

*Centro Nacional de Recursos  
para la Educación Especial.*



*Intervención psicopedagógica  
e Investigación educativa*

*Serie Experiencias*





**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**  
**DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA**

# **INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA E INVESTIGACION EDUCATIVA**

**SERIE EXPERIENCIAS - N.º 4**

Madrid, diciembre 1987



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA  
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL  
Calle General Orúa, 55 Tel. 261 45 46  
N.I.P.O. 176-87-153-2  
I.S.B.N. 84-369-1578-7  
Depósito Legal M - 5166 - 1988  
Imprime: MARIM ALVAREZ HNOS.

## Prólogo

El reto educativo que tiene planteado este país a las puertas del siglo XXI es el de una educación de calidad **para todos**. A nadie se les escapa que la envergadura y la complejidad de la tarea son enormes y que en este mundo, del que se ha dicho con razón que “todo es sistema, todo es relación”, no se pueden plantear los problemas aisladamente.

El papel que deberían desempeñar los servicios de apoyo psicopedagógico, en esta tarea de transformación, es un elemento clave dentro de ese entramado de relaciones, pero es en sí mismo un problema complejo de tratar, que requiere múltiples análisis.

La historia de creación de estos servicios, el apoyo institucional que han recibido, la amplitud de funciones que se les ha asignado, la formación inicial de sus componentes son sólo algunos elementos que han condicionado y condicionan su funcionamiento actual y que deberían ser tenidos en cuenta para el futuro.

Desde una de las posibles perspectivas de ese análisis, nosotros creemos que el proceso de transformación de esos servicios, y en consecuencia su incidencia sobre los procesos de cambio del sistema educativo, no puede estar dinamizado exclusivamente desde “fuera”. Es necesario que ese dinamismo encuentre sus raíces en la toma de conciencia por parte de quienes componen esos servicios, de nuevas formas de actuar.

El documento que ahora presentamos, que creemos íntimamente ligado a otro anteriormente publicado por el C. N. R. E. E (“*Investigación cualitativa*”, *Serie Documentos núm. 5*), aporta, desde nuestro punto de vista, elementos de gran utilidad para llevar adelante esa reflexión. En él se incluyen dos trabajos diferentes, pero en gran medida complementarios.

En el primero, Juana María Sancho, tras analizar diferentes modelos de intervención psicopedagógica en el aula, defiende, como punto de partida de una intervención diferente, “el estudio ecológico de los problemas educativos”. Al trabajar así, el psicopedagogo, por una parte, se aleja de un modelo médico de intervención, que entre otras consecuencias desresponsabiliza al profesor (“los problemas de esos alumnos difíciles no son míos; resuélvelos tú, que eres el experto”) y, por lo mismo, define un nuevo marco de relaciones donde ambos, profesor y psicopedagogo conjuntamente, son investigadores de una acción educativa que se desarrolla en un contexto ecológico único y complejo.

El segundo trabajo, coordinado por Ginés García Vilar, es una sencilla pero “**iluminadora**” ejemplificación de buena parte de lo que se ha comentado en el

trabajo anterior. Profesores y psicopedagogos, trabajando en un clima de colaboración y entendimiento (básico en todos estos planteamientos), invierten sus esfuerzos respectivos para resolver situaciones problemáticas que a unos y a otros les preocupan diariamente en su quehacer educativo.

No es posible pensar en el desarrollo profesional de quienes trabajan en los servicios de apoyo, sin un marco de referencia compartido que les permita saber dónde están y decidir dónde se quiere ir. Esperemos que trabajos como éstos que ahora publicamos ayuden a construir ese marco común.

**DEPARTAMENTO DE FORMACION E INVESTIGACION  
DEL C. N. R. E. E.**

# **I. La perspectiva ecológica de la actuación psicopedagógica y la investigación educativa**

JUANA M<sup>a</sup> SANCHO GIL  
Profesora del Departamento de  
Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Pedagogía  
Universidad de Barcelona





## INDICE

1. Introducción .....	9
2. El psicólogo/pedagogo en los centros de Enseñanza .....	11
3. Modelos de intervención. Evaluación .....	15
– El clínico .....	15
– El psicopedagógico .....	16
– El socio psicopedagógico .....	18
4. El estudio ecológico de los problemas educativos como base de la intervención psicopedagógico.....	19
5. Un prototipo de intervención ecológico .....	23
6. De la declaración de principios a la acción .....	27
7. El trabajo del psicopedagogo y la investigación educativa .....	31
8. Bibliografía .....	35



## 1. Introducción

La participación paulatina de psicólogos y pedagogos en la educación ordinaria, mediante su colaboración en los centros de preescolar, EGB, BUP, FP, educación de adultos, etc., rebasando el estricto ámbito de la educación especial o de la gestión técnica, está abriendo un nuevo campo interacción para estos profesionales.

Las etapas iniciales de inclusión de esta figura en la organización social de los centros de enseñanza pueden llevar a generar situaciones que minimicen sus posibles aportaciones. En primer lugar, porque todavía no tiene un rol claramente definido por la especificidad y estilo de sus actuaciones. Y, en segundo lugar, porque además éstas pueden ser vistas como una injerencia en las atribuciones profesionales de los enseñantes.

El contenido de este trabajo se inscribe en la problemática esbozada en el párrafo anterior y se configura como elemento de discusión y búsqueda del espacio, las funciones y el estilo que podrían caracterizar la intervención más adecuada y enriquecedora del psicólogo/pedagogo en un centro de enseñanza.

En la primera parte del texto se analizará, de manera no exhaustiva, el estado de la cuestión en nuestro panorama educativo, que no es en absoluto homogéneo, por lo que para algunos contextos puede representar la caracterización del presente y, para otros, será la del pasado. En cualquier caso, la inercia de la tradición y la dificultad de transformar expectativas y repertorios de conducta justifica este análisis, por lo que puede aportar a la explicación de situaciones creadas.

En la segunda, se realizará un recorrido por los modelos **clínico psicopedagógico** y **socio-psicopedagógico** de intervención haciéndose especial hincapié en la **perspectiva ecológica**.

Por último, y como una de las dimensiones del trabajo de los psicopedagogos, se hará referencia a la sugerente aunque difícil tarea del psicólogo/pedagogo que trabaja en un centro, como investigador de la cotidianidad de los procesos que tienen lugar en las situaciones educativas.

La exposición, en cada uno de los apartados que componen este texto, de las dificultades que se generan en torno a las diferentes puntos tratados, no responde a la idea de que «todo es posible», sino que intenta, por el contrario, alejarse de visiones ilusas y reduccionistas que suelen conducir a desencantos repentinos.



## 2. El Psicólogo/ Pedagogo en los centros de enseñanza

La figura del psicopedagogo/a (1) en un centro educativo es algo muy reciente en organización educativa. Hasta tal punto es reciente que es posible encontrar bastantes centros donde todavía no existe la más elemental colaboración de estos profesionales, ni siquiera en los EGB que fueron, a finales de los años 70, los que comenzaron a contar con este servicio.

Si ésta es la situación en los niveles de escolaridad obligatoria, a los que más se ha favorecido en este sentido con la creación de las aulas de educación especial y los distintos servicios psicopedagógicos dependientes de los municipios, de la administración central o autonómica, sobre todo a través de los equipos psicopedagógicos, no parecerá sorprendente encontrar una casi total ausencia de este servicio en la enseñanza secundaria. Los factores que informan esta situación son múltiples y su enumeración no exhaustiva nos ayudará a vislumbrar el panorama de trabajo con el que se van a encontrar los psicopedagogos que paulatinamente se incorporen a este campo.

En primer lugar nos tendríamos que referir a la problemática, ya crónica en nuestro sistema educativo, de la escasez de recursos económicos dedicados a la educación. Bien conocidas por todos son las deficiencias en los equipamientos básicos que sufren una proporción importante de centros públicos, deficiencias que van desde la inadecuación de los edificios, hasta la falta de material pedagógico. También es conocida la precariedad en la provisión de recursos humanos, que conlleva la constitución de grupos demasiado numerosos. Esto, unido a la política de provisión de plazas de profesorado, dificulta, de manera importante, la posibilidad de organizar una enseñanza diversificada capaz de responder a las características y necesidades de los alumnos, además de servir, en ocasiones, de coartada para justificar las líneas de actuación de los centros. Desde este panorama y en un contexto en el que todavía pesan más las estadísticas de escolarización que la calidad de los procesos de la misma, aunque esta concepción está empezando a cambiar, no parece extraño encontrar personas implicadas en el mundo de la educación que consideren el trabajo de un psicopedagogo/a en un centro como «un lujo» que la institución no se puede permitir. Máxime cuando la concepción de la tarea a desempeñar por este pro-

---

(1) La definición de este profesional la entiendo más por su concreción en la práctica que por su titulación universitaria. Adelantándome, según parece, a la nueva política de titulaciones que está siendo elaborada en los nuevos planes de estudios universitarios, entiendo que el psicólogo o el pedagogo que trabajen en el campo de la práctica escolar, independientemente de su titulación, han de saber, además de otras cosas, mucho sobre Psicología y mucho sobre Pedagogía.

fesional en un centro de enseñanza, viene configurada por los elementos que se exponen a continuación.

En segundo lugar, por orden de exposición que no de importancia, nos encontramos con la propia imagen que los psicólogos en general y los dedicados a la educación, en particular, han dado o dan de sí mismos. Hasta hace unos años, incluso en la actualidad, hablar del psicólogo era asimilarlo a conductas consideradas «atípicas», necesitadas de «volver a la normalidad». Poco o nada se conocen otros campos de actuación, cada vez más amplios, como pueden ser el mundo del trabajo, el diseño, la planificación urbana o los factores que inciden en el aprendizaje.

En este sentido, el hecho de que el primer contacto de psicólogos y pedagogos con la escuela fuese a partir de «los niños problema» o anteriormente ligados a la educación de alumnos con necesidades especiales físicas o psíquicas, han hecho proliferar lo que se denomina el **modelo clínico** de intervención que ha conformado la figura de estos profesionales, así como las expectativas de profesores, padre, alumnos y la propia Administración hacia ellos.

En tercer lugar, e íntimamente relacionado con el punto anterior, hay que tener en cuenta el tipo de formación recibida por la mayoría de los psicólogos y pedagogos actualmente en activo. Hasta hace muy pocos años los estudios de psicología tenían un enfoque fundamentalmente clínico y en los de pedagogía, la terapéutica ocupaba un papel preeminente en la vertiente de intervención directa en los centros que estaba dirigida básicamente en los alumnos-problema. Sin embargo esta situación ha comenzado a cambiar y los planes de estudios actuales están mucho más diversificados.

En cuarto lugar, han de considerarse las características del alumnado. Se sigue analizando a los alumnos con parámetros que podían ser válidos para las situaciones de enseñanza de antes de la LGE y la explosión demográfica de los 60. Hasta este momento la selección se hacía a una edad temprana y sin demasiados «traumas», los que no seguían estudiando solían encontrar trabajo, los que lo hacían se consideraba que estaban preparados para integrar, sin demasiada problemática, el tipo de enseñanza, fuese el que fuese, que se desarrollaba en los centros. Esta visión no tiene en cuenta: *a*) que al aumentar el número de alumnos se ha ampliado el espectro cultural y motivacional de los mismos lo que requiere una adecuación de los diseños curriculares; *b*) que los alumnos de los 80 no tienen nada, o muy poco, que ver con los de los 60 entre otras cosas porque las condiciones históricas, económicas y sociales, tampoco son las mismas, lo que evidencia la necesidad de articular nuevas formas de estudio y aproximación a los mismos.

Por último, por la repercusión que pueda tener en la reforma de la enseñanza secundaria, me referiré a la formación de los actuales profesores de este período. Es bien conocida la falta de formación específica de los licenciados universitarios para poderse dedicar a la enseñanza. Aparte de la existencia del Curso de Aptitud Pedagógica, que comenzó a impartirse a mitad de los años setenta y es a todas luces insuficiente, los profesores de secundaria no tienen más preparación para desempeñar su tarea docente que su propia experiencia como alumnos. Y como la experiencia más próxima a ellos es la universitaria, no parecerá sorprendente que sea el modelo universitario (el de la universidad que ellos vivieron) el que intenten reproducir.

En este sentido, si según estudio llevado a cabo en el ICE de la Universidad de Barcelona (Brodsky, 1983) sólo el 35 por ciento de los profesores de esta

universidad consideran fundamentales los estudios de Pedagogía para dar clases, no podrá sorprender encontrar el mismo estado de opinión entre los profesores de secundaria, lo que dota de un carácter especial al trabajo psicopedagógico en los centros de secundaria.

En este contexto, la problemática de la intervención del psicopedagogo en los centros de enseñanza queda enmarcada por:

- La carencia de recursos que sufre la enseñanza institucional.
- Su propia formación.
- La formación de los enseñantes.
- Las expectativas en torno a la figura del psicopedagogo.

A pesar de que en todos y cada uno de estos factores se están experimentando cambios importantes, algunos debidos al perfeccionamiento de los planes de formación de los distintos profesionales implicados en el tema; otros a la mayor atención que se está dispensando a algunos aspectos de la enseñanza, que según parece van a ser ampliados y profundizados en los proyectos de reforma y otros a la propia evolución del sistema educativo, el trabajo que los psicopedagogos puedan realizar en la práctica vendrá definido por su modelo de intervención que, a su vez, estará mediatizado, por una parte, por estos cuatro elementos y, por la otra, por las condiciones de trabajo en las que tenga que desarrollar su tarea.





### 3. Modelos de intervención. Evolución

#### El Clínico

Hasta la primera mitad de los años 70 en la práctica profesional existían tres maneras de trabajar, las cuales podían englobarse en lo que se denomina modelo clínico. Estas tres formas se concretaban de la siguiente manera:

- Gabinetes de Psicología. Cuya función era pasar test, individual o colectivamente.
- Gabinetes de Psicología adscritos a sanidad y/o municipios. Aquí solían ir los niños con problemas de retraso escolar. El diagnóstico y la posterior reeducación o terapia, si la había, se hacía sin contacto con la escuela.
- En la propia escuela. Aún dentro de la institución el psicólogo actuaba como psicólogo clínico, siendo prácticamente sus únicos instrumentos de trabajo los test, y sus intervenciones la terapia o la reeducación. (Bloc IV de Psicología, 1975).

Las características básicas de este modelo han sido, y siguen siendo:

- Poner el énfasis en el alumno-problema, al que normalmente se diagnostica fuera de su contexto.
- Clasificar a los alumnos en función de unas escalas de mediación psicológicas o pedagógicas.

En general, este modelo, al no implicar directamente al profesor, suele ser el que menos tensiones crea entre profesores y psicólogos/pedagogos, aunque no necesariamente tenga que ser así, ya que incluso las intervenciones exclusivamente terapéuticas pueden ser abordadas desde una perspectiva ecológica (Oates, 1975) (y así lo demuestra el trabajo sistemático llevado a cabo por la terapia de familia, por ejemplo).

En este sentido se presenta como el papel más fácil de asumir, no sólo para psicólogos y pedagogos, sino para los propios profesores a los que este tipo de intervención no les suele crear ningún problema e incluso les permite, en ocasiones, apoyar sus propias hipótesis sobre los alumnos en el diagnóstico del pedagogo o el psicólogo. Aunque algunos profesores argumenten que:

- se patologiza a los alumnos;
- no se les da más información de la que ya tenían;
- no se les ofrecen alternativas para resolver los problemas; etc.

La larga tradición de este modelo y la facilidad de establecer los límites de los campos de acción del profesor y del psicólogo/pedagogo cuando se actúa

desde él, conlleva la creación y permanencia de conductas residuales que dificultan la articulación de otros modelos de actuación.

Sin embargo, ya a comienzos de la década de los 70 esta forma de entender el trabajo de los psicólogos en el ámbito de la educación estaba siendo cuestionada por algunos psicólogos y estudiantes de psicología, que trataban de encontrar formas más interactivas y efectivas. En un artículo aparecido en la mencionada revista *Bloc IV de Psicología* (p. 21) se recogían las discusiones de un grupo de trabajo y se apuntaban una serie de áreas de intervención para el «psicólogo escolar», que en aquel tiempo se conceptualizaban como «profesión utópica» (y desde luego lo era), que ampliaban extraordinariamente su hipotético campo de intervención, que suponía la creación de nuevos roles para él/ella y nuevas formas de entender su trabajo.

Según este texto, las dimensiones que habría de tener en cuenta el psicólogo para contribuir a que la escuela cumpliera los objetivos de «educar», «formar», tendrían que ser:

1. El alumno en relación con:
  - él mismo,
  - el programa,
  - el profesor.
2. El profesor en relación con:
  - el alumno,
  - otros profesores,
  - la dirección.
3. La escuela en relación con:
  - los padres,
  - el barrio,
  - otras escuelas,
  - el contexto social.

En esta propuesta de trabajo ya se vislumbra claramente el enfoque sistémico, dado que se consideran las inter-relaciones entre un gran número de «variables» (Bertalanffy, 1968, p. XIV) comenzando a romper el reduccionismo que suponía centrar la problemática escolar en la actuación de los alumnos.

### El psicopedagógico

Desde mitad de los años 70, además de asistir a un aumento constante de las demandas de ayuda psicológica por parte de la institución escolar, sobre todo en los niveles de educación básica, nos encontramos con una reflexión progresiva por parte de los psicólogos que trabajan en el campo de la educación, en cuanto a lo que debería ser su ámbito de actuación. La tendencia a partir de ahora, aunque en la práctica todavía encontremos el modelo clínico, es la de no sólo tener en cuenta los problemas de aprendizaje que puedan presentar unos cuantos alumnos, sino la de considerar la situación institucional de enseñanza/aprendizaje como un proceso que pueda realizarse con un mínimo de eficacia.

En estos momentos empiezan a ser una realidad los Gabinetes o Equipos Psicopedagógicos, impulsados por los Ayuntamientos o la Administración.

Los Gabinetes Psicopedagógicos en una situación ideal estarían constituidos por un equipo en el que de forma coordinada trabajarían: el/los especialista/s en Ciencias de la Educación (psicopedagogo/s); el/los psicólogo/s clínicos y los pedagogos terapeutas; el médico; el asistente social; etc. En este modelo «el

diagnóstico psicopedagógico tiene como objetivo la propuesta de soluciones educativas adaptadas a las necesidades y características del alumno» meta que parece difícil de alcanzar «si ni se lleva a cabo con el pedagogo y con los enseñantes directamente responsables del trabajo en la clase» (Coll, 1980, p. 69).

En el modelo psicopedagógico ejemplificado por Coll, que, al menos en el discurso y en la composición de los equipos, es el más extendido en el presente, se ha experimentado un avance importante en lo que a la relación del psicólogo con la realidad escolar se refiere, aumentando su ámbito de actuación y diversificando sus instrumentos de trabajo (cuadro 1). Las áreas de intervención de los miembros de un equipo psicopedagógico y sus funciones se configuran de la manera siguiente con respecto a:

- a) **Los alumnos.** Analizando su nivel de desarrollo, su comportamiento en la institución, sus rasgos diferenciales de personalidad, sus anomalías de comportamiento y/o aprendizaje. Ayudándoles a adquirir métodos eficaces de estudio y trabajo. Prescribiendo soluciones educativas para las posibles anomalías o contactando con servicios especializados en el caso de alguna anomalía grave.
- b) **Los profesores.** Analizando su comportamiento en las clases y en la institución, sus relaciones interpersonales y su interacción en el aula. Examinando los procedimientos de enseñanza, evaluándolos y proponiendo mejoras. Evaluando los aprendizajes.
- c) **La institución.** Organizando la estrategia educativa, ayudando a: fijar objetivos educativos; planificar los programas; determinar los métodos de enseñanza; decidir sobre el material didáctico; elaborar los sistemas de evaluación y sus finalidades; etc. Proponiendo y experimentando innovaciones didácticas y analizando y evaluando el funcionamiento global del centro.
- d) **Los padres.** Asesorándoles e informándoles sobre todos aquellos aspectos de interés educativo que puedan concernir a sus hijos, dentro y fuera de centro.

Es evidente que todas estas tareas habrían de ser llevadas a cabo con el acuerdo y la colaboración explícita de los distintos estamentos (Coll, 1980, pp. 70, 71) lo que presupone algún tipo de «negociación» y definición consensuada de las funciones del psicopedagogo en el centro. Tarea harto dificultosa, para profesores y psicopedagogos, por la falta de práctica que existe para abordar situaciones de este tipo.

A partir de este momento podemos comenzar a perfilar lo que podrían ser las funciones de un psicopedagogo. Demarcando lo que sería tarea del psicólogo clínico, que se centraría en el diagnóstico y tratamiento de los casos que entrasen en el ámbito de las patologías, o del especialista en Pedagogía Terapéutica, que centraría sus esfuerzos en los alumnos con necesidades educativas especiales, y con los que el psicopedagogo, desde luego, tiene que colaborar.

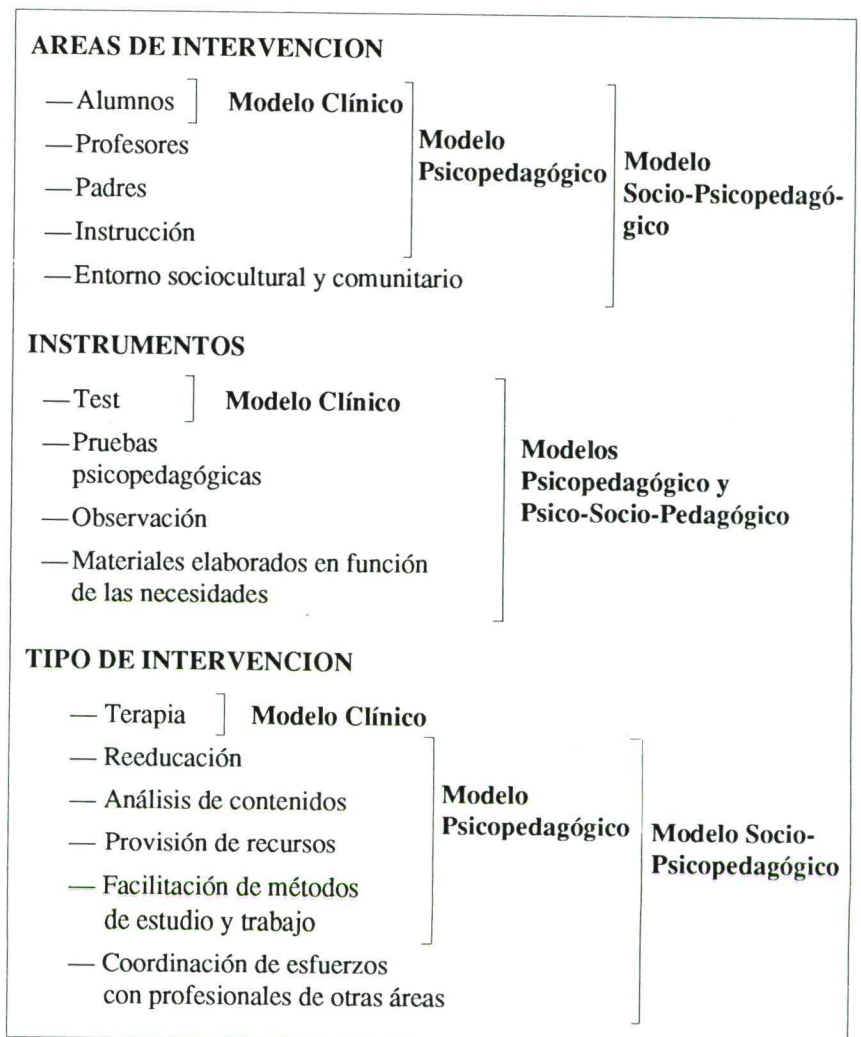
Dentro de este modelo podrían inscribirse, al menos en sus planteamientos, la mayor parte de los gabinetes psicopedagógicos (o equipos multiprofesionales) que funcionan en la actualidad, tanto si dependen de los municipios como de los distintos gobiernos autónomos (del Rio, 1983; Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña, 1983).

A pesar del avance que supuso el modelo psicopedagógico frente al clínico a la hora de atender y plasmar la actuación del psicólogo en el

**El Socio-Psicopedagógico**

marco de la educación, en la práctica algunos grupos vieron que todavía era insuficiente y se comenzó a elaborar un modelo de intervención denominado socio-psicopedagógico.

Esta forma de entender la intervención de los gabinetes o equipos multiprofesionales en la educación, recoge todos los presupuestos e instrumentos de trabajo del modelo anterior pero además desde esta línea de trabajo se intenta no perder de vista la comunidad, el entorno social en el que la escuela está enclavada (Arranz et als., 1983; Bassedas y Huguet, 1983; García y Caballero, 1983). En este sentido se trata de coordinar los esfuerzos de todos los profesionales implicados en el trabajo de una acción comunitaria que abarque: la educación, la cultura, los servicios sociales y la sanidad.



La perspectiva ecológica aplicable a los modelos psicopedagógico y psico-socio-pedagógico y, en algunos casos al clínico, hace referencia al modo de analizar los distintos problemas y de articular la intervención.

Cuadro 1.

**Areas, instrumentos y tipos de intervención en función del modelo utilizado.**

#### **4. El estudio Ecológico de los problemas educativos como base de la intervención Psicopedagógica**

En la concreción de los modelos psicopedagógicos y socio-pedagógicos puede vislumbrarse que las distintas áreas en las que centran su intervención vienen más definidas por los roles de cada uno de los participantes del grupo (psicólogos clínicos, educacionales, pedagogos, asistentes sociales, médicos, etc.) que por la perspectiva utilizada para llevar a cabo su trabajo.

En este sentido pueden cubrirse todas las áreas que configuran el quehacer educativo, desde el seguimiento individualizado de los alumnos, hasta la articulación de los objetivos de la enseñanza y la estructuración de estrategias didácticas para cubrirlos eficazmente, pasando por el asesoramiento a los padres.

También se puede intentar repercutir en los aspectos socioculturales del grupo social en el que viven los alumnos. Sin embargo, esto no significa necesariamente que el trabajo realizado por cada uno de los especialistas en su campo se convierta en algo más que un compartimento estanco, cuya única vía de comunicación sean las reuniones de coordinación. Esto tampoco significa necesariamente que la perspectiva metodológica utilizada por el psicólogo clínico o educacional, por el pedagogo o el médico, para abordar y explicar la problemática del centro, de un alumno o de un grupo, o para articular una determinada intervención, tenga en cuenta el carácter sistemático del contexto en el que se desarrolla. Y es en este punto donde para mí radica el interés de cualquier modelo.

De este modo, si bien los planteamientos básicos de los modelos psicopedagógico y socio-psicopedagógico se vislumbran como los más adecuados para intervenir en los centros de enseñanza, haré una puntualización sobre la forma de abordar las funciones a desempeñar por el psicólogo/pedagogo, tanto en el caso de que trabaje solo en el Centro como si lo hace en el marco de un equipo. La perspectiva de actuación que propongo podía comenzar a vislumbrarse en el texto de la revista *Bloc IV de Psicología*, sobre las funciones del entonces «utópico» psicólogo escolar, en el que ya se comenzaba a perfilar un modo de actuación que iba más allá de la incidencia directa en un denominado «síntoma» (por ejemplo, el retraso escolar de algunos alumnos) para enfocar los problemas desde los distintos factores susceptibles de repercutir en ellos. Factores tales como el contenido y la articulación de los conocimientos escolares, la eficacia del método utilizado para la creación de situaciones de enseñanza aprendizaje, la actuación de los profesores, los padres, la organización del centro, etc... Este

intento de abordar la problemática educativa desde el sistema que lo contiene está en la base de que lo que se ha dado en llamar perspectiva ecológica.

La utilización del término ecológico para designar la cualidad, el carácter de las intervenciones del psicopedagogo en un centro educativo, no se refiere tanto a la especificación de las funciones a llevar a cabo por él/ella, como el tratamiento de las mismas. Esto se refiere especialmente al modo de analizar los distintos problemas que se manifiestan en los distintos planos de la institución, así como a las estrategias utilizadas en el análisis e intento de resolución de los mismos.

La perspectiva ecológica intenta

«evitar la localización de un problema en el individuo o en el grupo en quienes se manifiesta, para localizarlo en la esfera situada entre el área del problema y el sistema que lo contiene» (Oates, 1975 p. 21).

En este sentido, la actuación del psicopedagogo desde esta perspectiva deja de centrarse en los alumnos o en las situaciones problemáticas, para comenzar a entender el acto educativo como una serie de procesos que suceden inscritos en un sistema más amplio sobre el que hay que actuar de forma global, o al menos teniendo en cuenta las posibles interacciones entre las distintas partes del sistema, para procurar que los resultados de un determinado trabajo no se pierdan o incluso lleven a obtener salidas no deseadas. Esto no significa, desde luego, que cuando un problema se manifieste en un individuo o grupo determinado, el psicopedagogo no vaya a intervenir en él. La acción ha de ser directa, lo que informará el resultado de la misma es la perspectiva desde la que se aborde. Si se hace desde una postura reduccionista se podrá suprimir el síntoma, pero será difícil prever las respuestas colaterales que den los implicados.

La anterior consideración puede ejemplificarse en las consideraciones de Shipman y Raynor (1972) sobre los problemas creados por los cambios introducidos en el curriculum escolar. Un cambio que a priori puede ser visto como necesario y conveniente para la adecuada evolución del sistema educativo puede ser enérgicamente resistido por los profesores, ya que el sugerir que los conocimientos que imparten son obsoletos o que los métodos que utilizan no son los más adecuados, puede ser recibido como «un ataque a su identidad profesional» (p.72). Centrarse por ejemplo, el cambio del curriculum en su cuidadosa planificación por parte de un grupo de profesionales (expertos), sin tener en cuenta los demás aspectos que inciden en su eventual eficacia en la práctica, suele conllevar, a la larga, que los cambios que se produzcan sean más de denominación que de contenido.

Otra ejemplificación, que me servirá más adelante como prototipo de intervención desde la perspectiva ecológica, podría ser el escaso resultado que suelen dar las sesiones de enseñanza de métodos de estudio a los alumnos de ciclo superior de EGB y de secundaria. Generalmente no suele tener en cuenta la incidencia de factores tales como: la visión que tienen los estudiantes sobre la utilidad de lo que estudian; los métodos de enseñanza que emplean los profesores; las condiciones ambientales en las que estudia el alumnado; lo que éste entiende por estudiar, etc.

En el plano concreto de la intervención, desde esta perspectiva, en un centro de bachillerato donde trabajé como psicopedagogo (Sancho, 1987) las diferentes

situaciones de trabajo se abordaban siguiendo el esquema explicitado en el cuadro 2, fuese cual fuese el estamento implicado: alumnos, profesores, padres, etc.

1. Presentación del problema
2. Análisis y contextualización
3. Análisis de las facetas del problema que se sitúan en el ámbito de intervención del alumno, de las que lo hacen en el del profesor, el centro, la política educativa, los padres, la...
4. Toma de decisiones sobre las estrategias a utilizar para resolver/aminorar el problema.

Cuadro 2.

**Fases de la intervención psicopedagógica desde la perspectiva ecológica.**





## 5. Un prototipo de intervención ecológica

Una de las demandas que suelen recibir los psicopedagogos, sobre todo si trabajan con alumnos del ciclo superior de la EGB o de enseñanza secundaria, y también los tutores de este tipo de alumnos, es que se les facilite o enseñe a los estudiantes un método de estudio que les ayude a organizar sus horas de estudio, para conseguir el máximo rendimiento posible.

Las hipótesis que avalan este tipo de demandas es que el alumno no aprueba porque no sabe estudiar; no se sabe organizar el tiempo; no lee con la suficiente rapidez y comprensión... Aunque también hay profesores que creen que los alumnos «inteligentes» (es decir, los que van bien en su asignatura) no necesitan métodos de estudio.

Un repaso por la literatura sobre el tema (Pallero, 1980; Albericio y Vigués, 1981; Rotger, 1981; Ubieto, 1981; Muñoz y Cuenca, 1982; Bisquerra, 1983), nos informa del alto grado de prescriptividad y externalidad de las propuestas para la creación de hábitos de estudio. Las metodologías que se proponen suelen ser poco flexibles, no tienen en cuenta la idiosincrasia de los individuos y se mueven en los parámetros de modificación de conducta. Los factores contextuales no se suelen trabajar y a menudo ni se tienen en cuenta.

El planteamiento del trabajo con los alumnos suele tener como base el concepto de que la adquisición de técnicas y métodos de trabajo por parte del alumno incrementará su rendimiento, lo que repercutirá en el aumento de la confianza en sí mismo y en su autoestima, con lo que el método también quedará reforzado.

Sin embargo, esta hipótesis que puede funcionar en muchas ocasiones, no resuelve el problema de base que es cómo llegar a la formación de buenos hábitos de estudio y de métodos eficaces. El llegar a tener un hábito de estudio, si no se ha hecho de forma natural, es decir, de manera paulatina desde que se comenzó a realizar tareas de tipo intelectual en la escuela, supone un esfuerzo que muchos alumnos adolescentes no están dispuestos a realizar y supone una dedicación de tiempo, con una cierta continuidad, a tareas de tipo académico -muchas veces sentidas como algo distante- hasta que llegue a representar una actividad más en la cotidianidad del individuo. Además, un hábito de estudio no se puede comparar con otro tipo de hábitos como conducir, comer una determinada dieta o realizar cada día el mismo camino de casa a la escuela, el hábito de estudio, por asumido que se tenga, requiere siempre un esfuerzo por parte del individuo que realiza el estudio.

En cuanto al método de estudio, que es algo completamente diferente al hábito, y pretende dar una organización racional y efectiva a las tareas de estudio, tendría que estar en consonancia con las características del alumno y tendría que apuntar más a afianzar y desarrollar sus habilidades que imponerle modelos que le son ajenos.

Desde la perspectiva ecológica adoptada en mi trabajo en un centro de bachillerato, cuya concreción en el análisis de las diferentes situaciones puede verse en el cuadro 2, la problemática de la creación de hábitos de estudio en los alumnos era abordada de la siguiente manera.

En las sesiones con los alumnos, que asistían de manera voluntaria, se intentaban cumplir dos objetivos:

1. Hacer conscientes a los alumnos, mediante una técnica de análisis estructurado, siguiendo el esquema del cuadro 2, de los problemas y factores que dificultaban su estudio.
2. Ofrecerles una serie de elementos metodológicos que, una vez integrados en la dinámica personal de cada alumno, pudiesen facilitar su trabajo y aumentar su rendimiento y autosatisfacción.

Para conseguir el primer objetivo, una vez presentado el problema, se realizaba, con los alumnos, un listado de lo que para ellos representaba una dificultad a la hora de estudiar. Con cada curso, a partir de sus dificultades específicas se realizaba una clasificación de aquellas que se situaban:

- a) en el ámbito de actuación directa del alumno, p. e. «nos gusta más la calle», «por los amigos», «por ve la T.V», etc.;
- b) en su entorno inmediato en el que no podían intervenir directamente, p. ej., «los ruidos», «no tener sitio para estudiar», etc.;
- c) en el campo del profesor: «demasiados deberes», «cada profesor tiene un método», «los profesores no saben explicar», etc.;
- d) en la política educativa, p.e. «lo que estudias no sirve para nada», y así sucesivamente.

Para pasar a tomar decisiones colectivas y/o individualizadas sobre las estrategias a seguir para resolver o aminorar el problema. En este caso el de la carencia de un método de estudio adecuado. El conjunto de dificultades, por cursos, pueden verse a continuación.

#### **PRIMEROS:**

- No hay ganas.
- Nos gusta más la calle.
- Por jugar a las máquinas.
- No nos podemos concentrar.
- Pasividad.
- Preocupación.
- Pereza.
- No tenemos un sitio apropiado para estudiar.
- Los ruidos.

- Problemas familiares, personales, afectivos...
- Molestan los hermanos, los padres...
- Los amigos te llaman.
- Poco espacio.
- Demasiada gente en casa.
- Nos entretenemos con todo antes que estudiar.
- Por la T. V., la radio, etc.
- Nos aburren las letras de los libros.
- Se viene cansado del instituto.
- No se entiende nada.
- Lo que se estudia no sirve para nada.
- Cuantas más horas libres hay, más nos gusta el tiempo libre.
- Estudiar demasiadas cosas diferentes.
- Estudiar sólo el día antes del examen.
- El cansancio.
- El aburrimiento.
- El nerviosismo.
- El sueño.
- No comprender lo que se lee.
- Demasiados deberes.
- Demasiadas prisas.
- No saber estudiar.
- No saber cómo montárselo.
- Se juntan los exámenes.
- No se recuerda lo que se estudia.
- Falta de tiempo.
- Textos muy concentrados.
- Cada profesor tiene un método muy diferente.
- Muchos deberes.
- Muchos exámenes.
- Muchas horas de clase.
- No memorizamos lo que estudiamos.
- El aburrimiento de estudiar.

**SEGUNDOS:**

- El ruido.
- Tentaciones: radio, T. V., amigos.
- Envidia de otra gente que no tiene que estudiar o ve la T. V.
- Monotonía.
- No te concentras en los que tienes que estudiar.
- Te aburres lo que estudias.
- No saber por donde empezar.
- Estudias y no entiendes.

- Problemas afectivos, familiares, personales...
- Pensar que te sabes algo y, en realidad, no te lo sabes.
- Lo vas dejando de un día para otro.
- La única manera de estudiar es memorizar.
- Estudiar el día antes del examen.
- Exámenes muy juntos.
- Sueño.
- Cansancio de todo el día.
- Exceso de horas de clase.
- Falta de tiempo.
- Desinterés por las asignaturas que no nos gustan.
- No le ves la utilidad de lo que estudias.
- Los profesores no saben explicar.
- No te concentras en lo que dicen los profesores.

#### TERCEROS:

- No tener un lugar adecuado para estudiar.
- El ruido.
- La música.
- El ambiente del sitio donde se estudia.
- La T. V.
- Siempre hay algo más divertido que el estudio.
- El empezar a estudiar.
- Les gusta o no la materia, ya sea:
  - por interés personal,
  - porque la encuentran fácil,
  - o por la manera de explicarla.

Parece obvio que a lo largo del bachillerato, aunque hay una serie de dificultades que desaparecen, otras, como las ambientales: el ruido, no tener un lugar adecuado para estudiar, la T. V., otras cosas que interesan más, y las de tipo académico: verle la utilidad a lo que se hace, entender lo que se estudia, organizarse el trabajo, distinguir lo que es fundamental de lo que es accesorio, etc., persisten. Esto nos indica que, el trabajar con los alumnos para ayudarles a crearse un sistema de trabajo personal (método de estudio), que les facilite el desarrollo de hábitos de estudio eficaces y adecuados a sus propias características, es muy necesario pero totalmente insuficiente.

Otros factores: el ambiente socio-cultural que los envuelve (que no es sólo su entorno inmediato) y que configura, en parte, sus motivaciones y expectativas; los planes de estudio -en lo que a contenidos y su articulación se refiere-; los estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los profesores y los propios sistemas de evaluación, tendrían que ser tenidos en cuenta. De este modo, si sólo se trabaja con los alumnos, sin introducir ningún otro cambio en la institución, parte de las energías empleadas en este empeño se perderán.

Esta perspectiva de intervención evidencia más, si cabe, la necesidad de que exista una colaboración explícita por parte de todos los implicados: profesores, padres, centro administración, etc., si realmente se quiere incidir en la problemática educativa.

## 6. De la declaración de principios a la acción

A pesar de que los planteamientos psicopedagógico y socio-psicopedagógico, que hayan supuesto un avance considerable, al acercarnos a la realidad de la asistencia psicológica, pedagógica y social de los centros de enseñanza nos encontramos, en general con dos situaciones claves.

En primer lugar, los equipos de asesoramiento pedagógico (EAPS), y/o los equipos psicopedagógicos municipales, según un trabajo realizado por el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña (1983) además de ser a todas luces insuficientes para abarcar a toda la población escolar, tienen como preocupación básica, sea porque tienen que atender a un gran número de escuelas y alumnos, sea por los factores residuales que se han apuntado anteriormente, la «detección», diagnóstico y reeducación de aquellos niños/as susceptibles de presentar problemas que afecten su adecuado desarrollo en el marco escolar.

Si un equipo en el que trabajan 1 ó 2 psicólogos clínicos y/o educacionales, 1 ó 2 pedagogos y un asistente social, tiene que atender las demandas de un gran número de escuelas, además de planificar las reeducaciones o las posibles estrategias de enseñanza que minimicen la problemática de la transmisión/aprendizaje de conocimientos escolares, en situaciones diferentes, parece poco probable que disponga del tiempo y las energías necesarias para seguir varios procesos institucionales, tal como propone el modelo psicopedagógico, a la vez que se coordina con las otras personas implicadas en la acción comunitaria e integra lo que le puedan aportar. Esto sin contar con el tiempo que hay que invertir para «negociar» con los profesores su rol dentro del centro, a través de la discusión de los planes de trabajo con ellos.

Hernández (1986, pp. 10-12) sitúa la dificultad de establecer la delimitación y el sentido de la intervención del psicopedagogo en el centro en los siguientes puntos:

- a) **El origen de la demanda.** Por lo general no son las escuelas las que solicitan una intervención psicopedagógica. Son las instancias públicas las que deciden la presencia de los psicopedagogos en los centros, sin considerar el complejo entramado de relaciones y problemas en el que los coloca, alguno de ellos creados por la propia Administración. De este modo, la intervención psicopedagógica se comienza sin contar con una demanda explícita por parte de la institución (que puede ser negociada posteriormente, lo que se hace imposible si no existe), por lo que se ha de plantear o interpretar (normalmente a sugerencia o propuesta del mismo

psicopedagogo) cuando su presencia se hace inevitable. Esto no significa que la intervención psicopedagógica que sigue esta vía, que es la más extendida y la que refuerza el MEC en su «Proyecto para la reforma de la enseñanza», pues ha sido el principio de importantes procesos de innovación, han supuesto esfuerzos que podían haberse abreviado (1).

- b) Se suele partir de una **relación igualitaria** con los profesores, relación que luego resulta difícil mantener dentro de las complejas funciones que tienen lugar en una institución. Si en el terreno de la convivencia personal la relación con los profesores es igualitaria, en la actuación profesional es diferenciada. Diferenciación que con frecuencia no es explícita, lo que lleva o puede llevar a dificultades a la hora de delimitar campos de actuación o a realizarse con una aureola de distanciamiento.
- c) **Dos visiones de la teoría y la práctica.** Para el profesor el psicopedagogo puede llegar a convertirse en alguien que dice cómo tendría que hacerse el trabajo cotidiano, pero quien lo ha de convertir en acción, quien lo ha de llevar a la práctica, y sobre quién en definitiva recae la responsabilidad es sobre el profesor. Esta observación coincide con la que se ha establecido entre la investigación sobre educación y la práctica educativa, y que a lo largo de los últimos años se ha intentado salvar desde los enfoques psicopedagógicos y desde la investigación educativa (*educational research*) **sobre procesos de innovación, ejecuciones curriculares, evaluaciones...** (Elliot, 1978) que vayan constituyendo el *corpus* de una *ciencia de lo singular* (Simons, 1980) de lo irreplicable, que parten y revierten en la práctica diaria de la escuela. Sin embargo muchas intervenciones psicopedagógicas no han incorporado aún estos enfoques conectivos.
- d) **La solución a los problemas del sistema educativo.** La educación institucional sobre todo en la esfera pública está llena de carencias, que para algunos han de ser salvadas mediante planteamientos posibilistas y para otros mediante la inhibición. Frente a ellas se espera, sobre todo por parte de quien ejerce la función contractual, que la intervención psicopedagógica sirva para cubrir déficits o para ejercer una actividad de contención de problemas que suelen desbordar la capacidad del psicopedagogo y que con frecuencia entran en franca contradicción con los presupuestos básicos de la intervención.

A estos cuatro puntos tendríamos que añadir la susceptibilidad que muestran algunos profesores sobre la actuación del psicopedagogo, ante el temor de ser juzgados por su eficacia pedagógica (Angeville, 1970). Temor bastante explicable por dos hechos básicos.

- 1.— Hasta hace poco e incluso en la actualidad, los centros escolares han sido auténticas cajas negras de cuyos procesos interiores bien poco se ha sabido. Se habla, se juzga, se barajan resultados, estadísticas: el fracaso escolar, el fracaso de los alumnos que no saben adecuarse a lo que les exige. Sin embargo, se sabe muy poco, en nuestro país donde la inves-

(1) Esta aportación de Hernández (1986) pone a discusión uno de los temas más debatidos en el ámbito de la innovación educativa. La cuestión es la siguiente: Los centros que, por las razones que sea, son capaces de formular una demanda, en uno y otro sentido, a un psicopedagogo y de negociar al ámbito de actuación del mismo, quizás se podrán contar con los dedos de una mano, en este caso ¿qué hacer con el resto, es decir, con la mayoría? Quizás no habrá más remedio, durante una serie de años, que el psicopedagogo lleve la iniciativa de la intervención, estando atento o aprendiendo a interpretar las necesidades del centro.

tigación educativa (2) es prácticamente inexistente, sobre los procesos, las interacciones que suceden en las clases, en los centros, entre profesores y alumnos, entre los propios profesores y los propios alumnos. Y sobre los factores que configuran la calidad y cantidad de estas interacciones y el valor y la significación que tienen para cada uno de los participantes.

De este modo, hablar, analizar «lo que pasa» en los centros, en las clases, la imagen/percepción que los alumnos y otros implicados en el proceso educativo tienen de ello, para poder vislumbrar los elementos que intervienen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, para poder entender mejor los resultados de las intervenciones, puede llevar a muchos profesores a sentir que están siendo juzgados en su práctica profesional.

- 2.— Cuando se realizan estudios o se escribe sobre el estilo de la educación, parece bastante difícil no verter juicios de valor sobre la actuación de los enseñantes y sobre cómo deberían actuar. Esta circunstancia ha potenciado la desconfianza de los profesores, que desde el momento en el que se les presentan facetas de la interacción educativa que ellos no han tenido en cuenta, como por ejemplo la opinión de los alumnos sobre sus clases, el funcionamiento del centro, etc., asumen que «se les está diciendo lo que están haciendo mal» y muestran su susceptibilidad ante quienes ellos consideran que no pueden entender su «lucha» diaria con los alumnos, su cansancio, las demandas sociales que pesan sobre ellos, etc. Sin embargo, estudiar una realidad no quiere decir automáticamente descalificarla, más bien de lo que se trata es de ofrecer la oportunidad de analizar y conocer una serie de facetas de la misma que, de poderlas prever y tener en cuenta, podrían redundar en una práctica más eficaz y satisfactoria.

Estas dos circunstancias aquí apuntadas tienen un papel de primera magnitud, como veremos en el siguiente apartado, a la hora de realizar investigación educativa.

Por último, el seguimiento de un modelo de intervención psicopedagógica en un centro de bachillerato, desde una perspectiva ecológica, en negociación con el modelo clínico que demandaba el centro, me ha permitido vislumbrar las condiciones mínimas para poder abordar este tipo de trabajo (Sancho, 1987).

En primer lugar se confirma plenamente la hipótesis de Coll (1980) de que la intervención psicopedagógica sólo es posible con la participación explícita de los profesores.

En segundo lugar, la permanencia del psicopedagogo en el centro tiene que ser la suficiente para poder seguir las incidencias de la vida institucional y para responder a las demandas de alumnos, profesores, padres y centro. De hecho, si un centro llegase a la conclusión de que el psicopedagogo ha de realizar todas las funciones que le atribuye el modelo psicopedagógico, tendría que trabajar en él a tiempo completo o como máximo compartirlo con otro centro.

En tercer lugar, el centro ha de arbitrar los espacios institucionales necesarios para que el psicopedagogo pueda desarrollar su trabajo, tanto cuando lo haga con los alumnos como con los profesores, padres, etc.

(2) Entendida en términos de Elliot (1978).

Por último, la cuestión más importante y delicada es que los profesores lleguen a ver al psicopedagogo como un profesional más, con unas tareas específicas de intervención, que no interfieren en su labor sino que la complementan. Esto sólo parece posible de lograr a través del trabajo cotidiano y de la negociación profesional, mediante el respeto mutuo por la tarea realizada y la búsqueda de áreas de colaboración que redunden en la mejora del centro.



## 7. El trabajo del psicopedagogo y la investigación educativa

La perspectiva ecológica adoptada por disciplinas clásicas como la Biología, la Física o la propia Psicología (Barker, 1968; Brofenbrenner, 1976) o la Educación (Eggleston, 1977); la dificultad de aplicar a la compleja situación de la vida de los centros educativos los resultados de las investigaciones desarrolladas en contextos experimentales; el auge de los trabajos de investigación desde el paradigma naturalista (para otros cualitativo) (Guba, 1983), unido a una revalorización de la profesión docente que tuvo lugar, sobre todo en Gran Bretaña, en torno a la figura de Stenhouse (1984) hizo crecer la idea, por una parte, de **la necesidad de que los centros educativos dejaran de ser cajas negras y ofreciesen no sólo transparencia en cuanto a los procesos que en ellos tienen lugar, con la aceptación de la responsabilidad que como instituciones sociales tienen, y, por la otra, que los centros de enseñanza eran los laboratorios naturales para la investigación educativa y los profesores los científicos más preparados.**

La idea del profesor-investigador, que se convierte en artífice de su propio progreso e innovación profesional, a la vez que aporta conocimientos sobre los procesos que se producen en la interacción educativa, aumentando así el volumen de conocimientos sobre el tema, no deja de ser sugerente y ha venido representado desde esta época un importante foco de investigación educativa y desarrollo curricular.

En nuestro contexto, autores como Gimeno (1983) conscientes de la potencia de la idea, pero también de la dificultad de llevarla a la práctica desde la situación actual de la enseñanza en España, han sugerido que ese puente necesario entre la investigación sobre educación y la investigación educativa, que ha de ser llevada en contextos naturales, que ha de hacer referencia a problemas reales y ha de dar respuesta a los mismos, puede ser tendido por psicólogos y pedagogos que forman parte de los centros, pero sin ser del centro y, en principio, habrían de contar con el bagaje necesario para llevar a cabo tareas de investigación.

Los integrantes de los Equipos Psicopedagógicos, que llevan ya varios años de trabajo en los centros de básica y en algunos de secundaria, parecen las personas más adecuadas para llevar a cabo los proyectos de investigación educativa que amplían el caudal de conocimientos sobre **los centros como organizadores sociales, las vicisitudes de las ejecuciones de los distintos currícula o de cualquier proceso de trabajo reflexivo que quiera iniciar un profesor o grupo de profesores.**

Sin embargo, esta situación, que podría parecer ideal, está actualmente configurada de tal forma que, de no introducirse variaciones importantes, no puede tener viabilidad práctica, si exceptuamos algunos casos. En parte, por toda la casuística que se ha ido desarrollando en torno a las condiciones actuales de trabajo de estos profesionales, y, en parte, por los factores que consideraré a continuación.

Para poder asumir el tipo de tarea que supone la investigación, no sólo habrían de cambiar las condiciones de trabajo de los integrantes de los equipos psicopedagógicos, sino también su formación y su concepto de rol profesional. A esto habría que añadir una serie de elementos que se sitúan, los primeros, en la problemática general de la investigación en Ciencias Sociales, y los segundos, en el propio substrato epistemológico de la aproximación naturalista, que se configura como el más adecuado para el estudio y seguimiento de las complejas interacciones que forman las situaciones educativas, mediante el **estudio de casos** (Walker, 1983), la investigación en la acción (Elliott et als. 1986), los **estudios etnográficos** (Woods, 1987), etc.

La problemática general en torno a la investigación en Ciencias Sociales (CC. SS.) hace referencia a los siguientes puntos:

El objeto de estudio en las CC. SS. no suele ser tal objeto, sino un «sujeto» o conjunto de ellos, o situaciones creadas por sujetos. De este modo el objeto de estudio es «consciente» de sí mismo. Esto puede suponer un foco de malestar para profesores, alumnos, centro e incluso para la administración, según donde se sitúe el foco de la investigación.

El hecho de que los sujetos de las investigaciones sean seres conscientes lleva a que los resultados de las mismas puedan ser contestados por los objetos de estudio. El conocimiento generado sobre conductas individuales y/o colectivas, en interacción con el medio, que devuelva a los sujetos implicados imágenes de sí mismos que no reconocen, puede ser fuertemente contestado, desvalorizado o incluso prohibido.

Los resultados de las investigaciones pueden tener un efecto contraproducente sobre las personas o grupos implicados sea **intrínseca** (mientras se realiza la investigación) o **extrínsecamente** (utilización de los resultados). Algunos mantienen que los perjuicios provocados por la investigación social son en realidad muy pocos. Puede haber quizás egos ocasionalmente magullados, incomodidad temporal, resentimiento e irritaciones menores (Warwick, 1982, p. 101). Sin embargo, estos efectos pueden resultar desastrosos en el contexto de un centro educativo, por ejemplo.

La publicación de datos, informes, etc., puede llegar a influir, no siempre positivamente, en la conducta posterior de las personas implicadas.

Los resultados de las investigaciones, y esto sólo sucede en las CC. SS., pueden ser utilizados para fines totalmente ajenos a las intenciones o voluntad del investigador. Este riesgo se corre en todo tipo de investigación.

De ahí la necesidad de negociar con los «sujetos», objeto de la investigación, los términos de la misma y su implicación en el proceso de investigación.

El segundo bloque de problemas se refiere a los riesgos que tiene que asumir el investigador que se sitúa en el paradigma naturalista (cualitativo) que no son tan evidentes para el que lo hace en el positivista (cuantitativo).

El paradigma racionalista, aunque ha sido fuertemente criticado, sigue siendo para muchos ambientes académicos no «un» método de investigación,

sino «el» método. Con lo cual, cualquier aproximación desde una perspectiva alternativa requiere un preámbulo de explicaciones para el investigador naturalista que no se le requieren al positivista.

El investigador tiene que tomar muchas decisiones sobre el terreno, que no puede prever en la planificación de la investigación y que luego tiene que justificar y contrastar. A la vez que está obligado a adoptar una perspectiva claramente interdisciplinar. Esto requiere una formación metodológica fuerte.

El investigador se siente más seguro si puede definir el fenómeno que estudia en términos de «Si... entonces», que si se pone ante el mismo con el afán no sólo de explicarse cómo son las cosas, sino por qué son así (1). La sugerencia de Pérez Gómez (1984) de que

«el profesor o futuro profesor debe provocar en sí mismo la ruptura epistemológica con el pensamiento vulgar tradicional, pre-científico, que se asienta en el sentido común cuajada de prejuicios y apariencias sin contraste crítico y con el pensamiento tecnocrático del discurso neoconservador, que se apoya en la ciencia de lo observable y de las relaciones mecánicas ignorando la riqueza de procesos internos y la polisemia de los intercambios simbólicos en cualquier contexto humano» (p. 23).

También habrá de ser tenida en cuenta por los psicopedagogos que decidan trabajar desde esta vía.

El investigador pierde aparentemente «poder» al tener que compartir/negociar sus propias conclusiones con el resto de los participantes. Por otra parte, el hecho de implicarse en la investigación, de ser parte de ella, además de aumentar su cansancio le lleva, en ocasiones, a adoptar posturas intelectuales que no siempre son bien entendidas.

En la base de este paradigma está la incertidumbre y la flexibilidad. Factores que aparentemente tendrían que constituir la base del quehacer intelectual, realmente «objetivo», pero que no casan con ciertas posiciones de poder y «feudalismo» demasiado fuertes en el panorama académico y, desde luego, poco propicias para el avance del conocimiento.

Así, el primer problema que nos encontraremos será la formación de los psicopedagogos que suelen carecer de la preparación necesaria para ello. La tradición positivista que impera en las unidades, a pesar de que el paradigma naturalista está tomando cada vez más fuerza en ellas, exigiría no sólo un reciclaje metodológico de estos profesionales, sino, y sobre todo, epistemológico.

Todo este cúmulo de problemas, que son reales, no se han explicitado aquí para prevenir a los psicopedagogos de aventurarse en la investigación educativa, sino todo lo contrario, para resaltar el reto intelectual, social, profesional y personal que supone abordarla. Si bien puede parecer cierto, en una primera aproximación, que tener o elaborar más conocimiento sobre los procesos educativos sólo aumenta el caudal de los problemas que se vislumbran, no es menos cierto que sólo desde el conocimiento, el análisis y el descubrimiento de su génesis y configuración se pueden propiciar vías de solución y desarrollo profesional, tanto para los profesores como para los mismos psicopedagogos.

(1) Asistí hace unos años a un congreso en el que a un ponente se le felicitaba por el «maravilloso examen estadístico que había realizado» (con el programa SPSS) mientras que las preguntas que componían el cuestionario en el que se basaba la investigación habían sido planteadas de tal forma, que no podían en realidad aportar datos relevantes sobre el problema abordado.



## 8. Bibliografía

- ALBERICIO, J. J., y VIGUES, M. (1981)  
«*Metodología del trabajo escolar*». Barcelona: Edipresa.
- ANGEVILLE, H. (1970)  
Le conseiller psychologue dans l'enseignement secondaire. En S. Chamboulant et als.  
«*Traité de Psychologie appliquée*». P.U.F.
- ARRANZ, M. L., et als. (1983)  
Los equipos multiprofesionales.  
«*Papeles del colegio de psicólogos*», 12, pp. 9-12. Madrid.
- BARKER, R. G. (1968)  
Ecological Psychology: concepts and methods for the studying the environment fo human behavior. Stanford, Ca.: Standford University Press.
- BASSEDAS, E., y HUGUET, T. (1983)  
Los equipos psicopedagógicos en Cataluña.  
«*Papeles del colegio de psicólogos*», 12, pp. 13-16. Madrid.
- BERTALANFFY, VON L. (1968)  
«*Teoría general de los sistemas*». México: Fondo de Cultura Económica.
- BISQUERRA, R. (1983)  
«*Prácticas de eficiencia lectora*». Barcelona: PPU.
- «*Bloc IV de Psicología*» (1975). Abril-Mayo, pp. 11 y 21-23. Barcelona.
- BRODSKY, M. (1983)  
Escasa entidad en la formación pedagógica en la enseñanza superior.  
«*El País-Educación*», 29.11.1983, p. 3.
- BROFENBRENNER, U. (1976)  
The experimental ecology of education.  
«*Teachers College Record*», Vol. 78/2, pp. 157-203.
- Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña (1983)  
L'atenció psicológica infantil a Catalunya.  
«*Materials, 1*». Barcelona.

- COLL, C. (1980)  
Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos. En C. Coll y M. Forns.  
*«Áreas de intervención en psicología»*. Barcelona: Horsori.
- DEL RIO, P. (1983)  
El camino de los psicólogos escolares en España. De la psicología escolar a la psicología educativa.  
*«Papeles del colegio de psicólogos»*, 12, pp. 5-8. Madrid.
- EGGLESTON, J. (1977)  
*«The Ecology of School»*. London: Methuen.
- ELLIOTT, J. (1978)  
Classroom research: Science of common sense. En R. McAleese y D. Hamilton (Eds.)  
*«Understanding Classroom Life»*. Windsor: NFER.
- ELLIOTT, J. et al. (1986)  
*«Investigación/acción en el aula»*. Valencia: Generalidad Valenciana.
- GARCIA, M., y CABALLERO, J. (1983)  
Marco de intervención comunitaria desde la perspectiva de los gabinetes psicopedagógicos municipales.  
*«Papeles del colegio de psicólogos»*, 12, pp. 23-28. Madrid.
- GIMENO, J. (1983)  
La planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Co.)  
*«La enseñanza: su teoría y su práctica»*. Madrid: Akal/Universidad.
- GUBA, E. G. (1983)  
Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno A. y Pérez Gómez (Co.)  
*«La enseñanza: su teoría y su práctica»*. Madrid: Akal/Universidad.
- HERNANDEZ, F. (1986)  
*«Memoria sobre una asesoría psicopedagógica»*. Mimeo. ICE de la Universidad de Barcelona.
- MUÑOZ, G., y CUENCA, F. (1982)  
*«Técnicas de trabajo intelectual (E. G. B., B. U. P., F. P.)»*. Madrid: Método de Estudio.
- OATES, J. (1975)  
*«People in Cities: An Ecological Approach»*. Milton Keynes: The Open University Press.
- PALLERO, F. F. (1980)  
*«Aprende a estudiar»*. Madrid: Método de Estudio.
- PEREZ GOMEZ, A. (1984)  
*«El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica»*. Mimeo. Simposio sobre Teoría y práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado. Madrid.

- ROTGER, B. (1981)  
«*Las técnicas de estudio en los programas escolares*». Madrid: Cincel-Kapelusz.
- SANCHO, J. M<sup>a</sup> (1987)  
«*Entre pasillos y clases. Un estudio ecológico de un centro de bachillerato desde una perspectiva ecológica*». Barcelona: Sendai.
- SHIPMAN, M., y RAYNOR, J. (1972)  
«*Perspectives on the Curriculum*». Milton Keynes: The Open University Press.
- SIMONS, H. (1980)  
«*Towards a Science of the Singular*». East Anglia University: CARE.
- STENHOUSE, L. (1984)  
«*Investigación y desarrollo del currículum*». Madrid: Morata.
- UBIETO, A. (1981)  
«*Técnicas básicas para el estudio*». Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- WALKER, B. (1983)  
La realización de estudios de caso en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.)  
«*Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*». Madrid: Narcea.
- WARWICK, D. P. (1982)  
Types of Ham of Social Research. En T. L. Beauchamp et al. (Eds.)  
«*Ethical Issues in Social Science Research*». The John's Hopkins University Press.
- WOODS, P. (1987)  
«*La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*». Barcelona: Paidós.





## **II. Investigación en la acción.**

### **Experiencia en un centro de integración**

**Coordinador:**

GINES GARCIA VILAR  
S.O.E.V. Murcia

**Equipo de Trabajo:**

JOSE M<sup>a</sup> BARRANCO RODRIGUEZ

**Profesores de apoyo:**

M<sup>a</sup> DOLORES GARRIDO RUIZ  
ENCARNA LOPEZ JUAREZ



## INDICE

1. Introducción .....	43
2. Identificación del problema .....	45
3. Formulación de la estrategia .....	47
4. Implantación de la estrategia .....	49
5. Evaluación de la estrategia .....	51
6. Reflexión sobre la experiencia realizada .....	53
7. Bibliografía .....	55



## 1. Introducción

La expresión “investigación en la Acción”, se debe a Kurt Lewin, quien la empleó para denominar un tipo de investigación sobre una realidad social, con el propósito de introducir ciertos cambios en la misma, destinados a mejorarla, de acuerdo con ciertas ideas previas. El mismo Lewin, diseñó el proceso que tal investigación debería seguir, de acuerdo con una espiral de actividades, las cuales siguiendo a John Elliot, podemos presentar del siguiente modo.

1. Clasificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
2. Formular estrategias de acción para resolver el problema.
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción.
4. Nueva aclaración y diagnosis de la situación.

Este método de investigación social, puede ser empleado para el estudio de la enseñanza, como una práctica social, ofreciendo la oportunidad de que los profesores examinen, desde dentro, su propia actuación en el aula y desentrañando así los componentes de dicha actuación, que a fuerza de repeticiones van conformando rutinas personales con las situaciones de enseñanza, sin mediar una reflexión permanente sobre ellas. En este sentido, disponer de una metodología desde la que analizar la propia práctica, permite comprender mejor lo que sucede en las situaciones de enseñanza y formarse un criterio sobre esos hechos, desde la propia reflexión del profesor.

Según Elliot, las estrategias de enseñanza, encarnan teorías prácticas acerca de las maneras de realizar valores educacionales en situaciones particulares, lo que sucede, es que, a diferencia de las que sustentan el quehacer de los científicos que se ocupan de los fenómenos naturales, estas teorías prácticas, no están articuladas conscientemente, sino que están implícitas en la práctica. **La investigación en la acción, puede ayudar a explicitar estas teorías personales que todo profesor posee**, elaboradas a lo largo de su historia profesional, analizando su adecuación o inadecuación a las prácticas en las que está inmerso.

El modelo de Lewin, antes recogido, ha sido desarrollado por otros autores, incluido el citado Elliot, que incorpora pasos intermedios en el proceso y desarrolla ampliamente cada uno de ellos.

El trabajo que aquí presentamos, se desarrolla, según las líneas generales señaladas anteriormente, y que en nuestra exposición articularemos en los siguientes apartados:

1. Identificación del problema.
2. Formulación de la estrategia.
3. Implantación de la estrategia.
4. Evaluación de la estrategia.
5. Reflexión sobre la experiencia realizada.

La experiencia ha sido realizada en el C.P. "JOSE ALCOLEA LACAL", situado en el término municipal de Archena (Murcia). Se trata de una zona semirrural, en las afueras del pueblo, económicamente deprimida, y con un nivel cultural bajo en la población.

El centro participa, desde el curso 85-86 en el programa de integración de alumnos deficientes en centros ordinarios. Inicialmente, fue calificado para la integración de deficientes psíquicos, pero debido a la demanda del entorno, por ser este el único centro de integración en la comarca, actualmente tiene integrados, no sólo deficientes psíquicos, sino también motóricos y sensoriales.

La experiencia se ha realizado durante el curso escolar 86-87 en las dos aulas de preescolar de cinco años, en las que hay integrados cuatro alumnos que presentan deficiencias: tres psíquicos y una sensorial. En ella han participado los firmantes del presente trabajo, uno en su calidad de profesor de apoyo en las aulas de preescolar, otro como miembro del equipo psicopedagógico que actúa en el centro, y los demás en calidad de observadores y colaboradores externos.

La presencia de observadores externos está justificada por la necesidad de obtener información sobre los acontecimientos que suceden en el aula, procedente de personas que los perciban desde una relativa objetividad. Tanto los profesores (tutor y de apoyo) como el miembro del equipo psicopedagógico, estaban implicados de un modo particular en las situaciones objeto de observación, mientras que los observadores externos, únicamente aparecían mediatizados por su propia subjetividad, a la hora de registrar lo que estaban observando. Las notas recogidas por los observadores, ayudan a analizar posteriormente lo que ha sucedido en la sesión, y permiten contrastar desde una perspectiva diferente la información recogida por otros medios: en nuestro caso, el diario del profesor. No hay que desconocer por otra parte, que, tal como los propios profesores indicaron y queda recogido más adelante, la introducción de observadores externos en un aula, es algo que debe plantearse con prudencia, valorando previamente, si las circunstancias son las adecuadas o no, pues, a veces, pueden producirse situaciones de cierta incomodidad, si previamente no se ha establecido una buena relación entre las distintas personas que van a intervenir en la experiencia, de manera que la presencia del observador se acepte con naturalidad.

Dicho lo anterior, es inmediato señalar, como algo fundamental, el haber contado con el interés de los profesores tutores por introducir la metodología de investigación en la acción, con el fin de valorar su utilidad para la práctica profesional en el aula.

## 2. Identificación del problema

Como ya se ha indicado, el propósito que animó inicialmente la realización de esta experiencia fue el introducir la metodología de investigación en la acción y comprobar su eficacia para mejorar la práctica de la enseñanza. A la hora de identificar el problema, lo primero que se constata, es la dificultad que esto entrañaba, pues únicamente existía la intención de posibilitar una mejora en el trabajo que se desarrollaba en las dos aulas de preescolar de cinco años. Para tratar de encontrar salida a esta situación, se decidió realizar una sesión de observación, de una mañana completa, en cada una de las aulas, en las que el representante del equipo psicopedagógico y las colaboradoras externas estuvieran presentes. El plan de trabajo a desarrollar en ambas clases sería el mismo y las observadoras anotarían los acontecimientos que se desarrollasen durante la sesión de trabajo, **sin someterse a ningún sistema de categorías previamente establecido**. Pensamos que el no limitar previamente los aspectos a observar, podría proporcionar mayor riqueza de observaciones, pues, indudablemente, cada observador centra su interés en aspectos diferentes, o considera más o menos relevante un mismo acontecimiento presenciado en el interior del aula, ya que cada cual, inevitablemente, enjuicia lo observado desde su óptica particular. Por esta razón, se decidió que cada observador hiciera su propio relato de lo acontecido durante la sesión. Por otra parte, los profesores (tanto el tutor, como el profesor de apoyo), redactarían un diario de lo acontecido durante la sesión, desde la perspectiva de cada uno de ellos, una vez concluida la clase.

A partir de las notas recogidas por los observadores, y de los diarios de los profesores, fue posible, en reunión de los miembros del grupo ir clarificando la identificación del problema. Fueron sugeridos algunos aspectos que podrían ser mejorados, en función de lo observado:

- El material a utilizar durante la sesión podría prepararse más sistemáticamente con anterioridad.
- Podría introducirse algún cambio en los agrupamientos de los alumnos, pues se había observado que en una de las clases, uno de los alumnos deficientes integrados no mantuvo ningún intercambio con los compañeros de grupo durante la sesión, mientras que en la otra los dos alumnos integrados estaban en el mismo grupo.
- Se observaba mayor énfasis en los profesores por resaltar los errores de los alumnos en la realización de sus tareas que en valorar o reforzar adecuadamente los aciertos.

- Podría mejorarse la coordinación entre profesor-tutor y profesor de apoyo, a la hora de desarrollar su actividad en el aula, pues se recogieron algunos ejemplos significativos de falta de acuerdo sobre cómo deberían los alumnos desarrollar determinadas tareas.

Una vez enumerados los diferentes problemas, era preciso **centrarse en uno de ellos**, para intentar su resolución. Los criterios fijados para la elección del problema fueron:

- a) Debería ser un problema de cierta importancia, de modo que su resolución justificase el esfuerzo a realizar.
- b) El problema debería ser solucionable sin necesidad de recurrir a otras personas o instituciones, esio es, contando únicamente con la colaboración de las personas implicadas en la experiencia.

Tras valorar los problemas detectados, a la luz de estos dos criterios, se decidió seleccionar el último de ellos, es decir: la falta de coordinación entre el profesor tutor y el profesor de apoyo, en el desarrollo de su actividad en el aula, ya que a juicio de los profesores tutores y de los miembros del grupo que firman el presente trabajo, este problema tiene un interés sustantivo para el buen funcionamiento de la actividad en el interior del aula.

La experiencia de integración, merced a la presencia simultánea de dos profesores que actúan ante un mismo grupo de alumnos, contribuye a la creación de un ambiente especialmente enriquecido, del que son beneficiarios, tanto los alumnos deficientes integrados como el resto de sus compañeros. Pero para que esto sea así, nos parece muy importante que ambos profesores lleguen a un acuerdo amplio y en los términos más concretos que sea posible, sobre qué es lo que han de realizar cuando están en el aula ante los alumnos.



### 3. Formulación de la estrategia

Los miembros del grupo que presentan la experiencia, propusieron a los profesores tutores las líneas generales de una posible estrategia para intentar resolver, o al menos aminorar, las dimensiones del problema. Después de discutirlo entre todos los implicados, se llegó a elaborar el plan que en síntesis se describe a continuación:

- a) Registrar situaciones de desacuerdo que se produzcan en el aula. El profesor de apoyo y el profesor-tutor, durante el tiempo de puesta en práctica de la estrategia, anotaron, utilizando una ficha de registro muy sencilla elaborada para tal fin (ver modelo), todas las situaciones surgidas en el desarrollo de la actividad en el aula y que pusieran de manifiesto, falta de coordinación entre los profesores.
- b) Discutir las observaciones recogidas en la reunión semanal de programación. Se acordó destinar los primeros minutos de la reunión de programación que semanalmente celebran los profesores, a analizar las observaciones aludidas en el punto anterior que ellos habían realizado durante la semana anterior, tratando de clarificar lo sucedido desde las distintas perspectivas con el fin de hacerse conscientes de los errores de coordinación para intentar no repetirlos. A estas reuniones asistieron los observadores externos.
- c) Concretar al máximo las tareas a realizar durante cada sesión. Para lograr este propósito, se decidió intentar pormenorizar al máximo la programación de la actividad en las reuniones correspondientes, y también dedicar los primeros minutos de cada sesión, mientras que llegan los alumnos, a concretar ambos profesores las tareas a realizar, los materiales a realizar, la parte del trabajo que corresponde a cada uno, etc... Se trataría en definitiva, de hacer una última concreción sobre lo programado anteriormente.



#### 4. Implantación de la estrategia

La estrategia diseñada, y recogida en el apartado anterior, se desarrolló durante un período de tres semanas, al final de las cuales se procedió a realizar una evaluación de la misma. Los profesores fueron recogiendo, como se había acordado, los momentos de desacuerdo surgidos durante el desarrollo del trabajo en el aula. Algunas de las observaciones recogidas por los profesores fueron las siguientes:

- Falta de acuerdo en la grafía de la letra b.  
Durante una sesión de la mañana, una de las actividades programadas era la explicación del fonema b, que debía ser introducido ese día. Los alumnos permanecían sentados sobre la alfombra, ante la pizarra. Uno de los profesores escribía la letra b en la pizarra utilizando un grafismo simplificado, consistente en un trazo vertical con la forma propia de la letra en su parte inferior, pero fue interrumpido por el otro profesor que era partidario de realizar un bucle en el trazo vertical. Fue preciso dedicar unos minutos a clarificar esta cuestión antes de proseguir la explicación.
- Falta de acuerdo sobre el lugar en que debía situarse el número, al trabajar con regletas. Mientras que un profesor pensaba que dicho número debía colocarse en la parte superior de las regletas, el otro era partidario de hacerlo en el lateral de las mismas.
- Falta de acuerdo a la hora de distribuir los materiales para el trabajo de la sesión. Mientras que un profesor era partidario de distribuir él personalmente los materiales, el otro prefería que los responsables de grupo fuesen los que realizasen esa tarea.
- Falta de acuerdo en las fórmulas verbales utilizadas para proponer las tareas a los alumnos.

Cuando es uno sólo el profesor que interviene en el aula, ante un grupo de alumnos, éstos suelen habituarse con cierta facilidad al repertorio de expresiones verbales que dicho profesor utiliza a pesar de que no siempre se empleen los mismos recursos léxicos en situaciones similares. Esto, que en el aula ordinaria, no constituye mayor problema, sino que puede incluso enriquecer el vocabulario y la comprensión verbal del alumno, supone un obstáculo importante cuando este desacuerdo, entre las fórmulas verbales utilizadas, se propone entre dos profesores distintos que intervienen en un aula donde hay integrados alumnos con deficiencias. Cuando se trata de un sólo profesor, éste utiliza ciertas variaciones, generalmente poco complejas, alrededor de ciertas fórmulas verbales más o menos fijas, a la hora de dirigirse a los alumnos. Al ser dos los profesores la

disparidad es evidentemente mayor. Esto se puso de manifiesto, en nuestra experiencia. Así, los profesores utilizaban términos como colorear o pintar, para referirse a la misma actividad, o expresiones como “ponte junto a...” equivalente a “colócate al lado de...”, etc..., que evidentemente pueden introducir cierta confusión, especialmente en los alumnos menos dotados.

Estas observaciones, fueron discutidas en las reuniones de programación, llegándose a acuerdos para intentar superarlas. Las observadoras externas, asistían a estas reuniones con el propósito de constatar el resultado de este análisis de las divergencias surgidas, anotando los hechos relevantes que se produjeron en las reuniones y que pudieran ser útiles para valorar el proceso. En este sentido, es interesante resaltar que las observaciones registradas por profesores-tutores y profesor de apoyo fueron coincidentes en la mayoría de los casos y que el debate generado, al tratar tales observaciones, permitió que surgieran y se sometieran a discusión algunos hechos más generales, que estaban condicionando igualmente el desarrollo de la actividad en las aulas. Entre estos cabe considerar:

- En general, los profesores constatan una gran dificultad para poder programar, en todos sus detalles, las actividades a desarrollar en el aula, ya que las actuaciones reales de enseñanza, dado su gran dinamismo y complejidad, son difíciles de predecir en todos sus componentes.
- Las reuniones de programación, acordadas desde el inicio del curso, han pasado cambiantes vicisitudes a lo largo del tiempo, viéndose a veces dificultades por determinadas circunstancias tales como la asistencia de algún profesor a actividades de perfeccionamiento, dedicación de ese tiempo a otras actividades puntuales organizadas por el centro, etc..., que han impedido profundizar más en la coordinación entre los distintos profesores.
- Aunque, a nivel personal, los profesores afirmaban ser conscientes de cierta falta de coordinación en el aula, no se habían puesto a reflexionar sobre cómo resolver ese problema, ni se le había prestado demasiada atención en las reuniones.

## 5. Evaluación de la estrategia

Transcurrido el período fijado para la puesta en práctica de la estrategia, se celebró una reunión para efectuar una valoración de la misma, tratando de establecer el grado en que ésta sirvió para dar respuesta al problema para el que fue diseñada y evaluando igualmente la metodología empleada. En general, todos los participantes en la experiencia, valoramos positivamente la metodología utilizada, reconociendo su utilidad al servicio del profesor, al permitirle analizar su propia práctica, con cierta sistematización y reconocer los aspectos de ella susceptibles de ser mejorados. Igualmente todos los participantes reconocen los efectos positivos que se derivarían del uso generalizado de esta metodología ante cualquier problema surgido en el desarrollo de la actividad escolar, aunque, a veces, en la estrategia a proponer sea necesario implicar a otras personas o instituciones relacionadas más o menos directamente con la escuela. A continuación, se recogen algunas manifestaciones que valoran la experiencia desde la perspectiva del profesor de apoyo y de los profesores tutores.

Según el profesor de apoyo:

- «Me ha permitido comprobar la importancia que puede tener un trabajo de investigación en la acción para mejorar la enseñanza diaria.»
- «Al unificar criterios, hasta en los aspectos más concretos, por ejemplo: qué sustantivos, acciones, consignas, etc... se van a utilizar en un centro de interés, se reducen las contradicciones; es decir: la uniformidad ha sido mayor.»
- «Es muy útil dedicar los primeros minutos a concretar detalles como: ¿quién presenta la tarea?, ¿cómo hacerlo?, ¿qué secuencias seguir?, ¿cuánto tiempo emplear? También nos permite comprobar si los materiales que vamos a utilizar están en su lugar y si hay suficientes para todos.»

Según los profesores tutores:

- «A pesar de que nos obligue a un esfuerzo adicional, el participar en este tipo de experiencia ha sido positivo, porque nos hemos dado cuenta de que cuando estamos trabajando resulta muy difícil ver al mismo tiempo como lo estás haciendo. Al principio, teníamos ciertas reservas, al sentirnos observados, pero después pensamos que puede ser útil que te digan algo que no advertas por estar demasiado metido en el trabajo de la clase.»

- «Esta experiencia nos ha hecho fijarnos en el problema y en la necesidad de concretar más la programación, recogiendo detalles en los que antes no nos habíamos detenido.»

Estas opiniones de los profesores implicados, que recogemos tal como fueron anotadas en la reunión celebrada para evaluar la experiencia, ponen de manifiesto que, de alguna manera, la estrategia desarrollada ha ayudado a resolver el problema planteado.

No obstante, es preciso tener en cuenta que cualquier metodología que pretenda una reflexión más sistemática de los profesores sobre sus experiencias inmediatas supone para éstos un mayor esfuerzo que la simple práctica más o menos apoyada en las rutinas que se han ido creando a lo largo del tiempo. Por otra parte, como ya se indicaba en la valoración de los tutores, para el uso de esta metodología, es importante la presencia del observador externo, y tal como ellos mismos señalan, esto puede producir ciertas «reservas», por lo que una condición previa para cualquier experiencia parecida, deberá ser la **creación de un clima de colaboración y entendimiento** que permita su desarrollo sin incidencias negativas.

## 6. Reflexión sobre la experiencia realizada

En el apartado anterior, ya hemos adelantado nuestra valoración general sobre la metodología utilizada. Aquí, sin embargo, queremos hacer constar que una vez asumidas las dificultades que conlleva (a saber, entre otras: un trabajo adicional para el profesor al tener que analizar su propia actuación profesional y reflexionar sobre ella de un modo más sistemático, la necesidad de superar las resistencias, más o menos manifiestas que presentan los profesores ante la presencia de observadores externos, etc...), esta metodología puede ser de gran utilidad para la dinamización y mejora de la enseñanza, ya que su uso, no debería limitarse a la resolución o mejora de la situación en un aspecto determinado de la práctica escolar, sino que a partir de ahí, debería ser aplicada a la resolución de los demás problemas que se vayan suscitando (por ejemplo, los que fueron detectados por nosotros tras la sesión de observación y que fueron relegados al tener que escoger uno).

Es lógico pensar que si la estrategia desarrollada ha servido para modificar una situación diagnosticada como problemática, produciendo cierta mejora en la misma, a partir de aquí, vista la eficacia de la metodología empleada, el proceso iniciado debería ir desarrollándose desde la identificación de nuevas situaciones susceptibles de mejora, reproduciendo el mismo esquema de acción seguido. Todas estas acciones desarrolladas en un proceso sistemático de análisis de la propia práctica, pensamos que pueden ayudar a que los profesores vayan desentrañando esas teorías implícitas, que elaboran en su ejercicio profesional y mediante su contrastación con las experiencias de enseñanza desarrolladas en el aula, una vez analizadas, ir evolucionando hacia una práctica cada vez más consciente y reflexiva.





## 7. Bibliografía

- L. STENHOUSE (1984)  
*«Investigación y desarrollo del curriculum»*. Morata. Madrid.
- L. STENHOUSE (1987)  
*«La investigación como base de la enseñanza»*. Morata. Madrid.
- JOHN ELLIOT y OTROS (1986)  
*«Investigación/Acción en el aula»*. Generalitat Valenciana. Valencia.
- WOODS PETER (1987)  
*«La escuela por dentro»*. Temas de Educación. Paidós/M.E.C. Barcelona.

**DIFICULTADES DE COORDINACION. FICHA DE REGISTRO**

Día..... Hora .....

- Anotación realizada por .....
- Situación. Contexto en que se ha producido .....
- Descripción de lo sucedido .....

.....  
.....  
.....



Ministerio de Educación y Ciencia