



UDS

Mi Universidad

ANTOLOGÍA

Intervención Educativa.

Doctorado en Educación.

Tercer Cuatrimestre

Mayo 2021

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de

una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Intervención Educativa.

Objetivo de la materia:

El alumno describirá los diversos tipos y ámbitos de intervención. Analizará el campo estratégico de la intervención educativa, asimismo elaborará un proyecto de intervención en los campos socioeducativo y psicopedagógico.

UNIDAD III

LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA y LA PSICOPEDAGÓGICA: DOS FORMAS DE INTERVENIR EN LA REALIDAD EDUCATIVA.

- 3.1 La propuesta de intervención educativa.
- 3.2- Construcción del problema generador de la propuesta de intervención educativa.
- 3. 3.- El diseño del proyecto de intervención educativa.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Ensayo	20%
2	Mapa Conceptual	15%
3	Cuadro sinóptico	15%
4	Actividades Foro	30%
5	Examen	20%
Total, de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Objetivo de la materia:

El alumno describirá los diversos tipos y ámbitos de intervención. Analizará el campo estratégico de la intervención educativa, asimismo elaborará un proyecto de intervención en los campos socioeducativo y psicopedagógico.

UNIDAD III

LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA y LA PSICOPEDAGÓGICA: DOS FORMAS DE INTERVENIR EN LA REALIDAD EDUCATIVA.

- 3.1 La propuesta de intervención educativa.-----9
- 3.2- Construcción del problema generador de la propuesta de intervención educativa.-----15
- 3. 3.- El diseño del proyecto de intervención educativa.-----22

UNIDAD III LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA y LA PSICOPEDAGÓGICA: DOS FORMAS DE INTERVENIR EN LA REALIDAD EDUCATIVA.

3.1 LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

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 técnicopedagógicos, 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.

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.

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 artículo se utilizará, de aquí en adelante, el término interventor para referirme al agente educativo que se involucra en el desarrollo de la propuesta.

3.2- 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,)

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.).

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,)

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)

- 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.

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.

3. 3.- 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 Categorial” 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 I (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 capaz 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 gantt 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).

I.- 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.

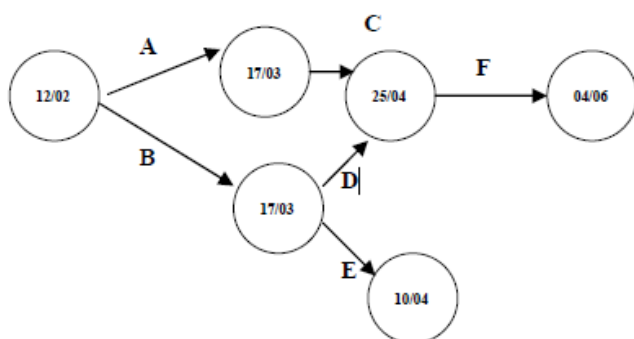
Cuando en la representación coinciden una flecha de inicio y una de término el punto de unión es representado por un círculo el cual es denominado nodo; el nodo puede ser definido como el punto de confluencia en que se inicia o termina una o varias actividades.

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”.

BIBLIOGRAFÍAS.

La postura de Teresa de Jesús Negrete Arteaga. (13. Abril-junio de 2010.). La intervención educativa. Un campo emergente en México. Revista de Educación y Desarrollo,, 7, 190.

ARTURO BARRAZA MACÍAS. (Junio de 2010). PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA. MÉXICO: Universidad Pedagógica de Durango.