

ELABORACIÓN DE

**PROPUESTAS DE
INTERVENCIÓN
EDUCATIVA**

**ARTURO BARRAZA
MACÍAS**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



ELABORACIÓN DE

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

ARTURO BARRAZA MACÍAS

Primera edición: Junio de 2010
Editado en México

ISBN: 978-607-95185-2-3



Editor:
Universidad Pedagógica de Durango

Autor:
Arturo Barraza Macías

Este libro no puede ser reproducido total, o parcialmente,
sin la autorización por escrito del editor

CONTENIDO

Prólogo	6
Introducción	8
Orientación conceptual y principios prescriptivos	12
<i>Adscripción teórica del enfoque adoptado</i>	12
<i>Orientaciones conceptuales de la práctica Profesional</i>	15
<i>Principios prescriptivos de orden metodológico</i>	19
<i>A manera de cierre</i>	23
La Propuesta de Intervención Educativa	24
<i>Concepto</i>	24
<i>Tipos de propuestas</i>	26
<i>¿Quién elabora una Propuesta de Intervención Educativa?</i>	28
<i>El equipo elaborador</i>	29
<i>La red de agentes educativos</i>	31
<i>El amigo crítico</i>	32
Construcción del problema generador de la Propuesta de Intervención Educativa	35
<i>Elección de la preocupación temática</i>	35
<i>Estrategias organizativas del proceso de recolección de la información</i>	40
<i>Formulación del problema</i>	44
Técnicas para la recolección de la Información	45
<i>Consideraciones metodológicas</i>	45
<i>Técnicas de investigación cuantitativas</i>	46
<i>Técnicas de investigación cualitativa</i>	49
<i>Técnicas participativas</i>	53
<i>El papel de la teoría</i>	55
<i>Cuatro consideraciones finales</i>	56
El diseño del Proyecto de Intervención Educativa	59
<i>Hipótesis de acción</i>	59
<i>El papel de la teoría</i>	61
<i>Estructuración de un Plan de Acción</i>	63
<i>Estructuración de un Proyecto Programático Formalizado</i>	64
<i>Esquemas para proyectos específicos</i>	69
<i>La red de actividades como apoyo gráfico</i>	71

Estrategias para la construcción de soluciones innovadoras	74
<i>Estrategia ojos limpios</i>	77
<i>Estrategia de escape</i>	78
<i>Estrategia 6-3-5</i>	79
<i>Estrategia de salida de los estereotipos</i>	80
<i>Estrategia SCAMPER</i>	82
<i>Estrategia el diálogo innovador</i>	83
<i>Estrategia de entradas aleatorias</i>	85
<i>A manera de cierre</i>	86
Del Proyecto de Intervención Educativa a la Propuesta de Intervención Educativa	87
<i>Aplicación del Proyecto de Intervención Educativa</i>	87
<i>Seguimiento de la aplicación del Proyecto de Intervención Educativa</i>	88
<i>Evaluación del Proyecto de Intervención Educativa</i>	89
<i>Estructuración de la Propuesta de Intervención Educativa</i>	90
<i>Aspectos formales a tener en cuenta en la elaboración de de la Propuesta de Intervención Educativa</i>	93
<i>Socialización de la Propuesta de Intervención Educativa</i>	94
Lista de comprobación y control del contenido de una Propuesta de Intervención Educativa	97
<i>¿Por qué es necesaria una lista de comprobación y control?</i>	97
<i>Indicadores</i>	99
Anexo uno:	103
Un procedimiento para la consulta a expertos	
Anexo dos:	107
Un procedimiento para la obtención de la confiabilidad	
Anexo tres:	110
Modelo de carta de consentimiento informado	
Anexo cuatro:	112
Estilo de participación y formas de afrontamiento durante el trabajo colaborativo	
Apéndice	115
El método de los seis sombreros como apoyo al trabajo colaborativo	
Referencias	119

PRÓLOGO

Una de las circunstancias que se observan en el trabajo cotidiano de la mayoría de los profesores, es su dificultad para sistematizar sus experiencias exitosas y documentarlas. No existe esta práctica y con esto se pierde un cúmulo de propuestas útiles para el resto de los docentes.

Es por lo anterior que se hace necesario que el profesor aprenda a sistematizar la información que produce al llevar a cabo la implementación de sus proyectos de trabajo y que esto se convierta en un hábito de trabajo a fin de que sus propuestas sean conocidas por otros docentes.

El autor del presente trabajo establece posibilidades para elaborar Propuestas de Intervención Educativas, tomando como fuente la actuación docente innovadora, ello con base en la gran experiencia recuperada y acumulada a través de los cursos temáticos que ha atendido en su labor académica.

Como estudioso de los procesos del cambio y la innovación, el autor los establece como el centro de numerosos debates que en la actualidad se presentan en el ámbito educativo. Se resalta el tema de la intervención, dado que es un concepto que está en proceso de construcción y aún no existe un consenso o una concepción única. No obstante lo anterior, en el presente trabajo se caracteriza con toda claridad el significado de una propuesta de intervención educativa, lo que facilita el acercamiento a quienes buscan esta información.

Está claro que quien pretenda hacer propuestas de intervención innovadoras debe partir de su propia experiencia y comprender que el cambio de los sujetos es una condición necesaria para llevar a cabo cambios en el entorno.

Mtro. Gonzalo Arreola Medina

INTRODUCCIÓN

Los profesionales de la educación se han visto bombardeados, en las dos últimas décadas, por el discurso educativo tecnocrático que, desde una óptica eficientista y altamente individualista, les ha vendido la idea de una práctica profesional subordinada a la técnica o a la estrategia.

Conceptos como estrategias de enseñanza, en el caso de los maestros, o de habilidades directivas, en el caso de los directivos, por mencionar solamente algunos, han sido la punta de lanza de este discurso tecnocrático que visualiza al agente educativo como un simple operario de políticas educativas y de prácticas curriculares que, normalmente, quedan fuera de la esfera de su competencia. Bajo esta lógica, el papel del agente educativo queda reducido a la simple función de ejecutor de instrucciones cada vez más precisas, procedentes de la alianza establecida entre las autoridades escolar tradicional y la noosfera, constituida ésta última por “el conjunto de especialistas que diseñan los programas, la organización del trabajo, las didácticas, las tecnologías educativas, los libros de texto y otros medios de enseñanza, las estructuras, los espacios y los calendarios escolares” (Perrenoud, 2007; p. 9).

En ese contexto, signado por el triunfalismo y el discurso totalizador de los tecnócratas, la perspectiva educativa crítica sigue manteniendo una postura de cuestionamiento y de propuesta. Las propuestas de la Teoría Crítica de la Educación, del Profesor Investigador, del Profesional Reflexivo y de la Investigación Acción Crítica, por

mencionar solo algunas, siguen vigentes y vigorosas, buscando aportar su grano de arena a la construcción de una educación diferente.

De las diferentes características que supondría esta educación diferente, a la que se aspira y que nos obliga a mantener una distancia crítica de la perspectiva tecnocrática, quisiera destacar la autonomía del profesorado y la construcción problémica de la realidad educativa como ideas fuerza que guían una práctica profesional diferente. Para la concreción de estas ideas fuerza es que se ha elaborado el presente libro tratando de superar la visión dicotómica que obliga a tomar partido por el análisis ideológico o por la eficiencia técnica, en ese sentido, en este libro se propone, desde una visión crítica, un texto altamente ejecutivo para la elaboración de Propuestas de Intervención Educativa.

El sentido pragmático que ha guiado la elaboración de este libro orientó su desarrollo, casi totalmente, a aspectos operativos y formales, quedando la perspectiva teórica, desde la cual se intenta dar significado a la construcción de las Propuestas de Intervención Educativa, circunscrita al primer capítulo. Sin embargo, recomendamos a los lectores, aún a aquellos apremiados por orientaciones técnicas, que se detengan un momento en el primer capítulo e interioricen los principios y conceptos presentes ahí y que, necesariamente, deben guiar su actuación profesional dentro de una perspectiva crítica ya que en caso contrario, se corre el riesgo de perder el rumbo en un maremágnum de orientaciones técnicas que lo conduciría a convertirse en lo que se crítica, un simple operario de la educación.

Para su presentación este libro se estructuró en ocho capítulos:

1. En el primer capítulo se plantea la perspectiva teórica que da significado a una práctica profesional signada por la autonomía y desde la cual adquiere significado la

construcción de Propuestas de Intervención Educativa. Se insiste en que el lector no se salte este apartado y lo lea detenidamente.

2. En el capítulo dos se conceptualiza la Propuesta de Intervención Educativa y se define a quienes pueden ser sus elaboradores.
3. En el capítulo tres se abordan los momentos que conducirían a la construcción del problema generador de una Propuesta de Intervención Educativa.
4. En el capítulo cuatro se presentan algunos ejemplos de técnicas de investigación y técnicas participativas que pueden ayudar al interventor educativo a recolectar la información para realizar la construcción del problema.
5. En el capítulo cinco se ofrecen los elementos conceptuales y estructurales necesarios para el diseño del Proyecto de Intervención Educativa.
6. En el capítulo seis se proponen un conjunto de estrategias que pueden ayudar al interventor para que al construir la solución al problema generador de la propuesta, ésta pueda tener un carácter innovador.
7. En el capítulo siete se detalla el proceso a través del cual se transita del Proyecto de Intervención Educativa a la Propuesta de Intervención Educativa.
8. En el capítulo ocho se presenta una lista de control y comprobación que puede ayudar al interventor a realizar una autoevaluación de su propuesta o, en su defecto, ayudar a un agente externo a evaluar una Propuesta de Intervención Educativa.

El libro se termina con cuatro anexos y un apéndice que buscan ampliar la información vertida al interior, ofreciendo mayores elementos prácticos que apoyen verdaderamente la elaboración de Propuesta de Intervención Educativa.

Por último, quisiera cerrar esta introducción recordando que el énfasis práctico dado a este libro no lo adscribe a una perspectiva técnica, ya que la orientación conceptual y los principios prescriptivos esbozados en el primer capítulo aspiran a guiar al interventor educativo para que desarrolle una práctica profesional informada teóricamente y dirigida a la autonomía.

ORIENTACIÓN CONCEPTUAL Y PRINCIPIOS PRESCRIPTIVOS

El proceso que se propone en el presente libro, para la elaboración de Propuestas de Intervención Educativa, se adscribe teóricamente al Enfoque Crítico Progresista de la innovación educativa (Barraza, 2005) y se concreta, metodológicamente, en una práctica interventora que articula la investigación con la intervención en un marco institucionalizado de profesionalización; este tipo de práctica conduce ineludiblemente a la autonomía profesional y tiene en la Propuesta de Intervención Educativa su principal medio de concreción.

Adscripción teórica del enfoque adoptado

El enfoque crítico progresista, surgido originalmente en el campo de la innovación educativa (Barraza, 2005) pero orientado en esta ocasión a la intervención educativa, tiene entre sus principales postulados los siguientes:

- Toma a la Ciencia Social Crítica, en lo general, y a la Teoría Educativa Crítica, en lo particular, como horizonte en la búsqueda de la mejora educativa.
- La mejora educativa debe de estar signada por la autonomía profesional y social de sus agentes, por lo que estos aspectos se deben constituir en los fines deseables de toda intervención educativa.

- La autonomía profesional y social tienen en el diálogo y la colaboración sus estrategias centrales de desarrollo.
- La autonomía profesional debe entenderse como un proceso emancipatorio que conduce a la liberación profesional y social de cualquier tipo de opresión (Contreras, 1999).
- La autonomía profesional se vive como proceso colectivo (configuración discursiva de una voluntad común) dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales que circunscriben y significan las prácticas educativas.

Como ya se mencionó en el primer postulado, el enfoque crítico progresista se adscribe teóricamente a la Ciencia Social Crítica. Sin embargo, cabe preguntarse ¿qué es una Ciencia Social Crítica? Para responder a esta pregunta me apoyaré en Habermas (1982), quien establece una clasificación de las distintas ciencias en función del interés cognoscitivo que persiguen:

a) Ciencias Empírico-Analíticas, que tienen como finalidad central generar un conocimiento nomológico y están orientadas por un interés de tipo técnico-instrumental.

b) Ciencias Histórico-Hermenéuticas, cuya finalidad fundamental es lograr una comprensión interpretativa de la realidad que genere un acuerdo orientador de la acción. El interés que las conduce es un interés práctico, vinculado a una acción comunicativa que busca crear las condiciones para la autocomprensión de la propia tradición y el compromiso con la comprensión de otras culturas.

c) Ciencias Críticas, que están orientadas por un **interés emancipatorio que a su vez está enlazado a la conquista de la autonomía por medio de la superación de la**

sumisión a todo poder ajeno. Este tipo de ciencia es el que se denomina Ciencia Social Crítica.

La Ciencia Social Crítica responde a todo un conjunto de postulados que integran y circunscriben las ideas de los diferentes autores que la han configurado; sin embargo, al quedar fuera de los objetivos de este libro su presentación exhaustiva, quiero destacar solamente cuatro postulados que considero centrales para entender su relación con el Enfoque Crítico Progresista. Estos postulados se inscriben prioritariamente en lo que se denomina Teoría Educativa Crítica (Carr, 1999, y Carr y Kemmis, 1988) y es a partir de ellos que se puede afirmar que una Teoría Educativa Crítica debe:

- Tener como fin último la “mejora de la racionalidad de la educación capacitando a los profesionales de la educación para perfeccionar por su cuenta su racionalidad práctica” (Carr, 1999; p. 154). Este perfeccionamiento promueve la autonomía profesional de todos los agentes involucrados en el hecho educativo.
- Crear comunidades democráticas de profesionales de la educación comprometidos con el desarrollo racional de valores y prácticas a través de un proceso público de discusión, argumentación y crítica, que solamente se logrará mediante el fomento de la colaboración.
- Promover el desarrollo de fines educativos comunes mediante la reflexión crítica sobre las normas y prácticas vigentes. En ese sentido, se debe subordinar el ejercicio de la racionalidad a la capacidad de entendimiento que se genera entre sujetos capaces de lenguaje y acción (Fernández, 1997; en Ibáñez, 2003).

- Generar una investigación *en y para* la educación. La cual debe surgir de los problemas de la vida cotidiana y construirse con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos (Carr y Kemmis, 1988).

Esta forma de entender la educación, y por ende la investigación educativa, se asume en toda su plenitud y centro la atención explícitamente en los agentes educativos y en el objetivo de lograr una profesionalización que lo conduzca a la autonomía. Sin embargo, para lograr este propósito lo primero que se tiene que hacer es conceptualizar la práctica profesional de estos agentes desde el Enfoque Crítico Progresista que respalda la elaboración del presente libro.

Orientaciones conceptuales de la práctica profesional

Las diferentes prácticas profesionales, que hacen posible el hecho educativo, pueden ser entendidas bajo dos grandes orientaciones conceptuales: la técnica y la crítica progresista. A diferencia de otros autores que reconocen tres orientaciones (p. ej. Contreras, 1999), desde el año 2005 he asumido solamente la existencia de las dos orientaciones ya mencionadas.

Esta postura, asumida a partir de mis estudios en el campo de la innovación educativa, recupera sin mayores cambios la orientación técnica (que se identifica con el modelo de investigación y desarrollo) y construye su contraparte, la orientación crítico progresista, a partir de cuatro fuentes: a) la Teoría de la Racionalidad Comunicativa (Habermas, 2001), b) La Teoría Educativa Crítica (Carr, 1999, y Carr y Kemmis, 1988), c) la perspectiva práctica reflexiva de la investigación acción (Elliott, 1990 y 2000) y d) el

Modelo de Resolución de Problemas de la innovación educativa (Havelock y Huberman, 1980 y Huberman, 1973).

Estas cuatro fuentes sirven de insumo al Enfoque Crítico Progresista para que éste se configure a partir de las tres dimensiones constitutivas de cualquier teorización educativa: la teleológica-axiológica, la ontológica y la mesológica (vid tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y fuentes teóricas que nutren al enfoque crítico progresista.

Dimensiones	Teleológica-axiológica	Ontológica	Mesológica
Fuentes teóricas	Teoría de la Acción Comunicativa y Teoría Educativa Crítica	Teoría Educativa Crítica	Perspectiva práctica reflexiva de la investigación acción y Modelo de Resolución de Problemas de la innovación educativa.

Las dos orientaciones conceptuales ya mencionadas se hacen coincidir con los dos tipos de acciones susceptibles de racionalización: la acción orientada al éxito, en su vertiente instrumental y estratégica, y la acción orientada al entendimiento (Habermas, 1993 y 2001).

A continuación me permito describir como sería conceptualizada la práctica profesional de los agentes educativos en cada una de estas orientaciones.

La práctica profesional de los diferentes agentes educativos, bajo una orientación técnica, se configura a partir de las siguientes ideas fuerza:

- Toda práctica profesional adquiere su verdadero significado en una racionalidad técnica que pone el énfasis en el uso y control de los medios para lograr fines deseables

ya preestablecidos (p. ej. subir el ranking en pruebas nacionales, como es el caso de ENLACE, o pruebas internacionales, como es el caso de PISA).

- Bajo esta racionalidad, la práctica profesional requiere básicamente una solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento técnico originado en el conocimiento científico.

- La selección de los medios obedece a una lógica jerárquica donde el especialista establece los fines deseables en la propuesta curricular que elabora para tal fin. En ese sentido, el agente educativo puede analizar o discutir los medios más adecuados para el logro de tales fines, los cuales normalmente no están en la esfera de su competencia.

- La valía del agente educativo, o la calidad de su trabajo, depende centralmente del dominio o pericia técnica que demuestre en la solución de problemas de su práctica profesional. Bajo esta lógica su formación estaría fundamentalmente orientada al conocimiento de técnicas, procedimientos, estrategias o metodologías, nutriéndose de las perspectivas y teorías psicológicas en boga (p. ej. el Programa Nacional de Formación Continua de la Secretaría de Educación Pública o el Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medios Superior de la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).

- Este dominio implica básicamente su aplicación en la realidad y, en algunos casos, en ambientes hipotéticos (p. ej. el examen de carrera magisterial), no la destreza o habilidad para la construcción o diseño de estrategias. No interesa un agente educativo constructor de su práctica profesional sino uno que simplemente aplique aquellas estrategias que han sido establecidas como las mejores para llegar a los fines ya

determinados. Esta orientación provoca un divorcio entre el especialista y el agente educativo, donde el primero es el diseñador o constructor de estrategias, mientras que el segundo se concreta solamente a aplicarlas.

- Bajo esta perspectiva la innovación educativa no juega ningún papel o, en caso de hacerlo, se mueve entre los estrechos márgenes de la estrategia, esto es, la única libertad que tiene el agente educativo para innovar, en caso de que esto pueda llamarse innovación, es sobre los pasos o actividades que componen una estrategia.

La práctica profesional del agente educativo, conceptualizada, bajo una orientación crítico progresista, se configura a partir de las siguientes ideas fuerza:

- La práctica profesional adquiere su verdadero significado en una racionalidad comunicativa que pone el énfasis en el diálogo y la colaboración como recursos centrales para la construcción de medios y fines deseables para la educación.

- Bajo esta racionalidad, la práctica profesional del agente educativo requiere básicamente un trabajo colaborativo que permita, no solamente la solución instrumental de problemas, sino el análisis y la reflexión de los fines educativos en el marco de su realidad inmediata.

- El agente educativo se ve a sí mismo como un profesionalista que reflexiona y actúa de manera deliberada y autónoma sobre su propia práctica profesional en colaboración con sus pares.

- Las técnicas, herramientas o estrategias que proporcionan los especialistas son solamente el punto de partida para el desarrollo de prácticas intencionales de adopción o recreación profesional, donde el agente educativo, en función de la realidad cotidiana que vive, marca la pauta de su propio trabajo.

- La formación del agente educativo promueve, bajo esta orientación conceptual, el desarrollo de competencias que permitan la problematización y solución creativa de problemas, en el entendido de que la solución de un problema impacta otras áreas o ámbitos de la práctica profesional del docente.
- La innovación educativa se vuelve un recurso central de la práctica profesional del agente educativo, ya que a través de ellas orienta su intencionalidad de solución de problemas a un verdadero cambio educativo signado por aprendizajes auténticos.

De estas dos orientaciones conceptuales, en el presente libro se asume la crítica progresista y para efectos de la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa me permito agregar una serie de principios prescriptivos de orden metodológico que se encuentran en consonancia con dicho enfoque.

Principios prescriptivos de orden metodológico

- *La elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa permite destacar la construcción de problemas como eje constructor de la actuación profesional.*

En la práctica profesional de los diferentes agentes, involucrados en el hecho educativo, se observa una larga tradición que busca eliminar o minimizar la existencia de los problemas, reduciendo, en la mayoría de los casos, su explicación al factor más inmediatista signado por el contexto o las políticas educativas nacionales; sin embargo, la realidad inmediata nos recuerda de manera recurrente su naturaleza problemática, por lo que se hace necesario reconocer que los problemas presentes en la práctica profesional de los diferentes agentes educativos no son obstáculos incómodos sino los motores que

impulsan una superación y actuación profesional que tiene como objetivo central el aprendizaje de los alumnos.

- *La elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa implica necesariamente la incorporación de la innovación educativa.*

El enfoque técnico ha expulsado a la innovación educativa de la práctica profesional de los agentes educativos, a los cuales ha conducido a adoptar un rol de simples operarios; no obstante, el reconocimiento de la existencia de múltiples problemas que configuran y le dan sentido a la actuación profesional de los agentes educativos nos compromete a la construcción de soluciones, preferentemente originales y novedosas, que provoquen la mejora de la situación precedente. Estas soluciones se tienen que construir a partir de la experiencia personal de cada uno de los agentes educativos ya que si entran en conflicto con sus creencias y valores no serán aceptadas y por lo tanto no tendrán el éxito esperado.

- *La elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa busca promover el trabajo colegiado que involucre la cooperación y el dialogo en la construcción de problemas y de soluciones innovadoras.*

La soledad endémica que se asocia normalmente a la actuación profesional de los agentes educativos debe de ser sustituida por el trabajo colegiado que favorezca la innovación educativa, por lo que vale la pena recordar que la innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento. En ese sentido se vuelve un imperativo “crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente como colectivo” (Carbonell, 2001; p. 115).

- *La elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa tiene en la praxis su rasgo distintivo para la búsqueda de la autonomía profesional.*

Tradicionalmente los agentes educativos se han vuelto reactivos en su práctica profesional; únicamente se concretan a seguir los lineamientos marcados por la autoridad educativa sin vislumbrar los espacios o resquicios de autonomía que poseen y que les permitiría asumir un papel más activo en su práctica profesional. En ese contexto, signado por la reacción, es que el concepto praxis salta a la palestra.

Praxis es el concepto síntesis por antonomasia de la Ciencia Social Crítica y tradicionalmente es entendida como la unión de la teoría y la práctica, sin embargo para fines del presente libro la entenderemos, desde una perspectiva habermasiana, como la razón consciente de sí misma, razón que no es sometida a fines impuestos desde fuera, sino como la razón que se configura y reconfigura a sí misma a partir de los fines sociales establecidos mediante el diálogo, signado por el entendimiento, con los demás.

- *La elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa tiene como requisito sine qua non la existencia de un verdadero diálogo.*

En la actualidad se desarrolla una colegialidad impuesta que se caracteriza por presentar un conjunto de procedimientos formales, específicos y burocráticos que tienen por objetivo centrar la atención de las instituciones educativas en la planificación conjunta, la consulta y otras formas de trabajo en común (Fullan y Hargreaves, en Sparkes y Boomer, 2001). Esta situación, muy lejana a un enfoque crítico progresista, obliga a reconocer que la colegialidad debe sustentarse en un diálogo verdadero donde todos los involucrados estén en igualdad de condiciones, esto es, donde se reduzca a su mínima expresión, y, de

ser posible, se anulen las relaciones de poder que dificultan el entendimiento y niegan por naturaleza todo diálogo.

- *La elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, a pesar de su orientación fuertemente empirista, no niega la teoría y, por tanto, su incorporación la considera necesaria, aunque el momento y la forma estén sujetas al criterio del elaborador.*

La tendencia cualitativa que ha permeado a diferentes metodologías orientadas a la intervención, en diversos campos profesionales, ha provocado un énfasis en el trabajo empírico-inductivo que, por momentos, parece que no deja lugar a la teoría. Sin embargo, la Ciencia Social Crítica, en lo general, y el Enfoque Crítico Progresista, en lo particular, no promueven el divorcio con otras lecturas alternativas de la realidad como lo son las teorías surgidas bajo la hegemonía del paradigma positivista o postpositivista, sino que recomiendan un diálogo fecundo con ellas para constituir a sus categorías explicativas en categorías críticas que se integren a una realidad profesional construida socialmente por el agente educativo

- *La elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa involucra y hace participe de su proceso de indagación-solución a las personas incluidas en la realidad investigada.*

En algunos medios académicos se han popularizado algunas metodologías orientadas a la intervención que ven a los participantes únicamente como fuente de información. Contraria a esta visión, la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, desde el enfoque adoptado en el presente libro, debe necesariamente involucrar al participe de la realidad estudiada, aunque su nivel de participación, que puede ir de la

simple consulta a la toma de las decisiones metodológicas, queda a criterio del elaborador, o coordinador, de la propuesta.

A manera de cierre

El Enfoque Crítico Progresista que se propone en el presente libro, para guiar la elaboración de Propuestas de Intervención Educativa, no tiene la pretensión de constituirse en un enfoque teórico de amplio espectro, sino por el contrario, únicamente aspira a constituirse en un enfoque específico que se integre a los esfuerzos que muchos autores realizan para conformar una Teoría Educativa Crítica.

Particularmente creo que la búsqueda de una Teoría Educativa Crítica de amplio espectro tiene el gran reto de integrar diversas perspectivas o enfoques como sería el caso de: a) el movimiento teórico práctico de la mejora escolar (que impacta el ámbito organizacional) b) enfoques teóricos surgidos de la práctica o que revitalizan la práctica como sería el caso del profesor investigador o del profesional reflexivo (que impacta directamente la práctica profesional de los agentes educativos), y c) la investigación acción crítica (que impacta la generación del saber educativo).

Estos enfoques o perspectivas son solamente algunos ejemplos de ese gran esfuerzo colectivo que realizan muchos autores que creen en un tipo de educación diferente.

LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Concepto

La Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por las siguientes fases y momentos:

a) La fase de planeación. Comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución. Esta fase tiene como producto el Proyecto de Intervención Educativa; en ese sentido, es necesario aclarar que si la elaboración de la solución no implica necesariamente su aplicación entonces debemos denominarla proyecto.

b) La fase de implementación. Comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la Propuesta de Intervención Educativa y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario. Bajo esa lógica es menester recordar que la solución parte de una hipótesis de acción que puede o no, ser la alternativa más adecuada de solución, por lo que solamente en su aplicación se podrá tener certeza de su idoneidad.

c) La fase de evaluación. Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general. Esta fase adquiere una gran relevancia si se parte del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta el proceso y las eventualidades propias de toda puesta en marcha de un Proyecto de Intervención Educativa. Una vez cerrada esta fase de trabajo es cuando, en términos estrictos, se puede denominar Propuesta de Intervención Educativa

d) La fase de socialización-difusión. Comprende los momentos de: socialización, adopción y recreación. Esta fase debe conducir al receptor a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción-recreación de la solución diseñada.

Estas etapas, para fines didácticos, se presentan de manera lineal, sin embargo, la explicación realizada durante la etapa de implementación hace hincapié en un proceso adaptativo que, mediante un movimiento dialéctico, permite un ajuste mutuo entre la realidad que se le presenta al sujeto y su actuar, constituido éste por tres acciones: la problematización, la formulación de la hipótesis de acción y la elaboración de la propuesta. En ese punto se coincide plenamente con Elliott (2000) cuando, en su modelo de investigación acción, se aleja de una visión lineal de la implementación de actividades y, en contraparte, acepta la necesidad de reformulaciones posteriores de la idea general y del plan de acción como parte de un proceso en espiral.

a) Según el actor y su ámbito de problematización.

Las Propuestas de Intervención Educativa pueden ser clasificadas como: Propuesta de Actuación Docente y Propuesta de Apoyo a la Docencia.

La Propuesta de Actuación Docente tiene al profesor como su principal actor, por lo que su ámbito empírico de problematización es la docencia. El profesor, como principal usuario y beneficiario, debe participar activamente en la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa, sea en calidad de actor único o como miembro de un colectivo docente.

En este tipo de propuestas se abordan necesariamente temas didácticos relacionados de manera directa con la práctica profesional desarrollada en el aula por el docente. En ese sentido, temas como la promoción de la comprensión lectora, la enseñanza de la historia, el uso de recursos didácticos, entre otros, son preocupaciones temáticas generadoras de una Propuesta de Actuación Docente.

La Propuesta de Apoyo a la Docencia puede tener una multiplicidad de actores: directores, orientadores, miembros del equipo paradocente, pedagogos, apoyos técnico-pedagógicos, interventores educativos, etc. El actor de la Propuesta de Apoyo a la Docencia tendrá en su práctica profesional específica su ámbito de problematización (p. ej. el director tendrá en los procesos de gestión su ámbito de problematización).

En este tipo de propuestas se abordan temáticas sumamente variadas que tienen que ver necesariamente con la práctica profesional que desarrolla su actor principal; en ese

sentido, un apoyo técnico abordará temas relacionados con la asesoría o formación del profesor, mientras que un miembro del equipo paradocente abordará temas como la aceptación de un niño con discapacidad.

b) Según la orientación conceptual subyacente en su realización.

Las Propuestas de Intervención Educativa pueden ser clasificadas como: propuesta realizada bajo una orientación técnica y propuesta realizada bajo una orientación crítico progresista.

La propuesta realizada bajo una orientación técnica es desarrollada por un especialista ajeno al ámbito de problematización, el cual toma al agente educativo, en lo individual o en lo colectivo, y su práctica profesional, como fuente de información exclusivamente. Las decisiones metodológicas, y el uso de la información obtenida, están fuera de alcance del agente educativo y es el especialista el único responsable de ello.

La propuesta realizada bajo una orientación crítico progresista es desarrollada por el usuario y potencial beneficiario de dicha propuesta, por lo que su práctica profesional se constituye en su ámbito de problematización; en caso de no ser el potencial beneficiario el promotor de la realización de la propuesta, no obsta para que éste participe activamente durante su desarrollo. Las decisiones metodológicas, y el uso de la información obtenida, las toma el agente educativo en lo individual o en lo colectivo, sea en su calidad de promotor o impulsor de la realización de la propuesta o simplemente como compañero y participante del proceso.

*¿Quién elabora una
Propuesta de Intervención Educativa?*

Una Propuesta de Intervención Educativa puede ser elaborada por todo aquel profesionalista que desea sumergirse en un proceso de mejora continua y ve en esta estrategia una opción para sistematizar y mejorar su experiencia profesional. Así mismo, una Propuesta de Intervención Educativa puede ser desarrollada por estudiantes de licenciaturas con un modelo de formación con orientación a la práctica o por estudiantes de maestrías de corte profesionalizante.

En el enfoque crítico progresista, el elaborador de la Propuesta de Intervención Educativa es el agente educativo que tiene una necesidad, o situación problemática, en su práctica profesional y que, al resolverla, será uno de los principales beneficiados. Bajo esta premisa, la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa no es un asunto de expertos, sino de personas interesadas en cambiar y mejorar sus prácticas profesionales.

Con base en esa idea, el agente educativo elaborador de una Propuesta de Intervención Educativa puede constituirse a partir de tres modalidades:

- a) Como equipo elaborador constituido por un mínimo de tres personas y un máximo de nueve.
- b) Como agente educativo individual, pero integrado a una red de agentes educativos orientados a la mejora.

- c) Como agente educativo individual, pero con un amigo crítico que sirva de acompañante permanente durante todo el proceso. En los casos de estudiantes de licenciatura o maestría el tutor o asesor de tesis desempeña este rol.

Estas modalidades pretenden respetar los principios prescriptivos que enfatizan el diálogo y la colaboración del Enfoque Crítico Progresista.

El equipo elaborador

Para la construcción del problema generador de una Propuesta de Intervención Educativa es necesario iniciar conformando un equipo elaborador; en este punto es necesario recordar que, bajo el enfoque teórico que se ha asumido en el presente libro, el trabajo colaborativo es una condición sine qua non para el desarrollo de una propuesta.

El equipo elaborador puede estar conformado por un mínimo de tres personas y un máximo de nueve. Estos límites se plantean a partir de la experiencia personal e institucional que se ha tenido al trabajar con estrategias de investigación cualitativas como son los grupos focales y grupos de discusión; dicha experiencia nos ha llevado a considerar que este número de participantes en un equipo permite la realización de un verdadero diálogo entre los miembros del grupo y, de ser necesario, permite también la toma de decisiones por votación.

El Equipo Elaborador puede estar conformado exclusivamente por los agentes educativos involucrados en el proceso o incorporar agentes externos (asesor o investigador) quienes más allá de su formación, experiencia o estatus profesional se integrarán en una relación de pares con los demás miembros del equipo. La horizontalidad de las relaciones

entre los miembros participantes de un proceso elaborador de una propuesta es una premisa fundamental que debe guiar todo el trabajo a desarrollar.

Una vez conformado el Equipo Elaborador, su primera tarea será establecer sus normas mínimas de operación con relación a los siguientes rubros:

- a) Espacio y tiempo de reunión,
- b) La forma de tomar decisiones,
- c) La participación de otros agentes educativos,
- d) La utilización y difusión del proyecto de intervención,
- e) La relación con la institución albergante, etc.

Estas normas mínimas tendrán un carácter adaptativo por lo que en el transcurso del proceso, se podrán volver a discutir y, en su caso, modificar.

Es recomendable que estas normas queden escritas en un documento que asiente la conformación del grupo. Un modelo de este tipo de documento se integra a continuación. Para mayor claridad, en la sección acuerdos, se han agregado, en cada rubro, una serie de preguntas indicativas de lo que se debiera discutir y sobre lo cual se recomienda tomar decisiones:

CONFORMACIÓN DEL EQUIPO ELABORADOR FORMATO DE EJEMPLO

Fecha:
Lugar de reunión:
Participantes en la reunión:

Acuerdos tomados:
a) Periodicidad de las reuniones: <i>¿Las reuniones serán cada tercer día, cada semana o cada quince días?</i>
b) Horario de las reuniones: <i>¿Las reuniones serán por la tarde, por la mañana o los sábados? ¿A que hora nos reuniríamos?</i>
c) Tiempo de duración de las reuniones: <i>¿La reunión tendrá una duración de una hora o dos horas? o ¿La duración se dejará abierta a las condiciones presentes en el momento?</i>
d) Procedimiento por el cual se tomarán las decisiones: <i>¿Por mayoría simple o por consenso? ¿Por voto directo, nominal o secreto?</i>
e) Proceso por el cual se determinará la participación de otros posibles agentes educativos: <i>¿Por votación de todos los miembros del grupo? ¿Por votación con mayoría simple de los que asisten a la reunión indicada para tal fin? ¿Por decisión del coordinador del grupo?</i>
f) Determinación del uso y difusión del proyecto o de la propuesta de intervención educativa: <i>¿El proyecto o propuesta resultante se podrá utilizar de manera individual por alguno de los miembros del grupo o solamente por el equipo como tal? ¿Se podrá usar para fines distintos a los planeados originalmente, por ejemplo, un proceso de titulación? ¿Quién o quiénes serán los encargados de autorizar o promover la difusión del proyecto? ¿Se podrá publicar todo o en partes?</i>
g) Relación con la institución albergante: <i>¿Se contará con el apoyo de alguna institución? ¿Qué compromisos se adquieren con esa institución? ¿Qué derechos tendrá la institución sobre el proyecto o propuesta de intervención que se elabore? ¿Qué apoyos brindará la institución para el desarrollo de los trabajos?</i>

La red de agentes educativos

La experiencia personal ha brindado información suficiente para saber que a pesar de que el trabajo colectivo vía un equipo elaborador, sea la mejor opción para desarrollar una Propuesta de Intervención Educativa, el trabajo en equipo es sumamente difícil en las condiciones actuales de nuestro sistema educativo. Durante muchos años se ha privilegiado el trabajo individual y altamente competitivo y la colaboración ha dejado de estar presentes en la mayoría de nuestras escuelas.

Esta situación hace que sea difícil, más no imposible, conformar un equipo elaborador, por lo que, muchas veces, los interesados en desarrollar una propuesta deben contactarse con otros profesionales de la educación que estén desarrollando, o piensen desarrollar, un proceso similar. Junto con ellos se puede conformar una red de agentes educativos.

La red de agentes educativos puede ser de carácter presencial, con reuniones periódicas y horarios preestablecidos, o virtual. En esta segunda modalidad se pueden aprovechar los recursos y los medios que proporcionan las Tecnologías de la Información y la Comunicación como pueden ser los Foros de Discusión, los Blogs, los Metroflogs, Facebook, etc.

Independientemente de la forma que adquiera la red, el trabajo en la misma debe servir como un espacio que permita: a) presentar los avances de trabajo que se vayan teniendo, b) discutir y analizar la toma de decisiones que se vayan realizando, c) solicitar opiniones para la resolución de las dificultades por las que se atravesase en el transcurso mismo del trabajo, y d) recibir retroalimentación, a partir de los resultados parciales o globales presentados, para mejorar el trabajo realizado.

El amigo crítico

Cuando el agente educativo individual no puede contactarse con otros agentes, y participar en una red, es necesario localizar un compañero o amigo que acepte fungir como amigo crítico.

La función principal del amigo crítico es servir de interlocutor para discutir, analizar y reflexionar, de manera conjunta, sobre las acciones que se desarrollan para la elaboración del Proyecto o Propuesta de Intervención Educativa.

¿Quién puede ser un amigo crítico? Cuando se hace referencia al amigo crítico no se está pensando en un especialista o experto, tampoco se piensa en un agente educativo con grado de maestro o doctor, simplemente se piensa en un compañero y/o amigo que cubra las siguientes características:

- Tener disposición de escuchar, o en su caso leer, lo que el agente educativo tenga a bien compartir con él por cualquiera de las dos vías.
- Mostrar respeto a la lógica de actuación que desarrolle el agente educativo.
- Tener disponibilidad de tiempo para compartir y apoyar la experiencia que realice el agente educativo.
- Jugar el papel de abogado del diablo cuando el agente educativo requiera estar seguro de una decisión metodológica tomada.
- Presionar o incentivar al agente educativo cuando el ánimo decaiga o empiece a retrasarse significativamente el trabajo.
- Presentar una competencia comunicativa que favorezca el diálogo y trascienda la simple escucha o la crítica contumaz.

A partir del trabajo desarrollado, con el amigo crítico, el agente educativo deberá considerar la posibilidad de incorporarlo como colaborador, o simplemente darle los créditos correspondientes, en la presentación del proyecto o propuesta. Esa decisión es personal y se debe basar en el nivel de trabajo e involucramiento realizado por el amigo crítico, por lo cual esta decisión se toma al final.

Más allá de si la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa es producto de un equipo elaborador o de un agente individual en cualquiera de las dos opciones ya mencionadas, en el presente libro se utilizará, de aquí en adelante, el término interventor para referirme al agente educativo que se involucra en el desarrollo de la propuesta.

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA GENERADOR DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Este momento es identificado por otros autores como diagnóstico o identificación del problema.

En el primer caso me distancio del uso del término diagnóstico por su carácter estático y lineal, así como por su índole esencialmente explicativa, mientras que en el segundo caso, me distancio del término identificación del problema por su orientación positivista que presupone la existencia de problemas previos a la acción del sujeto, quedando solamente al sujeto la actividad de identificarlos, En contraparte asumo una perspectiva constructivista que implica que el problema no existe previo a la acción del sujeto, sino que este lo construye en su propio proceso de actuación-indagación.

Elección de la preocupación temática

El primer paso para la realización de una Propuesta de Intervención Educativa es la elección de la preocupación temática.

Este proceso de elección queda totalmente en manos del interventor educativo que pretende elaborar la propuesta ya que responde a su interés y a una situación problemática presente en su práctica profesional. Sin embargo, en este momento el interventor debe tener presente que existen preocupaciones temáticas sobre las cuales no se puede hacer nada, ya

que escapan de la esfera de su competencia y, por lo tanto, no son pertinentes para generar una Propuesta de Intervención Educativa.

La preocupación temática puede ser conceptualizada como aquella área-problema que se presenta con evidencia ambigua ante el interventor educativo y que le indica la existencia de una situación problemática que no ha sido resuelta satisfactoriamente mediante la práctica cotidiana; esta situación constituye una preocupación para el propio agente educativo, en su carácter de interventor.

Con la experiencia acumulada en mi propia práctica profesional puedo afirmar que las preocupaciones temáticas, que normalmente surgen en los interesados en construir Propuestas de Intervención Educativa, pueden ser clasificadas con base en tres criterios como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Tipo de preocupaciones temáticas

Criterio de clasificación	Tipos
Por su origen	Teórica
	Empírica
Por su nivel de concreción	General
	Específica
Por el respaldo implícito de supuestos	Generadora de supuestos
	Contrastadora de supuestos

La preocupación temática, por su origen, puede ser clasificada como:

- Teórica: cuando surge del contenido de un curso o taller, de la lectura de un libro o revista, de la asistencia a una conferencia o congreso, etc. Normalmente se utiliza en su

enunciación un constructo teórico o un concepto con una gran carga teórica (*p. ej. inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje, estilo de liderazgo directivo, etc.*)

- Empírica: cuando surge de una situación concreta de la práctica profesional. Normalmente se enuncia con relación a la acción de alguno de los agentes educativos (*p. ej. la enseñanza del concepto de número en el primer ciclo, el uso de materiales audiovisuales en grupos multigrado, el trabajo colegiado del asesor técnico pedagógico, etc.*)

La preocupación temática, por su nivel de concreción, puede ser clasificada como:

- General: cuando el conocimiento que se tiene sobre el tema es difuso y global, esto es, no se tiene el conocimiento ni la claridad sobre los aspectos que involucra y por lo tanto no se puede diferenciar de otros términos (*p. ej. la forma de organizar el trabajo en grupo es ¿una estrategia de enseñanza?, o ¿un aspecto del estilo de enseñanza? o ¿un componente de la metodología de la enseñanza?, o, el término correcto de lo que preocupa es ¿la metodología de la enseñanza? ¿la metodología docente? ¿la metodología didáctica?*). Normalmente se enuncia esta preocupación de manera genérica (*p. ej. la enseñanza de la historia, el trabajo con niños con problemas de atención, las habilidades del directivo de educación primaria, etc.*).
- Específica: cuando el conocimiento que se tiene del tema es tal que permite su concreción a través de la identificación del aspecto, o de los aspectos, a abordar dentro del tema. Normalmente se plantea enunciando primero el aspecto y posteriormente el tema donde se ubica dicho aspecto (*p. ej. las estrategias de carácter lúdico en la enseñanza de las*

estructuras aditivas en el primer ciclo de educación primaria, la dirección de reuniones durante el trabajo colegiado realizado en las academias, etc.)

La preocupación temática, por el respaldo implícito de supuestos que guíen la indagación empírica a desarrollar, puede ser clasificada como:

- Generadora de supuestos: cuando el interventor educativo no ha realizado análisis previos que le ofrezcan de manera implícita algunas posibles suposiciones con respecto al problema. Normalmente se enuncian mencionando el área problemática exclusivamente (*p. ej. la función organizativa del director escolar; el aprendizaje de la educación artística, etc.*)
- Contrastadora de supuestos: cuando la preocupación temática lleva implícita un supuesto sobre el problema con relación a su posible causa. Normalmente se enuncia describiendo la relación causa-efecto. (*p. ej. el desfase entre el estilo de enseñanza del maestro y el estilo de aprendizaje del alumno provoca un bajo rendimiento escolar, la falta de apoyo de los padres a la realización de las tareas escolares influye en la reprobación escolar, etc.*) Una variante de este tipo de preocupación temática se da cuando el interventor tiene como supuesto central la ausencia o presencia, o ciertos grados de presencia o ausencia, de su preocupación temática (*p. ej. las educadoras no realizan una evaluación procesual, los directivos centran su atención exclusivamente en actividades administrativas, etc.*).

Cualquiera de estas preocupaciones temáticas puede dar lugar a la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, sin embargo, es necesario advertir que el tipo de preocupación temática elegida tendrá impactos específicos en la estrategia utilizada para la

construcción del problema generador de la propuesta y en los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

Una preocupación temática empírica, general y generadora de supuestos tenderá a ser abordada por una estrategia organizativa simultánea o secuencial con focalización progresiva, y a utilizar técnicas y recursos de orden cualitativo para la recolección de la información, mientras que una preocupación temática teórica, específica y contrastadora de supuestos tenderá a ser abordada por una estrategia organizativa secuencial orientada a la búsqueda del ensayo y error, y a utilizar técnicas y recursos cuantitativos para la recolección de la información.

Cabe aclarar que en el caso de la preocupación temática empírica, general y generadora de supuestos también se suelen usar estrategias participativas derivadas de la educación popular (p. ej. el noticiero popular) o del enfoque pedagógico denominado tradicionalmente Dinámicas Grupales (p. ej. lluvia de ideas). Así mismo, este tipo de preocupación temática puede ser la más adecuada para generar una solución innovadora.

Una vez elegida la preocupación temática, ésta debe ser descrita de manera detallada por el interventor, sin caer en un discurso prescriptivo o explicativo, y enunciada en términos indicativos como se muestra en los siguientes ejemplos:

- Los alumnos de educación preescolar manifiestan conductas de aprendizaje altamente individualizadas y competitivas.
- El docente de educación primaria excluye, en sus estrategias de enseñanza, al niño con discapacidad auditiva.

- El psicólogo de educación especial no cuenta con un modelo de actuación profesional.

Estrategias organizativas del proceso de recolección de la información

Para recolectar la información que le permita superar el nivel básico de la preocupación temática y trascender a la concreción que proporciona el nivel de problema, el agente educativo, en su carácter de interventor, necesita elegir una estrategia organizativa del proceso de recolección de la información.

La experiencia personal, acumulada durante más de 15 años de asesor de Propuestas de Intervención Educativa, me ha permitido reconocer la existencia de dos estrategias organizativas del proceso de recolección de la información: la simultánea y la secuencial.

En la estrategia de recolección simultánea de la información se utilizan varias técnicas e instrumentos de investigación al mismo tiempo. Normalmente cada instrumento recolecta información específica sobre un aspecto derivado de la preocupación temática (*p. ej. La enseñanza del concepto de número como preocupación temática involucraría algunos de los siguientes aspectos: a) creencias del profesor sobre la enseñanza de la matemática, b) estrategias de enseñanza, c) conocimientos del profesor sobre la didáctica de la matemática. En ese sentido se pueden utilizar tres técnicas, una para cada aspecto; la entrevista, la observación y una evaluación, respectivamente*).

Una vez recolectada la información puede ocurrir alguna de las siguientes situaciones:

- De la información obtenida por cada instrumento sobresale una, al presentar mayores elementos que le permiten conceptualizarlo como un problema. En ese caso, el problema está construido,
- La información producida por cada instrumento permite observar elementos básicos de problema en más de un aspecto, los cuales no son complementarios, en ese caso el interventor tras un análisis, con base en criterios como factibilidad e interés personal, elegirá uno de ellos.
- La información obtenida por cada instrumento permite observar elementos básicos de problema en más de un aspecto, los que en mayor o menor medida pueden ser complementarios. En ese caso, el interventor se enfoca a realizar un análisis que le permita construir un modelo que integre todos los elementos de problema identificados, en una lógica coherente e inclusiva.

Tabla 3. Estrategias organizativas del proceso de recolección de la información

Estrategias organizativas del proceso de recolección de la información		
Simultánea	Secuencial	
	Focalización progresiva	Ensayo y error

En la estrategia de recolección secuencial de la información se utilizan varios instrumentos que permiten realizar: a) una focalización progresiva por acotamiento natural del problema o b) una selección del problema por búsqueda de ensayo y error (*p. ej. en el caso de las tareas escolares se procedería de la siguiente manera:*

a) *En la focalización progresiva se iniciaría con una observación participante que permitiría, una vez obtenidas las primeras categorías de análisis, un primer acotamiento del problema, esto es, de la preocupación temática denominada tareas escolares se obtendrían categorías como las siguientes: tipo de tareas escolares que se encargan, revisión de tareas escolares, apoyo de los padres en las tareas escolares, creencias docentes sobre las tareas escolares y actitud de los niños hacia las tareas escolares; una vez obtenidas esas categorías el interventor elegiría una de ellas y posteriormente haría una entrevista semiestructurada, esto es, si se selecciona el rubro creencias de los docentes sobre las tareas escolares se realizaría una entrevista semiestructurada a los docentes que aborde aspectos como los siguientes: tipo de creencias sobre las tareas escolares, importancia que le asignan a las tareas escolares, papel que creen que juega en el aprendizaje de los alumnos, etc.; esta entrevista permitiría centrar el foco de atención y elegir como problema central las creencias negativas (la tarea escolar como un recurso protocolario para darle gusto a los padres) de los docentes;*

b) *En la selección del problema por búsqueda de ensayo y error el interventor, a partir de ciertos supuestos básicos, iniciaría aplicando un instrumento para reconocer si ese es el problema; en caso de serlo, ahí se agotaría el proceso. En el caso contrario, continuaría con otro y así sucesivamente, esto es, si el supuesto de partida es que el problema es de actitud por parte de los niños se aplicaría una escala de actitud para contrastar si así es, en caso de serlo, el problema queda construido, en caso contrario se aplica otro instrumento. Entonces, si el problema no es de actitud posiblemente sea el tipo de tareas escolares que se encargan, por lo que se realizaría un proceso de observación, para con ello establecer si el problema es esto último. En caso de serlo, el problema está*

construido, en caso contrario, se aplica otro instrumento a partir de otro supuesto, y así sucesivamente.

En cualquiera de los dos casos a los que remite la estrategia de recolección secuencial de la información, se termina necesariamente con un problema.

En el caso de la variante denominada focalización progresiva, el uso de técnicas debe proceder de aquellas que son abiertas o no estructuradas a las semiestructuradas y de ahí a las estructuradas con lo cual se lograría un acotamiento natural de la preocupación temática que conduciría al problema.

Cabe destacar que el diseño metodológico al que remite cada una de estas estrategias no se debe tomar como una receta inamovible, sino que, por el contrario, se debe considerar como altamente flexible. En ese sentido, el elaborador de la propuesta al seleccionar una estrategia, o técnicas al interior de ella, sabe que puede cambiarlas en el momento en que la realidad misma se lo demande; en otras palabras, si la estrategia en lo general, o las técnicas en lo particular, no están brindando la información suficiente, requerida o esperada, se pueden cambiar sin menoscabo del trabajo desarrollado.

Para desarrollar esta parte del trabajo se debe tomar como premisa fundamental la flexibilidad adaptativa; esta premisa debe conducir necesariamente a ajustar nuestras estrategias, y técnicas, a las características de la preocupación temática y de los sujetos involucrados en su desarrollo.

Formulación del problema

Una vez cerrado el ciclo de recolección de la información y habiendo identificado el problema, éste se debe enunciar como una pregunta e involucrar en su redacción una necesidad. Es recomendable no integrar elementos contextuales y concretarse únicamente al problema, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- ¿Cómo lograr que los docentes de educación primaria cambien su actitud negativa hacia la evaluación?
- ¿Cómo propiciar el interés de los padres de familia por apoyar a sus hijos en las tareas escolares?
- ¿Cómo realizar la identificación de un niño con necesidades educativas especiales en el trabajo cotidiano del aula regular?

Como se puede observar en estos ejemplos, la formulación del problema debe ser una invitación a la acción.

TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Consideraciones metodológicas

Antes de seleccionar las técnicas más adecuadas para la recolección de la información, es necesario realizar algunas consideraciones metodológicas previas:

- La metodología seguida para la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa se significa, como la gran mayoría de las metodologías orientadas a la intervención, por articular la investigación y la acción.

En ese sentido, el interventor puede apoyarse, de manera tangencial, parcial o total de metodologías como la Investigación Acción (Elliott, 2000; y Kemmis y Mc Taggart, 1988) o la investigación participativa (Ander Egg, 1990; De Shutter, 1983; y Yopo, 1984) para enriquecer, o matizar ciertos aspectos metodológicos que se tienen que seguir al momento de desarrollar una Propuesta de Intervención Educativa; una vez terminada la propuesta y en su fase de socialización se hace necesario que el elaborador indique qué toma de la metodología utilizada en lo particular, y cómo lo usa.

- El diseño metodológico básico de todas estas metodologías, y por ende presente en la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa, es el estudio de casos.

Esta forma de conceptualizarlo me distancia del uso del estudio de casos como método (Stake, 1998) o como técnica (Mc Kernan, 1999) y me conduce a reconocer al

estudio de casos como una forma organizativa que delimita un ámbito específico de problematización de carácter altamente idiosincrásico.

En este punto se coincide con Rodríguez, Gil y García (1999) que reconocen al “estudio de caso como estrategia de diseño de las investigaciones cualitativas” (p. 91); cabe aclarar que en este tipo de investigaciones es donde ellos ubican a la investigación acción.

Es por eso que la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, en consonancia con la preocupación temática abordada, se desarrolla con un maestro, un director, un grupo escolar, una institución, un grupo de asesores técnico-pedagógicos o una zona escolar, que en sí mismo representarían un caso y las prácticas profesionales involucradas en cada uno, se convierten para el interventor en su ámbito de problematización.

- Las técnicas utilizadas para la recolección de la información, a partir de la estrategia organizativa seleccionada, pueden ser de tres tipos: técnicas de investigación cuantitativa, técnicas de investigación cualitativa y técnicas participativas.

La tradición indica que se utilizan preferentemente técnicas de investigación cualitativas, aunque cabe destacar el papel que juegan las técnicas participativas si enfatizamos el diálogo y la colaboración como ejes estructurantes de la propuesta.

Técnicas de investigación cuantitativa

De las diferentes técnicas cuantitativas, sean de carácter observacional o no observacional, que se pueden utilizar en la construcción del problema generador de una Propuesta de Intervención Educativa sobresale, sin lugar a dudas, la encuesta.

El proceso para la elaboración de una encuesta comprende tres pasos (Buendía, 1988):

- Definición del respaldo teórico de la variable a estudiar.
- Planificación de la encuesta.
- Elaboración del instrumento.

En el primer paso, “antes de planificar el desarrollo o establecer los objetivos, es necesario una formación teórica en los aspectos a indagar por que las dimensiones del cuestionario, e incluso cada una de las cuestiones en él planteadas, responden a un marco teórico” (Buendía, 1998; p. 122) en ese sentido, la conceptualización de la variable, y sus componentes constitutivos, depende de la perspectiva teórica que se adopte.

En el caso de que el elaborador no tenga una teoría de respaldo, sea por falta de tiempo para buscarla o por el tipo de preocupación temática abordada, se puede realizar una operacionalización empírico inductiva que dé lugar a los ítems del cuestionario, sin embargo, en este caso se hace absolutamente necesaria la consulta a expertos para establecer su validez de contenido. Un procedimiento adecuado para establecer este tipo de evidencia de validez puede consultarse en el anexo uno.

En el segundo caso, la planificación de la encuesta, se toma como base el objetivo de la misma, para determinar el tipo de encuesta a realizar: descriptiva o explicativa, aunque es menester aclarar que en el caso que nos ocupa normalmente es una encuesta de carácter descriptivo.

La encuesta descriptiva permitirá obtener: a) un índice, normalmente la media, que mide la variable, b) un conjunto de índices, normalmente la media, que miden cada una de las diferentes dimensiones constitutivas de la variable, y c) una media específica de cada

ítem. A partir de estos tres tipos de medidas el interventor puede hacer un análisis de perfil que determine las áreas débiles que configuran un problema particular con relación a esa variable.

Junto al tipo de encuesta, con las consecuentes implicaciones para su análisis, el interventor debe tomar también en cuenta, durante el proceso de planeación, la población a la que va dirigida y el soporte humano o material que se tiene para apoyar su aplicación.

En el tercer caso, la elaboración del instrumento, el interventor debe de tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- El cuestionario debe llevar en la parte superior de la primera página la identificación institucional.
- Las primeras indicaciones están orientadas a explicar el objetivo de la encuesta, establecer qué es lo que se va a hacer con los resultados obtenidos, asegurar la confidencialidad de los resultados e informarle al potencial encuestado que la respuesta es voluntaria por lo que la persona puede o no contestarla.
- Los primeros ítems tienen que ver con el *background* y contiene las variables sociodemográficas (p. ej. género y edad) o situacionales (p. ej. grado que atiende e institución donde labora) que normalmente son usadas para caracterizar a la población objeto de estudio
- En la elaboración de los ítems, que formalmente indagan la variable de estudio, se debe tomar en cuenta el tipo de pregunta (de preferencia cerrada, y de ser posible con respuesta en escalamiento tipo lickert) y el orden en que se presentan (primero las más neutrales o menos difíciles o embarazosas en lo personal o profesionalmente, para pasar posteriormente a las más fuertes o mayormente involucradas en la parte personal o

profesional del encuestado, para terminar otra vez con preguntas menos difíciles o involucradas con el sujeto).

- Se debe de evitar poner preguntas secuenciales donde la respuesta de una de ellas influye en que las demás se contesten en la misma línea o de la misma manera (efecto halo).
- De preferencia son recomendables cuestionarios que no tengan una gran cantidad de ítems (alrededor de 25 es un número adecuado) e involucren en su resolución no más de 15 minutos.
- Se debe cuidar que el vocabulario utilizado sea acorde a la población destinataria; para eso se recomienda realizar una fase piloto del cuestionario con una población semejante a la destinataria, un promedio que oscile entre siete y 10 personas es un buen número para esta fase.

Una vez elaborado el cuestionario se debe establecer el nivel de confiabilidad del proceso de medición (ver anexo dos); para considerar adecuado el nivel obtenido se debe de tomar en cuenta la recomendación de Nunnally y Bernstein (en Hogan, 2004) quienes afirman que para el uso de cuestionarios para la investigación, se requiere que la medición que realice tenga como mínimo una confiabilidad moderada (.80).

Técnicas de investigación cualitativa

La investigación cualitativa se caracteriza por la gran cantidad de técnicas e instrumentos que se pueden utilizar para recolectar información; de todas ellas vale la pena destacar la observación participante por ser la más usual y más socorrida por los investigadores.

La observación participante es una modalidad de la observación que pone el énfasis en el rol del observador; para efectos del presente libro y tomando como referencia la clasificación presentada por Colás (1998), se establece la siguiente clasificación:

- Auto observación directa: el interventor asume el rol de observador sin renunciar a sus labores cotidianas. En ese sentido articula su trabajo con el rol de observador.
- Auto observación indirecta: un miembro del equipo interventor observa a otro miembro del mismo equipo.
- Hetero observación con participación activa: un miembro externo y ajeno al interventor asume el rol del observador pero se involucra en las actividades cotidianas desarrolladas en el escenario.
- Hetero observación con participación pasiva: un miembro externo y ajeno al interventor asume el rol exclusivamente de observador y no se involucra en las actividades cotidianas desarrolladas en el escenario.

Una vez definido el tipo de observación a desarrollar el interventor deberá realizar un prediseño metodológico, o diseño provisional, antes del ingreso al campo. El prediseño comprende los apartados que Bertely (2002) considera tareas básicas que el observador debe tomar en cuenta antes del iniciar el trabajo de campo: a) elección de un campo problemático (el cual se concreta normalmente en las preguntas de investigación), b) establecimiento de las dimensiones constitutivas, c) Delimitación del referente empírico (contexto, escenarios, actores y comportamientos o conductas) y d) selección de técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

En esta fase de trabajo me afilio a la perspectiva que enfatiza el carácter empírico e inductivo de la construcción del objeto de estudio en la investigación cualitativa (p. ej.

Bertely, 2002; Taylor y Bogdan, 1987; y Ruiz, 1999) y establezco una sana distancia de aquellas propuestas que pretenden integrar una lectura teórica previa a la inserción del investigador en el campo (p. ej. Goetz y Le Compte 1988; y Rodríguez, et. al. 1999).

Una vez establecido el prediseño, el interventor debe negociar el acceso al campo con la autoridad del contexto institucional donde desarrollará la observación, en términos de Taylor y Bogdan (1987), el portero. En esta negociación se debe de ofrecer la información básica sobre el trabajo metodológico que se está desarrollando y dejar en claro los compromisos que adquieren todos los involucrados, desde el interventor/observador hasta el observado, así como los usos que se le dará a la información recolectada. En este momento es pertinente firmar un consentimiento informado donde queden por escrito las consideraciones e informaciones que se han proporcionado; un modelo de carta de consentimiento informado se puede consultar en el anexo tres.

Una vez lograda la autorización, se procede a recolectar información, sea a través de notas de campo o con el diario de campo, poniendo especial interés en la descripción de: a) el contexto, b) el ambiente, c) los participantes, d) comportamientos y actividades de los participantes, e) interacciones informales y actividades no planeadas, y f) el lenguaje de los participantes (Patton, en Colás, 1998).

Un modelo adecuado para el diario de campo lo proporciona Bertely (2002); esta autora separa cada hoja de su diario en dos columnas, la primera, ubicada en el lado izquierdo, ocupa aproximadamente $\frac{3}{4}$ partes de la hoja, mientras que la segunda columna, ubicada del lado derecho, ocupa aproximadamente $\frac{1}{4}$ parte de la hoja. En la primera columna el Interventor/observador realiza la descripción de lo observado evitando ser demasiado sintético o realizar juicios de valor, mientras que en la segunda columna el

interventor/observador anota: a) las dudas que le vayan surgiendo durante la observación, b) las inferencias o conjeturas que se generen a partir de lo observado, y c) las primeras categorías empíricas de carácter provisional que emerjan de los datos.

Una buena observación cuida el equilibrio entre la descripción de los comportamientos o conductas de los participantes y el registro de sus diálogos. En algunos casos, se recomienda integrar los comportamientos o diálogos del propio observador ya que éste también forma parte del escenario; este registro proyectivo se integra a los dos anteriores, por lo que se puede decir que un diario de campo tiene tres tipos de registros: descriptivo (primera columna), interpretativo (segunda columna) y proyectivo (normalmente anotaciones realizadas al final de una observación). En un buen diario de campo cada uno de estos registros ocuparía aproximadamente los siguientes porcentajes: descriptivo (70%), interpretativo (20%) y proyectivo (10%).

El análisis de la información se realiza mediante el procedimiento denominado inducción analítica que comprende tres momentos: a) reducción de datos, categorización o conceptualización, b) Disposición y transformación de la información, e c) Interpretación de la información. El primer momento tiene como producto una estructura categorial compuesta de: categorías, subcategoría y, en algunos casos, tipologías; mientras que el segundo momento tiene como producto un modelo de relación intercategorial.

Para el caso que nos ocupa, que es la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, el modelo de relación interpretado a partir de marcos teóricos, contextuales, normativos o políticos más amplios es lo que conduciría a la construcción del problema generador de la propuesta.

Las técnicas participativas surgidas en el campo de la educación popular (p. ej. Vargas y Bustillo, 1989; y SEPAC, 1980) se pueden utilizar para que las personas participen, o para animar, desinhibir o integrar a los participantes; así mismo se usan para hacer más sencillos y comprensibles los temas o contenidos que se quieren tratar. En el caso que nos ocupa, la elaboración de una Propuesta de Intervención Educativa, las técnicas participativas se pueden utilizar para ayudar a construir el problema o evaluar la aplicación de la propuesta.

La apuesta por este tipo de técnicas se basa en la pretensión explícita de lograr un mayor involucramiento de los participantes; en ese sentido, con su utilización no se busca construir un problema o necesidad real mediante recursos investigativos diversos, sino el construir un problema, o necesidad, sentido por los propios participantes de la situación.

Este giro en la construcción del problema busca lograr un mayor involucramiento de los participantes y eso solamente se logrará si ellos sienten que el problema que se va a abordar es un problema de ellos.

De las diferentes técnicas que se pueden utilizar (p. ej. noticiero popular, la carta, la lluvia de ideas, etc.) en el presente libro, y a manera de ejemplo, solamente se abordarán dos: la denominada “discusión en pequeños grupos” y la de “palabras claves”.

La discusión en pequeños grupos “consiste en un intercambio mutuo de ideas y opiniones, cara a cara, entre los integrantes de un grupo relativamente pequeño (de seis a veinte personas)” (SEPAC, 1980; p. 155).

Esta forma de abordar el análisis de un tema ofrece la ventaja de mejorar notablemente la productividad y el funcionamiento de un grupo y es recomendada para

identificar y/o explorar las preocupaciones o problemas, comunes a un grupo, que deben resolverse.

Para obtener el éxito buscado es necesario que el coordinador del grupo realice las siguientes actividades:

- Genere un clima de cordialidad.
- Conduzca la presentación de cada uno de los integrantes del grupo.
- Propicie la toma de decisiones democrática.
- Favorezca la doble red de comunicación (entre él y los participantes y entre los participantes entre sí).
- Conozca y trabaje respetando las individualidades.
- Coordine la discusión para orientar al grupo a concluir.
- Controle el tiempo de desarrollo de la discusión.

El éxito de esta técnica depende esencialmente del coordinador, por lo que es necesario que desarrolle habilidades para enfrentar a las diferentes personalidades que normalmente surgen en un grupo (p. ej. el bromista, el autoritario, el borrego, el conciliador, etc.) (Ver anexo cuatro).

La conclusión a la que arribe el grupo reflejará el problema sentido por los miembros y la discusión que desarrollen alrededor de él, ofrecerá información relevante para que el elaborador describa el problema.

La técnica denominada palabras claves “puede utilizarse en el desarrollo de un tema particular para sintetizar los aspectos centrales de una discusión o al inicio del tratamiento de un tema para hacer un diagnóstico de lo que los participantes piensan sobre el mismo” (Vargas y Bustillo, 1989; p. 313).

Su desarrollo comprende los siguientes pasos: a) a los participantes se les pide que cada uno escriba una palabra que sintetice o resuma lo que piensa sobre el tema que se va a tratar, b) posteriormente se abre un espacio para que el grupo realice una breve reflexión en torno a lo que significa esa palabra, c) el coordinador de la sesión de trabajo resume los puntos de coincidencia y elabora un listado de las conclusiones centrales a las que se pueden arribar, y d) para terminar, el coordinador somete a la opinión del grupo las conclusiones obtenidas, en caso de ser necesario se hacen las correcciones debidas.

Una variación de esta técnica consiste en solicitarles a los participantes una frase clave en lugar de una palabra. Así mismo se les puede pedir que la palabra clave sea expresada en forma gráfica.

El papel de la teoría

La teoría juega un papel diferenciado en esta etapa del trabajo, ya que puede o no, estar presente y, en caso de estarlo, puede adquirir dos modalidades, dependiendo de que se utilicen técnicas cuantitativas o cualitativas.

- Si se utilizan técnicas de investigación cuantitativas para la recolección de la información, se hace indispensable que antes del diseño de los instrumentos se haga explícita la teoría que respalda su elaboración. En este caso se puede hablar de un marco teórico en estricto sentido del término.
- Si se utilizan técnicas cualitativas para la recolección de la información, es preferible integrar la teoría al momento de presentar los resultados, esto es, realizar la triangulación teórica entre la categoría derivada del trabajo empírico y el referente

teórico correspondiente. En este caso, la teoría va entrelazada con los resultados empíricos y no hace falta un apartado especial para la misma.

- Si se utilizan técnicas participativas para la recolección de la información es preferible no utilizar ningún tipo de teoría.

El tipo de teoría que se puede utilizar en este momento es la denominada teoría explicativa, sea ésta formal o del alcance medio y derivada del paradigma positivista o cuantitativo, o la teoría sustantiva o fundamentada, derivada del paradigma cualitativo. De preferencia, el uso de cada tipo de teoría dependerá del tipo de técnicas de investigación utilizadas para la recolección de la información.

Cuatro consideraciones finales

Para cerrar el presente capítulo me permitiré hacer cuatro consideraciones finales:

1.- Las técnicas utilizadas pueden enfatizar, o privilegiar, la construcción de un problema surgido de una necesidad real o de una necesidad sentida.

Técnicas como la encuesta o la observación participante pueden orientar la indagación a problemas asociados a necesidades reales. En ese mismo rubro se ubicarían técnicas como la lista de cotejo, los registros anecdóticos, las escalas de evaluación, etc. Por su parte técnicas como la entrevista estructurada, semiestructurada o abierta, así como los grupos de discusión y los grupos focales, sin olvidar las técnicas participativas, pueden orientar la indagación a problemas asociados a necesidades sentidas.

La experiencia indica que problemas surgidos de necesidades sentidas comprometen más a los participantes en su resolución, sin embargo, como ya se advirtió anteriormente, el

nivel de participación de los agentes educativos involucrados puede variar desde la simple consulta hasta la toma de decisiones metodológicas claves para el desarrollo de la propuesta. Queda en manos del interventor toma la decisión del nivel de participación de los agentes involucrados tomando como base el tipo de preocupación temática a abordar y las características de los propios participantes.

2.- Para tener un control de calidad del proceso investigativo desarrollado, es necesario que al utilizar técnicas cuantitativas se tenga cuidado en establecer la validez y confiabilidad de la medición realizada, mientras que al utilizar técnicas cualitativas se tenga cuidado en determinar la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de sus resultados (vid capítulo 3 en Ruiz, 1999).

Más allá de estos controles de calidad y con la pretensión explícita de incrementar ese control del proceso investigativo desarrollado, se recomienda usar la triangulación como una estrategia general de la indagación desarrollada para generar y/o evaluar la Propuesta de Intervención Educativa.

La triangulación permite “establecer algunas relaciones mutuas entre distintas pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse” (Elliott, 2000; p. 103). En ese sentido, la triangulación permite reunir la información recolectada por dos, tres, o más fuentes diferentes (p. ej. observación participante, lista de cotejo y grupo de discusión) sobre una misma situación. Este tipo de triangulación corresponde a lo que en investigación cualitativa se denomina triangulación metodológica (Stake, 1998).

Normalmente la información proviene de diversas técnicas desarrolladas desde diferentes ángulos o perspectivas lo que permite compararlos o contrastarlos. Una vez realizada esa comparación el interventor debe de informar en que se coincide o se difiere.

3.- En los rubros correspondientes a las técnicas cuantitativas y cualitativas solamente se mencionó la más utilizada, en el primer caso la encuesta y en el segundo la observación participante, sin embargo, es necesario recordar que existen múltiples técnicas que pueden ser utilizadas, por lo que recomiendo a mis lectores apoyarse con Mc Kernan (1999) quien, de manera sencilla y altamente didáctica, expone una gran cantidad de técnicas para la recolección de la información.

En el caso de las técnicas participativas recomiendo el texto clásico de Vargas y Bustillo (1989).

4.- Al seleccionar las técnicas para recolectar información se debe tener en cuenta, con un sentido altamente realista, el tiempo de que se dispone para ese trabajo.

“No conviene recoger más pruebas (información) de las que uno pueda procesar y sobre las que pueda reflexionar. Y tampoco conviene transcribir todas las grabaciones cuando sabemos que no disponemos de tiempo suficiente para hacerlo (Elliott, 2000; p. 104).

Bajo esa lógica, tanto en la fase de planeación como en la de implementación, se debe realizar una estimación realista del tiempo de que se dispone para su desarrollo.

EL DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Hipótesis de acción

El primer paso para iniciar la construcción del Proyecto de Intervención Educativa es formular la hipótesis de acción. En este aspecto, marco una clara distancia con la propuesta de Elliott (2000) quien plantea el uso de hipótesis con claros tintes explicativos en la etapa de reconocimiento, y en contraparte propongo el constructo metodológico *hipótesis de acción*.

Bajo la lógica derivada de este constructo, una vez que se tiene claro el problema presente en su práctica profesional, el interventor debe de establecer una hipótesis de acción que determine el camino que seguirá en la creación de la solución. Este camino no es más que una apuesta del interventor, surgida de una suposición base, sobre la cual no se tiene la certeza absoluta pero en la cual se confía.

La facilidad o dificultad para generar la hipótesis de acción depende del tipo de preocupación temática y de la estrategia organizativa del proceso de recolección de la información utilizada.

Una preocupación temática empírica, general y generadora de supuestos, abordada mediante una estrategia organizativa simultánea o secuencial de focalización progresiva, tiende a construir un problema y presentarlo de manera descriptiva, lo que marcaría una distancia más larga con la aparición de la hipótesis de acción. En estos casos el interventor

se debe apoyar en alguna de las conjeturas surgidas durante el trabajo de campo o durante la construcción del modelo intercategorial; la selección de la conjetura más adecuada se puede discutir al interior del equipo interventor, en la red de interventores o entre el interventor y su amigo crítico.

Una preocupación temática teórica, específica y contrastadora de supuestos, abordada mediante una estrategia organizativa secuencial de ensayo y error, tiende a construir un problema, y presentarlo, de manera más explicativa o relacional lo que marcaría una distancia más corta con la aparición de la hipótesis de acción. De hecho se puede afirmar que desde el origen de la preocupación temática se empieza a visualizar la hipótesis de acción.

La enunciación de la Hipótesis de Acción se realiza de manera afirmativa y relacionando la solución tentativa y el problema ya identificado como se muestra en los siguientes ejemplos:

- A través de un programa que articule actividades de “Sensibilización y Concientización”, desarrolladas en “Ambientes Esencialmente Colaborativos”, se puede lograr que los docentes de educación primaria cambien su actitud negativa hacia la evaluación.
- Mediante la estrategia organizativa “Escuela de Padres” y el “Programa de Motivación Escolar” se puede propiciar el interés de los padres de familia por apoyar a sus hijos en las tareas escolares.
- Con la construcción de una “Escala de Observación Categorical” y el uso selectivo de “Registros Anecdóticos” se puede realizar la identificación de un niño con necesidades educativas especiales en el trabajo cotidiano del aula regular.

Una vez que es formulada la hipótesis de acción, el interventor se enfoca a construir el Proyecto de Intervención Educativa; en este momento el interventor, si así lo desea, se puede apoyar en la teoría, pero ésta deberá de ser necesariamente de carácter prescriptivo.

El papel de la teoría

Una vez que el interventor decide apoyarse en la teoría para formular su Proyecto de Intervención Educativa, es necesario que realice como actividad preliminar una revisión de la literatura existente al respecto. En este proceso de revisión el interventor centrará su atención en teorías educativas, en lo particular, o en teorías prescriptivas, en lo general.

En esta búsqueda, el interventor debe de tener en cuenta que no interesan las teorías formales o de alcance medio derivadas del enfoque positivista, o lo que algunos autores llaman eufemísticamente microteoría, sino las teorías prescriptivas o normativas, entre ellas las educativas, que nos indican el qué hacer, esto es, que nos brindan principios o líneas de acción para intervenir en una realidad determinada. Para lograr esto, el interventor puede orientar su búsqueda, en un primer momento, a teorías derivadas de los campos de la educación, de la psicología o de trabajo social; en un segundo momento, el interventor orientará su búsqueda a programas, proyectos o propuestas (de aquí en adelante identificadas todas como propuestas) que aborden de manera directa o indirecta el problema formulado en la etapa previa.

Una vez finalizada la etapa de revisión de la literatura, el interventor tendrá a su disposición un conjunto de principios prescriptivos que le indican qué hacer y qué tomar en cuenta a la hora de elaborar el Proyecto de Intervención Educativa; así mismo, el

interventor dispondrá de una o varias propuestas que aborden de manera directa o indirecta el mismo problema que el interventor ha formulado.

Cuando se tienen varias propuestas, el interventor deberá realizar un análisis minucioso de las mismas, identificar su estructura y los principios que guían su construcción; una vez hecho esto, el interventor estará en condiciones de decidir qué toma de cada una de ellas para formular su propio Proyecto de Intervención Educativa. En este punto se hace necesario destacar que una propuesta previa puede ser tomada en cuenta de diversas maneras:

- Se toman en cuenta sus principios prescriptivos y se diseñan actividades a partir de ellos.
- Se toman en cuenta algunas de las actividades ya presentes en la propuesta y se enriquecen con otras actividades elaboradas por el interventor o tomadas de otras propuestas.
- Se toman en cuenta todas las actividades presentes en la propuesta y solamente se adaptan con relación a los recursos humanos o económicos con los que se cuente, o a las características del contexto y/o de los participantes.

En caso de no encontrar propuestas previas, pero sí algunos principios teóricos de carácter prescriptivo, le tocará al interventor elaborar todas las actividades que considere pertinentes para responder a los principios que se tomen como base para la construcción del Proyecto de Intervención Educativa.

Independientemente de si el interventor decide apoyarse con teoría, o no, para el diseño de su Proyecto de Intervención Educativa, éste se puede elaborar a partir de dos

formas de estructuración: elaboración del un Plan de Acción o la construcción de un Proyecto Programático Formalizado.

Estructuración de un Plan de Acción

Para la estructuración del Plan de Acción, que representa una opción de planeación con formalización mínima, se pueden seguir dos vías: la propuesta de Elliott (2000) y la de Cox (2003).

Elliott (2000) propone un esquema para el Plan de Acción compuesto por cinco elementos:

- La idea general; en nuestro caso, la formulación del problema.
- Los aspectos que se desean cambiar; en nuestro caso, la hipótesis de acción y las líneas de acción derivadas de la misma.
- Las negociaciones realizadas para hacer posible la aplicación del plan.
- Los recursos que necesitamos para aplicar el plan.
- Las consideraciones éticas involucradas en la comunicación e información del desarrollo del plan o proyecto.

Por su parte Cox (2003) propone cinco elementos para configurar un Plan de Acción: a) el resultado esperado (meta), b) la actividad, c) el responsable de cada actividad, d) el costo y e) el tiempo de realización.

Este tipo de plan se puede formalizar tomando como referencia el siguiente cuadro:

Tabla 4. Formato para un Plan de Acción

Proyecto:			
Meta u objetivo:			
Formas de medición de los resultados:			
Actividad	Responsables	Recursos	Plazo de tiempo

El Plan de Acción elaborado, ya sea con una u otra opción, constituiría el Proyecto de Intervención Educativa. Esta parte del trabajo, y aunque suene reiterativo, se debe realizar, en la medida de lo posible, de manera colaborativa.

Estructuración de un Proyecto Programático Formalizado

En la tradición académica que se ha venido configurando, desde hace varios años, en los ámbitos institucionales donde me desenvuelvo, se puede observar una tendencia, influida sin lugar a dudas por procesos y enfoques del campo de la planeación, que ha insistido en la elaboración de un proyecto o programa en términos formales.

Una primera opción, que en sí misma refleja una formalización básica, se deriva de la propuesta de Espinoza (1987); este autor propone que un Proyecto debe responder a cinco preguntas básicas:

- ¿QUÉ se quiere hacer?

- ¿POR QUÉ se quiere hacer?
- ¿PARA QUÉ se quiere hacer?
- ¿CUÁNTO se quiere hacer?
- ¿DONDE se quiere hacer?
- ¿CÓMO se quiere hacer?
- ¿QUIÉNES lo van a hacer?
- ¿CON QUÉ se quiere hacer o se va a costear?

Estas preguntas se pueden hacer corresponder con los elementos claves de un proyecto: 1) Naturaleza del proyecto, 2) Origen y fundamento, 3) Objetivos y Metas, 4) Localización física, 5) Actividades y tareas a realizar: metodología, 6) Recursos humanos, 7) Recursos materiales y 8) Recursos financieros.

La diferencia central entre ambos procedimientos es que realizar un proyecto siguiendo solamente las preguntas propuestas por Espinoza (1987) otorga mayor flexibilidad al elaborador y éste puede desarrollar de una manera más creativa y menos formalizante su planeación. Sin embargo, la importancia atribuida a la formulación de proyectos ha conducido a esquemas que, en mayor o menor medida, son similares y donde las variaciones obedecen más al interés personal de los autores o al campo de acción donde se inserten.

Dos ejemplos de este tipo de esquemas se presentan a continuación:

Esquema 1 (Espinoza, 1987)

- Naturaleza del proyecto
- Objetivos

- Metas
- Localización
- Metodología
- Ubicación en el tiempo
- Recursos humanos
- Recursos materiales
- Recursos financieros
- El presupuesto
- pasos para determinar costos
- El financiamiento

Esquema 2 (Pérez, 2000)

- Naturaleza del proyecto
- Fundamentación
- Objetivos
- Metas
- Localización
- Metodología
- Ubicación en el tiempo
- Recursos humanos
- Recursos materiales
- Recursos financieros

Particularmente para la elaboración del Proyecto de Intervención Educativa prefiero el siguiente esquema:

- Nombre o título del proyecto
- Origen o naturaleza peculiar del proyecto y problema que enfrenta.
- Justificación.
- Objetivo general.
- Metas.
- Líneas de acción, metodologías y estrategias.
- Cronograma.

Al desarrollar el Proyecto basados en este esquema se deben tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Nombre o Título.

(Máximo 10 ó 12 palabras indicando la estrategia central y la necesidad o problema a resolver; en caso necesario se utiliza un subtítulo).

- Origen del problema que se enfrenta.

a) Descripción del problema con elementos objetivos referenciales que indiquen el problema real y/o análisis o discursos de los participantes que indiquen el problema sentido.

b) Formulación del problema en términos de necesidad,

- Justificación.

Importancia pedagógica del problema a resolver.

- Objetivos y metas.

- a) En los objetivos se deben cuidar los verbos operativos.
- b) Los objetivos se vinculan a los elementos referenciales de tipo causal.
- c) Los objetivos proyectan las líneas o cursos de acción.
- d) Las metas se establecen en términos cuantitativos.
- e) Las metas tienen que estar en función del tiempo de duración del proyecto.
- f) Las metas deben ser capaces de evaluarse objetivamente.

- Líneas o cursos de acción y estrategias.

- a) Las líneas de acción constituyen los bloques de trabajo del proyecto.
- b) Las líneas de acción se deben acompañar con un organizador gráfico que ilustre el carácter global del proyecto (secuencial, simultáneo o mixto)
- c) Presentar cada una de las estrategias con objetivos específicos y actividades.

- Cronograma o calendario

(Presentación de las estrategias y tiempos de realización mediante un gráfico de *gant* o cronograma, una red de actividades o una ruta crítica).

Esquemas para proyectos específicos

El esquema para la elaboración de proyectos sugerido en el rubro precedente es de carácter general y se puede utilizar en cualquier tipo de proyecto que se elabore, sin embargo la literatura existente al respecto, ofrece otra serie de esquemas de carácter más particular que apoyan el proceso de planeación en cierto tipo de acciones.

No es el objetivo de este capítulo hacer un recuento de todos los esquemas existentes por lo que únicamente presentaré tres como un complemento a la información ofrecida en este capítulo.

a) Esquema para un proyecto consistente en un evento académico: Foro, coloquio, congreso, etc.

- Nombre del proyecto
- Antecedentes programáticos y/o curriculares
- Ubicación y delimitación del objeto de conocimiento a abordar.
- Justificación.
- Objetivos y/o finalidades
- Participantes a quienes va dirigido.
- Conferencias, ponentes, talleristas, panelistas, etc.
- Coordinadores, aplicadores de instrumentos y auxiliares operativos.

- Metodología y estrategias operativas.
- Recursos humanos, financieros y materiales que se requieren
- Apoyo logístico.
- Promoción.
- Evaluación y seguimiento
- Cronograma operativo.

b) Esquema para el diseño de un proyecto de formación: taller, seminario, curso, etc.

(Estévez, 2008):

- Introducción
- Objetivos generales.
- Estructura y desglose de los contenidos.
- Estrategias didácticas.
- Evaluación del aprendizaje.

c) Esquema para el diseño de un proyecto consistente en la elaboración de material didáctico (SEP, 1992).

1.- Establecimiento del marco de referencia

- Justificación.
- Fundamentación psicopedagógica.

- Funciones del material didáctico.

2.-Diseño del material

- Boceto del diseño del prototipo y sugerencias generales de manejo
- Instructivo de manejo y mantenimiento del material.
- Ilustración gráfica del prototipo
- Especificación de sus propiedades físicas
- Herramientas e instrumentos necesarios para su elaboración.
- Normas de seguridad a tener en cuenta.
- Pruebas de control de calidad.
- Nombre del material.
- Costo del prototipo

La red de actividades como apoyo gráfico

La red de actividades es un gráfico de apoyo a la programación y junto con otros, como es el caso del gráfico de gantt, el plantograma, el pert y la ruta crítica, puede ser conceptualizado como “un instrumento metodológico basado en esquemas figurativos que permiten una rápida visualización de las actividades que integran un programa o proyecto” (Espinoza 1987; p. 103).

La red de actividades, también llamada red de pasos, es una simplificación del sistema PERT-tiempo y consiste esencialmente en establecer un orden, de manera gráfica, en las distintas actividades que son necesarias para alcanzar los objetivos de un proyecto.

En la red de actividades son necesarias dos tipos de representaciones: las flechas y los nodos.

Las actividades son representadas en este gráfico por una línea en forma de flecha, donde el comienzo de la flecha indica el inicio de la actividad y la punta el término. En esta representación no tiene ninguna importancia la longitud, la dirección o la forma.

Cuando en la representación coinciden una flecha de inicio y una de término el punto de unión es representado por un círculo el cual es denominado nodo; el nodo puede ser definido como el punto de confluencia en que se inicia o termina una o varias actividades.

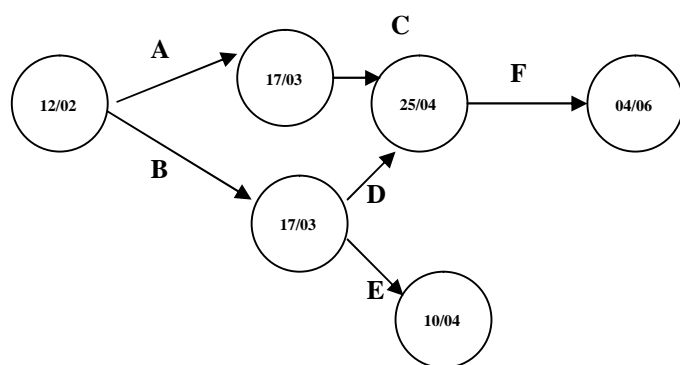
Las actividades suelen tener una relación entre ellas, por lo que una actividad, con relación a otra, puede ser previa, paralela o posterior, y este tipo de relación debe quedar representada gráficamente en la red de actividades.

La metodología para construir una red de actividades consta de cinco pasos (Espinoza, 1987):

- Se definen las características esenciales del proyecto que se pretende desarrollar,
- Se realiza una lista de las actividades que son necesarias para alcanzar los objetivos y las metas.
- Se ordenan las actividades en una secuencia lógica, estableciendo qué actividades son previas, paralelas o posteriores.
- Se construye la red de actividades.

- En algunos casos se integra el tiempo de duración de las actividades indicado por fechas en cada nodo, por lo que la diferencia entre el nodo de inicio y el nodo final indican el tiempo que durará esa actividad.

Un ejemplo de red de actividades compuesto por seis actividades se presenta a continuación:



Esta red de actividades puede constituirse en el organizador gráfico que ilustre el proyecto que se piensa desarrollar y que normalmente se integra al cuarto capítulo de toda Propuesta de Intervención Educativa, según las recomendaciones vertidas en el presente libro que se pueden leer en el capítulo denominado “Del proyecto de Intervención Educativa a la Propuesta de Intervención Educativa”.

ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SOLUCIONES INNOVADORAS

Para iniciar este capítulo quisiera comenzar precisando que no todo Proyecto de Intervención Educativa puede ser considerado una innovación, ya que esto depende de si la solución propuesta conduce a una mejora continua o discontinua.

En el primer caso el Proyecto de Intervención Educativa promueve una solución basada en el uso perfeccionado de los recursos ya conocidos y utilizados; mientras que en el segundo caso, se promueve el uso de recursos novedosos que no habían sido utilizados anteriormente en ese contexto o con esa finalidad.

En mi experiencia personal he observado de manera recurrente que mis alumnos, apoyados preferentemente en técnicas e instrumentos derivados de la investigación cualitativa, pueden llegar a construir, sin mayores contratiempos, el problema generador del Proyecto de Intervención Educativa, sin embargo, al momento de construir la solución a ese problema, los alumnos recurren de manera reiterada a soluciones arquetípicas altamente tradicionales, muchas de ellas ya presentes en las prácticas profesionales involucradas y en el discurso oficial de nuestras autoridades.

Esta situación, que de por sí se puede considerar grave, empeora ante el reconocimiento de que mi insistencia por crear algo diferente no da frutos. Tal pareciera que mis alumnos no pueden salir de esa jaula que nuestro sistema educativo ha generado alrededor de ellos y donde ideas como que todos los problemas se solucionan con la formación del agente educativo se constituye en la única opción de solución, p. Ej. a) Si el

problema es que el maestro no usa materiales didácticos hay que brindarle un taller para que pueda elaborar materiales didácticos, b) si el director se concentra en el aspecto administrativo de su función hay que ofertarle un diplomado para que mejore su función, y c) si el orientador no trabaja adecuadamente con los adolescentes en riesgo de drogadicción hay que darle un curso para que lo pueda hacer.

Afortunadamente, tras la desilusión momentánea, la reflexión realizada me condujo a reconocer que la creación de una solución innovadora para un problema no es un mero acto voluntarista que podamos desarrollar en un contexto que, bajo una mirada conservadora, privilegia el discurso convencional y normalizador. En ese sentido acepté el compromiso de que, como asesor, debería brindar a mis alumnos estrategias para que pudieran desarrollar esas soluciones innovadoras.

Una búsqueda a ese respecto me permitió identificar un conjunto de estrategias que existen, sea en el campo de la creatividad o en el de la innovación, para crear soluciones innovadoras para un problema, sin embargo el análisis de factibilidad y pertinencia de las mismas me condujo a eliminar algunas y a seleccionar solamente siete de ellas.

Las siete estrategias para crear soluciones innovadoras para un problema las presento a continuación, no sin antes aclarar que:

- El autor de donde se obtuvo la estrategia, en su redacción original, es escrito abajo del nombre de la estrategia. En este punto me permito recordar que en la mayoría de los casos las estrategias han pasado a ser parte del dominio común y esto permite que aparezcan en más de un libro, en contextos disciplinarios y/o profesionales diferentes, por lo que, en algunos casos, el nombre del creador de la estrategia ha pasado al anonimato.

- Las estrategias fueron contextualizadas. En este punto me permito informar a mis lectores que estas estrategias se pensaron para apoyar el diseño de Propuestas de Intervención Educativa en programas de licenciatura o maestría en el campo educativo; en el segundo caso la gran mayoría de los alumnos son profesores en ejercicio, de los diferentes niveles y modalidades de nuestro sistema educativo.
- Se realizaron precisiones o agregados que se consideraron pertinentes para su desarrollo. Esto con base en la experiencia personal que tengo al respecto.
- En congruencia con el enfoque adoptado en el presente libro, el uso de estas estrategias debe de responder a dos principios generales: la colaboración y la participación de los diferentes agentes, preferentemente educativos, con marcos referenciales heterogéneos. En el primer caso se recomienda que, en las actividades que así lo ameriten, los equipos no estén conformados por más de diez miembros y en el segundo caso, aunque se considera importante que los participantes sean agentes educativos, el interventor valorará la posibilidad de invitar a participar a otras personas que no estén relacionadas directamente con el ámbito educativo (p. ej. un médico, un ingeniero, un abogado, etc.) pero cuyos marcos de referencia sean suficientemente distantes de la situación problemática para que pueden ayudar a establecer alternativas diferentes.
- Los procedimientos que se presentan, para cada una de las estrategias, no son recetas inamovibles y por lo tanto, cada interventor puede definir tantas variantes como lo desee para cada una de las estrategias sin perder de vista el objetivo que se persigue.

Descripción

Esta estrategia consiste en introducir a una persona no relacionada directamente con el problema, en el análisis del mismo. Si se utiliza a más de una persona, se sugiere que se cuide el que posean marcos referenciales diferentes: p. ej. a) maestros de diferentes niveles o modalidades del sistema educativo, b) diferentes profesionistas (ingenieros, abogados, médicos, etc.) que laboren como docentes, o c) especialistas que actúen como apoyo a la docencia en el sistema educativo (psicólogos, trabajadores sociales, etc.).

Esta estrategia permite romper con el condicionamiento y las limitaciones que produce el estrecho contacto con el problema.

Procedimiento

- 1.- Describir el problema claramente por escrito
- 2.- Presentar el escrito a la persona o personas invitadas (estas personas deben tener como característica central el no tener experiencia directa con el problema) y pedirles que escriban sus ideas.
- 3.- Reunir las ideas generadas por las personas invitadas y evaluar su potencial para resolver el problema.

Descripción

Esta estrategia permite, en un primer momento, describir los aspectos, tanto obvios como ocultos, que se dan por sentado en la descripción de un problema, para posteriormente, en un segundo momento, tratar de escapar de ellos mediante su solución.

Mediante esta estrategia se realiza un análisis minucioso del problema y de sus componentes para poder encontrar una solución adecuada.

Procedimiento

1.- El coordinador, de preferencia el interventor, presenta de manera oral, al grupo participante, el problema que está previamente identificado.

2.- El coordinador solicita al grupo participante que analice las características del problema que se ha presentado. Según van siendo enunciadas las características el coordinador las anotará a la vista de todos.

3.- El coordinador solicita al grupo participante que analice las implicaciones o derivaciones a las que conduce la presencia de ese problema. Conforme van siendo enunciadas las implicaciones o derivaciones el coordinador las anotará a la vista de todos.

4.- Con base en los dos listados realizados, el coordinador solicita al grupo formulen ideas para escapar a esas complicaciones o características problemáticas. En el desarrollo de la formulación de las ideas el coordinador la irá anotando a la vista de todos.

5.- El coordinador cierra la sesión pidiendo una última participación de cada uno de los participantes del grupo con relación a la mejor forma de superar las complicaciones o características centrales del problema analizado.

Estrategia 6-3-5

(Puchol, 2003)

Descripción

Esta estrategia es una variante altamente estructurada de la estrategia ojos limpios por lo que se sugiere tener en consideración las sugerencias que se proponían en dicha estrategia. Su nombre se deriva de que se requieren seis participantes, los cuales generarán tres ideas cada uno, en los cinco minutos que dura cada intervención.

Procedimiento

1.- Se sientan seis personas alrededor de una mesa y se presenta claramente el problema por parte del coordinador de la reunión, de preferencia el interventor.

2.- Cada participante escribe tres ideas que potencialmente pueden ser consideradas soluciones para el problema.

3.-Al cabo de cinco minutos, los participantes entregan sus escritos a la persona que se sienta a su lado derecho.

4.- La persona que recibe las ideas generadas por su compañero no puede criticarlas, solamente las puede ampliar agregando o precisando aspectos que considere necesarios, o en su defecto puede añadir nuevas ideas; para esto tiene nuevamente cinco minutos.

5.- El trabajo continua, con rondas de cinco minutos, hasta que cada miembro recupere su escrito original.

6.- El coordinador de la reunión recoge los escritos y las ideas generadas se evalúan posteriormente.

Estrategia de salida de los estereotipos

(Bono s/r)

Descripción

Esta estrategia provoca las ideas mediante cuatro vías: a) dando la vuelta al modo usual de hacer las cosas, b) con la exageración intencionada de dimensiones y medidas, c) con la distorsión de las medidas normales, y d) mediante pensamiento intencionado.

Cada una de estas vías busca establecer una ruta para el análisis del problema y por consecuencia de la posible solución.

Procedimiento

1.- El coordinador, de preferencia el interventor, presenta de manera oral al grupo participante, el problema ya identificado y la solución que normalmente se le da a ese problema.

2.- El coordinador pedirá a cada participante que describa como sería la situación si el problema fuera la solución y la solución el problema. Una vez terminada la descripción realizada por todos los participantes, el coordinador pedirá a los participantes que enuncien las características nuevas que aparecieron en esta descripción y que no habían sido mencionadas anteriormente sea con relación al problema o a la solución.

3.- El coordinador pedirá a los participantes que, tomando como base la solución que normalmente se le da al problema, exageren sus características y analicen que sucedería al respecto.

4.- El coordinador pedirá a los participantes que, tomando como base la solución que normalmente se le da al problema, piensen que sucedería si se desarrollan de manera equivocada las actividades involucradas.

5.- El coordinador pedirá a los participantes que, tomando como base la solución que normalmente se le da al problema, enuncien cada uno una solución diferente.

Descripción

Esta estrategia se apoya en una lista de verificación de preguntas que desencadenan ideas potencialmente generadoras de soluciones. Puede ser utilizada por quien presenta el problema y lo intenta resolver, en este caso el interventor, o por alguna persona que se invite ex profeso para el desarrollo de esta actividad, de preferencia se sugiere esta última alternativa, la cual se puede realizar con una o más personas, para respetar el enfoque crítico progresista que hemos asumido a lo largo de este libro.

Procedimiento

1.- Se presenta claramente el problema que se intenta resolver. Éste se deberá entregar preferentemente por escrito y otorgarles al o a los participantes un máximo de cinco minutos para que pueda ser leído.

2.- Anote la solución que tradicionalmente se le da a ese problema. En caso de que ya se tenga bosquejada o elaborada una propuesta se les deberá entregar por escrito a los participantes y brindarle un momento de aproximadamente 10 minutos para que pueda ser leída.

3.- Haga las preguntas SCAMPER y escriba las respuestas; cada respuesta deberá contestarse afirmativamente y explicar como sería en cada caso.

S = ¿Se puede *sustituir* por otra solución?

C= ¿Se puede *combinar* con otras soluciones?

A= ¿Se puede *adaptar* a otras condiciones o contextos diferentes a los acostumbrados?

M= ¿Se puede *modificar* la solución propuesta? ¿Se puede *magnificar*?

P= ¿Se le puede *poner* con otro uso la misma solución?

E= ¿Se puede *eliminar* o reducir el problema con otra solución?

R= ¿Se puede *reacomodar* la solución propuesta? ¿Se puede hacer a la inversa?

4.- El interesado en la solución del problema, en este caso el interventor, analiza y evalúa las respuestas brindadas a las preguntas.

Estrategia el diálogo innovador

(Cox, 2003)

Descripción

Esta estrategia se lleva a cabo en pareja y se realiza en aproximadamente 15 minutos. Su principal bondad consiste en que se obliga al interesado a considerar en primer lugar los aspectos positivos de cualquier sugerencia.

El diálogo se establece entre el interesado o afectado por el problema, en este caso el interventor, y otra persona que actúa como consultor. Al igual que las otras estrategias propuestas se sugiere que el consultor sea una persona que no tenga relación directa con el problema.

Procedimiento

1.- El interventor hace una descripción del problema al consultor en un tiempo no mayor a dos minutos. El consultor solamente puede intervenir para solicitar alguna aclaración o la ampliación de alguna idea al interesado.

2.- El consultor menciona a grandes rasgos sus ideas inmediatas para una posible solución, en un tiempo máximo de dos minutos. El interventor solamente puede intervenir para solicitar alguna aclaración o la ampliación de alguna idea al consultor.

3.- El interventor debe señalar tres cosas positivas de la solución sugerida por el consultor antes de expresar cualquier crítica o preocupación al respecto. Cualquier objeción o crítica debe ser planteada posteriormente en términos de pregunta del tipo ¿cómo se puede...?

4.- Una vez planteados los aspectos positivos de la propuesta de solución y habiendo analizado las posibles objeciones o críticas, el interventor y el consultor trabajan juntos para pulir la propuesta haciéndole las precisiones o agregados correspondientes para constituir la en una solución viable.

Descripción

En esta estrategia se sugiere la recopilación al azar de 60 palabras para posteriormente elegir una y a partir de ella vincular el problema ya identificado con una solución práctica.

La aleatoriedad presente en esta estrategia obliga a los participantes a realizar un mayor esfuerzo para vincular desde una nueva perspectiva el problema y su posible solución.

Procedimiento

1.- El coordinador, de preferencia el interventor, solicita al grupo enuncien palabras que se encuentren asociadas al problema previamente presentado. Cada palabra se va anotando en el orden en que son dichas.

2.- Al escribir la palabra número 60 el coordinador verá el minuterero y según el minuto en que se encuentre se seleccionará la palabra que fue enunciada en ese número.

3.- El coordinador solicitará a los participantes ideen una solución al problema a partir de la palabra elegida.

Para finalizar el presente capítulo me permitiré esbozar tres comentarios de cierre.

En primer lugar, se hace necesario enfatizar que estas siete estrategias se encuentran en consonancia con el enfoque crítico progresista que reivindica el carácter colaborativo de los procesos de innovación y construcción de Proyectos de Intervención Educativa.

En segundo lugar, debemos recordar que los participantes en cada una de estas estrategias nos brindarán ideas, no propuestas acabadas. Estas ideas pueden ser retomadas de manera particular, combinadas con otras o reformuladas por el interventor para generar una propuesta innovadora.

En tercer lugar, se recomienda que el uso de estas estrategias sea altamente flexible, sin que se pierda el objetivo central, y que, en caso de requerirse, se apliquen con más de un grupo de participantes hasta generar una idea o un conjunto de ellas que sirvan de insumo al interventor para generar la innovación.

DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA A LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La aplicación del Proyecto de Intervención Educativa

La realidad suele ser más cambiante y diferente de lo que la suponemos, en ese sentido, una solución que no se aplique queda confinada a ser recordada como un proyecto hipotético que pudo, o no, haber sido. Sin embargo, la literatura al respecto (p. ej. Carbonell, 2001; y Elliott, 1993) nos recuerda que el camino hacia el cambio es sinuoso y altamente escurridizo. Bajo esa premisa es que se propone tomar en cuenta los siguientes elementos al aplicarse un proyecto:

- La aplicación de las diferentes actividades que componen el proyecto se haría de una manera secuencial.
- Al terminar de aplicarse cada una de las actividades, se realizaría una evaluación que determinaría: a) si se logró el objetivo y por lo tanto su implementación se orienta a solucionar el problema identificado, o b) si no se logró el objetivo y es necesario regresarnos a realizar una reformulación del proyecto.
- La reformulación del proyecto debe ser la primera actividad a tener en cuenta dentro de un proceso de reformulación, sin embargo, si la evidencia sobre el no logro de los objetivos ofrece información que involucre la hipótesis de acción o la construcción del problema será necesario regresarse a reformular uno o el otro.

Seguimiento de la aplicación del Proyecto de Intervención Educativa

Durante la aplicación se debe realizar un seguimiento de las actividades desarrolladas y los efectos tenidos. Para esto el interventor educativo puede utilizar técnicas de investigación cuantitativa, técnicas de investigación cualitativa y técnicas participativas.

La selección de las técnicas tiene que mediar entre la recolección de la información objetiva y la información subjetiva, esto es, tiene que mediar entre las situaciones reales obtenidas mediante técnicas observacionales, y las situaciones percibidas obtenidas mediante el interrogatorio a los participantes involucrados. En este punto cabe destacar que el hecho de utilizar una técnica para construir el problema generador de la propuesta no necesariamente nos obliga a usar la misma técnica en la fase de seguimiento.

La información recolectada, más allá del tipo de análisis que se realice al respecto, debe conducir a identificar cuatro situaciones: a) los factores o aspectos obstaculizadores de la acción, b) los factores o aspectos facilitadores de la acción, c) las consecuencias positivas de la acción y d) consecuencias negativas de la acción.

La centración en estos aspectos se debe a la aportación que al respecto de la sistematización de una experiencia profesional realizan autores como Coopers y Von de Velde (2005). A diferencia de estos autores que proponen cuatro momentos para el análisis de una experiencia profesional, para el caso que nos ocupa, que es el seguimiento de la aplicación de la Propuesta de Intervención Educativa, propongo solamente la identificación y descripción de estos aspectos.

Evaluación de la aplicación del Proyecto de Intervención Educativa

Para la evaluación de la aplicación del Proyecto de Intervención Educativa no se debe perder de vista los cinco elementos que integran una evaluación: búsqueda de indicios, formas de registro y análisis, criterios de evaluación, juicios de valor y toma de decisiones.

Para desarrollar la evaluación, se propone una ruta metodológica compuesta de cuatro pasos, (basados en el texto clásico de Weiss, 1997): 1) Se identifican las metas u objetivos del Proyecto de Intervención Educativa, 2) Se traducen esos objetivos a metas e indicadores mensurables que indiquen la realización del objetivo, 3) Se reúnen datos concernientes a los indicadores, y 4) Se comparan los datos con los indicadores mensurables y las metas derivadas de los objetivos.

Un apoyo a este proceso, sobre todo en la transición del paso uno al dos y del dos al tres, lo constituye la elaboración de la siguiente matriz:

Objetivo	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos a utilizar

Como se puede observar, en esta ruta de evaluación se está privilegiando un solo criterio de evaluación que es la eficacia, entendida ésta como la correspondencia entre los propósitos establecidos y los resultados logrados; esta ruta metodológica está en consonancia con la conceptualización de la evaluación que la considera un proceso que

permite comparar, en un instante determinado, lo que se ha alcanzado mediante la acción con lo que se debería haber alcanzado de acuerdo a una programación previa (Espinoza, 1986).

Estructuración de la Propuesta de Intervención Educativa

Una vez terminada la aplicación del proyecto, y siendo éste evaluado satisfactoriamente, es necesario formalizar el proceso seguido respetando, en la medida de lo posible, la siguiente estructura:

Introducción

Capítulo Uno: La Preocupación Temática

- Origen de la Preocupación Temática
- Descripción de la Preocupación Temática
- Contextualización de la Preocupación Temática
- Enunciación de la Preocupación Temática.
- Objetivos del trabajo a desarrollar: usualmente dos, el referido a la construcción del problema y el referido a su solución.

Capítulo Dos: El Abordaje Metodológico

- El enfoque crítico progresista para la elaboración de Propuestas de Intervención Educativa.

- Etapas y tiempos en los que se desarrolló el trabajo.
- Estrategia organizativa del proceso de recolección de la información.
- Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información; tanto en la fase de construcción del problema, como en la fase de seguimiento y evaluación de la aplicación del proyecto. En su caso, de así requerirse, los referentes teóricos que subyacen en la elaboración de las técnicas e instrumentos elaborados.
- Criterios y parámetros de evaluación.

Capítulo Tres: El Problema Generador del Proyecto.

- Presentación enumerativa de los resultados obtenidos durante la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados. En su caso, de así requerirse, los referentes teóricos que permitan otorgarle un marco de interpretación a la información.
- Integración de la información obtenida.
- Definición de la regla decisional utilizada para construir el problema.
- Enunciación del problema en términos de pregunta e implicando una necesidad.

Capítulo Cuatro: El Proyecto de Intervención Educativa

- Enunciación de la hipótesis de acción en términos afirmativos.
- En su caso, de así requerirse, los referentes teórico-prescriptivos que sustentan el proyecto elaborado.
- Propósito central del proyecto.
- Estructura general del proyecto; es recomendable integrar un organizador gráfico que dé cuenta también de esa estructura.

- Conjunto de actividades a desarrollar, especificando en cada caso: a) el objetivo particular, b) el procedimiento a seguir, c) los recursos que se necesitarán, y d) la forma en que se evaluará.
- Cronograma o agenda a desarrollar.

Capítulo Cinco: La Aplicación del Proyecto de Intervención Educativa

- Narración cronológica del proceso de aplicación seguido.
- Especificación de los cambios efectuados durante la aplicación.
- Identificación de los factores o elementos obstaculizadores y facilitadores del camino seguido.
- Consecuencias positivas y negativas del trabajo desarrollado.
- Evaluación final del proyecto emitiendo los juicios de valor correspondientes.

Conclusiones

Tabla 5. Número aproximado de cuartillas en cada sección de la Propuesta de Intervención Educativa

Sección de la Propuesta de Intervención Educativa	Número aproximado de cuartillas
Introducción	5
Capítulo Uno	15
Capítulo Dos	15
Capítulo Tres	20
Capítulo Cuatro	25
Capítulo Cinco	15
Conclusiones	5

El trabajo en su totalidad debe cubrir aproximadamente 100 cuartillas holandesas (28 líneas por cuartilla). La distribución de las cuartillas según la estructura del trabajo se presenta en la tabla 5.

*Aspectos formales a tener en cuenta en la elaboración de la
Propuesta de Intervención Educativa*

La Propuesta de Intervención Educativa se presenta en hojas tamaño carta con márgenes simétricos de 2.5 cm. con interlineado a doble espacio.

Las fuentes recomendadas a utilizar son la *arial*, *times new roman* y *book antiqua*, entre otras, en tamaño 12. No se recomienda usar la *tahoma*, solamente que el espacio entre caracteres sea expandido, o la *verdana*, a no ser que el tamaño de la fuente baje a 11.

En cuanto a la presentación de títulos y subtítulos se recomienda tomar como base los cinco niveles de encabezados que propone la American Psychological Association (2002) y que a continuación me permito presentar:

ENCABEZADO EN MAYUSCULAS Y CENTRADO

Encabezado en mayúsculas y minúsculas centrados

Encabezado en mayúsculas y minúsculas centrados y en cursiva

Encabezado secundario en mayúsculas y minúsculas en cursiva y alineado a la izquierda

Encabezado de párrafo con sangría, en minúsculas, en cursivas, alineado a la izquierda, y que finaliza con punto.

En el citado y las referencias, se recomienda usar un estilo de publicación ya reconocido (p. ej. Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association, 2002).

Socialización de la Propuesta de Intervención Educativa

Una vez aplicado un Proyecto de Intervención Educativa, y formalizado como una Propuesta de Intervención Educativa, es necesario socializarlo, sin embargo para esto hay que tener en cuenta dos consideraciones:

- Todo proceso de intervención es idiosincrásico y está contextualizado, por lo que no es transferible, sin más ni más, a otro contexto o a la práctica profesional de otro individuo, por lo que no se puede hablar simplemente de adopción de una propuesta, sino que se debe hablar de una adopción/recreación donde el receptor juegue un papel activo de reconstrucción y adaptación de la intervención propuesta.
- A pesar de no ser transferible, su socialización permite dar a conocer a los demás los resultados obtenidos con el fin de a) incentivarlos a desarrollar sus propios procesos de intervención, b) proporcionarles elementos nuevos para analizar el carácter problemático de una situación específica de su práctica profesional, c) ofrecerles una propuesta que puede servir como pauta a nuevas propuestas, sea por adaptación de lo propuesto o por su uso en otro contexto o situación.

Para la socialización de los proyectos o propuestas de intervención se puede recuperar la experiencia acumulada por el modelo de interacción social de la innovación educativa (Huberman, 1973 y Havelock y Huberman, 1980); en este modelo se hace hincapié en el

aspecto de la difusión mediante el movimiento de mensajes de individuo a individuo y de sistema a sistema; se subraya la importancia de las redes interpersonales de información, de liderazgo, de opinión, de contacto personal y de integración social. En ese sentido, los espacios colegiados de trabajo y de formación se constituyen en el lugar ideal para socializar una Propuesta de Intervención Educativa y los líderes académicos juegan un papel fundamental.

En este modelo, la unidad de análisis es el receptor individual que se visualiza como potencial usuario de la intervención, por lo que la atención se centra en la percepción por parte del receptor del proyecto o propuesta de intervención, y en su respuesta o actitud hacia la misma. Los estudios realizados en esta área concreta, han revelado que el medio más eficaz para la difusión y adopción/recreación de una intervención es la interacción entre miembros del grupo potencialmente adoptante.

Así mismo es recomendable que los difusores de la intervención concentren sus esfuerzos en presentarla bajo una forma concreta y difundible (un libro de texto, un material didáctico, una estrategia para facilitar el aprendizaje, etc.), ya que esto hace atractiva la intervención y desencadena la adopción o recreación de la misma.

Las investigaciones sobre este modelo han identificado con precisión la forma en que la mayoría de los individuos pasa por un proceso de adopción/recreación de una propuesta de intervención:

a) La toma de conciencia: en esta fase el individuo se ve expuesto a la propuesta de intervención, pero carece de información completa sobre ella. En otras palabras, algo ha escuchado pero en realidad no sabe a ciencia cierta qué es.

b) El interés: en esta fase el individuo busca información sobre la propuesta de intervención, pero todavía no ha juzgado su utilidad con respecto a su propia situación.

c) La evaluación: en esta fase el individuo hace un valoración de lo que supondrá en su momento y en el futuro la aplicación de la propuesta de intervención y decide si la va a experimentar o no. Aquí es donde se toma la decisión de realizar el proceso de adopción/recreación de la propuesta.

d) El *ensayo*: en esta fase el individuo, en caso de que su valoración haya resultado favorable, aplica la propuesta de intervención a escala limitada para descubrir si, en su situación, tiene una utilidad real.

e) La *adopción/recreación*, en esta fase, los resultados del ensayo de la propuesta de intervención, o incluso alguna modificación de la misma, son analizados con detenimiento y el análisis servirá para determinar si finalmente se toma la decisión de adoptar o rechazar la propuesta, o en su defecto de hacerle las adecuaciones necesarias para que funcione.

LISTA DE COMPROBACIÓN Y CONTROL DEL CONTENIDO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

¿Por qué es necesaria una lista de comprobación y control?

La necesidad de una lista de comprobación y control del contenido de una Propuesta de Intervención Educativa se justifica por dos razones: a) porque su elaboración se puede dar en programas formativos y en contextos institucionales que así lo requieren y b) porque se requiere un control de calidad cuando un interventor se enfrenta a la tarea de construir una Propuesta de Intervención Educativa.

a) El contexto institucional

Cuando se realiza una Propuesta de Intervención Educativa como parte de un proceso formativo, sea a nivel de licenciatura o maestría, el elaborador se deberá enfrentar de manera ineludible a la evaluación de dicha propuesta, en primera instancia por su tutor, asesor o director de tesis (de aquí en adelante asesor), y en segunda instancia por sus lectores o dictaminadores (de aquí en adelante lectores).

La experiencia previa indica que ésta es una situación problemática para el alumno ya que él, como elaborador de la propuesta, se tiene que enfrentar a asesores o lectores que:

- Bajo la formación teórica-metodológica de un paradigma positivista consideran que el elaborar una propuesta no conlleva ningún proceso investigativo y por lo tanto no se puede considerar investigación.

- Utilizan marcos referenciales diversos para elaborar una propuesta (p. ej. investigación acción, animación sociocultural, planeación estratégica, etc.).
- Centran exclusivamente la atención en los aspectos formales y pretenden que se utilicen estructuras, o elementos más cercanos a la investigación cuantitativa (p. ej. un capítulo de marco teórico).
- Mantienen marcos referenciales diferentes que entran en conflicto (p. ej. el asesor conduce la elaboración mediante un proceso de investigación acción, mientras que un lector pretende evaluarla mediante el enfoque de Marco Lógico).

Estas y otras situaciones similares hacen que la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa se vuelva un vía crucis para el alumno, sin embargo, se hace necesario aclarar que los asesores y lectores toman estas decisiones a partir del desconocimiento o falta de consenso que existe sobre el tema.

Es bajo ese contexto problemático que adquiere sentido la elaboración del presente libro, que permitirá presentar una metodología que pueda servir para uniformar el proceso de elaboración de la propuesta. Sin embargo, y como complemento a ese proceso, se hace necesario presentar esta lista de comprobación y control como una forma de cómo un asesor o lector de tesis pueden evaluar una Propuesta de Intervención Educativa.

b) Control de calidad

Cuando un interventor inicia la tarea de elaborar una Propuesta de Intervención Educativa corre el riesgo de simplificar o distorsionar el proceso a seguir. Estas situaciones normalmente se pueden deber:

- Al acervo teórico-metodológico previo de que dispone el interventor.

- Al tiempo personal e institucional que se necesita invertir para su realización y que muchas de las veces no estamos dispuestos a invertir.
- Al compromiso institucional que establece tiempos precisos.

Más allá de las razones por las que se pueda simplificar o distorsionar el proceso de elaboración de la propuesta, se hace necesario contar con una serie de indicadores que pueda tomar como referente el interventor que se enfrenta a la no fácil tarea de transformar su práctica profesional mediante la elaboración de Propuestas de Intervención Educativa.

La lista de comprobación y control que se presenta en el siguiente apartado, nos ofrece un conjunto de indicadores para cubrir esa función.

Indicadores

A continuación me permito presentar los diferentes elementos que integran una propuesta y los indicadores a tomar en cuenta para su proceso de comprobación y control:

INTRODUCCIÓN
<i>1.- Realiza una presentación del tema generador de la propuesta mediante una lógica que va de lo general a lo particular.</i>
<i>2.- Enuncia la estructura del trabajo</i>
CAPÍTULO UNO LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA
- Origen de la Preocupación Temática
<i>1.- Explica cómo surgió la preocupación temática.</i>
<i>2.- La explicación sobre el origen de la preocupación temática debe estar necesariamente contextualizada en su práctica profesional.</i>
- Descripción de la Preocupación Temática
<i>1.- Describe cómo se presentó la preocupación temática y cuáles situaciones sirvieron como indicadores para saber que existía una problemática.</i>
<i>2.- Utiliza exclusivamente un discurso descriptivo y evita ofrecer explicaciones tentativas o sugerencias para mejorar la situación.</i>
- Contextualización de la Preocupación Temática

1.- Ofrece información que permite construirse una imagen de su institución y de la comunidad donde ésta se ubica.
2.- La información proporcionada fue obtenida de fuentes documentales, por acceso directo o mediante entrevistas a informantes claves
- Enunciación de la Preocupación Temática
1.- La preocupación temática se plantea en términos indicativos
2.- La preocupación temática formulada corresponde a la situación que se describió previamente
- Objetivos del trabajo a desarrollar.
1.- Utiliza los verbos operativos en infinitivo.
2.- Plantea un objetivo que remite a la indagación que se realizará para la construcción del problema
3.- Plantea un objetivo que remite a la construcción de la Propuesta de Intervención Educativa
CAPÍTULO DOS
EL ABORDAJE METODOLÓGICO
- El enfoque crítico progresista para la elaboración de Propuestas de Intervención Educativa.
1.- Plantea los principales supuestos del enfoque crítico progresista.
2.- Aclara los supuestos agregados, eliminados o modificados con base en otras perspectivas
- Etapas y tiempos en los que se desarrolló el trabajo.
1.- Informa las etapas que siguió el proceso de elaboración.
2.- Establece claramente los tiempos en que llevó a cabo cada etapa.
- Estrategia organizativa del proceso de recolección de la información.
1.- Define cuál es la estrategia organizativa utilizada
2.- Explica por qué tomo la decisión de seguir esa estrategia
- Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información.
1.- Enuncia y describe cada una de las técnicas e instrumentos utilizados en la fase de construcción del problema.
2.- Explica las razones que motivaron el uso de tales técnicas e instrumentos
3.- Enuncia y describe cada una de las técnicas e instrumentos utilizados en la fase de seguimiento y evaluación.
4.- Explica las razones que motivaron el uso de tales técnicas e instrumentos
- Criterios y parámetros de evaluación.
1.- Establece el criterio de evaluación utilizado.
2.- Establece el parámetro utilizado en la evaluación.
CAPÍTULO TRES
EL PROBLEMA GENERADOR DEL PROYECTO.
- Presentación de los resultados obtenidos
1.- Presenta de manera enumerativa los resultados tomando en cuenta cada una de las técnicas utilizadas.
2.- Utiliza los referentes teóricos necesarios para explicar el diseño del instrumento o para realizar la triangulación teórica según sea el caso.
- En su caso, de así requerirse, los referentes teóricos que permitan otorgarle un marco de interpretación a la información
1.- Realiza la triangulación teórica con las categorías de análisis construidas, en el caso de haber utilizado técnicas cualitativas.
2.- Interpreta a partir de una teoría los resultados obtenidos mediante técnicas cuantitativas.
- Integración de la información obtenida.

1.- Construye un modelo que integra la información recolectada o en su defecto realiza un balance general donde discrimina la información más relevante.
- Definición de la regla decisional utilizada para elegir el problema.
1.- Define la regla decisional o el procedimiento seguido para elegir el problema.
- Enunciación del problema.
1.- Formula el problema mediante una pregunta
2.- El problema se formula en términos de necesidad.
CAPÍTULO CUATRO
EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
- Enunciación de la hipótesis de acción.
1.- La hipótesis de acción se plantea en términos afirmativos.
2.- La hipótesis de acción vincula el problema con la solución planteada.
- En su caso, de así requerirse, los referentes teórico-prescriptivos que sustentan el proyecto elaborado.
1.- Se enuncia la perspectiva teórica desde la que se aborda la construcción del proyecto
2.- Se definen los principales conceptos tomados de la perspectiva teórica que explican las decisiones tomadas en la elaboración del proyecto.
3.- Se enuncian las propuestas tomadas como base, y se especifica qué se tomó de cada una de ellas, para la elaboración del proyecto
- Propósito central del proyecto.
1.- El propósito se enuncia con base en un verbo operativo
2.- El propósito es congruente con la solución planteada en la hipótesis de acción.
- Estructura general del proyecto
1.- Se enuncian los elementos que constituyen el proyecto.
2.- La estructura del proyecto se presenta mediante un organizador gráfico.
- Conjunto de actividades a desarrollar.
1.- Se establece el objetivo particular de cada actividad.
2.- Se delimita el procedimiento a seguir para aplicar la actividad.
3.- Establece la forma en que se evaluará cada actividad.
4.- Menciona los recursos que se necesitarán para desarrollar las actividades
- Cronograma o agenda a desarrollar.
1.- Se establece claramente el conjunto de actividades a desarrollar y el tiempo que involucrará su aplicación.
CAPÍTULO CINCO
LA APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
- Narración cronológica del proceso de aplicación seguido.
1.- Se narra la experiencia tenida durante la aplicación de la propuesta.
2.- La narración establece los cortes temporales adecuados para lograr una mejor comprensión del proceso seguido
- Especificación de los cambios efectuados durante la aplicación.
1.- Durante la narración cronológica se describen los cambios efectuados en el proyecto, la hipótesis de acción o el problema.
1.- Al finalizar la narración cronológica, se realiza una síntesis de los principales cambios que se tuvieron durante la aplicación.
- Identificación de los factores o elementos obstaculizadores y facilitadores del camino seguido.
1.- Se describen, apoyándose en la información recolectada, los factores facilitadores y

<i>obstaculizadores de la experiencia de la aplicación.</i>
- Consecuencias positivas y negativas del trabajo desarrollado.
<i>1.- Se describen, apoyándose en la información recolectada, las consecuencias positivas y negativas de la experiencia de la aplicación.</i>
- Evaluación final del proyecto emitiendo los juicios de valor correspondientes.
<i>1.- Se establece el juicio de valor, con base en la información recolectada,</i>
CONCLUSIONES
<i>1.- Se realiza una síntesis que ilustre las principales conclusiones derivadas de cada capítulo.</i>
<i>2.- Se analizan las implicaciones que se pueden derivar del trabajo desarrollado.</i>
<i>3.- Se plantean sugerencias sobre el proceso metodológico que, a juicio del interventor, se deben tener en cuenta cuando se construyen Propuestas de Intervención Educativa.</i>
<i>4.- Se plantean las principales sugerencias que el autor propone para aplicar la propuesta</i>

ANEXO UNO

UN PROCEDIMIENTO PARA LA CONSULTA A EXPERTOS

El presente anexo es un fragmento del artículo publicado en la Revista Investigación Educativa Duranguense denominado “La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido” (Barraza, 2007).

De los diferentes autores que abordan la consulta a expertos (Briones, 2001; Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Muñiz, 2003 y Salkind, 1999) solamente uno de ellos proporciona un procedimiento en específico que permite llegar a emitir un juicio cuantitativo sobre la validez de contenido (Gregory, 2001).

Esta forma de abordar la consulta a expertos se toma como base para elaborar un procedimiento que se apoya en dos supuestos básicos:

- A la validez se le puede caracterizar en un continuo que va de débil a aceptable y de aceptable a fuerte.
- La consulta a expertos se utiliza básicamente para establecer si los ítems del instrumento representan adecuadamente el constructo que se pretende medir.

Estos supuestos hacen que rechace, lo que he dado en llamar, el autoritarismo de los expertos que se manifiesta en dos vertientes: a) el hecho de evaluar en términos dicotómicos cada ítem del cuestionario: pertenece o no pertenece al constructo (en este sentido establezco una sana distancia de la propuesta de Gregory, 2001) y b) el derecho a una evaluación global del instrumento que implica desde aspectos de redacción, hasta la evaluación de la pertinencia, la coherencia o la calidad.

El procedimiento que propongo en este libro es el siguiente:

- Primer paso: se elabora el instrumento con las indicaciones y la escala que se muestra en el siguiente ejemplo:

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del autoconcepto académico que presentan los alumnos de postgrado. Le pedimos su colaboración para establecer la validez de contenido, en caso de aceptar le sugerimos seguir las siguientes instrucciones:

- Lea cuidadosamente las indicaciones de cada una de las secciones de este cuestionario.
- A continuación señale qué tan bien considera usted que el ítem o reactivo sea parte de la variable de estudio, en este caso el autoconcepto académico.
- Juzgue cada ítem o reactivo de manera individual comparando el contenido del ítem con el contenido de la variable.
- Para evaluar utilice la siguiente escala

Tabla 6. Escala de valores para la respuesta

0	El ítem no pertenece a la variable de estudio (NP).
1	El ítem probablemente no pertenece a la variable de estudio (PNP).
2	El ítem probablemente si pertenece a la variable de estudio (PSP).
3	El ítem si pertenece a la variable de estudio (SP).

El autoconcepto académico es la imagen que de sí mismo tiene el alumno con relación a las demandas y tareas que realiza normalmente en su escuela. En el siguiente listado se ofrecen una serie afirmaciones que pedimos evalúe de manera individual para determinar si pertenece o no a la variable de estudio; señale con una X la opción que considere más adecuada.

	(0) NP	(1) PNP	(2) PSP	(3) SP
1.- Utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje				
2.- Analizo adecuadamente, sin distorsionar, los conceptos y teorías que abordamos en clase				
3.- Puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro				
4.- Sé trabajar en equipo				
5.- Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en detalles				
6.- Sé buscar información en Internet				
7.- Tengo control sobre mis estrategias de aprendizaje				

- Una vez elaborado el instrumento se le solicita su llenado a los expertos; a diferencia de Gregory (2001) considero que el mínimo de expertos a participar es de cinco, mientras que el máximo sería de 10, considerando en estricto sentido lo que es un experto. En este punto difiero con aquellos procesos que consideran un experto al profesionista del campo disciplinario donde se integra el constructo (p. ej. si el constructo es estilo de aprendizaje, cualquier psicólogo de formación es un experto), en contraparte creo que un experto debe tener como mínimo estudios de maestría en el campo disciplinario donde se inserte su constructo y estar realizando investigación.
- Una vez llenados los instrumentos se observa la media de cada ítem y en caso de que la misma sea menor a 1.5 el ítem se elimina.
- Con los ítems restantes se obtiene una media general del instrumento o de cada una de las dimensiones que lo componen y el resultado se interpreta con la siguiente escala:

- De 1.6 a 2.0 se considera que presenta una validez débil.
- De 2.1 a 2.5 se considera que presenta una validez aceptable
- De 2.6 en adelante se considera que presenta una validez fuerte.

ANEXO DOS

UN PROCEDIMIENTO PARA LA OBTENCIÓN DE LA CONFIABILIDAD

Bajo la denominación genérica de confiabilidad se agrupan todo un conjunto de métodos y técnicas utilizadas por los investigadores para estimar el grado de precisión con el que están midiendo sus variables.

Aunque existen distintas formas de evaluar la confiabilidad de la medición realizada por un instrumento, se puede afirmar que las estrategias test-retest y la de consistencia interna suelen ser las más utilizadas (Muñiz, 1996 y 2003). De estas dos estrategias, la más utilizada es la de consistencia interna, y de las dos opciones metodológicas que se tienen al interior de esta estrategia, es el alfa de cronbach la más utilizada.

La confiabilidad en Alfa de Cronbach es una generalización de las fórmulas KR para ítems de alternativas múltiples. El Alfa de Cronbach, cuyo cálculo emplea el promedio de todas las correlaciones existentes entre los ítems del instrumento que tributan al concepto latente que se pretende medir, se expresa a través de un coeficiente donde 0 es igual a nula confiabilidad y 1 es igual a confiabilidad perfecta.

Para obtener la confiabilidad de la medición efectuada por un instrumento se sugiere la siguiente ruta metodológica:

- Como requisito previo el cuestionario tiene que haber pasado ya por la fase piloto; como resultado de esta fase el cuestionario ya sufrió las adecuaciones de vocabulario o presentación que fueron necesarias.

- Se aplica el cuestionario a un mínimo de 30 personas. Esta cantidad es necesaria ya que a partir de este número la variabilidad del coeficiente de confiabilidad baja a su mínima expresión, sin importar si se agregan 10 o 300 cuestionarios más.
- Se construye la base de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés).
- Una vez capturados los datos se abre la ventana de Estadística (Analyze), se posiciona el cursor en Escala (Scale) y se da un clic en Análisis de Confiabilidad (Reliability Analysis).
- En la ventana que se despliega aparecen dos columnas: en la primera aparecen todos los ítems (variables) que constituyen nuestro instrumento y la segunda aparece en blanco y tiene como título en la parte superior ítems; Usando el cursor y la función seleccionar se van trasladando cada uno de los ítems a la columna derecha usando la flecha que está en medio de las dos columnas.
- La primera columna, ubicada del lado izquierdo, tiene en la parte inferior otra ventana abierta que al lado izquierdo tiene el título de Model; en esta ventana aparece por default el modelo alpha.
- Una vez trasladados los ítems que componen el cuestionario a la segunda ventana, ubicada al lado derecho, y habiendo constatado que el modelo que aparece seleccionado por default es el alpha, se le da clic a al botón OK ubicado, junto con otros, del lado derecho.
- El SPSS brindará el coeficiente de confiabilidad en un valor que va de 0 a 1.

El coeficiente obtenido puede ser interpretado de diferentes maneras, un ejemplo de ello es la escala propuesta por Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004); estos autores ofrecen la siguiente escala:

- Alrededor de .90 es un nivel elevado de confiabilidad.
- La confiabilidad de .80 o superior puede ser considerada como moderada.
- Alrededor de .70 se considera baja.
- Inferior a .60 indica una confiabilidad inaceptablemente baja.

Más allá de ésta u otras escalas que se pueden utilizar para valorar un coeficiente de confiabilidad, en lo general, para realizar dicha valoración me adhiero a la postura de Thorndike y Hagen (1978), quienes en su clásico libro “Tests y técnicas de medición en psicología y educación” consideran que la valoración de la confiabilidad de un proceso de medición debe hacerse siempre en función de la superioridad que manifieste sobre la confiabilidad de otros procesos de medición existentes con relación a la misma variable.

En otras palabras, la confiabilidad obtenida debe ser mayor a la que se ha obtenido en otros procesos de medición que utilizan otros instrumentos para medir la misma variable.

En lo particular, para efectos del presente libro orientado a la construcción de Propuestas de Intervención Educativa, reitero mi postura de que un coeficiente de .80 es adecuado para asegurar la confiabilidad del proceso de medición realizado.

ANEXO TRES
MODELO DE CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN

Consentimiento Informado para participar en el proceso de indagación/solución de la preocupación temática denominada: _____

Interventor Responsable: _____

Participante: _____

Lugar de realización: _____

ANTEPROYECTO
DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

A continuación se le presenta un breve resumen del Anteproyecto de Intervención Educativa que se pretende realizar y al cual se le está invitando a participar:

Objetivos: _____

Prediseño metodológico: _____

Beneficios esperados: _____

Control de resultados: _____

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el desarrollo de este Anteproyecto de Intervención Educativa es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el desarrollo de este Anteproyecto de Intervención Educativa puede retirarse en el momento que lo desee, -aun cuando el interventor responsable no se lo solicite-, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el trabajo a desarrollar.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del desarrollo del Anteproyecto de Intervención Educativa usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al interventor responsable
- Los datos personales del participante y la institución serán manejados con absoluta confidencialidad.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el desarrollo del Anteproyecto de Intervención Educativa pueden ser publicados o difundidos con fines académicos una vez que sea construido el Proyecto, o la Propuesta, de Intervención Educativa. Convengo en participar en este Anteproyecto de Intervención Educativa. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

He explicado al Sr(a)._____ la naturaleza y los propósitos del Anteproyecto de Intervención Educativa; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del Interventor

Firma del Participante

Fecha: _____

ANEXO CUATRO
ESTILO DE PARTICIPACIÓN Y FORMAS DE AFRONTAMIENTO DURANTE
EL TRABAJO COLABORATIVO

El enfoque teórico asumido para la elaboración del presente libro hace énfasis en la cooperación y el diálogo como elementos estructurantes de la intervención educativa, en lo general, o de la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa, en lo particular. Sin embargo, la realidad ha mostrado de manera recurrente que lograr un trabajo colaborativo no es una tarea sencilla, de hecho, se hace necesario aceptar que son múltiples los problemas que dificultan su logro.

Para apoyar un buen desarrollo del trabajo colaborativo es que se agregó en este libro un apéndice donde se aborda el método de los seis sombreros. Bajo esa misma preocupación e interés es que se plantea, en el presente anexo, un resumen de los estilos de participación y la forma de afrontamiento más adecuada para apoyar el logro de un verdadero trabajo colaborativo.

Cuando un equipo elaborador, o un agente individual integrado a una red o en compañía de un amigo crítico, se enfrasca en la tarea de realizar una Propuesta de Intervención Educativa, podrá observar que a la hora del diálogo y la cooperación cada uno de los involucrados tiene un estilo de participación que, en mayor o menor medida, puede afectar el cumplimiento de los objetivos. En ese momento, es bueno hacer una identificación del estilo de participación y actuar en consecuencia, de una manera que permita el avance del trabajo. En ese sentido es que se agrega el presente resumen de estilos

de participación y formas de afrontamiento; para su realización se tomó como base la información proporcionada por SEPAC (1980).

Tabla 8. Estilo de participación y forma de afrontamiento

Estilo de participación	Forma de afrontamiento
<i>El bromista</i> (constantemente está haciendo chistes o bromeando con todo. No suele tomar nada en serio)	Hacerle preguntas directas en actitud seria y aprovechar sus chistes para relajar el ambiente cuando haya momentos de tensión
<i>El autoritario</i> (trata siempre de imponer su punto de vista a los demás)	Limitar sus participaciones y dirigirse a él en caso de que se den silencios prolongados.
<i>El borrego</i> (siempre sigue la opinión mayoritaria)	Formularle preguntas abiertas de sondeo y estimularlo a que reflexione por sí mismo solicitando su participación inicial.
<i>El conciliador</i> (participa tratando de conciliar puntos de vista diferentes)	Presionarlo para que ofrezca un punto de vista diferente a los expuestos y aprovechar su actitud conciliadora cuando exista enfrentamiento directo de puntos de vista.
<i>El gruñón</i> (siempre está descontento e inconforme; nada le parece bien)	Confrontarlo de una manera bromista o sutil y alabarlo cuando participe de una manera adecuada.
<i>El optimista</i> (siempre está de buen humor y dispuesto a colaborar)	Solicitar su participación cuando haya silencios prolongados o de desánimo.
<i>El dogmático-erudito</i> (siempre tiene información que ofrecer)	Solicitar su participación si hay demasiados puntos de vista.
<i>El sintetizador</i> (siempre busca resumir lo que ya se ha dicho)	Solicitar su participación cuando el grupo se haya desviado del tema o cuando durante el desarrollo se ofrecieron diversas vertientes o matices del tema abordado.
<i>El anecdótico</i> (siempre cuenta sus experiencias y la mayoría de las veces se sale del tema)	Evitar sus digresiones ubicándolo en el tema, aunque se puede solicitar su participación si el tema a analizar provoca tensión.
<i>El tímido</i> (siempre le cuesta trabajo participar)	Hacerle preguntas cerradas y privilegiar su turno de participación cuando lo solicite.
<i>El lunático</i> (siempre está en la luna aunque su cuerpo esté en la reunión)	Hacerle preguntas directas aunque de manera sutil.

<p><i>El promovido-sabelotodo</i> (con base en su experiencia presume que siempre tiene la respuesta correcta)</p>	<p>Es necesario limitarlo en su participación y centrarlo cuando sea pertinente.</p>
--	--

Como se puede observar, en el cuadro resumen presentado previamente, para favorecer el trabajo colaborativo el coordinador debe actuar estratégicamente para superar los problemas existentes, debidos a los estilos de participación, pero al mismo tiempo tiene que actuar estratégicamente y apoyarse en esos mismos estilos de participación para favorecer el desarrollo del trabajo.

APÉNDICE
EL MÉTODO DE LOS SEIS SOMBREROS COMO APOYO AL TRABAJO COLABORATIVO

El método de los seis sombreros es propuesto por Bono (2007) para el desarrollo del pensamiento lateral o creativo, sin embargo, el mismo autor le concede otros potenciales usos como sería el aprender a discutir, transformar estilos de pensamientos, análisis de temas, etc.

Particularmente creo que este método puede ser un apoyo invaluable para todo el proceso de construcción de la Propuesta de Intervención Educativa, sea en lo general o en lo específico, como lo muestro en la tabla 7:

Tabla 7. Relación entre el método de seis sombreros y el proceso de construcción de la Propuesta de Intervención Educativa

Aspecto del proceso de construcción de la propuesta	Uso del método de los seis sombreros
Elección de la preocupación temática	Sesión con los seis sombreros
Formulación del problema	Uso del sombrero blanco
Formulación de la hipótesis de acción	Uso del sombrero verde
Estructuración del proyecto	Uso del sombrero negro
Construcción de soluciones innovadoras	Uso del sombrero verde
Seguimiento y evaluación de la propuesta	Uso de los sombreros azul y blanco
Socialización y difusión de la propuesta	Uso de los sombreros amarillo y azul

De estos potenciales usos quisiera enfocarme a dos que no están en relación directa con el proceso de construcción de la Propuesta de Intervención Educativa pero que sí apoyan de manera específica el diálogo y el trabajo colaborativo que son aspectos que subyacen a la lógica de construcción planteadas en el presente libro.

El aprender a discutir, y el transformar estilos de pensamiento son dos de los principales problemas a los que nos enfrentamos cuando se realiza trabajo colaborativo. En ese sentido es que he querido agregar este método en el presente apéndice para que el interventor lo pueda utilizar, en caso de que su trabajo colaborativo sea en equipo, en red o con el amigo crítico y atraviese por problemas relacionados con: a) la falta de argumentación, b) el cierre prematuro de argumentaciones, c) argumentaciones recurrentemente antagónicas, o d) prevalencia de argumentaciones basadas en un solo estilo de pensamiento.

Es aconsejable que al conformarse el equipo, la red o integrarse el amigo crítico al trabajo, se destine una sesión inicial para discutir el tema utilizando los seis sombreros. A continuación me permito describir cada uno de los sombreros (para enunciar las preguntas he tomado como ejemplo una sesión donde se analice la preocupación temática):

- El sombrero blanco tiene que ver con los datos y la información; las preguntas claves a las que intenta responder son las siguientes: ¿qué información tenemos de este tema? ¿qué información falta sobre este tema? ¿cómo obtendremos la información que falta del tema?
- El sombrero rojo se relaciona con los sentimientos, la intuición, los presentimientos y las emociones; las preguntas claves a las que intenta responder son las siguientes: ¿cuál es la impresión que tengo de este tema? ¿qué corazónada tengo con relación a este tema? ¿qué no me gusta de este tema?
- El sombrero negro se relaciona con la cautela y el juicio crítico: las preguntas claves a las que intenta responder son las siguientes: ¿qué dicen las reglamentaciones

respecto a este tema? ¿qué experiencia se tiene con respecto a este tema? ¿qué pasó la última vez que alguien abordó este tema?

- El sombrero amarillo tiene que ver con el optimismo y con una visión lógica y positiva de las cosas; las preguntas claves a las que intenta responder son las siguientes: ¿cómo podría funcionar este tema? ¿qué beneficios acarrearía abordar este tema? ¿qué consecuencias positivas traería abordar este tema?
- El sombrero verde se relaciona con el pensamiento creativo; las preguntas claves a las que intenta responder son las siguientes: ¿hay alternativas adicionales a este tema? ¿Podríamos abordarlo de una manera diferente? ¿podría haber otra explicación a este tema?
- El sombrero azul tiene que ver con el control de los procesos; las preguntas claves a las que intenta responder son las siguientes: ¿en el análisis de qué aspectos se ha empleado demasiado tiempo? ¿cómo podríamos resumir lo dicho sobre este tema? ¿es el momento de examinar las prioridades con relación a este tema?
- El sombrero azul tiene una facultad que no tienen los otros sombreros y es la de solicitar que se utilice otro sombrero.

Una vez finalizada la sesión inicial, el método de los seis sombreros se puede utilizar de manera ocasional para continuar apoyando el diálogo y la colaboración. Los posibles usos ocasionales los resumo a continuación: a) cuando los participantes se han focalizado en una sola forma de ver las cosas se puede revisar desde otra perspectiva lo ocurrido, b) cuando dos participantes han establecido un diálogo con posturas antagónicas se les puede obligar a pensar bajo un mismo sombrero, c) cuando los participantes atraviesan por un

momento o situación que exige cierto tipo de pensamiento en particular (p. ej. desánimo) y d) cuando existe dispersión en las ideas o argumentos que se esgrimen y se busca homogeneizar el nivel de discurso al obligar a todos al ponerse el mismo sombrero.

Como se puede observar, la heurística que acompaña a este método es grande y se le puede considerar altamente polifuncional; sin embargo, el hecho de que en el presente apéndice lo haya enfocado a apoyar el desarrollo de un verdadero diálogo no obsta para que los lectores de este libro lo puedan utilizar en otras situaciones o contextos.

REFERENCIAS

- American Psychological Association (2002), *Manual de Estilo de Publicaciones*, México, Manual Moderno.
- Ander Egg E. (1990), *Repensando la investigación acción-participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*, México, El Ateneo.
- Barraza A. (2005), Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa, *Innovación Educativa*, Vol. 5, Núm. 28, pp. 19-31
- Barraza A. (2007), La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido, *Investigación Educativa Duranguense*, Vol. 2, No. 7, pp. 5-14.
- Bertely M. (2002), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Bono E. (2007), *El pensamiento creativo*, México, Paidós.
- Briones G. (2001), *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*, México, Trillas.
- Buendía L. (1998), “La investigación por encuesta”, en *Métodos de investigación en psicopedagogía*, de Buendía L., Colás P. y Hernández F., Madrid, España, Mc Graw Hill.
- Carbonell J. (2001), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, España, Morata.

- Carr, W. (1999), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, España, Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España, Martínez Roca.
- Colás M. P. (1998), “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía” en *Métodos de investigación en psicopedagogía*, de Buendía L., Colás P. y Hernández F., Madrid, España, Mc Graw Hill.
- Contreras, D. J. (1999), *La autonomía del profesorado*, Madrid, España, Morata.
- Coopers F. y Von de Velde H. (2005), *Sistematización*, Nicaragua. Programa de Especialización del Desarrollo Comunitario. CURN/CICAP.
- Cox G. (2003), *Solucionese problema*, Bilbao, España, Deusto.
- De Shutter A. (1983), *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, México, CREFAL.
- Dryden G. y Vos J. (2002), *La revolución del aprendizaje*, México, Grupo Editorial Tomo.
- Elliott J. (1990), *La investigación acción en educación*, Madrid, España, Morata
- Elliott, J. (2000), *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España, Morata.
- Espinoza M. (1986), *Evaluación de Proyectos Sociales*, Buenos Aires, Argentina, Humanitas.
- Espinoza M (1987), *Programación. Manual para trabajadores sociales*, Buenos Aires, Argentina, Humanitas.
- Estévez E. H. (2008), *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*, México, Paidós.

- Goetz J. P. y Le Compte M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, España, Morata.
- Gregory R. J. (2001), *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*, México, El Manual Moderno.
- Habermas, J. 1982. *Conocimiento e Interés*. Madrid, España, Taurus
- Habermas, J. (1993), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, México, REI.
- Habermas, J. (2001), *Teoría de la acción comunicativa*, I, Madrid, España, Taurus.
- Havelock R. G. y Huberman A. M., (1980), *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*, Ginebra, Suiza, UNESCO-OIE.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2006), *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill
- Hogan T. P. (2004), *Pruebas psicológicas*, México, El Manual Moderno.
- Huberman A, M. (1973), *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*, Paris, Francia, UNESCO-OIE.
- Ibáñez J. E. (2003), *El conocimiento social crítico desde diferentes ángulos*, disponible en URL:
- Kemmis S. y Mc Taggart R. (1988), *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona, España, Laertes.
- McKernan, J. (1999), *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid. España, Morata
- Muñiz J. (1996). *Psicometría*. Madrid, España, Editorial Universitaria
- Muñiz J. (2003), *Teoría Clásica de los Test*, Madrid, España, Ediciones Pirámide.

- Pérez G. (2000), *Elaboración de proyectos sociales*, Madrid, España, Narcea.
- Perrenoud P. (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, México, Grao-Colofón.
- Puchol L. (2003), Creatividad (técnicas para solucionar problemas combinando lo nuevo con lo bueno), en *El libro de las habilidades directivas* de Luís Puchol, et. al., Madrid, España, Ediciones Díaz de Santos
- Rodríguez G., Gil J. y García E. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, España, Aljibe.
- Ruiz J. I. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, España, Universidad de Deusto.
- Salkind J. (1999), *Métodos de Investigación*, México, Prentice Hall.
- Secretaría de Educación Pública (1992), *Recursos para el aprendizaje*, México, Autor.
- Servicios Educativos Populares A. C. (SEPA) (1980), *Cómo funciona un grupo democrático*, México, Autor.
- Sparkes A. y Boomer M. (2001), “Las culturas de la enseñanza y la gestión a cargo de la escuela: hacia una reconstrucción colaborativa”, en *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*, de Smyth (ed.), Madrid, España, Akal.
- Stake R. E., (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid. España, Morata.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, España, Paidós.
- Thorndike R. L. y Hagen E. (1978), *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*, México, Trillas.

Vargas L. y Bustillos G. (1989), *Técnicas participativas para la educación popular*, Buenos Aires, Argentina, Humanitas/ALFORJA.

Weiss C. (1997), *Investigación evaluativa*, México, Trillas.

Yopo B. (1984), *Metodología de la investigación participativa*, México, CREFAL.

