

ta) EL USO DE UN MODELO SISTEMICO PARA ANALIZAR LA REALIDAD EDUCATIVA

*Viviana Gómez Nocetti
Dr. en Psicología Evolutiva y del Aprendizaje Escolar
Depto. de Psicopedagogía y Orientación
Pontificia Universidad Católica de Chile*

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentaremos algunos aspectos metodológicos de una investigación cualitativo-cuantitativa realizada en España¹ con el fin de abordar el estudio de la realidad educativa desde un punto de vista sistémico. En primer lugar, analizaremos la situación en que se enmarcó el problema investigado. Posteriormente haremos una presentación del diseño, de los objetivos, de las variables, de la muestra y de las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en el estudio y finalmente haremos algunos comentarios realtivos a la utilización de este enfoque en el terreno de la investigación en educación..

I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

En la actualidad, la creciente inmigración internacional ha acarreado problemas prácticos a los Estados para asegurar a todos los ciudadanos el respeto de derechos constitucionales irrenunciables como la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación, especialmente considerando las desventajas sociales y económicas -y a veces, también lingüísticas- que estos grupos presentan en relación con la cultura dominante.

A pesar de que al menos 8 años de la escolarización son obligatorios y gratuitos en la mayoría de los países, los estudiantes que provienen de grupos minoritarios no presentan un rendimiento satisfactorio en la escuela común. Desde los años 60, un gran número de investigadores ha intentado ofrecer una explicación científica sobre las causas de esta situación. Al mismo tiempo, se han implementado y desarrollado numerosos programas educativos especiales para apoyar a estos grupos y ayudarles a desarrollar las habilidades necesarias para triunfar en la escuela. No obstante, esto aún no se ha logrado.

Probablemente una de las razones más claras del escaso avance sobre el tema sea la falta de acuerdo en relación a las causas de este fracaso en la escuela. La adscripción teórica a alguna de las causas puede tener un trasfondo ideológico peligroso: por lo general apoyan posturas racistas o deterministas -o bien no-racistas, en el mejor de los casos- en la opinión pública (Lewontin, 1996).

Sin embargo, a pesar de que las actuales explicaciones causales superan las primeras concepciones centradas en el determinismo biológico, el modelo dominante en el análisis de las desigualdades en educación aún continúa centrándose en las características deficitarias que presentan estos grupos minoritarios llevándola hacia un determinismo cultural.

El predominio de esta tendencia ha llevado a que los profesores se sientan impotentes. Si se concibe la cultura de las minorías como una cultura en déficit, los profesores se sentirán sin herramientas, porque ¿cómo se ayuda desde la educación a superar estos déficits? ¿cómo se modifican estas características sociales y culturales para adaptar positivamente los niños a la escuela?. Es difícil obtener logros si se supone que estos grupos carecen de todo lo necesario para tener éxito. Lamentablemente, muchos de los investigadores contemporáneos en educación compensatoria continúan adscribiéndose a esta concepción del déficit cultural (como una exponente de esta tendencia ver a Díaz-Aguado, 1993) y posteriormente presentan sus programas de intervención para modificar esta realidad, los que no pasan de ser soluciones parciales a problemas complejos.

España debe resolver el problema de atender a la enorme diversidad de población que demanda educación. Esto llevó al Gobierno Español a la reestructuración del Sistema Educativo como un modo de adecuarse a las demandas de atención a la diversidad. En el Real Decreto N° 299/1996, del 28 de febrero, aparecen las ordenanzas para las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades educativas de aquellos alumnos con desventajas sociales o culturales ante el sistema educativo.

La finalidad de esta ordenación es mejorar las condiciones de acceso y permanencia de personas en situación de desventaja en el Sistema Educativo Español, entendiéndose por tales aquellos alumnos que por razones territoriales, familiares o sociales, pertenencia a

minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja, o por razones personales, tengan dificultades de acceso, permanencia y promoción en el Sistema Educativo.

En su articulado propone una serie de medidas que intentan preparar la estructura adecuada para llevar a cabo una educación compensatoria. Entre ellas, podemos observar que para *acceder y mantenerse en el sistema educativo, la atención educativa, la calidad de la educación, los recursos, medios y apoyos extraordinarios*. Se espera que la intervención considere la adaptación y diversificación curricular que garantice la adecuación a los intereses, motivaciones y necesidades del alumnado, la flexibilidad organizativa en horarios, agrupamientos, etc., actividades que reduzcan el desfase escolar y experiencias enriquecedoras de socialización.

Al analizar esta normativa, nos hicimos una serie de preguntas a las que habría que responder si se pretende conocer lo que está ocurriendo verdaderamente en materia de compensación de desigualdades en España y si se desea modificar o mejorar los programas que actualmente se están realizando en esta área. Estas preguntas eran: si en la práctica ¿se han cumplido las medidas planteadas en la normativa?; ¿existen trabas administrativas u organizativas?; ¿se mantienen los criterios o existen modificaciones importantes en relación a los objetivos iniciales?; efectivamente, ¿se realiza la innovación y adecuación esperados?; ¿los profesores, padres y niños confían en que se producirán cambios positivos en el alumno?; ¿se facilitan los medios y se respetan el espacio y tiempo dedicados a una real compensación?; ¿se realiza un trabajo serio y coordinado?; ¿el profesor confía y cree en la educación compensatoria?; ¿hay colaboración entre la escuela y otras organizaciones de la comunidad?; ¿los niños superan realmente su desnivel educacional?; ¿sienten realmente estos alumnos que las distintas culturas están integrados y se respeta y valora la propia cultura?; ¿estos alumnos y sus familias tienen el grado necesario de participación en el establecimiento escolar? y ¿se cumple el criterio de no segregación que es fundamental en esta reforma?, etc. Por último, se veía muy interesante el saber cuál era la concepción de las causas de estas desigualdades que manifiestan tanto los profesores como los diversos actores relacionados con la compensación de desigualdades educativas en España.

Responder a estos cuestionamientos era clave para determinar si realmente se estaba logrando compensar las desigualdades ante el acceso a la educación. Sin embargo, el objetivo de este estudio no fue tan ambicioso que pretendiera dar respuesta a todas estas preguntas de manera global y definitiva, pero sí pretendió colaborar con ello ofreciendo datos que permitieran una mejor comprensión de cómo estaba tomando cuerpo realmente el espíritu del Real Decreto.

Debido al gran número de escuelas que ofrecían educación compensatoria y que nuestro estudio de tipo descriptivo-interpretativo difícilmente podría haberlos abarcado en su totalidad, se pensó en seleccionar dos de ellas, una con la modalidad de atención compensatoria segregada y la otra de forma integrada, con el fin de observar desde dentro cómo se producía en la realidad el proceso educativo compensador y su efecto sobre el desarrollo del niño. Nuestra intención, dada la metodología de estudio de casos elegida, no era la de generalizar sobre el sistema educativo en su conjunto, sino la de comprender una realidad compleja a través de dos ejemplos concretos de la práctica educativa real.

Este estudio, siguiendo el modelo sistémico de Bronfenbrenner (1997), consideró interesante abordar al Sistema escolar; el centro educativo, el alumnado y el contexto familiar y describir sus comportamientos durante el proceso de compensación educativa como factores importantes en su desarrollo. Se pretendió obtener una visión de conjunto y llegar a comprender la complejidad que supone la vida de un centro escolar cuando éste debe enfrentar la tarea de ayudar a sus alumnos en desventaja a superar sus desniveles académicos y sociales.

Para comprender qué factores entran en juego al realizar este tipo de intervenciones educativas abarcamos todos los probables niveles de influencia pues, al dejar de lado a alguno, podríamos haber caído en el error de la simplificación excesiva y de la parcialidad (Santos Guerra, 1993). Esta comprensión global sólo puede obtenerse si acordamos que el desarrollo se produce por la influencia de los múltiples entornos que rodean al sujeto, cuya interrelación producirá diferentes ambientes para el desarrollo psicológico (Bronfenbrenner, 1987).

II. DISEÑO

Esta investigación presentó un diseño **etnográfico** pues utilizó el estudio de campo y el estudio de casos para abordar el tema.

También fue un estudio de tipo **longitudinal-transversal**, ya que las observaciones, para el mismo grupo de niños, se extendieron por un período de dos años lectivos. Al seleccionar a los sujetos al inicio de cada ciclo escolar, incluyendo desde educación infantil hasta el primer ciclo de ESO, y realizar un seguimiento de su evolución escolar por un período de dos años al menos una vez por semana durante cada año escolar, obtuvimos observaciones de todos los grupos de edad entre los 4 y los 14 años aproximadamente. Por ello, lo consideramos como estudio longitudinal y no sólo transversal. Estas observaciones fueron de tipo naturalista y abarcaron diferentes situaciones de la vida escolar e institucional, además de mediciones antes-después realizadas a través de instrumentos elaborados y analizados tanto cuantitativa como cualitativamente.

La intención de realizar el estudio de alumnos de distintos grupos de edad se relaciona con la idea de observar los cambios que se producen en las distintas etapas del sistema educativo dentro de un mismo programa. Debido a la dificultad realizar un estudio longitudinal puro por el tiempo requerido para hacerlo, la elección de diferentes edades podía darnos un indicio de lo que podría ocurrir en períodos de observación continuos. Por lo tanto, nuestro estudio podría definirse como longitudinal-transversal.

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objetivos Generales:

Esta investigación pretendió estudiar y describir la vida escolar de algunos alumnos entre 4 y 14 años de edad que participaron en programas de Educación Compensatoria durante el período escolar comprendido entre los cursos 96-97 y 97-98.

A través de lo anterior se pretendió comprender las distintas formas en que se concretan los programas de educación compensatoria, atendiendo a las dimensiones de “normalización” y “segregación.”

Además, se perseguía comprender qué efectos podría tener sobre el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos incluidos en el programa, la participación en distintos modelos de educación compensatoria, ya sea segregado o integrado.

2. Objetivos Específicos:

- Recoger información acerca de la dinámica que sigue cada centro educativo para compensar las desigualdades educativas, tanto en el nivel de alumnado, como del centro y de la familia.

- Recoger información acerca de la dinámica de las interacciones personales del Centro, en los niveles de directivos/profesores, profesores/profesores, profesores/alumnos, profesores/padres y alumnos/alumnos.

- Analizar el proceso de Educación Compensatoria, considerando las distintas etapas de éste, como: diagnóstico, reflexión sobre la práctica, planificación, praxis, seguimiento y evaluación.

- Identificar algunas variables que inciden en la eficacia del proceso de educación compensatoria tales como políticas administrativas, implicación y compromiso de los profesores, decisiones curriculares u organizativas, etc., sin pretender con ello, establecer relaciones causales.

- Evaluar el proceso de socialización de los alumnos en desventaja socio-cultural que recibieron educación compensatoria.

- Evaluar el nivel de superación del desfase educativo de los alumnos participantes en educación compensatoria.

- Explorar actitudes y creencias de los niños estudiados acerca de sí mismos, la escuela, la familia, la educación y el aprendizaje.

- Explorar la actitud y creencias de la familia ante el niño estudiado, ante sí misma, la escuela, la educación y el aprendizaje.

- Explorar la actitud y creencias de los profesores ante el niño estudiado, ante sí mismos, la escuela, la familia, la educación y el aprendizaje.

IV. HIPÓTESIS

1. La forma en que se concreta la normativa del Real Decreto será distinta en cada centro dependiendo de una serie de variables complejas que interactúan entre sí, entre las que tienen especial importancia: variables de contexto, como el clima organizacional del centro y el compromiso de los profesores; variables de entrada, como los proyectos y programas del centro; variables de proceso, como la metodología y estrategias tanto del profesor tutor como de educación compensatoria y las características del alumno; y variables de producto, como el grado de normalización alcanzado y el nivel de aceptación por el grupo.

2. Los valores que toman estas variables configuran distintas modalidades de compensación desde el punto de vista de la mayor integración o segregación de los alumnos en desventaja que adoptan las distintas escuelas.

3. El desarrollo y el aprendizaje de los niños será distinto dependiendo de la modalidad de compensación elegida por el centro.

4. Cuando no existe un compromiso del cuerpo docente en su conjunto para llevar a cabo la tarea compensadora, la experiencia y la pericia individual tienen mayor peso en los resultados de los programas de educación compensatoria que en aquellos centros en que todo el equipo de profesores participa en esta tarea.

V. VARIABLES

Como una forma de establecer qué factores se incluyen en esta multicausalidad enunciamos distintas variables que podríamos reconocer en la actualidad, categorizadas según el modelo de evaluación de Daniel Stufflebeam (1987). Elegimos este modelo porque ayuda a ordenar las variables que afectan a todo proceso educativo en los distintos momentos o pasos que comprende cualquier intervención educativa.

Debemos aclarar al lector que no siempre se puede separar con exactitud las distintas variables, puesto que algunas de ellas pueden estar actuando en varias etapas.

1. Variables de contexto:

Dado que nuestra clasificación de contextos educativos se basa en el modelo de Bronfenbrenner (1987), enunciamos nuestras variables en función de estos contextos. De este modo obtendremos una clasificación de variables de “contexto” como la que sigue:

En el **Sistema Centro Educativo**, estudiamos el nivel de compromiso con la lucha por los derechos de la Educación Pública, el clima organizativo del centro, los profesores: sus ideas acerca de los fines de la educación, sus expectativas frente a sus alumnos y sus actitudes hacia minorías étnicas. Además, estudiamos sus creencias acerca de la educación y el aprendizaje y sus actitudes frente a los alumnos. En el Sistema Familiar, estudiamos el nivel socioeconómico de la familia, sus actitudes hacia minorías étnicas, sus creencias acerca de la educación y el aprendizaje. En el Sistema Curso estudiamos las actitudes hacia las minorías y la organización natural del grupo. En el Sistema Niño estudiamos su historia escolar y su entorno familiar.

2. Variables de Entrada:

En nuestro estudio, las variables que se podrían agrupar en la categoría de “entrada” son las siguientes: Proyecto de Centro, Proyecto Curricular y Programa de Educación Compensatoria del Centro. Además, estaría el nivel de aprendizaje de los alumnos en el momento del comienzo de este estudio.

3. Variables de Proceso:

Dentro de nuestras variables podemos reconocer las siguientes, dentro de esta categoría de “proceso”:

Los profesores como el tutor, profesor de compensatoria u otros en relación a su estilo docente, planificación curricular, procedimiento: metodología, estrategias de enseñanza,

recursos, la evaluación y recuperación, organización y clima del aula. Además de sus actitudes hacia sus alumnos y el niño en particular.

La familia en sus actitudes hacia el niño y el grado de apoyo en sus actividades escolares.

El curso en relación al grado de interacción social con niños de minorías y el niño estudiado, actitudes hacia el niño estudiado y el grado de colaboración y ayuda prestada al grupo y al niño estudiado.

El niño estudiado como la actitud hacia la escuela y el aprendizaje, la actitud ante el apoyo compensatorio que recibió, el grado de interés y participación en las actividades, el grado de participación e interés en las clases regulares, el grado de adaptación a la disciplina del curso y el grado de integración hacia su propio curso.

4. Variables de Producto:

En nuestro estudio, hemos agrupado las siguientes variables en la categoría de "producto":

Profesores con su forma de valorar e informar los resultados finales, el nivel de satisfacción con los resultados obtenidos y las decisiones tomadas para el próximo año escolar.

En la familia interés por recibir los resultados, el grado de satisfacción mostrado con respecto a la educación compensatoria.

En su curso, la autoestima de los pares, el rendimiento escolar (evaluación del profesor), el rendimiento en nuestras pruebas de aprendizaje al final de ciclo y logros en lectura oral.

El niño estudiado respecto a su autoestima, rendimiento escolar a través de la evaluación final de ciclo efectuada por el profesor tutor y de educación compensatoria, nivel de logro de objetivos mínimos de ciclo a través de nuestras pruebas de aprendizaje y logros en lectura oral.

VI. MUESTRA

_____ Este estudio se realizó en dos colegios públicos de la zona de Vallecas, en el sur-este de Madrid capital. En total estudiamos a 14 alumnos-caso, sus respectivos profesores, equipos directivos, sus compañeros de curso y sus padres.

Nuestro foco estuvo en los centros educativos como sistema y, dentro de ellos fuimos estudiando cada uno de los otros sistemas incluidos en cada entorno. Así, estudiamos a los profesores, familias, clases y niños foco del estudio de casos. Así mismo, relacionados con los centros, se estudió a los equipos de apoyo externo, como el EOEP correspondiente.

cf1 1. Los niños estudiados

Como niños-caso fueron seleccionados, inicialmente, 10 alumnos entre 4 y 12 años que en ese momento eran atendidos por el programa de educación compensatoria. Nuestro criterio para seleccionar a los alumnos se basó en el requisito de:

- Haber participado en el programa de educación compensatoria en el _____ año escolar en curso al inicio del estudio (curso 1996-1997).

A su vez, estos alumnos eran seleccionados para participar en el programa de acuerdo a la presencia de una o varias de las siguientes características:

- Presentar un desfase escolar importante.
- Pertenecer a una familia con dificultades económicas o socioculturales.
- Pertenecer a una minoría étnica o cultura deprimida.
- Poseer una historia familiar conflictiva (numerosos hijos, des-empleo de los padres, problemas sociales, etc.)

En cada colegio se seleccionó a un niño o niña sujeto a medidas de compensación educativa que estuvieran cursando el primer grado de cada ciclo escolar. Este criterio se adoptó debido a que la enseñanza primaria en España está dividida por ciclos (cada uno de los cuales comprende dos grados). Por lo tanto, la evaluación de los logros académicos se realiza en función de los objetivos del ciclo y no de cada grado en particular. El sentido de

esta medida es permitir mayor flexibilidad temporal para que el alumno pueda lograr el éxito académico necesario para avanzar en su escolarización. Por este motivo, nuestra investigación incluyó niños de 4 años de educación infantil; de primero, tercero y quinto de educación primaria; y de primer año de educación secundaria obligatoria.

Posteriormente, éstos alumnos fueron evaluados y observados hasta completar el ciclo correspondiente, a saber: 5 años de educación infantil, segundo, cuarto y sexto año de enseñanza primaria y segundo año de educación secundaria obligatoria. Seleccionamos, por tanto, a 10 alumnos a los cuales estudiamos sistemáticamente durante los dos años lectivos. Sin embargo, los casos llegaron a ser 14 en total. Ya que, como veremos con más detalle en los próximos párrafos, debimos reemplazar a aquellos alumnos que abandonaron la escuela o presentaban problemas de asistencia.

Pretendíamos no sólo observar la evolución de un estudiante incluido en programas de educación compensatoria, también deseábamos ver cómo se establecen estas medidas a lo largo del tiempo, cómo se adecúan a las características de edad de los niños y cuáles son los plazos establecidos por los centros para su normalización, es decir, cuándo empieza y cuándo acaba tal compensación educativa.

No fue fácil realizar una “selección” de los casos, ya que las restricciones impuestas por el diseño, es decir, que estuvieran iniciando un ciclo de enseñanza, hizo que tuviésemos que elegir, a veces, al único caso que asistía a educación compensatoria de ese nivel. Esto ocurrió especialmente en la escuela más pequeña, la escuela B.

Además, hubo problemas de pérdida de sujetos. Esto nos llevó a buscar casos que los reemplazaran. Esta decisión se tomó debido a que ya se había recopilado gran cantidad de información durante el desarrollo de la investigación en el momento de las pérdidas. Habría sido lamentable perder un trabajo tan interesante. Afortunadamente, la observación naturalista hace resaltar otros sujetos del mismo grupo curso que merecerían una atención similar.

El siguiente cuadro resumen nos muestra el grupo de sujetos que conformaron el grupo de estudio:

| Colegio-niveles/características del caso | Número de casos | Edad 1996 | Sexo | Nombre |
|------------------------------------------|-----------------|-------------|--------------|--------------------|
| Colegio A: 4-5 años | 1 | 4 años | F | Sara |
| 1er. Ciclo E.P. | 1 | 6 años | F | Noelia |
| 2º Ciclo E.P. | 1 | 8 años | M | Jaime |
| 3er. Ciclo E.P. | 3 | 10 años | F | Sandra-Teresa-Naré |
| 1er. Ciclo E.S.O. | 1 | 12 años | M | Leonardo |
| Colegio B: 4-5 años | 1 | 4 años | M | Enrique |
| 1er. Ciclo E.P. | 2 | 6 años | M | Carlos-Mario |
| 2º Ciclo E.P. | 1 | 8 años | F | Ana |
| 3er. Ciclo E.P. | 1 | 10 años | M | Jesús |
| 1er. Ciclo E.S.O. | 2 | 12 años | F-M | Ester-Bernardo |
| Total de niños-caso | 14 | 4-12 | 7F-7M | - |

Tabla 5: Descripción de la muestra total de niños según colegio, nivel escolar, edad, sexo y nombre.

Como último criterio, intentamos elegir, dentro de las limitadas posibilidades de elección, niños de diferente sexo en cada nivel escolar estudiado, con el fin de observar el comportamiento de la variable sexo.

2. Compañeros, profesores y familias

El resto de la muestra está comprendida por los compañeros de curso de los niños-caso, los profesores que interactúan con cada curso, el equipo directivo del centro y los padres de los niños que pertenecen al mismo grupo de los niños estudiados y a sus propios padres.

A continuación, presentamos una serie de tablas para resumir los grupos que conformaron la muestra. Al final de esta serie, aparece el número total de sujetos de la muestra (tablas 6-7-8-9 y10).

| CASOS | Nivel | Escuela A | Escuela B | |
|-------|------------|-----------|-----------|----|
| | 4 años | 1 | 1 | 2 |
| | Primero B. | 2 | 1 | 3 |
| | Tercero B. | 1 | 1 | 2 |
| | Quinto B | 1 | 3 | 4 |
| | 1º E.S.O. | 2 | 1 | 3 |
| | Total | 7 | 7 | 14 |

Tabla 6: distribución de los niños-caso.

| PARES | 4 años | 15 | 25 | 40 |
|-------|------------|----|-----|-----|
| | Primero B. | 14 | 25 | 39 |
| | Tercero B. | 15 | 22 | 37 |
| | Quinto B | 13 | 25 | 38 |
| | 1º E.S.O. | 11 | 16 | 28 |
| | Total | 68 | 113 | 181 |

Tabla 7: los pares compañeros de curso de lo niños estudiados.

| PROFESORES | 4 años | 1 | 1 | 2 |
|------------|---------------|---|---|----|
| | Primero B. | 1 | 1 | 2 |
| | Tercero B. | 1 | 1 | 2 |
| | Quinto B | 2 | 1 | 3 |
| | 1º E.S.O. | 2 | 2 | 4 |
| | Compensatoria | 2 | 2 | 3 |
| | Total | 9 | 8 | 17 |

Tabla 8: los profesores que interactúan con los niños estudiados.

| DIRECTIVOS | Directoras | 1 | 1 | 2 |
|------------|-----------------|---|---|---|
| | Jefes de Estud. | 1 | 1 | 2 |
| | Secretario | 1 | 1 | 2 |
| | Total | 3 | 3 | 6 |

Tabla 9: el equipo directivo de ambos colegios.

| FAMILIAS | Nivel | Escuela 1 | Escuela 2 | |
|----------------|--------------|------------|------------|------------|
| | 4 años | 16 | 26 | 42 |
| | Primero B. | 16 | 26 | 42 |
| | Tercero B. | 16 | 22 | 38 |
| | Quinto B | 14 | 27 | 41 |
| | 1º E.S.O. | 12 | 17 | 29 |
| | Total | 74 | 118 | 192 |
| MUESTRA | TOTAL | 161 | 249 | 410 |

Tabla 10: Muestra total del estudio, dividido por niveles.

VII. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para recoger la información que se deseaba analizar en este estudio se utilizaron diferentes técnicas. A continuación, presentaremos las distintas modalidades que fueron utilizadas.

1. Observación no participante conocida:

Se utilizó la **observación no participante conocida** en ambos centros escolares. Las actividades observadas incluyeron clases regulares de lengua y matemáticas, así como clases de educación compensatoria y de otras asignaturas del currículo. La intención era observar al alumno y a los profesores en distintas situaciones de su vida escolar. Respecto al alumno se pretendía observar su desempeño como estudiante, es decir, si su actitud hacia el currículo tenía relación con el hecho de recibir un programa compensatorio. En el profesor se pretendía observar su desempeño profesional y su comportamiento en general. Por ello, se observaron sus comportamientos en algunos recreos, se atendió a lo ocurrido en situaciones de pasillo, desayunos de profesores, reuniones, etc. Es decir, se aprovechó toda situación en que afloraba naturalmente la vida del centro observada intencionada o anecdóticamente durante la investigación.

A. Observación de clases

En nuestro estudio, intentamos observar cada niño en el mayor número posible de actividades escolares. Como mínimo, pretendimos visitarlos una vez a la semana durante una hora de clase. En algunos casos, fue posible hacerlo más de una vez por semana, pero en otros casos hubo períodos en que algunos niños presentaron frecuentes inasistencias a la escuela, lo que nos impidió cumplir nuestro objetivo.

Realizar estas observaciones implicó la visita a las escuelas en 85 días en el período 96-97 y en 101 días en el período 97-98. Se trabajó directamente en ambas escuelas en un total total de 186 días, como podemos observar en el cuadro número 2. Durante el primer año del estudio se observó un total de **79** clases y **143** en el segundo año. Así, tenemos un total de **222** observaciones de los niños estudiados realizando actividades escolares.

Estas observaciones incluyeron la observación de clases de matemáticas, lengua, de educación compensatoria -en ambas modalidades- además de algunas otras clases del programa escolar como: inglés, conocimiento del medio, educación física, música, tecnología y talleres especiales para alumnos de educación compensatoria (como el taller de electricidad y taller de costura).

El tiempo de duración de cada observación correspondió a períodos completos de clase, es decir, a un período de clase cada vez, la que podía variar entre 45 y 60 minutos, según los intervalos que eligió cada escuela.

Como una forma de validar nuestras observaciones, utilizamos un **criterio de juez** que consistió en compartir con otro observador una situación de clase regular. La coincidencia fue bastante amplia. Como testigo incluimos tanto nuestra observación como la del juez en el anexo 1.

| Actividades/Curso escolar | Año 96-97 | Año 97-98 | Total |
|----------------------------|-----------|-----------|-------|
| Observación de clases | 79 | 143 | 222 |
| Observación otras activ. | 25 | 30 | 55 |
| Revisión documentos | 35 | 19 | 54 |
| Entrevistas | 59 | 71 | 130 |
| Aplicación de pruebas esc. | 55 | 47 | 102 |
| Nº total de actividades | 253 | 310 | 563 |
| Nº total de días de visita | 85 | 101 | 186 |

Cuadro 2: Resumen de actividades de campo durante los años 96-97 y 97-98.

B. Otras actividades de la escuela

Además, se realizó un segundo tipo de observaciones dirigidas a conocer distintas facetas de la actividad diaria de la escuela, como los recreos -tanto de niños, como el desayuno de profesores-; observaciones de pasillo (como entrevista de profesores con las madres de los niños, amonestaciones ante problemas de conducta, castigos, etc.); la llegada a la escuela; la comida de los alumnos y de los profesores.

También se observaron actividades del día de la paz y se visitó “La Cañada Real” un asentamiento chabolista donde reside parte de la población de niños que llegó en forma masiva a la escuela B durante el curso 97-98.

Estas observaciones de otras actividades fueron 55 en total, de las cuales 25 se realizaron durante el primer año y 30 durante el segundo año del estudio.

El tiempo de duración de cada una de estas observaciones es más variable que en el caso de las clases, puesto que algunas de estas implicaban 3 ó 4 minutos (como en el caso de las amonestaciones), 30 minutos (en el caso de los recreos) y hasta 90 ó 120 minutos en el caso de las actividades del “día de la paz”. La visita a “La Cañada Real” se efectuó durante una mañana completa.

2. Revisión de documentos o material escrito:

Se recogió material escrito que sirvió de complemento a los datos obtenidos mediante otras fuentes de información, entre éstos materiales podemos nombrar: informes de especialistas sobre los estudiantes, registros de calificaciones y asistencia de los alumnos, documentos del historial académico de los alumnos-caso, proyecto educativo del centro, memorias de trabajo y tabloneros de anuncios2 .

Para ilustrar el tiempo que requirió la recogida de este tipo de material, podemos decir que en el primer año se recopiló esta información en 35 sesiones. En el segundo año se efectuó un total de 19 sesiones de recopilación de información. El tiempo de recopilación es variable. Puede involucrar bien sólo unos minutos para fotocopiar los registros académicos de los alumnos, o bien puede implicar horas como en el caso de la revisión de proyectos educativos de centro o la revisión de antecedentes escolares de los alumnos estudiados.

3. Aplicación de Tests:

A. Test Sociométrico:

Se utilizó una adaptación realizada por Bermejo et al. (1987), que incluía sólo preguntas para elecciones positivas. La intención de incluir sólo elecciones positivas se relaciona con las críticas que a menudo se emiten frente al test sociométrico en función de la inconveniencia de pedir que los niños discriminen negativamente a sus compañeros.

Los aspectos del test sociométrico que causan más controversia son diversos: Primero, que las nominaciones negativas suponen una sanción implícita a los pares menos preferidos, lo que causaría una baja en su estatus y un trato aún más negativo hacia éstos. Segundo, los pares menos populares pueden experimentar un incremento de emociones negativas como la soledad. Tercero, pedirle a los alumnos que elijan a quienes prefieran más y a quienes prefieren menos es contrario a lo que los padres y profesores desean enseñarles (Ratiner, Weissberg y Caplan, 1896 en Iverson et al., 1997). Sin embargo, algunas investigaciones revelan que muchos niños consideran que esta prueba les brindó la oportunidad de expresar sus sentimientos reales, que disfrutaron de la experiencia y que volverían a participar en experiencias similares. Además, la mayoría de los niños comentó la experiencia con el resto de sus compañeros y manifestaban que intentaban no herir los sentimientos de aquellos menos preferidos (Iverson et al., 1997, pág. 110).

Valorando estas ventajas e inconvenientes, introduciendo la modificación señalada más arriba, fueron aplicadas dos modalidades de test sociométrico, una para primer y segundo ciclo de Primaria., y la otra para tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de E.S.O. La finalidad fue obtener un cuadro de las interacciones sociales de cada grupo curso, así como el nivel de cohesión del mismo y la identificación de los sujetos que permanecen aislados. Por esta razón, bastaba con las elecciones positivas. Es posible que para efectos de una intervención para promover la cohesión del grupo pueda ser más adecuada la aplicación del test original.

Los niños de primer y segundo ciclo de EGB debían seleccionar a tres de sus compañeros con los que desearían realizar diversas actividades tales como: *¿con cuál de tus compañeros/as preferirías jugar en el patio? ¿Con cuál de tus compañeros/as te gustaría estar sentado/a en clase? ¿Con cuál de tus compañeros/as preferirías ir al cine?* Los alumnos de tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de ESO debían elegir a tres de sus compañeros para mostrar sus preferencias sociales respecto a: *¿con cuál de tus compañeros/as elegirías formar un grupo de trabajo? ¿A cuál de tus compañeros/as escogerías para pasar tu tiempo libre? ¿A cuál de tus compañeros/as de clase elegirías para contarle un problema personal?*

B. Test de Autoestima de Piers-Harris:

Se aplicó una escala de autoestima abreviada, formada por 30 preguntas que correlacionan altamente con el test original elaborado por Piers-Harris (adaptación de Díaz-Aguado, 1993). Mide seis dimensiones de la autoestima: autoestima conductual, intelectual, física, ansiedad, popularidad-sociabilidad y felicidad-satisfacción, las que se agrupan como lo muestra el cuadro 3:

| Sub-escalas | ítem | ítem | ítem | ítem | ítem |
|------------------------|------|------|------|------|------|
| Autoestima Conductual | 5 | 6 | 8 | 9 | 13 |
| Autoestima Intelectual | 3 | 7 | 23 | 26 | 27 |
| Autoestima Física | 11 | 16 | 24 | 25 | 28 |
| Autoestima Emocional | 4 | 10 | 14 | 29 | 30 |
| Autoestima Social | 2 | 12 | 18 | 19 | 21 |
| Autoestima Personal | 1 | 15 | 17 | 20 | 22 |

Cuadro 3: distribución de ítems y número de las subescalas de la prueba de autoestima de Piers-Harris.

Cada uno de los ítems tenía dos alternativas de respuesta “Sí” o “No”. Para la obtención de la puntuación de cada ítem y el total se asignó “un” punto si la respuesta implicaba autoestima positiva y “cero” puntos si implicaba autoestima negativa. La puntuación total corresponde a la suma de la puntuación obtenida.

Un ejemplo de ítem del test de autoestima de Piers-Harris que pertenece a la sub-escala de autoestima personal es: “*Soy una persona feliz*”; de la sub-escala del autoestima conductual: “*Me porto bien en el colegio*”; de la sub-escala del autoestima física: “*mi cara es agradable*”; de la sub-escala de autoestima social: “*Me eligen de los últimos para jugar*” y de la sub-escala de autoestima intelectual: “*Se me olvida lo que aprendo*”.

4. Aplicación de Pruebas de Aprendizaje Escolar:

Éstas consistieron en pruebas escolares elaboradas con el fin de medir el nivel de logro de los objetivos de cada ciclo, tanto de conceptos y procedimientos como de actitudes en las áreas de Lengua y Matemáticas. Elegimos estas áreas porque contienen los conocimientos instrumentales b'87sicos que todo alumno debe dominar en su paso por la escolarización obligatoria. Además, éstos corresponden a las áreas en que los alumnos de educación compensatoria acostumbran a presentar más dificultades y por las que son adscritos a los programas de educación compensatoria.

Para la construcción de estas pruebas nos basamos en la estructura de algunas pruebas ya elaboradas con el fin de mantener un formato estándar acorde con el sistema de evaluación externa existente en España. Por lo tanto, revisamos fuentes como las del Ministerio de Educación y Ciencia (1984) e I.N.C.E (1996) y otras fuentes como: Equipo de Educación Infantil y Primer Ciclo de E.P. del Colegio A y la revisión de textos escolares y materiales curriculares diversos. En algunas oportunidades, pedimos a los profesores que nos dieran su opinión acerca de la construcción de las pruebas. Estas pruebas correspondieron a los 5 cursos finales de cada ciclo incluidos en este estudio. A saber, 5 años (final de Educación Infantil), 2º año de E.P., 4º año de E.P., 6º año de E.P. y 2 año de E.S.O. (como una forma de completar la visión de estas pruebas, sugerimos al lector consultar el anexo 6. Como se podrá constatar, en estas pruebas incluimos diferentes ítems relacionados con los objetivos mínimos de cada ciclo escolar.

La mayor parte de las pruebas contenían ítems de selección múltiple en los que los alumnos debían marcar con un círculo la alternativa que respondiera correctamente a cada pregunta. Otras pedían marcar, pintar o escribir. Los conceptos, procedimientos y actitudes evaluadas se han basado en los contenidos del currículo oficial para cada ciclo fijados por el Ministerio de Educación.

Para ejemplificar los ítems de la prueba de **Lengua** tenemos los siguientes ítems de contenido por ciclo:

30. ¿Qué letra falta a cada una de estas palabras?

so ___brero

m.....
n.....

31. i ___vierno

m.....
n.....

20

9. Ahora vais a hacer algo diferente. De los siguientes palabras elige la que mejor completa el significado de cada oración:

Se _____ la camisa.

despistó.....1
despintó.....2
fue.....3

10. No puedes _____ , se rompe.

sentirla.....1
tostarla.....2
tocarla.....3

26. En la siguiente oración si substituyes la palabra subrayada por su antónimo quedará...

La llegada del ferrocarril arruinó al pueblo

Afectó.....1
Enriqueció.....2
fracasó.....3
Inundó.....4

En **actitudes** podemos ver los siguientes ítems:

11. *Me gusta leer cuentos*

Nunca.....
Alguna vez.....
Muchas veces.....

26. Cuando no sé una palabra consulto el diccionario

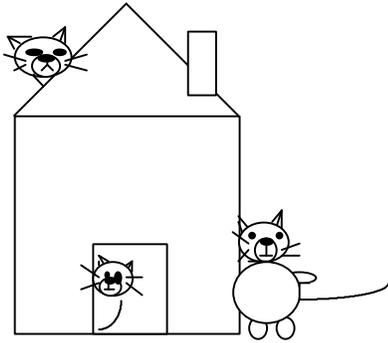
| | |
|-------------------|---|
| Nunca..... | 1 |
| Alguna vez..... | 2 |
| Muchas veces..... | 3 |
| Siempre..... | 4 |

37 . ¿Con qué frecuencia sueles sacar libros prestados de una biblioteca escolar o pública?

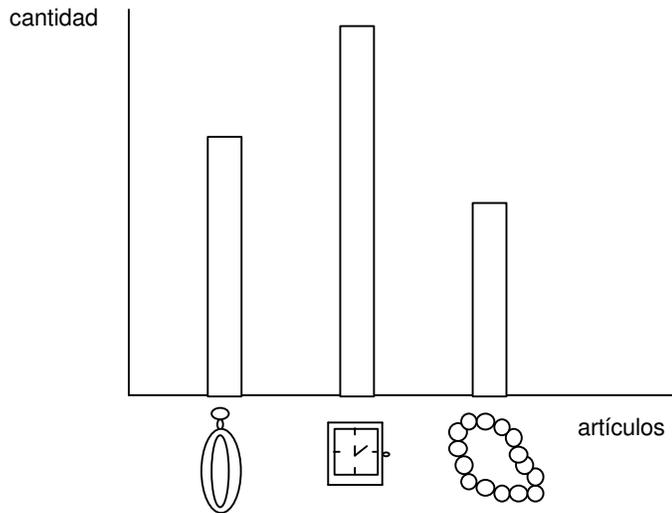
| | |
|---------------------------------|---|
| Nunca..... | 1 |
| Casi nunca..... | 2 |
| Una vez al mes..... | 3 |
| Una vez a la semana..... | 4 |
| Más de una vez a la semana..... | 5 |

Como ejemplo de los ítems de la prueba de **matemáticas** presentamos una de las preguntas que se aplicó a cada grupo:

8. Colorea al gato que está a un lado de la casa.



28. En la joyería de Pedro las ventas de este mes han sido las siguientes:



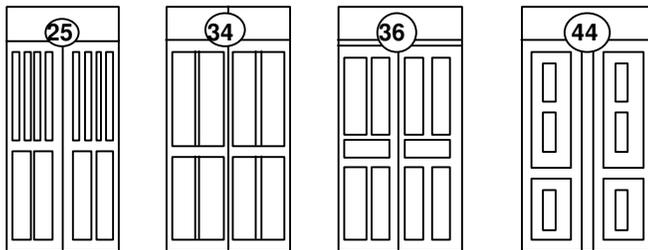
Este mes ha vendido...

- Más collares y menos relojes.....A
- Más aretes y menos relojes.....B
- Más collares que aretes.....C
- Menos collares y más relojes.....D

23. José tiene 236 cromos, que ha comprado en sobres de 4 unidades. ¿Cuántos sobres ha comprado? Si cada sobre vale 25 ptas, ¿cuánto dinero le han costado los cromos?

- 1320 ptas.....
- 1475 ptas.....
- 37,76 ptas.....
- 265 ptas.....

4. ¿Dónde vive Javier? El número del portal donde vive es múltiplo de 12.



¿Cuál es el número de su portal?

- 25.....A
- 34.....B
- 36.....C
- 44.....D

En el nivel de las **actitudes** ante las matemáticas podemos dar ejemplos como los siguientes:

35. ¿Te adaptas al trabajo en grupo junto a los demás compañeros?

Siempre.....A
 Casi siempre.....B
 A veces.....C
 Nunca.....D

25. ¿Qué haces cuando encuentras dificultades al resolver un problema?

Me esfuerzo y estoy tranquilo.....A
 Lo intento pero me pongo nervioso.....B
 Pido ayuda al profesor.....C
 No lo hago o lo copio de un compañero.....D

27. Señala si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones:

| | Muy de acuerdo | Bastante de acuerdo | Algo de acuerdo | Poco de acuerdo | Nada de acuerdo |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| A. Un ejercicio de matemáticas o me sale nada más verlo o es inútil porque no me va a salir..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| B. Si un problema no me sale, enseguida me rindo y quiero que el profesor me diga cómo se hace..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| C. No importa equivocarse al intentar algo, puede ser una forma de aproximarse a la solución correcta..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |

Así mismo se evaluó la **Lectura en voz alta** donde se exploró la calidad, velocidad y comprensión de la lectura oral. Evaluación que se aplicó en dos momentos: al término del primer año del estudio y al término del segundo año. De esta forma obtuvimos evaluaciones de Lectura Oral de los grupos de: 5 años, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de E.G.B y 1º y 2º de E.S.O.

La prueba de 5 años se elaboró con el fin de evaluar los conocimientos sobre la lectura que poseían los niños, ya que en ambos centros educativos se abordó el trabajo de la lectura, aunque en el colegio 1 fue a través de la enseñanza explícita letra a letra, basada en el Método Fonético y en el colegio 2 fue a través del aprendizaje natural de la lectura basada en la concepción constructivista. En esta prueba se presentaban 5 palabras que había que leer, o bien reconocer las letras que ya se conocen; comprensión de frases escuchadas apoyadas con dibujos y comprensión de una historia escuchada, con la aplicación de 10 preguntas posteriores. En escritura, se les solicitó escribir su nombre y escribir al dictado cinco palabras (mano, dedo, mesa, boca y ventana) y una frase (Teresa sube la escalera).

A modo de ejemplo podemos ver la prueba de **lectura** del segundo ciclo de enseñanza primaria:

Matilde y el Fantasma

Matilde era granjera. Desde hacía largo tiempo vivía en una amplia granja. Allí tenía campos de maíz y unos grandes manzanos. También criaba varias gallinas, una mula y una vaca.

Su pequeña y hermosa casa tenía un defecto: estaba encantada. En efecto, un fantasma vivía en la cocina y al llegar la noche organizaba siempre un gran alboroto.

A Matilde aquello no le gustaba. Durante el día trabajaba mucho y en la noche necesitaba dormir. Y entonces, el fantasma con sus ruidos, le impedía descansar. Lo malo es que no sabía cómo librarse de él.

Tiempo: _____ Nivel: _____ Velocidad de lectura: _____
(Fl-exp; Fluida; U-cort.; Pal-pa; Silábica; No lee)

- ___ 1. ¿Qué oficio tenía Matilde?
- ___ 2. ¿Dónde vivía?
- ___ 3. ¿Qué cosas cultivaba en su granja?
- ___ 4. ¿Qué tipo de animales cuidaba?
- ___ 5. ¿Qué tenía de malo su casa?
- ___ 6. ¿Quién le impedía descansar?
- ___ 7. ¿Qué quiere decir "la casa estaba encantada"?

Para el 1º de primaria se aplicó la misma prueba que a los 5 años pero se le pedía al niño que leyese todos los ítems: lectura de 10 palabras, lectura y comprensión de 4 oraciones (las que debía valorar con un "sí" o un "no", en función del dibujo que las acompañaba y que se relacionaba o no con su significado) y una historia para lectura oral con la aplicación posterior de 10 preguntas de comprensión. Además, se incluyó un dictado de las mismas 5 palabras y una oración que para el grupo de 5 años.

Para los siguientes niveles se aplicó la prueba de Lectura elaborada por Maldonado y otros (1992), con el fin de observar la dificultad silábica que lograban leer, además de un texto de complejidad adecuada al curso, del cual debían responder algunas preguntas de comprensión. Se valoró el tipo de lectura: no lector, deletreaste, silábico, palabra a palabra, por unidades cortas, fluida y fluida expresiva; la velocidad de lectura (Nº de palabras por minuto) y la comprensión de lectura en voz alta con algunas preguntas específicas acerca de lo leído.

El siguiente cuadro (cuadro 4), presenta un esquema de las evaluaciones de los grupos de cada ciclo que se realizaron en los distintos momentos del estudio:

| | Ed. Infantil | 1º Ciclo EGB | | 2º Ciclo EGB | | 3º Ciclo EGB | | 1º Ciclo ESO | |
|---------------|--------------|--------------|-------|--------------|--------|--------------|---|--------------|---|
| Área/ Curso | 4 a. 5 a. | 1º 2º | 3º 4º | 5º 6º | Iº IIº | | | | |
| Lengua año 1 | - | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Lengua año 2 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Matem. año 1 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Matem. año 2 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Lectura año 1 | - | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Lectura año 2 | - | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |

Cuadro 4: Etapas de

evaluación de objetivos de ciclo.

*Nota: las pruebas de Lengua y matemáticas del primer año del estudio midieron los objetivos del ciclo anterior. Exceptuando el ciclo infantil.

5. Aplicación de cuestionarios:

Con la elaboración y aplicación de diferentes tipos de cuestionarios, se pretendía recoger información acerca de tres temas relevantes:

- las actitudes de los profesores ante la multiculturalidad de los centros (adaptación de una encuesta elaborada por Jordán, 1994).

- la actitud de los padres ante la integración de niños con diferentes necesidades educativas (adaptación del EAPPI, utilizada por el equipo de investigación de Aguilera et al., 1990).

- el nivel socioeconómico de los alumnos.

El cuestionario para profesores abordaba temas como las ideas acerca de la escuela; la problemática de la realidad multicultural escolar; el fracaso escolar de los niños minoritarios; la formación del profesorado y otras opiniones complementarias. Las preguntas presentaban entre tres y cuatro alternativas de selección y en cada sección introdujo un espacio para comentarios sobre los temas consultados.

Para ejemplificar el cuestionario de **actitudes de los profesores** tenemos los siguientes ítems:

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------|
| Sección VI: <i>Otras opiniones complementarias del profesorado</i> | | |
| VI) A: La primera impresión ante la presencia de alumnos minoritarios en mi clase fue: | | |
| 1) positiva | 2) normal | 3) de cierta inseguridad |
| VI) B: La presencia de este tipo de alumnos en la clase suele contribuir a bajar el nivel del rendimiento habitual. | | |
| 1) mucho | 2) bastante | 3) nada |

El cuestionario para padres abordaba sus opiniones acerca de la convivencia entre distintas culturas en el centro; sus expectativas iniciales sobre esta característica del centro; el trato de los niños mayoritarios sobre los minoritarios; las repercusiones en sus propios hijos y en la calidad de la educación; la preparación académica que ofrece el colegio; la ayuda que cuentan los profesores para trabajar con niños minoritarios; y la valoración de la participación que tendrán los padres en la marcha del colegio. Las preguntas presentaban 5 alternativas, que expresaban su grado de acuerdo con opiniones que reflejaban desde una postura pesimista hasta una postura optimista.

Como ejemplo del cuestionario sobre **expectativas de los padres** podemos ver el siguiente ítem:

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>7. ¿Qué repercusión cree Ud. que tendrá la integración cultural sobre la calidad de la educación que va a recibir su hijo?</p> <p>1. Una repercusión muy negativa; bajará mucho el nivel. 2. No muy buena; el ritmo será algo más lento. 3. No creo que la preparación que reciba el niño se vea afectada. 4. Una repercusión positiva. 5. Muy positiva; la educación será de mejor calidad.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

El cuestionario para medir el nivel socioeconómico de los alumnos incluía ítems para conocer las personas con que vivían los alumnos; el número de habitantes por vivienda; el nivel de escolarización alcanzado por sus padres; la ocupación laboral de sus padres; el tipo de lengua hablado en el hogar; las ayudas económicas recibidas a través de becas; las características de su vivienda como: número de cuartos de baño, cantidad y tipo de electrodomésticos; sus propias expectativas en el campo educativo; el grado de apoyo de sus padres; y la participación en actividades extra-académicas.

Como un ejemplo de los ítems del cuestionario de **nivel socioeconómico**, podemos ver el siguiente:

19. ¿Con qué frecuencia se compra el periódico en tu casa?

- Nunca o casi nunca
- Los fines de semana
- Todos o casi todos los días

20. ¿Cuántos cuartos de baño tiene tu casa?

- Ninguno
- Uno
- Dos
- Tres o más

6. Entrevistas:

Se aplicó dos tipos de entrevistas para recoger información sobre ciertos aspectos de la realidad educativa no incluidas en los instrumentos anteriores. Entre ellas están las entrevistas estructuradas o semi-estructuradas y la entrevista clínica.

- entrevistas estructuradas o semi-estructuradas: son entrevistas abiertas o delimitadas, donde los sujetos entrevistados responden a una estructura planteada totalmente por el investigador sobre temas relevantes al estudio. Se aplicó a directivos y otras instancias relacionadas con la educación (padres, profesores, niños, representantes de la Administración), específicamente sobre aspectos relacionados con la vida del Centro como sistema y con la Educación Compensatoria.

- entrevista clínica : se aplicó a los niños-caso una vez finalizado los cursos 96-97 y 97-98. Su objetivo era conocer sus concepciones acerca del aprendizaje, del éxito y fracaso escolar y de sus dificultades escolares y la forma de superarlas. Nuestro modelo y un protocolo de ella, aparecen en el anexo 8.

7. Pautas:

Utilizamos dos tipos de pautas:

- elaboradas por expertos: pautas ya elaboradas para resumir la información recopilada realizadas por expertos en el tema y que han sido recogidas durante el estudio por ser relevantes para el análisis de los datos obtenidos a través de la observación y otras fuentes. Estas pautas se han utilizado para el análisis de los procesos de aula (Rodríguez, 1992) -que incluimos en el anexo 9- test sociométrico y otras.

El siguiente ejemplo de la pauta de análisis sobre los sistemas de recuperación utilizado por los profesores se rellenaba, por ejemplo, a partir de las observaciones acumulativas de las clases que éstos impartían.

Sistema de Recuperación:

26. Plan de recuperación utilizado: Señalar modalidad y valorar su aplicación.

- De ningún modo.....1
- A través de actividades en casa o la 6ª hora.....2
- En clase, mediante actividades puntuales.....3
- En clase de apoyo.....4
- En clase, preparando actividades diferenciadas para que cada alumno siga su ritmo de aprendizaje.....5

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Ejemplo de un ítem de la pauta para la observación de procesos de aula elaborada por Rodríguez (1992).

- *elaboradas ad-hoc*: corresponden a pautas cuya construcción obedeció a las necesidades de análisis de la información de este estudio en particular, también con la intención de resumir la información recopilada.

VIII. TRATAMIENTO DE LOS DATOS:

Para analizar los resultados de nuestra investigación realizamos diversas estrategias.

En primer lugar, para verificar que nuestras observaciones fueran el reflejo de las situaciones reales, disminuyendo al máximo la posibilidad de sesgo, utilizamos un criterio de juez al observar en conjunto una situación escolar específica.

Una vez elaboradas las descripciones de los casos estudiados, entregamos tres casos a distintos lectores (3) y les pedimos que escribieran sus conclusiones. Hubo un alto grado de acuerdo entre éstas y las nuestras.

Los datos obtenidos de las evaluaciones del aprendizaje los niños, así como su autoestima y lectura, se analizaron a través de los estadísticos como la media y la desviación típica en relación a la puntuación bruta y al porcentaje de logro en cada prueba. Para conocer el grado de avance de nuestros alumnos-caso, los ubicamos en relación a la distancia de la media de su grupo de referencia.

El test sociométrico fue diagramado a través de un sistema de redes de preferencias según las elecciones de los alumnos.

Para realizar las comparaciones entre el rendimiento de los alumnos de ambas escuelas, realizamos los ANOVA correspondientes para verificar si existían diferencias entre ambas escuelas.

Finalmente, para comparar el efecto de los programas segregado versus integrado, realizamos una comparación cualitativa de los sujetos de ambas escuelas, ya que los distintos niveles de desfase académico impedían realizar un análisis estadístico.

IX. COMENTARIO FINAL:

En este artículo hemos revisado en profundidad los aspectos metodológicos de nuestro estudio. Hemos enunciado nuestros objetivos, las variables, la muestra, las técnicas e instrumentos que utilizamos para obtener la información y la forma en que tratamos los datos.

Tras la aplicación de este enfoque podemos hacer los siguientes comentarios:

- La información obtenida al explorar la realidad educativa desde distintos contextos, enriquece la visión que podemos lograr de la misma. Sin lugar a dudas, considerar los distintos actores y sus perspectivas, así como la influencia de las distintas variables en el resultado de los alumnos son algunos de los elementos que contribuyeron a esto.

- La observación persistente permite un análisis más rico de la realidad educativa, puesto que complementa la información que proviene de la aplicación de distintas formas de evaluación para medir ciertas variables, como las que elegimos en este estudio.

- El estudio de casos puede ser una herramienta muy útil para comprender el resultado de los procesos que viven tanto los alumnos como las escuelas en que éstos se insertan.

- Al mismo tiempo, resulta muy positivo poseer un modelo teórico para el análisis de los resultados, puesto que en el caso de este estudio, contar con el modelo de Bronfenbrenner permitió un análisis crítico de la realidad educativa en su conjunto.

- Aunque realizar este tipo de estudio demanda una gran cantidad de tiempo y preparación de los investigadores, es posible que sea aplicable si se toman al menos algunos aspectos de esta propuesta.

BIBLIOGRAFÍA:

AGUILERA, M. J.; ALVAREZ, K.; BABIO, M.; COLL, C.; ECHEITA, G.; GALÁN, M.; MARCHESI, A.; MARTÍN, E. y MARTÍNEZ-ARIAS, R. (1990): *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid, C.I.D.E.

ALEGRET, J. L. (1992): "Reflexions sobre la interculturalitat", en: *Sobre interculturalitat: documents de treball de la Segona escola d'estiu sobre interculturalitat*. Girona, Fundació Ser.Gi/ Programa Trama.

ARRUGA, A. (1974): *Introducción al test sociométrico*. Barcelona, Editorial Herder.

- ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE ANTROPOLOGÍA (1991): *Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña*. Comunidad de Madrid, Consejería de Integración Social. Imprenta de la Comunidad de Madrid.
- BARNETT, W.; YOUNG, J. y SCHWEINHART, C. (1998): How preeschool education influences long-term cognitive development and school success: a causal model. En S. Barnett y S. Boocok (1998): *Early care and education for children in poverty: promises, programs and long-term results*. Albany, State University of New York Press.
- BARTOLOMÉ, M (1997): *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs editorial.
- BERLINER, D. y CALFEE, R. (1996): *Handbook of Educational Psychology*. New York, Mac Millan.
- BERMEJO C., B. Y CABERO A., J. (1987): *Diagnóstico de las relaciones interpersonales del grupo de clase*. Servicio de Publicaciones del I.C.E., Universidad de Sevilla.
- BERRY, J.; POORTINGA, Y.; SEGALL, M. y DASEN, P. (1992): *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge University Press.
- BLANCO, R. y DUK, C. (1995): La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en América Latina y El Caribe: Situación Actual y Perspectivas. *Perspectivas*. Vol. XXV, Nº 2, junio 1995, pp 239-249.
- BOURHIS, R.; GAGNON, A. y MOÏSE, L. (1996): Discriminación y relaciones intergrupales. En R. Bourhis y J. Leyens (Eds.): *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid, Mc Graw-Hill.
- BRONFENBRENNER, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*. Vol. 22, nº6, pp. 723-742.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. [Ed. cast.: La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987].
- BRONFENBRENNER, U. (1997): The ecology of the developmental processes. En W. Damon (Ed): *Handbook of child psychology: R. Lerner (Vol. Ed) Vol. I: Theoretical models of human development*. (5th ed.). New York, Wiley.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998): Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid, Mc Graw-Hill.
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. UNESCO París. Lausana, Presses Centrales.
- CAMPBELL, D. (1986): "Grados de libertad" y el estudio de casos. En T. Cook D. y C. Reichardt: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Ediciones Morata S.A.
- CARABAÑA, J. (Ed). (1995): *Desigualdad y clases sociales: un seminario en torno a Erick O. Wright*. Madrid, Ed. Visor y Fundación Argentaria.
- CLEMENTE E., R. A. y HERNÁNDEZ B., C. (1996): *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Ediciones Algibe. Málaga, España.
- CODINA I MIR, M. T. (1991): "Educación en la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 196, pp. 27-28.
- COOK, T. D. y REICHARDT, C. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Ediciones Morata S.A.
- COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona, Barcanova.
- COLL, C. (1995): *Psicología y currículum*. Barcelona, Papeles de Pedagogía Paidós.
- CONSEJO DE COOPERACIÓN CULTURAL DEL CONSEJO DE EUROPA (1977): *Educación compensatoria*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- CUBERO, R. y MORENO, M. C. (1990): Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. años escolares (capítulo 19) en Jesús Palacios, Alvaro Marchesi y César Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, Tomo I. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- CURRÁS, C. (1995): *A educación compensatoria en Galicia*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones, Universidad de Santiago de Compostela.
- DARLINGTON, R. (1986): Long-term effects of Preeschool Programs, En Ulric Neiser: *The School Achievement of Minority Children*. New Yersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- DIAZ-AGUADO, M. J. y BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos Inter-étnicos* Madrid, CIDE.
- DIAZ-AGUADO, M. J. y ROYO G., P. (1995): Educar para la tolerancia: programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad. *Infancia y Sociedad*. Nº 28, pp 247-260.

- DIAZ-AGUADO, M.J. y MARTÍNEZ, R. (1995): *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide.
- DOLORS B., M. y LEAL, A. (1995): Relaciones interpersonales, diversidad del grupo y diversidad individual. *Infancia y Sociedad*. Nº 28, pp 217-231.
- DOUGLAS, M. (1996): *Cómo piensan las instituciones*. Ed. Alianza Universidad. Madrid. Traducci '97n del original: *How Institutions Think*, New York, Syracuse University Press.
- ECHEITA, G. y MARTIN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje". En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, Tomo III. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- EDMONDS, R. (1986): Characteristics of Effective Schools, En Ulric Neiser: *The School Achievement of Minority Children*. New Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- ERICKSON, F. (1989): *La investigación en la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.
- EVANS, P. (1995): La Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias de los países de la OCDE. *Perspectivas*. Vol. XXV, Nº 2, Junio 1995, pp219-238.
- EVANS-STOUT, K. (1998): Implications for collaborative instructional practice. En D. Pounder (Ed.): *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls* Albany, State University of New York Press.
- FELTON, B. Y SHINN, M (1992): Social integration and social support: Moving "social support" beyond the individual level. *Journal of Community Psychology*. Vol 20, April, pp. 103-115.
- GAINES, S.; MARELICH, W.; BARAJÁS, D.; RÍOS, D.; GARCÍA, B. Y FARRIS, K. (1997): Links between race/ethnicity and cultural values as mediated by racial/ethnic identity and moderated by gender. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 72, Nº 6, pp. 1460-1476.
- GALÁN, J. (1997): *Alternativas al fracaso escolar*. Ponencia a las Jornadas de debate. Movimiento por la calidad de la educación en el sur y este de Madrid.
- GARCÍA, C. (Ed.) (1988): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Publicaciones Universidad de Sevilla.
- GIBSON, A. y ASTHANA, S (1998): School performance, school effectiveness and the 1997 White Paper. *Oxford Review of Education*. Vol. 24, Nº 2, pp. 195-210.
- GIMÉNEZ R., C.; FRANZE, A., STIERNA, J. y VELASCO, C. (1996): *Variables en la investigación sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la antropología social*. Memoria de Investigación, Ayudas a la Investigación Educativa, Convocatoria 1994 CIDE/MEC. Universidad Autónoma de Madrid, Depto de Sociología y Antropología Social e Instituto de Ciencias de la Educación.
- GIROUX, H.A. Y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure Editorial S.A..
- GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; GORDO, J. Y MOLIEVO, J. (1998): *Catorce años de investigación sobre desigualdades en educación en España*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa C.I.D.E.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GORTAZAR, A. (1990): El profesor de apoyo en la escuela ordinaria (capítulo 21) en Jes_9cs Palacios, Alvaro Marchesi y César Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, Tomo III. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- HALLINGER, P. y HECK, R. (1998): Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 9, Nº 2, pp. 157-191.
- HARGREAVES, D (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian lostiempos, cambian los profesores)*. Madrid, Morata.
- HATCH, T. (1998): The differences in theory that matter in practice of school improvement. *American Educational Research Journal*. Vol. 35. Nº 1, pp. 3-31.
- HERNÁNDEZ, J.; REBOLO, M. y SÁNCHEZ, M. (1990): *Hacia otra escuela: una experiencia de educación compensatoria en Cartagena*. Ayuntamiento de Cartagena, Concejalía de Educación de Murcia.
- IVERSON, A.; BARTON, E. e IVERSON, G. (1997): Analysis of risk to children participating in a sociometric task. *Developmental Psychology*. Vol. 33, Nº 1, pp. 104-112.

- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN I.N.C.E.(1996): *Evaluación de la educación primaria: lo que aprenden los alumnos de 12 años, datos básicos 1995*. Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, España.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN I.N.C.E.(1996): *Evaluación de la educación primaria: informe*. Madrid.
- JAHODA, G. (1995): *Encrucijadas entre la cultura y la mente: continuidades y cambio en las teorías de la naturaleza humana*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- JORDÁN, J. A. (1994): *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona, Ed. Paidós Ibérica.
- JULIANO, D. (1992): "Educación y pluriculturalismo", en: *Sobre interculturalitat: documents de treball de la Segona escola d'estiu sobre interculturalitat*. Girona, Fundació Ser.Gil/ Programa Trama.
- JULIANO, D. (1991): "Antropología pedagógica y pluriculturalismo". *Cuadernos de Pedagogía*, N° 196, pp. 8-10.
- KEESING, R. (1974): Theories of culture. *Annual Review of Psychology*. Vol. 3, pp. 73-97.
- LALUEZA, J.L. y CRESPO, I. (1996): "Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del Desarrollo Humano". *Cultura y Educación*. , 3, 51-59.
- LARA, F. (1991): *Compensar educando*. Madrid, Ed. Popular.
- LEVIN, D Y LEVINE, R (1996): *Society and Education*. Novena edición. Massachussets, Allyn y Bacon.
- LEWONTIN, R.; ROSE, S. Y KAMIN, L. (1996): *No está en los genes: Crítica del racismo biológico*. Barcelona, Grigalbo Mondadori S.A.
- MAIR, L. (1994): *Introducción a la Antropología Social*. (Décima impresión) Madrid, Alianza.
- MALDONADO, A., SEBASTIAN, E. y SOTO, P (1992) *Retraso en lectura: evaluaci_97n y tratamiento educativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- MARCELO, C.; PARRILLA, A.; MINGORANCE, P.; ESTEBARANZ, A.; SÁNCHEZ, M. V. Y LLINARES, S. (1991): *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Secretaría de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- MARCHESI, A.; ECHEITA, G. Y MARTIN E. (1990): La evaluación de la integración (capítulo 22) en Jesús Palacios, Alvaro Marchesi y César Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico educación, Tomo III. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARTIN-MORENO C., Q. (1989): *Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario y su rol compensatorio*, Madrid, CIDE.
- MARTINEZ, I. y VAZQUEZ-BRONFMAN, A. (1995): *La socialización en la escuela y la integración de las minorías: Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid, Ed. Aprendizaje S.L.
- MEHAN, H; VILLANUEVA, I.; HUBBARD, L. y LINTZ, A. (1996): *Constructing school success: The consequences of untracking low-achievement students*. New York, Cambridge University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1984): *Evaluación de las enseñanzas mínimas: ciclo inicial de E.G.B*. Dirección General de Educación Básica, Subdirección General de Ordenación Educativa, Servicio de evaluación e innovación educativa
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza: propuesta de actuación*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *La educación especial en el marco de la LOGSE*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995): *Educación plural y solidaria*. Madrid, Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995): BOE N° 131, Viernes 2 de junio de 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa: Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- MOLINA, L. (1997): *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo: bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. Barcelona, Paidós.
- MONREAL, P.(1996): *Antropología y pobreza urbana*. Madrid, Ed. Los libros de la Catarata.

- MORTIMORE, P. (1997): Can effective schools compensate for society?. En A. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Stuart Wells (Eds.): *Education: culture, economy, society*. Oxford University Press.
- MORVITZ, E. y MOTTA, R. (1992): Predictors of self-esteem: The roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities*. Jan, Vol 25(1), pp. 72-80.
- NEISSER, U (1986): New answers to an old question, En Ulric Neisser: *The School Achievement of Minority Children*. New Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro: Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe internacional*. Barcelona, Paidós.
- O.C.D.E. (1996): *Integrated services for children and youth at risk: Report on principal findings and issues and proposals for the dissemination conference*.
- OGBU, J. (1986): The consequences of the American Caste System, En Ulric Neisser: *The School Achievement of Minority Children*. New Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- OGBU, J. (1997): Racial stratification and education in the United States: Why inequality persists. En A. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Stuart Wells (Eds.): *Education: culture, economy, society*. Oxford University Press.
- PALACIOS, J.; COLL, C. y MARCHESI, A. (1990): "Desarrollo psicológico y procesos educativos". En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, Tomo I. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- PELLEGRINI, A. (1996): *Observing children in their natural worlds: A methodological primer*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- PARREÑO M., I. y PIQUERAS M., G. (1991): *1 Desarrollo y estimulación de la comprensión lectora*. Albacete, Publicaciones CEP.
- PORTES, P. (1996): Ethnicity and culture in Educational Psychology. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York, Mac Millan.
- PUIG i MORENO, G.(1991): "Hacia una pedagogía intercultural". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 196, pp. 12-18.
- RENICK, M. y HARTER, S. (1989): Impact of social comparisons on the developing self-conceptions of learning disabled students. *Journal of Education Psychology*. Vol 81(4), pp. 631-638.
- RICHMOND, J.; STIPEK, D. y ZIGLER, E. (1979): One decade of Head Start. En E. Zigler y J. Valentine (Eds.): *The Head Start Project*. New York, The Free Press.
- RODRÍGUEZ D., B. (1992): *Modelo de evaluación externa de centros escolares a nivel de E.G.B.* Tesis Doctoral presentada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- RODRIGUEZ, T. et al. (1993) *Instrumentos de evaluación de aprendizajes*. Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación.
- ROGERS, C.; SMITH, M. y COLEMAN, J. M. (1978): Social comparison in the classroom: the relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Education Psychology*. Vol 70(1), pp. 50-57.
- SABATIER, C. y BERRY, J. (1996): Inmigración y aculturación. En R. Bourhis y J. Leyens (Eds.): *Esteriotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid, Mc Graw-Hill.
- SAMPSON, E. (1981): Cognitive psychology as ideology. *American Psychologist*. Vol. 36, Nº 7, pp. 730-743.
- SANCHO G., J. M. (1987): *Entre pasillos y clases*. Barcelona, Sendai Ediciones.
- SAN RAMÓN, T.(1992): "Pluriculturalidad y marginación", en: *Sobre interculturalitat: documents de treball de la Segona escola d'estiu sobre interculturalitat*. Girona, Fundació Ser.Gi/ Programa Trama.
- SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid, Akal Universitaria.
- SANTOS, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Ed. Aljibe.
- SANTOS, M. A. (1997): *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Granada, Ediciones Aljibe.
- SILVA V., M (1992): *El clima en las instituciones: teoría, método e intervención*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.
- SOKOLOVSKII, S. y TISHKOV, V. (1996) Ethnicity. En Alan Barnard y Jonathan Sepencer (1996): *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. New York, Routledge.

- SROUFE, A.; COOPER, ROBERT; DeHART, G. Y MARSHALL, M. (1996): *Child development: Its nature and course*. Ed. Mc. Graw-Hill Inc.
- STAKE, R. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós.
- TAYLOR, A (1996): Etnia. En P. Bonte, M. Izard, M. Abeles, P. Descola y J.P. Difard (Eds.): *Diccionario de etnología y antropología*. Madrid, Akal.
- TORSTEN, H. y POSTLEHWAITE, N. (1989): *Enciclopedia internacional de la educación*. Barcelona, Vincens Vives-MEC.
- THOMPSON, S. Y OTSUKI, T. (1997): Perceptions of actitudinal similarity in ethnics groups in the U.S.: ingroup and outgroup homogeneity effects. *European Journal of Social Psychology*. pp. 209-220.
- TRIANES, M. V. (1995): Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria. *Infancia y Sociedad*. Nº 28, pp 261-281.
- VALENTINE, C. (1970): *La cultura de la pobreza*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- VILLAR, L. M. y CABERO, J. (Coords.) (1995): *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Universidad de Sevilla.
- WATTS, R. (1992): Elements of a psychology of human diversity. *Journal of Community Psychology*. Vol. 20, April, pp. 116-131.
- WANG, M.; REYNOLDS, M. y WALBERG, H. (1995): Inner-city students at the margins. En M. Wang y M. Reynolds (Eds.): *Making a difference for students at risk*. California, Corwin Press.
- WITTRICK, M. C. (1989): *La investigación en la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Traducción al español por Gloria Vitale (Primera ed.) del original "Handbook of research on teaching" (1986). Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- WITTRICK, M. C. (1990): *La investigación en la enseñanza, III: profesores y alumnos*. traducción al español por Gloria Vitale (Primera ed.) del original "Handbook of research on teaching" (1986). Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- YZERBYT, V. y SCHADRON, G. (1996): Estereotipos y juicio social. En R. Bourhis y J. Leyens (Eds.): *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid, Mc Graw-Hill.
- ZIGLER, E.D (1975): Has it really been demonstrated that compensatory education is without value? *American Psychologist*. Sep, Vol 30(9), pp. 935-937.
- ZIGLER, E. y VALENTINE, J. (1979): *The Head Start Project*. New York, The Free Press.

Título: EL USO DE UN MODELO SISTEMICO PARA ANALIZAR LA REALIDAD EDUCATIVA

Autor: *Viviana Gómez Nocetti,*

Dr. en Psicología Evolutiva y del Aprendizaje Escolar

Institución: *Departamento de Psicopedagogía y Orientación, Pontificia Universidad Católica de Chile.*

E-mail: **vgomezn puc.cl**

Teléfono: **686 53 62; 686 53 46**

Dirección: **Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul**

Resumen:

Este artículo pretende mostrar un modelo de investigación de la realidad educativa que intentó realizar una síntesis de las metodologías cualitativo-cuantitativa. A través del estudio etnográfico y la aplicación de instrumentos de evaluación de algunas variables relativas a distintos procesos y resultados en 14 estudios de caso de alumnos que asistieron durante dos años a programas de educación compensatoria en la ciudad de Madrid. La idea del estudio fue realizar un análisis sistémico para llegar a comprender la complejidad de la realidad educativa en sí misma y así realizar un análisis crítico de los resultados de los programas de compensación educativa y su efecto en el desarrollo. Se entregan, además, algunos comentarios sobre el uso de este tipo de estudio en educación.