

ESTUDIO 1

Aspectos facilitadores y dificultades de un programa de intervención psicopedagógica desde el punto de vista de los participantes.

Carmen M Hernández Jorge*, M^a del Carmen Muñoz de Bustillo Díaz**, Luis A. García García***.

* Dpto. de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la ULL.

** Dpto. de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la ULL.

*** Dpto. de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la ULL.

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido evaluar el Proyecto de Apoyo Psicoeducativo a Centros Escolares (PAPCE), con el fin de observar las variables que facilitan o dificultan su consecución. Para evaluar este proyecto hemos considerado dos parámetros: la evaluación subjetiva de los resultados y del proceso de intervención y la evaluación en tres momentos del proyecto (antes, durante y al final del mismo). Los resultados señalan que para obtener una 'imagen global' del éxito del proyecto de intervención es importante realizar valoraciones subjetivas de los participantes. La valoración del proyecto, según éstos, depende del papel o responsabilidad en él y del momento en que ésta se realice. Factores como la disposición positiva de los agentes, sus expectativas; motivación e implicación; su formación y competencia y la organización y coordinación del proyecto mediatizan el éxito de la intervención.

Palabras claves: Intervención psicoeducativa. Evaluación de programas.

Summary

The aim of this paper has been to assess the school psychological support service project (PAPCE) with the intention of observing the variables that make its attainment easy or difficult. To evaluate this project we have taken into account two parameters: The subjective evaluation of the results and the evaluation of the project in three moments (before, during and at the end). The results show that to obtain a "global image" of the success of the project of intervention, it is important that subjective assessments are carried out by the participants agents. Their assessment of the project depends on their role or responsibility in relation to the project itself and also depends on the moment in which it is carried out. Factors such as the positive predisposition of

the agents, their expectations, their motivation and implication, their training and competence as well as the organization and coordination of the project, interfere with the success of the intervention.

Key words: School intervention programs. Evaluation of school intervention programs.

Introducción

La intervención psicoeducativa ocupa gran parte de la investigación en Psicología de la Educación (Sandoval, 1993, p. 212), puesto que hablar de educación o de psicología de la educación es hablar de intervención (Hernández, 1991). Respecto al término, existe cierto consenso en considerar que 'intervención psicopedagógica' es una acción sistemática y organizada realizada en el marco escolar, delimitada temporalmente, realizada por profesionales y/o colaboradores con el fin de prevenir, rehabilitar y optimizar aspectos psicológicos y educativos (Escoriza Nieto, 1988; Bassedas, 1988; Maher y Zins, 1989; Román y García Villamizar, 1990; Hernández, 1993; Bisquerra, 1998).

A pesar de este consenso, también existen diversas maneras de entender y de hacer intervención psicopedagógica. De tal forma que hay distintas modalidades de intervención: realizada desde dentro o fuera de los centros, a individuos o grupos, preventivas y centradas en el tratamiento, directas e indirectas o mediadas. También se han desarrollado diferentes modelos de intervención psicopedagógica: el modelo clínico, el educativo, el orien-

tado por programas estructurados y sistematizados (Medway 1981; Reynolds y col., 1984; Elliot y Witt, 1986; Bassedas, 1988; Curtis, Zins y Graden, 1989; Román y García Villamizar, 1990; Bisquerra, 1992; Aubrey, 1993; Marchesi, 1993; Hernández, 1994).

Esta variedad y amplitud, junto con la diversidad de diseños de evaluación utilizados y del concepto mismo de evaluación, hace que sea difícil evaluar su eficacia, (Medway, 1981, Kratochwill, Feld y Van Someren, 1986; Flugum y Reschly, 1994; Repetto, 1994).

En función de esta diversidad y amplitud del término, nos planteamos si el proyecto objeto de evaluación en este estudio, era un proyecto de intervención psicopedagógica. Para ello partimos de los criterios planteados por Hernández (1993) para definir la intervención psicológica. Desde ellos, podríamos decir que nuestro proyecto se caracteriza por: a) realizarse desde fuera de la escuela, b) contemplar actividades y acciones encaminadas a promover ayuda y asesoramiento, c) dirigirse a prevenir, rehabilitar y/u optimizar el estudio y la adaptación de los escolares y los hábitos de enseñanza de

los docentes, d) realizarse en el marco de escolar y situarse en varios niveles de intervención (centro y aula), e) insertarse en las actividades de los centros y circunscrito a un curso académico, f) sistematizarse y estructurarse en un proyecto de actuación, donde se contemplan objetivos, procedimientos, actividades y criterios de evaluación, g) recoger la evaluación de la intervención considerando todos los sectores participantes (escolares, docentes, colaboradores y coordinadores del proyecto) y diferentes formas de evaluación (pruebas estandarizadas y cuestionarios) y h) contar con la participación de colaboradores como agentes de cambio, formados especialmente para el desarrollo de este proyecto. Por tanto, según los criterios del citado autor éste es un proyecto de intervención psicopedagógica.

A la hora de implantar este tipo de proyectos hay que considerar diversos aspectos, puesto que como ya plantearon Maher e Illback (1985), sin considerar los criterios de calidad de la intervención cualquier proyecto resultaría inefectivo. Estos criterios se refieren a: a) la discusión, comprensión y fundamentación del proyecto de intervención con la comunidad educativa; b) la comprensión de la situación del centro escolar; c) la formación e implicación de los agentes de cambio para que comprendan el sentido y valor de la intervención; d) la información a los agentes durante el proceso de la misma; e) la organización y estructura de ésta; f) la evaluación del desarrollo de la intervención

respecto a los cambios objetivos y la valoración de la utilidad, éxito, dificultades y mejora de la misma (Maher e Illback, 1985; Sobrado, 1990; Hernández, 1993).

Tomando esto en consideración, nuestro proyecto de intervención, fue implantado en varias fases. La fase previa se dirigía a preparar las condiciones para la implantación del proyecto, en ella se contactó con los centros y se realizó la formación a los colaboradores (monitores). Para disponer positivamente al centro hacia el proyecto, éste se presentó primero al equipo directivo, posteriormente al profesorado del centro y, finalmente se elevó al consejo escolar. En la *fase inicial* se realizó la evaluación previa de los escolares y se impartieron, simultáneamente, seminarios de formación al profesorado, con ello se pretendía minimizar el tiempo empleado por los docentes e interferir lo menos posible en las actividades cotidianas del centro (Witt, 1986; Hernández, 1993). En la *fase de desarrollo* se realizaron diversas acciones: los coordinadores del proyecto entregan los resultados de diagnóstico al profesorado, realizan el análisis de las funciones docentes e imparten los seminarios de formación al profesorado. Por su parte los monitores realizan los programas de intervención con los escolares y el asesoramiento individualizado a éstos. En la *fase final* se evalúa el proyecto de intervención, tanto por el alumnado, como por los agentes y colaboradores (monitores, coordinadores y docentes).

Por otra parte, también el éxito de la intervención se relaciona con los agentes de cambio (o de intervención). En este sentido se ha constatado la importancia que tiene para la intervención que los agentes la asuman desde una perspectiva colaborativa (Gutkin, 1993; Andriga y Fustin, 1991; Weinstein y col., 1991; Voltz, Elliot y Cobb, 1994). Por otra parte, todos los implicados en la intervención deben asumir la teoría o concepción del programa de intervención; estar formados en él, generar expectativas positivas sobre el programa, sobre sí mismos y sobre los usuarios, ser capaces de generar un clima positivo, usando estrategias para motivar e implicar a los usuarios y hacerles comprensible el programa; poseer o generar actitudes de firmeza, calidez, respeto, etc. en la interacción. En definitiva, los agentes deben 'aceptar' la intervención y las intervenciones en la escuela más aceptadas son las que usan técnicas poco aversivas, hacen planteamiento sencillos, requieren poco tiempo al profesorado, utilizan un lenguaje sencillo y pragmático para informar, no interfieren en la organización del centro y se realizan en el aula (Kratochwill y Van Someren, 1985; Witt, 1986; Von Brock y Elliot, 1987; Elliot, Turco y Greshman, 1987; Hernández y col., 1987; Curtis y Zins, 1988; Master y Meller, 1989; Tingstrom, Stewart y Little, 1990; Wass, 1991; Hernández y García, 1991; Caplan, 1993; Hernández, 1993; Davidow, 1994).

Por tanto, consideramos que deben tenerse en cuenta estas variables que

inciden en el éxito de la intervención, en el diseño, en la implantación y en la evaluación. Para evaluar la efectividad de la intervención se consideran tres parámetros. Uno es el que podríamos denominar 'proceso-resultado', que recoge la valoración de los resultados y de las estrategias de implantación que han facilitado o dificultado su consecución. Otro parámetro podría denominarse 'objetivo-subjetivo' y recoge la evaluación objetiva de los resultados y la valoración subjetiva que hacen de ellos los participantes. Un último parámetro se refiere a evaluar el proyecto en distintos momentos: antes de la intervención, durante su desarrollo y al final de la misma (Maher, 1978; Maher e Illback, 1985; Hernández, 1993; De la Torre, 1994; Pérez Juste, 1995; Castillo y Gento, 1995).

Para la evaluación del proyecto hemos considerado la evaluación subjetiva del proyecto que manifiestan los agentes participantes y se refiere tanto a sus resultados como a las variables metaprograma que mediatizan su eficacia. Por otra parte, se ha evaluado en tres momentos del proyecto: al inicio, para conocer la predisposición de los agentes, durante su desarrollo y al final del mismo, para establecer la valoración de los agentes respecto a los resultados y las variables metaprograma que los modulan.

Por tanto, la evaluación realizada, sin limitarse a un modelo concreto, se ubica en la investigación proximal, situada en la realidad concreta donde se desarrollan los proyectos, sin pretender generalizar a otras realidades e intentando conocer las situaciones y

aspectos que han favorecido el desarrollo de la intervención, tomando como referencia fundamental las aportaciones de los agentes que han participado en ella (Hernández, 1991; 1993; Repetto; 1994; De la Torre, 1994).

Nuestro objetivo ha sido, tal como hemos señalado, evaluar el proyecto de intervención psicoeducativa 'PAPCE' con el fin de extraer los factores que favorecen o dificultan su consecución. Para ello hemos utilizado un diseño diacrónico de tipo descriptivo para la percepción del proyecto que por parte de los agentes participantes (Wenstein y col., 1991).

Método Participantes

Participaron 30 docentes de dos centros de la isla de Tenerife, 12 monitores (agentes directos de intervención) y 6 coordinadores o diseñadores del proyecto.

Diseño

Para conocer la percepción y valoración del proyecto según los agentes (docentes, monitores y coordinadores) utilizamos un diseño diacrónico, el cuál intenta obtener información a lo largo del tiempo (Anguera, 1996), en nuestro caso en tres momentos diferentes del proyecto. La metodología usada es descriptiva, a partir del análisis de frecuencias de las respuestas dadas a preguntas cerradas y abiertas a cuestionarios cumplimentados antes, durante y después de la intervención. Con las respuestas dadas a las preguntas abiertas se realizó un sistema de categorías.

Tabla I
Variable consideradas para la evaluación del proyecto por parte de los agentes

Disposición previa	Valoración del proyecto
Información	Información
Objetivo del proyecto	Planificación
Asunción e interés	Coordinación
Motivación e implicación	Motivación e implicación
Expectativas de utilidad respecto al centro	Tiempo disponible
Expectativas de utilidad para los docentes	Dificultad
Expectativas de utilidad para los escolares	Claridad
Preocupaciones frente al proyecto	Formación de los agentes
Condiciones de éxito	Percepción general Gratificación
	Percepción de éxito y su atribución
	Percepción de dificultades y su atribución

Instrumentos

Se utilizaron cuestionarios elaborados para tal fin que recogen la disposición de los agentes ante el proyecto y su percepción del mismo, tanto al inicio, en el proceso como al final del proyecto. Para ello se utilizan preguntas abiertas y cerradas, a modo de diferencial semántico de Osgood, con una escala de 5 puntos. Las variables recogidas en ellos se presentan en la tabla 1.

Resultados

Los resultados los expondremos en función del momento de realización del proyecto, por tanto, se presenta la evaluación realizada al inicio del proyecto de intervención; durante su desarrollo y al final del mismo.

Al inicio del proyecto de intervención: La disposición previa de los agentes.

En la tabla 2 se muestra que el profesorado se siente informado sobre el proyecto de intervención (73%), información obtenida, sobre todo, en las reu-

Tabla II
Grado de información del profesorado y medios para obtenerla

Grado de información				Obtenida a través de			
Nada	Poco	Suficiente	NS/NC	Coordinadores	Coordinadores y profesorado	Profesorado o	NS/NC
-	23%	73%	4%	63%	30%	7%	-
Número de profesorado: 30							
Interés y motivación en el proyecto por parte de los agentes							
	Categorías	Agentes					
		Profesorado	Monitores	Coordinadores			
Interés	Es interesante	90%	100%	100%			
	NS/NC	10%	-	-			
	Total	100	100	100			
Motivación	Están motivados	80%	91,6%	100%			
	Están poco motivados	13,3%	8,4%	-			
	NS/NC	6,7%	-	-			
	Total	100	100	100			
Número de profesorado=30, de monitores=12, de coordinadores=6							

niones con los coordinadores del mismo (63%). Todos los agentes manifiestan que el proyecto es interesante (90% de docentes, 100% de monitores y coordinadores) y la mayoría de ellos está moti-

vado por él (80% de docentes, 91,6% de monitores y 100% de coordinadores).

Los agentes consideran, al inicio, que el proyecto puede ser útil para

Tabla III
Expectativas de utilidad, preocupaciones respecto al proyecto y condiciones de éxito del mismo, según los agentes, antes de la intervención

		Agentes*		
Dimensiones	Categorías	Profesorado	Monitores	Coordinadores
Expectativas de utilidad	Para el centro	35,1%	27,1%	30,5%
	Para el profesorado	33,4%	31,9%	30,5%
	Para el alumnado	31,5%	40,5%	39%
	Total	100	100	100
*Los datos se refieren al número de respuestas categorizadas. N de profesorado=114; N de monitores=47, N de coordinadores=36				
		Agentes*		
Dimensiones	Categorías	Profesorado	Monitores	Coordinadores
Preocupaciones ante el proyecto	Organización/ Coordinación	16%	30%	100%
	Incumplimiento de lo previsto	32%	-	-
	Descontextualización del proyecto	24%	-	-
	Precipitación	-	40%	-
	Formación	28%	30%	-
	Total	100	100	100
*Los datos se refieren al número de respuestas categorizadas. N de profesorado=25; N de monitores=10, N de coordinadores=6				
		Agentes*		
Dimensiones	Categorías	Profesorado	Monitores	Coordinadores
Condiciones de éxito	Organización/ Coordinación	92,3%	50%	100%
	Formación	7,7%	50%	-
	Total	100	100	100
*Los datos se refieren a número de respuestas categorizadas; N de profesorado=13; N de monitores16; N de coordinadores=11				

Tabla IV
Valoración del proyecto de intervención según los agentes durante su desarrollo

Aspectos	Agentes*		
	Profesorado	Monitores	Coordinadores
Percepción general positiva del proyecto	100%	41,6%	66,6%
Satisfacción con el proyecto	60%	50%	16,6
Utilidad para el centro	100%	33,3%	50%
Utilidad para el profesorado	100%	41,6%	50%
Utilidad para el alumnado	80%	91,6%	60,6%
Implicación de los agentes	100%	75%	50%
Motivación de los agentes	80%	58,3%	33,3
Información del proyecto	100%	16,6%	50%
Planificación del proyecto	100%	41,6%	50%
Coordinación del proyecto	100%	25%	50%
Tiempo disponible	-	16,6%	16,6%
Facilidad de realización del proyecto	80%	8,3%	-
Claridad del proyecto	100%	8,3%	-
Formación de los agentes	100%	8,3%	83,3
*Los datos hacen referencia al porcentaje de respuestas positivas dadas a cada una de las variables . Número de profesorado=5; monitores=12; coordinadores= 6.			

diferentes aspectos (véase tabla 3). Los docentes consideran que puede ser útil, sobre todo, para el centro en su conjunto (35,1%), sin embargo, los monitores (40,5%) y coordinadores (39%) consideran que será útil, sobre todo, para el alumnado. Al inicio del proyecto a los coordinadores les preocupa la organización y coordinación del mismo (100% de las respuestas); mientras que al profesorado que pueda incumplirse con lo previsto (32%), la formación de los monitores (28%) y la descontextualización de la

intervención en los centros (24%). Por su parte, a los monitores les preocupa la precipitación con que viven el proyecto (40%), su formación como agentes de cambio (30%) y la organización y coordinación del mismo (30%). Los agentes coinciden en señalar que la organización y coordinación del proyecto es una condición de éxito del mismo (92,3% de respuestas de los docentes; 100% de coordinadores y 50% de monitores); aunque, también los monitores señalan que su formación como agentes de cambio es

otra condición de éxito en la intervención (50%).

La evaluación del proyecto durante su desarrollo.

La valoración de los agentes, durante el desarrollo del proyecto, se recoge en la tabla 4. El proyecto se percibe positivamente por el profesorado (100%) y los coordinadores (66,6%), mientras que los monitores lo valoran menos (41,6%). El profesorado es quien está más satisfecho con el proyecto (60%) frente a monitores y coordinadores (50% y 16,6% respectivamente). La utilidad del proyecto para el centro y el profesorado se valora más por los docentes (100%) que por el resto de los agentes; mientras que son los monitores (91,6%) quienes más valoran la utilidad de la intervención para el alumnado. Los agentes plantean que existe motivación e implicación en el proyecto y que se ha proporcionado suficiente información durante la intervención para realizarlo. Tanto la planificación como la coordinación del proyecto son valoradas más positivamente por los docentes (100%); que por los coordinadores (50%) y monitores (41,6% la planificación y 25% la coordinación). El profesorado considera que el proyecto ha sido claro y fácil de realizar (100% y 80% respectivamente); mientras monitores y coordinadores perciben cierta dificultad y falta de claridad en él. Los tres grupos valoran que el tiempo disponible para realizar el proyecto de intervención ha sido escaso. La formación de los agentes se valora positivamente por los docentes y coordinadores (100% y

83,3% respectivamente), no así por los monitores (8,3%).

Los éxitos en el desarrollo del proyecto, según los agentes, se refieren al apoyo para el alumnado (75% de las respuestas del profesorado); a la formación y experiencia profesional que están logrando los monitores, según su propia percepción (52,2%); a la naturaleza del proyecto de intervención y a los medios y recursos disponibles para realizarlo (36,4% de los coordinadores). Mientras que las dificultades de la intervención están, según los coordinadores, en la falta de organización y coordinación, referida a la planificación, la distribución inadecuada de tareas, etc. (64,7% de las respuestas). El profesorado señala la naturaleza del proyecto de intervención (escasez de tiempo, actividades inconclusas, objetivos maximalistas, etc.) y los medios y recursos utilizados en él (dificultad de algunas unidades de los programas de intervención para el alumnado) (57,2% y 42,8% respectivamente). Los monitores, perciben falta de información o retroalimentación de su actuación (42,8%).

La evaluación al final del proyecto y las propuestas de mejora

Los datos recogidos en la tabla 6, señalan que al final de la intervención, el proyecto obtiene una valoración positiva (93,3% del profesorado, 100% de monitores y coordinadores) y ha resultado gratificante, sobre todo, para el profesorado (83,3%). Los agentes consideran que el proyecto ha sido útil a escolares y docentes y, que ha habido motivación e implicación en los

Tabla V
Éxitos del proyecto percibido por los agentes, durante la intervención

Categorías	Agentes*		
	Profesorado	Monitores	Coordinadores
En el apoyo al alumnado	75%	17,4%	-
En la formación o experiencia profesional	-	52,2%	4,5%
En la motivación, implicación o apoyo	-	17,4%	22,7%
En la naturaleza del proyecto	-	13%	36,4%
En el apoyo al profesorado	25%	-	-
En los medios y recursos utilizados	-	-	36,4%
Total	100%	100%	100%
*Los datos reflejan el porcentaje de respuestas categorizadas. N respuestas del profesorado=12; N de los monitores=23; N de los coordinadores= 22			
Dificultades del proyecto percibidas por los agentes, durante la intervención			
Categorías	Agentes		
	Profesorado	Monitores	Coordinadores
En la naturaleza del proyecto	57,2%	42,8%	35,3%
En los medios y recursos Utilizados	42,8%	14,4%	-
En la información y Retroalimentación	-	42,8%	-
En la organización y coordinación	-	-	64,7%
Total	100%	100%	100%
* Los datos reflejan el porcentaje de respuestas categorizadas. N respuestas del profesorado=7, N de los monitores=14; N de los coordinadores=17.			

distintos agentes para realizarlo; la información proporcionada para la ejecutarlo es un aspecto positivo para el profesorado (83,3%), pero más deficitario para monitores (25%) y coordinadores (50%). Los docentes valoran más la planificación y la coordinación

de la intervención que los monitores y coordinadores (73.3% y 66,7% respectivamente). El proyecto ha sido claro para docentes (76,6%) y coordinadores (66,7%); mientras que lo ha sido menos para los monitores (33,4%). También el profesorado considera que

Tabla VI
Valoración del proyecto según los agentes al final de la intervención

Aspectos	Agentes*		
	Profesorado	Monitores	Coordinadores
Percepción general positiva del proyecto	93,3%	83,3%	100%
Satisfacción con el proyecto	83,3%	50%	66,7%
Utilidad al centro	93,3%	25%	50%
Utilidad al profesorado	96,6%	58,3%	83,3%
Utilidad al alumnado	76,6%	66,7%	83,4%
Implicación de los agentes	83,3%	75%	83,4%
Motivación de los agentes	83,3%	66,7%	66,7%
Información del proyecto	83,3%	25%	50%
Planificación	73,3%	8,3%	50%
Coordinación	66,7%	25%	66,7%
Tiempo disponible	46,6%	-	50%
Facilidad de realización del proyecto	76,6%	25%	33,3%
Claridad del proyecto	76,6%	33,4%	66,7%
Formación de los agentes	86,6%	8,3%	83,4%
*En la tabla se presentan sólo los porcentajes de las respuestas positivas a cada una de las variables. Número de profesorado=30; Monitores=12; Coordinadores=6			

el proyecto ha sido fácil de realizar (76,6%), no así para monitores (25%) y coordinadores (33,5%). La formación de los agentes se valora positivamente por docentes (86,6%) y coordinadores (83,4%), aunque no por los monitores (8,3%). Todos valoran que el tiempo disponible para la realización del proyecto es insuficiente.

Los agentes también consideran éxitos y dificultades al final del proyecto (véase tabla 7). Los éxitos, según el profesorado, estriban en la formación que les ha proporcionado (posibilidad

de debatir ideas acerca de su profesión) (70,6%). Los monitores y coordinadores destacan la motivación e implicación de los agentes (54% y 41,2% respectivamente). Las dificultades de la intervención se refieren a la naturaleza misma del proyecto (estructura de la intervención, precipitación, ingenuidad de objetivos, etc.) (45% de los monitores) y a su organización y coordinación, sobre todo, en la planificación previa del mismo (44,4% de los coordinadores). También los docentes señalan la escasez de tiempo para reali-

Tabla VII
Éxitos del proyecto según los agentes al final de la intervención

Categorías	Agentes*		
	Profesorado	Monitores	Coordinadores
En el apoyo y conocimiento del alumnado	15,7%	-	-
En la formación profesional	70,6%		17,6%
En la motivación, implicación o apoyo	9,8%	54%	41,2%
En la satisfacción y competencia profesional	3,9%	23%	29,4%
Ns/nc	-	23%	11,8%
Total	100%	100%	100%
*Los datos se refieren al porcentaje de las respuestas categorizadas. N de respuestas de profesorado=51; N de monitores=13; N de coordinadores=17			
Dificultades del proyecto percibidas por los agentes al final de la intervención.			
Categorías	Agentes*		
	Profesorado	Monitores	Coordinadores
En el tiempo disponible	45,5%	-	-
En la naturaleza del proyecto	16%	45%	33,3%
En el profesorado	13,6%	-	-
En la formación de los agentes	-	30%	-
En la organización/coordinación	20,4%	15%	44,4%
Ns/nc	4,5%	10%	22,3%
Total	100%	100%	100%
*Los datos se refieren al porcentaje de las respuestas categorizadas. N de respuestas de profesorado=44; N de monitores=20; N de coordinadores=9			

zarlo (45,5%) y los monitores perciben dificultades en su formación (30%).

Las propuestas de mejora del proyecto se relacionan con la organización y coordinación del mismo (necesidad de más planificación inicial, más reuniones de cada uno de los grupos de

agentes entre sí durante la intervención y un reparto más claro de funciones entre los coordinadores) (50% de respuestas de monitores y 40,9% de coordinadores) (véase tabla 8). Los coordinadores señalan también propuestas respecto a la naturaleza del proyecto:

Tabla VIII
Propuestas de mejora del proyecto según los agentes

Categorías	Agentes*		
	Profesorado	Monitores	Coordinadores
En la formación de los agentes	-	25%	-
En la implicación del profesorado	-	-	13,7%
En la naturaleza del proyecto	-	-	40,9%
En la organización/coordinación	10%	50%	40,9%
Ns/nc	90%	25%	4,5%
Total	100%	100%	100%
* Los datos se refieren al porcentaje de respuestas categorizadas. N de respuestas del profesorado=30; N de monitores=12; N de coordinadores=22			

objetivos, actividades y estructura más realista, etc. (40,9%), mientras que los monitores proponen mejoras en su formación: ampliar horas de entrenamiento previo, mayor conexión entre éste y la intervención (30%). El profesorado, emite pocas respuestas a esta cuestión (10%).

Discusión y conclusiones

Nuestro objetivo ha sido evaluar un proyecto de intervención psicoeducativa para observar los factores favorecedores o dificultades. Para ello hemos tenido en cuenta la evaluación subjetiva de los resultados y de las variables que mediatizan la intervención, según los agentes y la evaluación en distintos momentos del proyecto (antes, durante y al final del mismo).

Según los resultados descritos anteriormente concluimos diversos aspectos. Una primera conclusión es

que los agentes perciben que el proyecto ha sido positivo y les ha resultado gratificante, tanto en el desarrollo de la intervención como al final de la misma. Otra conclusión es que los agentes discrepan en su valoración del proyecto según su papel o responsabilidad en él; de ellos, los docentes son los que valoran más positivamente el proyecto. Esta valoración diferencial puede ser porque se realizó la intervención insertada en el horario escolar, trabajando con los escolares agentes distintos a los docentes (aunque éstos permanecían en las aulas durante el proceso), además de que los primeros seminarios de formación para el profesorado coincidieron con horario lectivo. Esto reduce la interferencia en las actividades del centro, no recarga el horario del mismo y minimiza el coste en tiempo para el profesorado, lo cual facilita que los docentes accedan a este tipo de intervención

(Witt, 1986; Hernández, 1993; Wass, 1991). Además de ello, las actividades con los escolares responden a sus expectativas iniciales (trabajar aspectos socioafectivos), puesto que "el proyecto viene a suplir algunos aspectos que los maestros no trabajamos habitualmente", comenta una profesora. Por su parte, los coordinadores y monitores son más 'críticos' con el proyecto, lo cual podría ser fruto de su mayor responsabilidad directa en él, ya que reducir la dificultad para el profesorado incrementa la responsabilidad en los monitores (agentes directos de cambio) y en los coordinadores (diseñadores del proyecto).

Una tercera conclusión se refiere a que el proyecto es mejor valorado al final del mismo que en su desarrollo y existe más consenso entre los agentes también al final de la intervención. Los agentes coinciden en señalar en el desarrollo del proyecto que éste es útil a los escolares, mientras al final del mismo plantean que es útil también para los docentes y que ha habido implicación y motivación para realizarlo. Consideramos que, durante su realización, el proyecto está en 'ebullición' (se están realizando todas las actividades) y posiblemente esto, unido a la responsabilidad directa en el mismo, propicia que coordinadores y monitores acentúen las dificultades.

En función de los resultados, consideramos algunos aspectos facilitadores de este tipo de intervención. Uno es la disposición positiva previa de los agentes participantes, aspecto fundamental

para el desarrollo de la intervención y el éxito de la misma (Maher e Illback; 1985; Witt, 1986; Hernández y García, 1991; Hernández, 1993; Caplan, 1993). Destacamos la información proporcionada por los coordinadores en las diferentes reuniones mantenidas con el profesorado, que pudo propiciar las expectativas de utilidad, la motivación e interés inicial en el proyecto de docentes y monitores. Otro factor facilitador es el mantenimiento de las expectativas de utilidad del proyecto para los escolares y docentes, lo que nos sugiere que hubo intercambio de información y coordinación entre los agentes participantes, aspecto fundamental para el mantenimiento de estas expectativas (Caplan, 1993). Un tercer factor es la motivación e implicación de los agentes en el proyecto percibida, a lo largo del mismo y consistentemente por ellos. Otro es la formación y competencia de los monitores (percibida por docentes y coordinadores). Esto se relaciona con el conocimiento y comprensión de los agentes sobre los programas y la utilización de estrategias de interacción en el aula durante la intervención con los escolares. Por último, la organización del proyecto de intervención: planificación de actividades insertadas en el horario habitual del centro, seminarios formativos a docentes en horas lectivas, etc., lo cual reduce costes en tiempo y esfuerzo para el profesorado y el 'intrusismo ecológico' en el centro (Witt, 1986; Wass, 1991).

Finalmente extraemos algunos *factores que han dificultado la intervención*. Una dificultad ha sido *la naturaleza misma del proyecto* de intervención,

los coordinadores señalan la ingenuidad de los objetivos, la diversidad de actividades y el número de personas necesarias para desarrollarla, que conduce a dificultades organizativas. Por tanto, es importante adaptar tanto los proyectos como las expectativas de los agentes a la realidad de los centros en los que se realiza la intervención (Bassedas, 1988; Sobrado, 1990). Otra dificultad se refiere a la *organización escolar/académica* de los centros, los docentes se refieren, sobre todo, a cumplir el programa académico previsto por el centro. Tal como señalan, dificulta la intervención: "Tener un programa de contenidos que desarrollar" o "...los alumnos también tienen que superar los contenidos correspondientes a su nivel". Un último factor que ha dificultado ha sido la escasez de tiempo para desarrollar el proyecto, señalada por los agentes, debido, en ocasiones a la simultaneidad de proyectos en los centros ha dificultado la misma.

En función de lo planteado hasta aquí, consideramos fundamentales dos aspectos. Por un lado, la importancia de evaluar, en la intervención psicoeducativa, las percepciones de todos los participantes en ella. Esto, aunque más complejo, proporciona una 'imagen' más completa de los resultados de la intervención. Por otro lado, la necesidad de evaluar no sólo los resultados de la intervención, sino también las variables metaprograma o factores que favorecen o dificultan el desarrollo de la intervención y sus resultados (Maher e Illback, 1985; Hernández, 1993; Reppetto, 1994).

Fecha recepción 13/02/2001

Fecha aprobación 21/06/2001

Referencias Bibliográficas

- Andruga, J. W. y Fustin, M. (1991). "Learning to plan for and implementing change: school building faculty respons". *Journal of educational research*, 84 (4), 233-238.
- Anguera, M.T. (1996). "Diseños". En Fernández-Ballesteros, R. (Ed) *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid. Síntesis.
- Aubrey, C. (1993). "Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar". En Gupta, R.M. y Coxhead, P. (Eds) *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico: estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid. Narcea.
- Bassedas, E. (1988). "El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista". *Cuadernos de pedagogía*, 159, 65-71.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona. Boixareu.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- Caplan, G. (1993). *Aspectos preventivos en salud mental*. Barcelona. Paidós.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). *Modelos de evaluación de programas educativos*. En Medina, A. y Villar, L.M. (Eds) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid. Universitas.

- Curtis, M.J. y Zins, J.E. (1988). "Effects of training in consultation and instructor feedback on acquisition of consultation skills". *Journal of School Psychology*, 26, 185-190.
- Curtis, M.J.; Zins, J. y Graden, J. (1989). "Programas de intervención preventiva: aumento del rendimiento estudiantil en ambientes educativos normales". En Maher, CH. y Zins, J. (Eds) *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid. Narcea.
- Davidow, J.R. (1994). "The aims of intervention". *Psychology in the Schools*, 31, 305-308.
- De la Torre, S. (1994). "Dimensión evaluadora de la innovación". En De la Torre, S. (Ed) *Innovación curricular: procesos, estrategias y evaluación*. Madrid. Dykinson S.L.
- Elliot, S.N. y Witt, J.C. (1986). "Fundamental questions and dimensions of psychological service in schools". En Elliot, S.N. y Witt, J.C. (Eds) *The delivery of psychological services in schools: concepts, processes and issues*. New Jersey. Hillsdale.
- Elliot, S.N.; Turco, T.L. y Gresham, F.K. (1987). "Consumers' and clients' pretreatment acceptability ratings of classroom group contingencies". *Journal of School Psychology*, 25, 145-153.
- Escoriza Nieto, J. (1988). *Psicología Educativa: problemática conceptual*. Barcelona. PPU.
- Flugum, K. y Reschly, D. (1994). "Prereferral interventions: Quality indices and outcomes". *Journal of School Psychology*, 32,(1), 1-14.
- Gutkin, T.B. (1993). "Demonstrating the efficacy of collaborative consultation services: theoretical and practical perspective". *Topics in Language Disorders*, 14 (1) 81-90.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. Trillas. México.
- Hernández, P. (1993). "Programa y Metaprograma en la intervención psicológica". En Beltrán y col. (Eds) *Intervención Psicopedagógica*. Madrid. Pirámide.
- Hernández, P. (1994). "The effectiveness of mediational and collective intervention of psychologist in schools settings". *Ponencia presentada en el 23th Congreso Internacional de Psicología Aplicada*. Madrid.
- Hernández, P.; Bethencourt, J.T.; Báez de la Fe, B.; Jiménez, J.E.; García, L.; García, M.D. y Aciego de Mendoza, R. (1987). "Plan de formación de psicólogos educativos y programas de intervención en la escuela". *Revista de Psicología, Universitas Tarraconensis*, IX (2), 107-120.
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid. Pirámide.
- Kratochwill, R.T.; Feld, J.K. y Van Someren, K.R. (1986). "The effective-

- veness of school psychological services". En Elliot, S.N. y Witt, J.C. (Eds) *The delivery of psychological services in schools: concepts, processes and issues*. New Jersey. Hillsdale.
- Kratochwill, T.R. y Van Someren, K.R. (1985). "Barriers to treatment success in behavioral consultation: current limitations and future directions". *Journal of School Psychology*, 23, 225-239.
- Maher, C.A. (1978). "A sinoptic framework for school program evaluation". *Journal of School Psychology*, 16, 322-333.
- Maher, C.A. e Illback, R.J. (1985). "Implementing school psychological service programs: description and application of the DURABLE approach". *Journal of School Psychology*, 23, 81-89.
- Maher, Ch. y Zins, J. (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid. Narcea.
- Marchesi, A. (1993). "Intervención psicopedagógica en la escuela". En Beltrán, J. y col. (Eds). *Intervención psicopedagógica*. Madrid. Pirámide.
- Master, B.K. y Meller, P.J. (1989). "Influence of child and classroom characteristics on acceptability of interventions". *Journal of School Psychology*, 27, 237-245.
- Medway, F.J. (1981). "How effective in school consultation? a review of recent research". En Curtis, M.J. y Zins, J. (Eds) *The theory and practice of school consultation*. Springfield. Charles C. Thomas.
- Pérez Juste, R. (1995) "Evaluación de programas educativos". En Medina, A. y Villar, L.M. (Eds) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid. Universitas.
- Repetto, E. (1994). "Evaluación de programas de orientación". En Repetto, E; Rus Anega, V. y Puig, J. (Eds) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid. UNED.
- Reynolds, C.R.; Gutkin, T.B.; Elliot, S.N. y Witt, J.C. (1984). *School Psychology: Essentials of Theory and Practice*. Nueva York. John Wiley and sons.
- Román, J.M. y García Villamizar, D.A. (1990). *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia. Promolibro.
- Sandoval, J. (1993). "The history of interventions in school psychology". *Journal of school psychology*, 31, 195-217.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona. PPU.
- Tingstrom, D.H.; Little, S.G. y Steward, K.J. (1990). "School consultation from a social psychological perspective: a review". *Psychology in the School*, 27, 41-49.

- Vélaz de Medrano, C. (1998) *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga. Aljibe.
- Voltz, D.L.; Elliot, R.N. y Coob, H.B. (1994). "Collaborative teacher roles: special and general educators". *Journal of Learning Disabilities*, 27 (8), 527-535.
- Von Brock; M.B. y Elliot, S.N. (1987). "Influence of treatment effectiveness information on the acceptability of classroom interventions". *Journal of School Psychology*, 25, 131-144.
- Wass, G.A. (1991). "Dimensions of outcome expectancy in the evaluation of school-based interventions". *Journal of School Psychology*, 29, 249-264.
- Wenstein, R.S. y col. (1991). "Expectations and high school change: teacher-research collaboration to prevent school failure". *American Journal of Community psychology*, 19 (3), 333-363.
- Witt, J.C. (1986). "Teachers' resistance to the use of school-based interventions". *Journal of School Psychology*, 24, 37-44.