que son preguntados, de forma directa o indirecta, sobre aquellos aspectos que hacen relación al tema evaluado (Gento, 1994b: 388). Claro que puede ocurrir que la interrogación se produzca por agentes externos (en cuyo caso nos encontramos con el procedimiento de la evaluación externa o heteroevaluación), o por los sujetos implicados que se someten a sus propias preguntas (y entonces nos situaríamos dentro del procedimiento de autoevaluación o evaluación interna).

Si la interrogación se lleva a cabo a través de la comunicación hablada, nos encontramos ante la utilización de técnicas interrogativas *orales*. Pero, si lo que se maneja son preguntas y respuestas de escritura, tendremos que hablar de técnicas interrogativas *escritas*. Cabe, incluso, considerar técnicas interrogativas gráficas, si lo que se utiliza son símbolos de carácter icónico; pero, a efectos de simplificación, incluimos las dos últimas dentro de un mismo tipo, en el que incluiremos tanto la utilización de símbolos lingüísticos como los de tipo icónico.

Instrumentos de evaluación

Cuando los procedimientos y las técnicas tratan de ponerse en acción surge la necesidad de contar con elementos materiales o concreciones operativas que sirvan de mediación para lograr el propósito perseguido. Y aquí es, precisamente, donde surge la necesidad y la utilidad de los instrumentos, en tanto que recursos operativos o materiales de uso cuya utilización es precisa para la puesta en práctica de una técnica o de un procedimiento.

El instrumento supone, por tanto, el mayor nivel de concreción, tanto referido a los materiales a utilizar, como a las acciones a realizar. Refiriéndonos al ámbito propio al que aquí tratamos, un instrumento de evaluación hace, pues, referencia a *cualquier material de uso o modo concreto de actuación que pueda ser convenientemente utilizado para la recogida, contrastación y acopio de la información precisa que conduzca a la valoración propuesta, dentro de una perspectiva educativa*.

Para la operativización de las técnicas evaluativas a que nos hemos referido, se utilizarán los instrumentos que mejor se acomoden a las mismas. Algunos de los que cabe manejar *cuando se utilizan técnicas de observación* son los siguientes:

- *Guías de evaluación*, como planificaciones organizadas que orientan el proceso evaluativo.
- *Inventarios*, que relaciona la existencia o aparición de elementos o aspectos que figuran en ellas.
- *Listas de cotejo o control*, también conocidas como «*listas de punteo o verificación*», en las que recogen datos o aspectos siguiendo un listado ya establecido.
- *Anecdotarios*, llamados, también «*fichas anecdóticas*» o, asimismo, «*registros de anécdotas, de incidencias o de hechos significativos*», recogen el relato de circunstancias o situaciones significativas. El registro puede ser de carácter escrito, sonoro, visual fijo o móvil, o audiovisual.
- *Diarios*, llamados también «*cuadernos de campo*», permiten recoger la descripción de determinados procesos o actuaciones en su totalidad. Pueden ser, tanto del profesor, como de los propios alumnos.
- *Rejillas*, también denominadas «*matrices*», permiten valorar hechos o situaciones mediante la utilización de documentos normalizados en los que figuran dos tipos de categorías: en las filas, generalmente el tema o hecho a valorar; y en las columnas, las categorías de evaluación.
- *Estudio de casos*, en los que se recogen datos y posibles soluciones a adoptar ante problemas o situaciones cuyo relato se describe previamente.
- *Análisis de contenido*, que permiten recoger la información valorativa en torno a documentos que se han analizado, tal como por ejemplo, el Proyecto Educativo de un centro determinado.
- *Análisis de trabajos* o «*análisis de producciones*», en los que se lleva a cabo la valoración de las producciones realizadas tal como, por ejemplo, una composición escrita o una maqueta realizada.
- *Análisis de tareas*, que aluden a la evaluación que se lleva a cabo de los procesos o actividades que se han realizado dentro de un proyecto o cometido llevado a cabo.
- *Escalas de observación*, llamadas también a veces «*de estimación o de valoración*», se utilizan para la ponderación de rasgos o aspectos determinados, utilizando para ello estimaciones numéricas, verbales o descriptivas.

Entre los instrumentos que cabe manejar *para la utilización de técnicas interrogativas orales* cabe referirse a los *exámenes orales* y a las entrevistas. En aquellos el examinador puede acomodarse con mayor facilidad a la peculiaridad de la persona evaluada y a las circunstancias de cada situación; pero, en cambio, los exámenes orales ofrecen mayor riesgo de subjetividad en la valoración. Con el fin de evitar tal subjetividad, pueden establecerse algunos referentes que permitan la equiparación de situaciones examinadoras.

En las *entrevistas* la persona o personas sometidas a valoración responden a las preguntas que formula el entrevistador. Pero la entrevista como instrumento evaluativo de carácter oral puede adoptar varios tipos, según el modo en que se realice. Así, cabe hablar de entrevistas «*libres*», cuando no se maneja un guión o listado previo de preguntas. En las entrevistas «*estructuradas*» existe ese guión y las preguntas a formular previamente a la realización de dicha entrevista. En la entrevista «*semiestructurada*» se da una combinación de las dos anteriores (aunque existe un guión previo y, tal vez, algunas preguntas predeterminadas, el entrevistador puede modificar el esquema inicial o introducir algunas preguntas durante el desarrollo de la entrevista).

Puede, también, hablarse de entrevistas «*grupales*» cuando las preguntas se dirigen a diversas personas, que se encuentran formando parte de un grupo durante la realización de tal entrevista. En las de tipo «*formal*» suele seguirse un esquema o diseño previo muy ajustado a la temática a tratar. Por el contrario, en las entrevistas de tipo «*informal*» las preguntas surgen espontáneamente en un clima distendido y sin necesidad de seguir rigurosamente un esquema previo.

Cuando lo que se pretende es llevar a cabo *técnicas de evaluación de tipo interrogativo* pueden utilizarse instrumentos que respondan a este peculiar modo o uso concreto. En tal caso, cabe referirse a los instrumentos siguientes:

- *Cuestionarios*, o serie de preguntas escritas a las que responden las personas evaluadas. Pueden ser de carácter *cerrado*, cuando de lo que se trata es de elegir una o varias respuestas ya elaboradas; *abierto*, si la respuesta ha de ser elaborada por quien cumplimenta el cuestionario; o *mixto*, cuando incluye rasgos de uno y de otro.
- *Escalas de evaluación*: son similares al cuestionario, pero en ellas la respuesta escrita supone una valoración, para lo que utiliza diversas categorías numéricas o verbales previamente establecidas.

- *Pruebas sociométricas*, que constituyen un instrumento evaluativo realizado a partir de preguntas destinadas a medir las interacciones sociales y para mostrar la configuración de las relaciones entre los miembros de un grupo determinado.
- *Memorandos*, que suponen la existencia de un instrumento guía para la realización de un proceso de evaluación de cierta complejidad, tal como la auditoría. Pueden incluir, entre otros aspectos: los elementos a valorar, los objetivos de cada evaluación, los controles a efectuar, la validez interna de los controles, etc.
- *Informes*, que suponen una descripción detallada que realiza un experto de las evidencias detectadas y de la valoración de las mismas.
- *Tests estandarizados*, que son instrumentos contruidos por expertos en las que se pondera el valor de los resultados en base a baremos contrastados para diversos grupos de población.
- *Pruebas objetivas*, que exigen que la valoración se haga de acuerdo a criterios objetivos que se aplican a preguntas cuyas respuestas han sido previamente fijadas.
- *Exámenes tradicionales*, que se constituyen a base de pruebas de ensayo o temas abiertos —que pueden ser extensos o breves— y adoptan a veces la forma de problemas, traducciones, comentarios de texto u otras formas que requieren una elaboración de cierta intensidad a cargo de la persona evaluada.
- *Autobiografías personales* que, conocidas, también como «currículum vitae», recogen la experiencia profesional acumulada por una persona, frecuentemente referida a un ámbito de actividad profesional determinada.

Una vez que nos hemos referido a las técnicas e instrumentos de evaluación institucional, por su especial relevancia en la evaluación del plan o proyecto de intervención, desarrollaremos seguidamente de modo separado los procedimientos de evaluación del mismo (Figura 3).

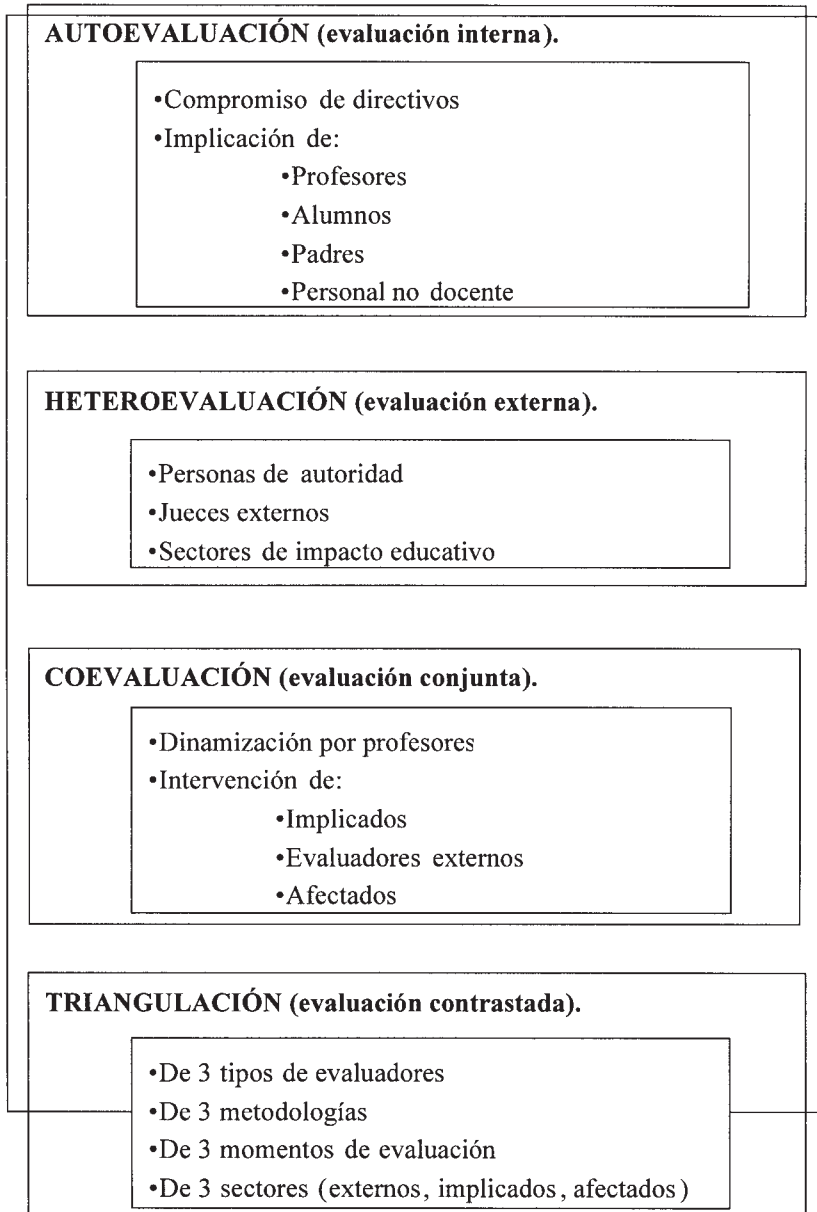


Figura 3. Procedimientos de evaluación interactiva.

1.2.1. Autoevaluación

Entre los posibles procedimientos de evaluación a utilizar que tienen aplicación en esta fase interactiva cabe referirse a la autoevaluación que se lleva a cabo por los propios implicados: pueden fundamentalmente ser los profesores y alumnos, además de los directivos, padres y otros profesionales que constituyen un centro o entidad educativa. En ocasiones, recibe la denominación de «evaluación interna», dado que se realiza por los propios sujetos evaluados y en virtud de su propia iniciativa.

En el ámbito de las instituciones educativas, la autoevaluación pretende especialmente la mejora de la actuación profesional de sus miembros y del funcionamiento general de los centros. Pero la aportación más relevante de este procedimiento de evaluación es, precisamente, el incremento del potencial de autoanálisis que desarrolla entre los implicados, particularmente entre los educadores. Asimismo, se desarrolla también en quienes se autoevalúan la habilidad para valorar con más exactitud su propia actuación y los resultados alcanzados.

La importancia de este procedimiento resulta cada vez más evidente, especialmente dentro del paradigma de la calidad total, donde se considera que la autoevaluación es un promotor fundamental de la mejora, mucho más relevante que la heteroevaluación: el control autogenerado de la calidad es mucho más eficaz que la calidad del control llevado a cabo por la inspección externa» (Peters y Waterman, 1993: 29).

Para que la autoevaluación sea efectiva será preciso que conste la aceptación y el apoyo de los directivos del centro, además de la de los propios profesores; pero, además, habrá ocasiones en las que deberá contarse también con la intervención de los alumnos y hasta de los padres de los mismos en la medida que corresponda (esto último, especialmente en los niveles básicos del sistema educativo no universitario). En definitiva, todos los sectores implicados habrán de comprometerse con esta autoevaluación, como medio para mejorar el funcionamiento y los resultados. Pero, para que la implicación voluntaria de los sectores afectados se fortalezca, resultará conveniente consensuar la forma y contenido de la autoevaluación.

Además de la autoevaluación que realizan los propios profesionales responsables de la ejecución del plan o proyecto, vale la pena también considerar las aportaciones estimativas que realicen otros implicados. Un posible procedimiento a

utilizar para este propósito podría ser la recogida de sus opiniones personales; otro podría ser la utilización de técnicas de autoanálisis o heteroanálisis grupal. El autoanálisis grupal supone una práctica colaborativa de investigación-acción de enorme fuerza enriquecedora para los que la realizan. Se trata, en definitiva, de comprobar de modo conjunto la propia ejecución del proyecto, la adecuación y la coordinación de todos los componentes (Medina y Gento, 1991: 104).

1.2.2. Heteroevaluación o evaluación externa

Otro procedimiento de posible utilización para la evaluación en la acción del plan o proyecto de intervención es el de la heteroevaluación o *evaluación externa* (que realizan personas ajenas al centro). En este procedimiento la estimación es realizada, generalmente, por personas que no forman parte de la estructura de la institución o entidad: en algún caso puede tratarse de profesionales externos, que se hallan investidos de autoridad para incidir sobre él (tal es el caso, por ejemplo, de la Inspección de educación); en otros casos, la evaluación externa puede ser llevada a cabo por personas que ni forman parte del centro o entidad ni mantienen regularmente una relación regular con el o ella, sino que han recibido la asignación de realizar dicha valoración por su condición de «expertos» que actúan, simplemente, como evaluadores externos (éste es el caso de los «auditores» externos que, frecuentemente, pertenecen a instituciones privadas dedicadas a la evaluación).

También cabe incluir dentro de la evaluación externa la que pueden llevar a cabo los representantes de los sectores sobre los que ejerce su impacto la educación: aunque no forman parte de la institución educativa, es obvio que tienen interés en el producto educativo, ya que éste repercute de algún modo en tales sectores. En este sentido, cabe contar en la evaluación del plan o proyecto de intervención con representantes de sectores laborales o productivos (trabajadores, empresarios), de miembros de la comunidad (en la que se insertan los graduados en la institución educativa), de educadores o profesores distintos al de referencia (ubicados en niveles, etapas o modalidades distintas) e, incluso, de elementos de la institución familiar (no solamente en la medida en que tienen alumnos en el centro, sino incluso los de núcleos familiares que no los tienen en dicho centro).

Por llevarse a cabo por agentes externos a quienes se les supone una autoridad o preparación técnica para la tarea, parece que su actuación y juicios valora-

tivos puedan tener más *independencia*; sin embargo, su *falta de conocimiento del contexto* y de las necesidades de la institución en la que actúan puede dificultar una percepción adecuada de la realidad. Parece, en todo caso, que tales expertos evaluadores externos han de ser *conocedores de la educación*. Deben, además, formar un *equipo homogéneo*, que actúe *con honestidad* y con *autonomía* de criterio. Además de ello, han de utilizar técnicas e instrumentos que sean fiables y que faciliten información con las garantías precisas.

Una modalidad de la heteroevaluación la constituye el heteroanálisis grupal, en el que la reflexión colaborativa de la acción práctica debe permitir, debidamente canalizada, una aportación comprometida que conduzca a valoraciones y propuestas en las que los distintos miembros se sientan responsablemente implicados.

Para que la evaluación externa tenga un efecto estimulador sobre la institución, sobre los miembros de la misma y sobre el plan o proyecto de intervención cuya valoración se realice, parece conveniente que se lleve a cabo, a ser posible, *a solicitud de la propia institución* y de modo *consensuado* con ella. Se planteará, además, como una *experiencia enriquecedora* para dicha institución, implicará la *participación activa* de los propios implicados y garantizará el *uso conveniente de la información* obtenida (que, en algunos casos podrá ser confidencial o reservada).

De acuerdo con los requerimientos señalados, la tendencia predominante en la actualidad (especialmente cuando se evalúan instituciones, su funcionamiento, o sus planes o proyectos de actuación) es considerar básica la autoevaluación o evaluación interna. Es, precisamente, sobre ésta y con el propósito de garantizar la consistencia técnico-científica de tal evaluación como se llevará a cabo la evaluación externa o heteroevaluación: la conjunción de ambos procedimientos habrá de suscitar un consenso y requerirá, en última instancia, la aceptación del dictamen final por los implicados como algo propio; es posible, incluso, que la redacción definitiva del informe en el que conste el dictamen final deba hacerse por tales implicados o, caso de hacerlo los evaluadores externos, al menos con la intervención de los autoevaluadores.

1.2.3. Coevaluación

Otro procedimiento lo constituye la coevaluación (que se realiza conjuntamente por varios participantes: así, por ejemplo, cabe referirse a la que puedan realizar los alumnos y el profesor conjuntamente, o los propios alumnos de los

aspectos que a ellos mismos les afectan). En definitiva, se trata de llevar a cabo procesos valorativos de forma que participen en los mismos, tanto aquellos que son objeto de estimación, como otras personas no comprometidas con lo que se evalúa. Así entendida, la coevaluación resulta ser un procedimiento en el que la multiplicación de los agentes externos e internos que participan constituye una garantía máxima de corresponsabilidad.

Puesto que la optimización de los procesos docentes y educativos requiere, en todo caso, la concurrencia del propósito de los profesores, la iniciativa en la dinamización de un procedimiento de coevaluación parece que debe corresponder a estos últimos. Los evaluadores externos, por su parte, han de estar a disposición de todo el personal de la institución, ofreciéndoles su experiencia y los instrumentos necesarios para llevar a cabo la evaluación con garantías de rigor científico y que responda a las necesidades manifestadas.

La dinamización de equipos mixtos de evaluadores externos e internos debe poner en acción técnicas participativas en colaboración, que conduzcan a la asunción conjunta y compartida de responsabilidades evaluativas. Es, precisamente, la *implicación en la decisión* lo que constituye el máximo exponente de la participación y la mejor garantía de compromiso para colaborar en el logro de los propósitos fijados, es decir, en las acciones de mejora.

El procedimiento de coevaluación puede adoptar diversas modalidades. Así, puede ser llevada a cabo conjuntamente por el profesor y sus alumnos; por los propios alumnos entre sí; por profesores, alumnos y padres; por profesores y directivos del centro; por profesores, directivos e inspectores o supervisores; o adoptando otras composiciones.

1.2.4. Triangulación

El procedimiento de la triangulación permite contrastar diferentes perspectivas evaluativas sobre un mismo hecho o fenómeno (Santos, 1990). Se utiliza para *establecer contrastes desde diferentes perspectivas, para apreciar acuerdos o desacuerdos, y para precisar elementos que permitan decidir sobre la credibilidad de la información*. En virtud del mismo, diversos sectores o personas valoran los mismos supuestos en situaciones sucesivas o simultáneas. Posteriormente, deben compararse los resultados que cada uno de los responsables de la evaluación ha obtenido, al objeto de extraer las conclusiones más válidas y fiables.

Este procedimiento admite diversos enfoques: así, en la definición clásica de la triangulación aportada por Denzin (1978), éste la considera como «la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno». Puede, hablarse, en realidad, de varios tipos de triangulación, a saber (Santos, 1990: 116-121):

- Triangulación de métodos (mediante la utilización de diversos procedimientos);
- Triangulación de sujetos (contrastando los diferentes puntos de vista de los distintos sujetos en la exploración);
- Triangulación de momentos (exploración en diversos ángulos temporales);
- Triangulación de expertos (contraste de opiniones de evaluadores, expertos ajenos a la evaluación, y miembros de la comunidad escolar).

De todos modos, el procedimiento pretende eliminar la subjetividad apreciativa basada en un solo individuo u observador, así como el sesgo que puede suponer la utilización de una única fuente de evaluación.

En ocasiones, la triangulación se basará en el contraste de datos obtenidos por diferentes fuentes o por la utilización de distintos métodos. En otros casos, puede fundarse en la contrastación de los datos obtenidos por los distintos miembros de un equipo de evaluación: cuando éstos hayan obtenido sus datos y llegado a sus propios resultados, se pondrán en común para determinar la coincidencias, que ratifiquen la información, o las discrepancias, que deberán aclararse o analizarse de nuevo, en su caso.

1.3. Valoración postactiva

Evaluación postactiva es aquella que se lleva a cabo una vez concluida la aplicación del plan. La integración de los datos recogidos en esta evaluación postactiva o «postfacto» conducirá a la elaboración de las *conclusiones* pertinentes sobre dicho plan, para las que se tendrán en cuenta las evidencias puestas de manifiesto. Parece, además, conveniente que esta fase evaluativa finalice con una *propuesta fundamentada*, en la que se formulen las sugerencias para el funcionamiento futuro del proyecto.

Aunque esta última se derivará de los resultados que aparezcan en la evaluación que se haya realizado a posteriori, hemos reservado para su tratamiento espe-

cífico un epígrafe destinado a tal efecto. En cuanto al análisis de los resultados, propio de la valoración postactiva, podrían contemplarse los indicadores que se exponen a continuación (Gento, 1989; Medina y Gento, 1991. Figura 4).

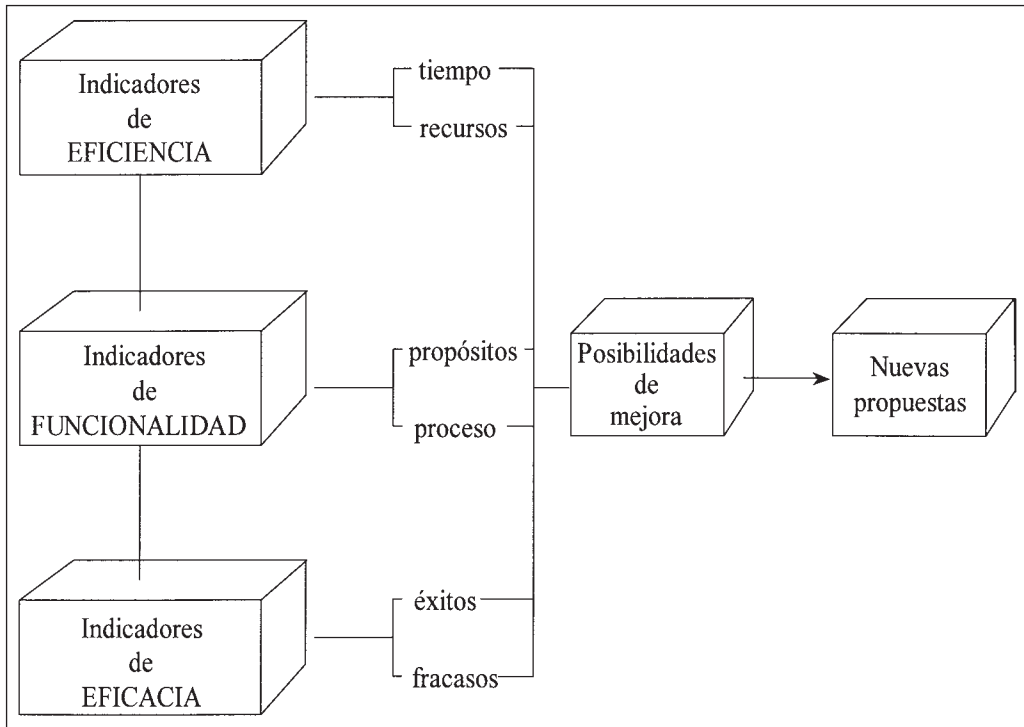


Figura 4. Valoración postactiva de un plan o proyecto.

1.3.1. Indicadores de eficacia

La medición de la calidad resulta especialmente difícil en las empresas o instituciones orientadas a la provisión de servicios (Peters y Waterman, 1993: XIX). Los centros o instituciones educativas caen de lleno dentro de este grupo de entidades, por lo que hemos de tener en cuenta la especial dificultad que supone la evaluación de su calidad y de la de sus proyectos. Ello no debe, sin embargo, llevarnos a eludir del esfuerzo necesario para lograrlo, aunque debemos siempre tener presente que una entidad educativa tiene su propia peculiaridad, por lo que no debe ser tratada como una organización exactamente igual que otra, ni menos aún como una simple «empresa» productiva.

En relación con la determinación de los indicadores de calidad de dicha institución o iniciativa educativa, no faltan autores que muestran la dificultad de la misma. Así, Santos (1990: 58-59) señala que «someter los indicadores de calidad de un centro educativo a un principio estructurador u organizador es difícil, ya que cualquiera que se elija resultará insuficiente e impreciso. No hay fronteras claras entre funciones, estructura, valores y medios».

Los indicadores de eficacia tratan de llegar a una estimación de los resultados conseguidos o productos logrados, aunque sin plantearse la repercusión que sobre los mismos hayan podido tener los elementos que constituyen el «input» (básicamente, el contexto y los recursos con los que se ha contado). Ello implica, por tanto, la valoración de si se han conseguido los objetivos o metas previstos y en qué medida, tanto en cantidad como en calidad y en tiempo previsto.

Cabría, por tanto, incluir aquí la ponderación, en función de la previsión realizada, de los éxitos logrados, en términos de objetivos cumplidos; los fracasos o las carencias, en base a los objetivos no conseguidos suficientemente; y las deficiencias o malfuncionamientos ocurridos en relación con aspectos tales como la satisfacción con los proveedores (en el sistema educativo, podrían ser los niveles o etapas previos), la satisfacción de los alumnos (con sus resultados), y la del personal del centro o entidad (con los logros de la institución, con los propios, y con la adecuación del plan de formación). Estos resultados podrán analizarse en relación con una referencia *normativa* (en la que se tendrán en cuenta baremos establecidos al margen del proyecto mismo por autoridades externas al mismo), o con referencia *criterial* (en la que se atenderán a los objetivos planteados en el propio plan o proyecto).

Pero, además del análisis de los resultados referidos a los objetivos programados previamente, la evaluación postactiva podría entrar en la consideración de los *efectos logrados aunque no previstos*. Estos efectos, que podrían ser deseables o no, suelen aparecer con frecuencia y relevancia suficiente como para merecer ser tenidos en cuenta en dicha evaluación postfacto. Obviamente, los logros deseables se considerarán como consecuencias positivas, que merezcan ser controladas en ocasiones sucesivas; en cambio, la postura ante los efectos no deseables es tratar de evitarlos en el futuro.

Antes, sin embargo, de la determinación y, sobre todo, ponderación de los indicadores de eficacia, es preciso definir el modelo de calidad institucional o de la entidad por el que se opta y la estructura básica del mismo: a partir de ahí puede

iniciarse la tarea de determinar los indicadores de calidad y trabajar en la estructuración ponderada de los mismos.

En cuanto a los responsables de la evaluación, parece conveniente contar con la participación de los diversos ámbitos o sectores de la comunidad educativa (directivos, profesores en sus diversas funciones, otros profesionales del centro o entidad, alumnos y padres) y de elementos externos a la misma (tales como inspectores y otras autoridades académicas, Administración educativa en general, u otras agencias no incluidas en la estructura del centro o entidad).

1.3.2. Indicadores de eficiencia

La experiencia pone frecuentemente de manifiesto que los resultados que se obtienen en un plan o programa educativo pueden tener factores determinantes que obedecen a diversas procedencias. Así, es sobradamente conocida la incidencia que sobre la educación que se adquiere en un centro educativo tiene la familia del alumno; también se reconoce el efecto determinante que el entorno social en que se desenvuelve un alumno puede afectar a los resultados que se obtengan en una institución de educación; e, incluso, el espacio físico en que se encuentra puede, también, repercutir en su rendimiento. Pero, además de los citados factores, otros muchos pueden estar influyendo directa o indirectamente en los resultados educativos.

Esta relación entre factores determinantes o «input» y los resultados obtenidos o «output» es lo constituye la eficiencia de una acción o proyecto educativo. A diferencia de lo que ocurre cuando sólo se analiza la eficacia, los indicadores de eficiencia sí tienen en cuenta la relación entre los resultados logrados («output») y el «input» del propio proyecto: en este sentido, tratan de determinar la adecuada rentabilidad del plan o proyecto, mediante el análisis de la relación costo/resultados y la incidencia del punto de partida (fundamentalmente contexto y recursos disponibles) en los efectos producidos.

Dentro de estos indicadores de eficiencia podríamos situar la denominada *referencia idiosincrática*, en la que se tienen en cuenta las circunstancias que rodean al plan o proyecto. En este sentido, podría considerarse aquí la valoración de las instituciones proveedoras (por ejemplo, nivel de confianza de las instituciones de apoyo presupuestario, logístico, de materiales, etc.). Esta claro que la provisión o no de los elementos que conlleva su aportación e, incluso, la forma en que tal

provisión se produce son elementos determinantes de un rendimiento o producto educativo.

En definitiva, los indicadores de eficiencia tratan, pues, de determinar si los resultados muestran un elevado grado de *rentabilidad* del plan o proyecto de intervención, en el más amplio sentido, que podría también entenderse como *nivel de productividad* o, incluso, *perfil económico* de dicho proyecto. No debe ello estrictamente entenderse, particularmente en el ámbito educativo, como la preocupación por reducir los recursos disponibles, cuanto el interés por hacer más eficientes los que se poseen. De un modo más simple, parece evidente que un incremento de los recursos debiera producir un aumento o mejora de resultados; sin embargo, puede ocurrir que no se produzca tal mejora en dichos resultados o que éstos no mejoren tanto como cabría esperar de la inversión realizada: esto significaría que nos encontramos ante una mala utilización de los recursos o, lo que es lo mismo, un bajo nivel de eficiencia.

Algunos posibles indicadores de eficiencia a los que cabría referirse son los siguientes: optimización de la capacidad formativa de los alumnos; empleo del tiempo, aprovechamiento de recursos humanos, explotación de recursos físicos (inmueble, instalaciones, mobiliario, materiales), utilización de medios económicos, funcionamiento de estructuras organizativas, etc. La coherencia en los niveles deseables de eficiencia exigiría, por ejemplo, que cuando los alumnos poseen una elevada capacidad intelectual o educativa, los resultados que se obtengan con los mismos han de ser elevados; lo mismo cabría decir cuando un centro o institución posee un cuadro de profesores de elevada cualificación; o cuando se han puesto a disposición de un proyecto de mejora excelentes instalaciones o cuantiosos recursos.

1.3.3. Indicadores de funcionalidad

Los indicadores de funcionalidad tratan de valorar la idoneidad del proceso de ejecución del proyecto mismo, con independencia de los resultados obtenidos y, en lo posible, de los recursos puestos en acción. En todo proceso humano, y particularmente en los de carácter educativo, se produce una relación entre los sujetos que intervienen, creándose un clima interno peculiar: en muchas ocasiones, el despertar de relaciones de proximidad emocional y la propiciación de marcos de estímulo positivo constituyen un patrimonio mucho más determinante que los fríos resultados académicos. ¡Cuántas veces, por ejemplo, el entusiasmo despierta-

do por un gran profesor en sus alumnos ha sido más determinante para el futuro de éstos que la enseñanza o la simple acreditación académica recibida!

Es obvio, en todo caso, que la forma en que se lleven a cabo procesos educativos determinados tiene una gran trascendencia formativa. Parece, por tanto, necesario, atender a estos efectos como elementos constitutivos de la valoración de un plan o proyecto de intervención. Aunque, en ocasiones, resulten difíciles de valorar, el esfuerzo a ello dedicado puede ser muy valioso pues, a través de tal evaluación, podemos detectar actitudes cuya influencia sobre los alumnos participantes en una determinada acción educativa puede ser altamente decisiva.

Entre los posibles indicadores a utilizar para la valoración de la funcionalidad de un plan o proyecto de intervención cabe referirse a los siguientes:

- La coherencia de la realización con la concepción básica del diseño;
- La realización del plan dentro del respeto a los propósitos generales;
- La forma en que se utilizan los diversos recursos;
- La racionalidad y sistematización de los procedimientos empleados;
- La oportunidad de las estrategias o actividades realizadas;
- La evolución de la cultura institucional de calidad, del clima relacional de los participantes y de su participación en el proceso;
- El tipo de liderazgo ejercido o el estilo de dirección del plan proyecto;
- Las relaciones con el personal del centro, con los alumnos y con los padres de éstos;
- Etcétera.

1.3.4. Indicadores de impacto

Para completar la evaluación de un plan o proyecto de intervención en educación parece conveniente valorar, también, el efecto que fuera del ámbito estricto donde se lleva a cabo la acción educativa tienen los resultados del mismo. Los indicadores de evaluación del impacto pondrán de manifiesto los efectos que un proyecto produce en el ámbito de incidencia de sus resultados fuera de la institución y sin referencia explícita a tales resultados. Para llevar a cabo esta estima-

ción, habrá que contar con la opinión de representantes del entorno físico, social y organizativo del plan mismo (en nuestro caso: espacio físico, padres, alumnos, administradores, profesores, otros centros educativos, organizaciones, familia, otros proyectos, etc.).

Pero, además y sobre todo, habrá que tener en cuenta todos aquellos sectores en los que de un modo directo o indirecto tiene algún efecto el producto educativo conseguido (así, habrá que considerar el impacto que se produce sobre el propio ámbito familiar; sobre otros niveles, etapas e instituciones de formación; sobre los sectores laborales y productivos; y sobre el entorno social en general en el que van a situarse los que han participado como alumnos implicados en el plan o proyecto de intervención). Cabe, por tanto, referirse a la repercusión que la formación lograda por tales alumnos tiene, en diferentes ámbitos, que sistematizamos en torno a los siguientes (Figura 5): académico, familiar, laboral y el social.

En el ámbito *académico* habremos de referirnos al efecto que sobre estudios o resultados académicos tiene lo conseguido mediante el plan o proyecto de intervención. A estos efectos, partimos del supuesto de que un determinado alumno de un nivel o etapa educativa, además de la formación recibida en uno y otra suele continuar su formación en estadios posteriores. En último extremo, hoy constituye una realidad generalmente aceptada la necesidad de «el aprendizaje a lo largo de toda la vida» o la «formación permanente».

Esto supuesto, no cabe duda de que la formación que un individuo adquiere en un momento determinado tiene su impacto en la que vaya a recibirse en otro posterior. E, incluso, suele frecuentemente ocurrir que las propias acreditaciones académicas están influenciadas por lo que viene conociéndose como el «expediente académico» acumulado por un alumno hasta ese momento.

En el ámbito *familiar* nos situaremos dentro del efecto que la preparación lograda por los alumnos tiene sobre su propia familia. Asistimos, en la actualidad, a una acentuación de las relaciones entre las instituciones y proyectos o programas educativos con la familia de la que proceden los alumnos, especialmente cuando éstos se sitúan en los niveles básicos del sistema educativo: estas relaciones se basan en el hecho de que el núcleo familiar tiene una clara e intensa incidencia en el proceso educativo que se lleva a cabo en las instituciones educativas.

Menos tratada, sin embargo, es la incidencia que la propia educación que los alumnos adquieren tiene sobre la familia de los mismos. Pero un planteamiento multidimensional de la acción formadora dentro del paradigma de la calidad total

nos lleva a considerar este efecto como derivado naturalmente de la transferencia que la educación tiene sobre este sector de ubicación generalizada del ser humano. Es obvio que la intensidad y calidad de la educación recibida por los alumnos repercute sobre sus propias familias.

Serán diversos los componentes de la vida familiar sobre lo cuales tendrá repercusión la educación: por citar sólo algunos, cabe referirse al clima familiar y a las relaciones entre los distintos miembros; puede, asimismo, mencionarse la incidencia culturizadora que sobre el conjunto de los otros miembros de una familia puede tener la formación de alguno de ellos; y cabe, también, considerar hasta la posible mejora de las condiciones económicas de la familia en cuestión, por el efecto que sobre las mismas puede tener la educación de sus propios componentes.

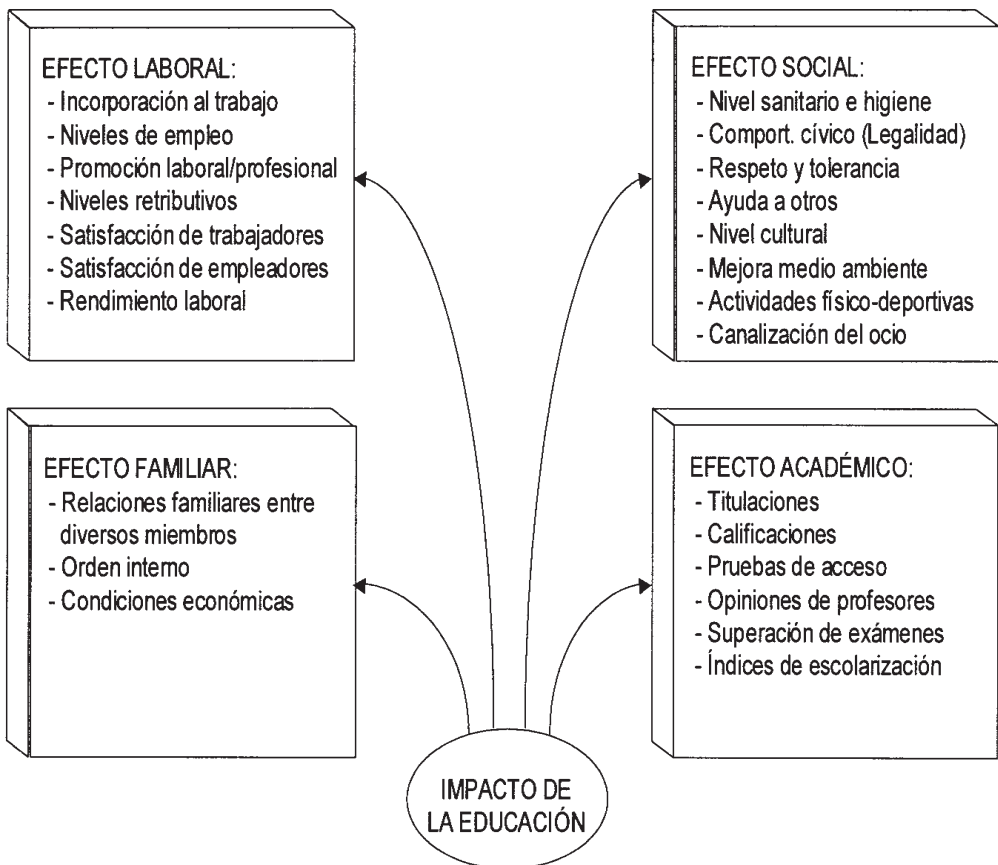


Figura 5. Indicadores de impacto de la educación.

En el ámbito *laboral* habrá que referirse a la repercusión o efecto que la educación pueda producir en el sector laboral y productivo. Debe reconocerse que esta proyección de la formación fuera del ámbito estrictamente académico ha sido considerada, si acaso, como responsabilidad de los educadores (al menos los de los sistemas formalizados) sólo en los niveles en los que dicha formación se orientaba claramente hacia la formación laboral o profesional. Pero, en todo caso, el seguimiento de la repercusión o impacto real que la educación recibida tenía sobre la ocupación y la producción ha sido generalmente escaso.

Sin embargo, cada vez en mayor medida los responsables de políticas de empleo y aun los propios trabajadores, además de los empresarios, contemplan la necesidad de que la educación considere este necesario impacto, y de tenga en cuenta la necesidad de atenderlo convenientemente. A pesar de las dificultades de acceso a un empleo o trabajo fijo en el momento actual, cada vez se pone más de manifiesto que la educación ayuda a lograrlo, a consolidarlo y a mejorarlo. También resulta cada vez más evidente que la formación de trabajadores, empleados y profesionales contribuye en gran medida a incrementar el progreso de los sectores productivos de una determinada comunidad. En qué medida un proyecto o plan educativo contribuye a lograr un efecto satisfactorio en los ámbitos mencionados constituirá el fundamento de la evaluación de impacto en dicho sector.

Finalmente, en el ámbito *social* habría que considerar el efecto que la educación recibida por los sujetos acogidos a un plan o proyecto educativo puede tener sobre el entorno y en el contexto social en el que conviven con sus semejantes. Al igual que en el ámbito familiar, también aquí ha sido profusamente analizada la incidencia que el entorno y contexto social (en sus componentes de tipo económico, cultural, etc.) tiene sobre la educación recibida en las instituciones, hasta el punto de considerarse que esta última era desbordada por la anterior.

Pero cada vez es mayor la preocupación por la contribución que la educación, a través de las personas que participan en proyectos o planes educativos, tiene sobre el entorno social en que tales personas se desenvuelven. El desarrollo de una forma de organización predominantemente urbana, en la que afloran numerosos subproductos no deseables, cada vez en mayor grado, reclama la asistencia de la acción educadora para resolver sus problemas. En este sentido, es indudable que el nivel cultural del conjunto social puede verse afectado; pero también ello puede ocurrir en rasgos de dicho conjunto tales como las manifestaciones de convivencia (civismo, respeto, seguridad, etc.), la mejora del medio ambiente, y en otros más. Esta responsabilidad, aunque hace referencia a un efec-

to diferido de la acción educativa, ha de tenerse en cuenta, también, en la evaluación del plan o proyecto de intervención.

1.4. Propuesta optimizadora

Una vez concluida la estimación de resultados y del impacto de los mismos, la evaluación del plan o proyecto de intervención será coronada con la formulación de una propuesta optimizadora fundamentada en torno al mismo, basada en los datos recogidos y en las conclusiones a que se haya llegado. Esta propuesta podrá incluir, en su caso: la ratificación de algunos aspectos (sobre la base del éxito del proyecto); las modificaciones de mejora (a base de la rectificación, supresión u optimización de los aspectos pertinentes); y, en definitiva, la continuidad del plan o proyecto, en su caso, con las matizaciones a que acabamos de referirnos.

La propuesta debe ser oportunamente fundamentada: ello supone que debe procurarse, en lo posible, poner de manifiesto las evidencias sobre las que se asienta y, asimismo, las causas que han determinado resultados satisfactorios, así como las razones que han motivado la aparición de fallos o deficiencias.

Algunos de los supuestos cuyo replanteamiento se sugiere en la propuesta podrían ser los siguientes:

- Reconsideración de la fundamentación ideológico - conceptual;
- Redefinición de la acomodación al contexto;
- Reorganización de la atribución de responsabilidades;
- Reestructuración del plan estratégico en su conjunto;
- Replanteamiento de la metodología de actuación;
- Reelaboración de actividades a llevar a cabo;
- Replanteamiento de los objetivos; mejora de procesos fundamentales;
- Revisión de procedimientos de mejora;
- Revisión de la cultura institucional (nivel ético, modales y maneras, etc.);
- Provisión de recursos e instrumentos más convenientes;
- Etcétera.

1.4.1. Fundamentación

En el enfoque o paradigma de calidad total la evaluación no puede ser un fin en sí misma, ni agota el proceso de optimización aun en el caso de que nos refiramos a la final o postactiva. Muy al contrario, la evaluación ha de tener una finalidad propedéutica o formativa: su auténtica utilidad radica en el efecto que sobre un plan o proyecto determinado tiene para mejorarlo. Por tanto, los resultados que la evaluación ponga de manifiesto habrán de interpretarse a la luz de los supuestos que inciden en los mismos y habrán, además, de conducir a unas conclusiones en las que se destaquen aquellos aspectos que por su especial relevancia y significatividad reclaman una actuación sobre los mismos: en definitiva, la evaluación ha de tener en última instancia una intencionalidad formativa o de mejora fundamentada.

También ha de tenerse particularmente en cuenta que el paradigma de calidad total a que nos venimos refiriendo no concibe estrictamente la evaluación como un control que se ejerce sobre los responsables de un determinado aspecto o proceso, con el propósito de proponer la utilización de sanciones que se aplican a quienes no han llevado a cabo correctamente sus cometidos. E, incluso, ni siquiera han de contemplarse los resultados de la evaluación como un medio para determinar las recompensas que han de otorgarse a aquellos individuos que se acomodan a determinados parámetros. Ambos planteamientos son extremadamente peligrosos, especialmente cuando poseen una vinculación estrictamente individual, por lo que debe procurarse evitarlos. En todo caso, los reconocimientos parece más conveniente que se realicen, preferentemente, hacia colectivos o grupos de personas que trabajan en un determinado proyecto o consecución de un determinado objetivo, y han de manejarse con acentuada cautela.

Lo que sí resulta especialmente defendible dentro de un enfoque de calidad es, insistimos, el aprovechamiento de los resultados de la evaluación para actuar sobre el plan o proyecto de intervención y sobre los elementos que inciden en él: y ello con el propósito de optimización en la medida de lo posible. Pero, para que la propuesta concreta de actuación para ocasiones sucesivas tenga solidez y resulte incontrovertible en alto grado, habrá de estar convenientemente fundamentada.

Dicha fundamentación se basará en la manifestación evidente de los resultados de la evaluación, en la interpretación que se haga de los mismos y en el enunciado de las conclusiones. Pero la evidencia de los datos que se utilicen debe estar

suficientemente respaldada por comprobaciones que pongan de relieve la consistencia científica de los datos sobre los que se basan las deducciones que se muestran. Además de ello, sería oportuno contar con la intervención de los propios implicados en los hechos o procesos, con el fin de garantizar su aquiescencia en tales deducciones.

La utilización concurrente de los diversos procedimientos de evaluación ya descritos facilitará esta aquiescencia de los implicados en los aspectos evaluados; pero, además, su participación ha de estar presente en el análisis de datos, en su interpretación y en las conclusiones. E, incluso, conviene contar con dicha intervención en la priorización de posibles acciones de mejora que se propongan tras la evaluación: en dicha priorización podrían incidir, junto a la evidencia científicamente contrastada, otros criterios no estrictamente implícitos en la evaluación, pero cuya importancia puede hacer necesaria su consideración. Con todo ello, podrá llegarse a la formulación de propuestas de mejora, que podrán girar en torno a los tres tipos siguientes:

- De reafirmación de aciertos;
- De corrección de deficiencias;
- De formulación de nuevas iniciativas.

1.4.2. *Reafirmación de aciertos*

Una evaluación de calidad no ha de orientarse exclusivamente hacia la búsqueda de los errores o imperfecciones, sino que tratará de poner en evidencia si los planteamientos, los procesos, los productos y el impacto son los más adecuados para las metas que pretenden lograrse, supuesto que éstas se acomodan a los marcos institucionales y personales en los que se produce el fenómeno educativo concreto.

La evaluación, así entendida, pondrá de manifiesto que algunos de los supuestos analizados aparecen evidente y consistentemente como aciertos o logros reales. Tales aspectos deben ser puestos de relieve, no solamente durante la evaluación propiamente dicha, sino que han de aparecer también en la propuesta optimizadora que de ella se derive. Sin perjuicio de la apetencia, implícita en el paradigma de calidad total, por seguir mejorando los aciertos (puesto que cualquier intervención del ser humano puede mejorarse), los que aparezcan consoli-

dados y los que resulten indiscutibles deben ser asumidos como un patrimonio de la institución, del programa o del equipo de personas responsables de la actuación educativa de que se trate. Además de ello, ha de proponerse la consolidación de los mismos.

Claro que los aciertos podrán referirse a ámbitos diversos implícitos en el plan o proyecto de intervención o en algunos de los procedimientos de mejora: en algún caso, tal vez puedan hacer relación a los medios puestos a disposición para el diseño, para la realización o hasta para la valoración de determinados aspectos; en otros casos, los logros podrán estar en los diseños mismos, que se han llevado a cabo de modo conveniente; podrán, también, aparecer aciertos en la realización de procesos de calidad para el logro de objetivos o metas de tal condición; y, por supuesto, los propios resultados podrán ser también considerados como adecuados en términos absolutos y, sobre todo, en función del «input» (contexto, disponibilidad de recursos, viabilidad de actividades, etc.).

1.4.3. Corrección de deficiencias

La evaluación podrá, también, poner de manifiesto que determinados supuestos, procesos o resultados no han alcanzado los niveles deseables de calidad. Tal como hemos señalado, resulta particularmente necesario que la evidencia de las deficiencias o imperfecciones sea absolutamente incontrovertible; e, incluso, que sea asumida como tal por los propios protagonistas, lo que no implica una valoración peyorativa de su implicación, sino un aprendizaje que puede ser altamente de utilidad para plantear su mejora. La responsabilidad de las deficiencias debe atribuirse, en definitiva, al sistema, más que a los individuos mismos. Resulta obvio que la asunción de dichas imperfecciones será más fácilmente lograda si no existe un efecto directo sobre las personas para sancionar a las que hayan podido, en su caso, estar en el origen de las mismas: la intencionalidad debe ser claramente optimizadora, que no sancionadora de deméritos ni de méritos.

En la propuesta de optimización del plan o proyecto de intervención deberá, por tanto, incluirse la eliminación, en lo posible, de los errores o deficiencias o, al menos, la disminución de los mismos. Pero, para que puedan, en ocasiones sucesivas, mejorarse tales aspectos, será necesario que se enuncien con claridad y objetividad, de modo que no den lugar a dudas o a diferentes interpretaciones. De igual modo, las propuestas de corrección de deficiencias indicarán, en lo posible, las causas determinantes de las mismas y, en cuanto lo permitan las circuns-

tancias, habrán de sugerir la forma de eliminarlas o reducirlas. Cuando este último aspecto no pueda ser propuesto de modo concreto o no pueda ser desarrollado con detalle suficiente, se sugerirán vías de ejecución o, en último extremo, fuentes o referencias para estudiar la problemática en cuestión y para encontrar la información necesaria que permita plantear convenientemente su mejora.

1.4.4. Nuevas iniciativas

La evaluación del plan o proyecto de intervención ha de constituir, en definitiva, la valoración de un plan de innovación para determinar la mejora de las actuaciones que implica: puede, por tanto, entenderse como un estudio fundamentado y veraz o, en cierto modo, como una investigación en la acción. En este sentido, al igual que ocurre en cualquier estudio o investigación, la realización del mismo no solamente permite extraer evidencias y conclusiones estrictamente derivadas de la hipótesis que desencadena la indagación. Además de ello, suele suscitar otros campos de análisis o de tratamiento que, si bien no están expresamente incluidos en el enunciado de la hipótesis o planteamiento de partida, guardan relación con los mismos.

De la misma forma, el análisis e interpretación de los datos de la evaluación del plan o proyecto de intervención puede sugerir campos de tratamiento y, en definitiva, de mejora, no estrictamente incluidos entre los aciertos a consolidar o en las deficiencias a rectificar. Se trataría, más bien, de otro tipo de otras iniciativas cuya propuesta y posterior puesta en acción puede contribuir a mejorar el mencionado plan o alguno de sus aspectos.

Algunas de las iniciativas que se sugieran pueden requerir un estudio más en profundidad de su autenticidad y solidez, y pueden necesitar la búsqueda del consenso de los implicados antes de asumirlas con firmeza y de proponer acciones concretas. Pero, en todo caso, resulta conveniente propiciar la oportunidad de que se formulen dichas iniciativas que, en definitiva, pueden suponer la extensión del paradigma de la calidad total en educación e, incluso, la afloración de otros paradigmas de visión, análisis y mejora de la realidad educativa.

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 5

Actividades de autoevaluación:

1. ¿Qué tipo de validez determina el grado de adecuación entre lo pretendido y lo realmente diseñado?
2. ¿Cómo se determina la evaluación interactiva?
3. ¿Qué indicadores de impacto destacarías en la investigación?
4. ¿Qué sentido tiene la propuesta optimizadora en la investigación?

CLAVE DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 5

1. ¿Qué tipo de validez determina el grado de adecuación entre lo pretendido y lo realmente diseñado?
EPÍGRAFE 1.1.
2. ¿Cómo se determina la evaluación interactiva?
EPÍGRAFE 1.2.
3. ¿Qué indicadores de impacto destacarías en la investigación?
EPÍGRAFE 1.3.4.
4. ¿Qué sentido tiene la propuesta optimizada en la investigación?
EPÍGRAFE 1.4.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LA UNIDAD 5

En relación con la Unidad I de desarrollo de un ejemplo de Prácticum, proponemos las siguientes actividades prácticas:

1. Diseña y desarrolla un instrumento de recogida de datos para evaluar un estudio de caso de diversidad educativa.
2. Aplica el instrumento atendiendo a las cuestiones de fiabilidad y validez del mismo.

REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONTENIDOS DE LA UNIDAD 5

- DE KETELE, JM y ROEGIERS, X (1995) *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- DENZIN, N. (1978). *The Research Act: a Theroretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Mc. Graw-Hill.
- ELLIOT, J. (1990). *La Investigación de la Acción*. Madrid: Morata.
- GENTO, S. (1994). «Técnicas, procedimientos e instrumentos para la aplicación de la escala de evaluación de centros educativos». CARDONA, J. (Coord.). *Metodología Innovadora de Evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 367-427.
- KRIPPENDORFF, K (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ, R. (1995). «Evaluación de programas educativos». MEDINA, A. y VILLAR, L. M. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, pp. 73-106.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA UNIDAD 5

Validez preactiva. Se lleva a cabo sobre la documentación que constituye el propio plan o proyecto de intervención, una vez finalizado el diseño, pero antes de su aplicación o realización.

Técnicas evaluativas y/o interrogativas. Son aquéllas en las que la evaluación se realiza sobre la información que ofrecen los individuos o grupos objeto de indagación evaluativa, a través de instrumentos en los que son preguntados, de forma directa o indirecta, sobre aquellos aspectos que hacen relación al tema evaluado.

Evaluación postactiva. Es aquella que se lleva a cabo una vez concluida la aplicación del plan. Nos lleva a la elaboración de las conclusiones más pertinentes para la finalización de una propuesta fundamentada sobre un proyecto y/o plan.

IV. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. P. (1973). *Educación y Estructura del Conocimiento*. Buenos Aires.
- CAM. (2000) *Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa. Direcciones del área territorial (pp. 3-30).
- CASANOVA, M^a. A (1995) *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASTILLO, S. y GENTO, S. (1995). «Modelos de evaluación de programas educativos». MEDINA, A. y VILLAR, L.M. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, pp. 25-69.
- CASTILLO, S. y GENTO, S. (1995). «Modelos de evaluación de programas educativos». MEDINA, A. y VILLA, L.M. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, pp. 25-69.
- COMMISSION EUROPEAN. (2005) Commission recommendations on the European Charter for Researcher and the Code of Conduct for recruiting researchers.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005) Recommendation of the European parliament and of the council: on key competences for lifelong learning. Brussels, 10.11.2005 COM(2005)548 final 2005/0221(COD)
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- DE KETELE, JM y ROEGIER, X (1995) *Metodología para la Recogida de Información*. Madrid: La Muralla.
- DE KETELE, JM y ROEGIER, X (1995) *Metodología para la recogida de Información*. Madrid: La Muralla
- DE LARA Y BALLESTEROS (2001) *Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: UNED.

- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.); ALFARO ROCHER, I.J.; APODACA URQUIJO, P.; ARIAS BLANCO, J.M.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; LOBATO FRAILE, C. y PÉREZ BOULLOSA, A. (2006) *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.); ALFARO ROCHER, I.J.; APODACA URQUIJO, P.; ARIAS BLANCO, J.M.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; LOBATO FRAILE, C. y PÉREZ BOULLOSA, A. (2006) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- DELORS, J (1996) *La educación Encierra un Tesoro*. Madrid. UNESCO.
- DENZIN, N. (1978). *The Research Act: a Theroretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Mc. Graw-Hill.
- ELLIOT, J. (1990). *La Investigación de la Acción*. Madrid: Morata.
- GENTO, S. (1989). *Formación y Actuación Profesional de los Profesores de Inglés en EGB*. Madrid: Universidad Complutense.
- GENTO, S. (1994). «Técnicas, procedimientos e instrumentos para la aplicación de la escala de evaluación de centros educativos». CARDONA, J. (Coord). *Metodología Innovadora de Evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 367-427.
- GENTO, S. (1994). «Técnicas, procedimientos e instrumentos para la aplicación de la escala de evaluación de centros educativos». CARDONA, J. (Coord.). *Metodología Innovadora de Evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 367-427.
- GENTO, S. (1995). «Formación cultural básica de personas adultas». MEDINA, A. (Coord). *Educación de Adultos (II)*. Madrid: UNED, PFP.
- GENTO, S y SÁNCHEZ, C (2007) *Guía de Prácticum o actuación en el tratamiento educativo de la diversidad*. En GENTO, S (Coord.) *Máster Interuniversitario de Tratamiento Educativo de la Diversidad*. UNED. Madrid. Documento Policopiado. (PDF).
- GONZÁLEZ, J y WAGENAAR, R (Ed) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, J y WAGENAAR, R (Ed.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- GRUNDI, S. (1987). *Currículum: Producto o Praxis?*. Londres: Falmer Press.
- HARGREAVES, A (1998) *Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado)* Madrid: Morata.
- JAROLIMEK, J & FOSTER, C.D (1979). *Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- JIMENÉNEZ MARTÍNEZ, P. y VILÁ SUÑÉ, M. (1999) *De Educación especial a Educación en la Diversidad*. Málaga: Aljibe.
- JORDÁN, J. A. (1996) *Propuestas de Educación Intercultural para Profesores*. Barcelona: Paidós.
- KING, G.; KEOHANE, R.O; VERBA; S. (2000) *El Diseño de la Investigación Social. La Inferencia Científica en los Estudios Cualitativos*. Madrid: Ciencias Sociales. Alianza.
- KING, G.; KEOHANE, R.O; VERBA; S. (2000) *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Ciencias Sociales. Alizanza.
- KLEIN, M. F. (1986). «Alternative Curriculum Conceptions and Design». *Theory Into Practice*, 25 (1): 31-35.
- KRIPPENDORFF, K. (1990) *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- KRIPPENDORFF, K (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- KRUEGER R.A. (1988) *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.
- KRUEGUER, R. A. (996) «Conducting Focus Group Interviews. In Performance Monitoring and Evaluation (TIPS)». *USAID Center for Development Information and Evaluation*. Number 10.
- LANDSHERE, G. de (1977). *Cómo Enseñan los Profesores: Análisis de las Interacciones Verbales en Clase*. Madrid: Santillana.
- MARGALEF GARCÍA y MARTÍN BRIS «La educación para la diversidad múltiples miradas» (pp. 169).
- MEDINA, A (ED) (2009) *Formación y Desarrollo de las Competencias Básicas*. Madrid: Universitas.

- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M^a. C. (2006) «Los procesos de observación del prácticum: análisis de las competencias». *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIV, n° 233 enero-abril de 2006.
- MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, M.^a C. y Sánchez, C. (2007) «La formación de las competencias profesionales mediante el empleo de la plataforma». *V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria 4-5 julio 2007*. Publicación CD.
- MEDINA, A. (1989). *Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid: Cincel.
- MEDINA, A. y GENTO, S. (1991). «Configuración del proyecto de diseño curricular en Educación de Adultos». MEDINA, A. (Coord). *Curso de Formación de Adultos*. Madrid: UNED, PFP.
- NOVAK, J. D. (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza.
- PÉREZ, R. (1995). «Evaluación de programas educativos». MEDINA, A. y VILLAR, L.M. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, pp. 73-106.
- PETERS, T.J. y WATERMAN, R.H. (1993). *In Search of Excellence*. New York: Harper Collins (1st. edition, 1982).
- PLANTE, J. (1994). *Évaluation de Programmes*. Laval (Canada): Université Laval.
- REICHER, S & TAUCH, C. (2005) «Tendencias IV: Universidades Europeas puesta en práctica de Bolonia. Informe de la EUA. CRUE». Traducción al español: Alcaraz Sintés, A. (Universidad de Jaén)
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G; GIL FLORES, J; GARCÍA JIMÉNEZ, E (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ GOMÉZ, GIL J, CORRALES A, GARCÍA E. (1994) «NUDIST versus AQUAD: dos posibilidades informáticas para el análisis de datos cualitativos». *Revista Investigación Educativa*, 23: 529-34.
- ROMÁN, M. y Díez, E. (1989). *Currículum y Aprendizaje. Un Modelo de Diseño Curricular de Aula en el Marco de la Reforma*. Madrid: MEC.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1995) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto (2^aed.).
- SÁNCHEZ, C. (2003). «Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación». En MEDINA, A y CASTILLO, S. (Coords.) (2003). *Procesos Metodológicos en la*

- Elaboración de los Trabajos de Investigación de los Alumnos de Doctorado*. Madrid: Pearson Educación.
- SÁNCHEZ, C. (2006) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria para la Atención a la Diversidad de los alumnos extranjeros de la Comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- SÁNCHEZ, C. (2007) «Competencias docentes: sentido formativo del profesorado ante el reto intercultural». En MEDINA, A y DOMÍNGUEZ, M. C. (2007) *Formación Integral: base del Desarrollo de las Comarcas*. Madrid: Universitas.
- SÁNCHEZ, C. (2009) «La competencia en la etapa de educación primaria». En A. Medina (Ed.) (2009): *Formación y Desarrollo de las Competencias Básicas*. Madrid: Universitas.
- SANTOS GUERRA, (1990) Citado en la obra *Metodología Innovadora de Evaluación de Centros Educativos* (1994. pp.393).
- SANTOS, M. A. (1990). *Hacer Visible lo Cotidiano: Teorías y Práctica de la Evaluación de Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- SCHEERENS, J. y CREEMERS, B. (1989). «Conceptualizing school effectiveness». *International Journal of Educational Research*, 13 (7).
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Cassell.
- STENHOUSE, L. (1985). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- TABA, H. (1987). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Londres. The Falmer Press.
- TYLER, R. W. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- VALLES, M. S. (2003) «Entrevistas cualitativas». *Cuadernos Metodológicos*, 32. Madrid. Centros de Investigaciones Sociológicas. CIS.
- VALLES, M. S. (2003) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica profesional*. Madrid: Síntesis. Sociología.
- VALLES, M. S.(2003) «Entrevistas cualitativas». *Cuadernos Metodológicos*. 32. Madrid: Centros de Investigaciones Sociológicas. CIS.
- VALLES, M. S.(2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis. Sociología.

2. WEBGRAFÍA

Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/spn.htm>

Constitución Española de 1978.

<http://www.rae.es>

Disposición 2. Declaración de Salamanca 1994. Conferencia Mundial sobre NEE.

http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm

TESCH, R. (2002) Research Methodology (Chapter 3). In SCHOREDER, F.K. (2002) Braille Usage: Perspectives of legally Blind Adults and Policy Implications for School Administrators. Publicación (NFB: National federation of the Blind).

<http://www.nfb.org/braille/chap3.htm>

MEDINA, A (Coord.) y DOMÍNGUEZ, M.^a C; SÁNCHEZ, C; CABRERIZO J (2007) «La formación de las competencias profesionales mediante el empleo de la plataforma».

<http://www.ua.es/ice/redes/jornadas/2007/index.html>

MEDINA, A (Coord.) y DOMÍNGUEZ, M.^a C; SÁNCHEZ, C; CABRERIZO J (2007) «Diseño de unidades didácticas en la plataforma: aportación al desarrollo de las competencias discentes».

<http://www.ua.es/ice/redes/jornadas/2007/index.html>

3. LEGISLACIÓN

Ley de Integración Social del Minusválido. L.I.S.M.I. (1982). (BOE, n.º 103. 30 de abril de 1982).

Real Decreto del 06/03/85 (Cajas Rojas, 1992).

Resolución de 24 de enero de 2006, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, por la que se delegan competencias en determinados órganos.