

Evaluación de experiencias innovadoras interculturales e investigación intercultural. Propuesta de un análisis holístico-descriptivo.

M^a Reyes Fernández González y Xosé Manuel Cid Fernández

Facultade de Humanidades de Ourense. Universidade de Vigo.

Resumen

Toda evaluación de un programa puede realizarse de muy diversas maneras según el modelo que se adopte. Nosotros consideramos como que el más adecuado es la investigación iluminativa de Parlett y Hamilton, pues presenta un carácter holístico al implicar el estudio intensivo de un programa educativo como un todo, con sus fundamentos, evolución, estrategias de aplicación, logros y dificultades en el contexto escolar.

Para finalizar proponemos una ficha que recoge todos aquellos aspectos que creemos se deben analizar en cualquier acción educativa intercultural, estableciendo el marco conceptual de este análisis a partir de las definiciones y características que les atribuimos a los conceptos de innovación educativa, educación intercultural y evaluación educativa, conceptos sobre los que gira este artículo.

Descriptorios

Educación intercultural; evaluación de programas; evaluación educativa; investigación evaluativa; evaluación intercultural; evaluación iluminativa; innovación.

Abstract

Every programme evaluation may be done in various ways. That depends on the theory is followed. We have considered Parlett & Hamilton Evaluation in Illumination as a model because of the fact that the intensive study of a education programme as a whole; its theory, development, application strategies, goals and school environment difficulties; are understood from the holistic point of view.

Finally our proposal is to apply a card for analysing all those aspects in any intercultural education action; the conceptual frame of this analysis set up from the definitions and characteristics that we attribute; to concepts such as educative innovation, intercultural education and educative evaluation, which are the main issue of this article.

Keywords

Intercultural education; Educational Evaluation; Educational Research; Evaluative Research; Intercultural Research; Innovation; Evaluation in Illumination

Introducción.

Creemos acertado, antes de establecer qué entendemos por evaluación educativa o investigación evaluativa de programas y decantarnos por un modelo de la misma adaptado a la realidad intercultural escolar, determinar qué entendemos por programa -curso sistemático de actuación para el logro de un objetivo o un conjunto de objetivos, siguiendo la línea de A. de la Orden (1985: 133)-; y, establecer qué fenómenos educativos son susceptibles de ser objeto de investigación evaluativa.

Su enumeración sería inacabable, aunque Bisquerra (1989: 143-144) los agrupa en tópicos, recogiendo los siguientes: (a) métodos de enseñanza; (b) materiales del currículum (libros de texto, material audiovisual,...); (c) programas (de orientación, sobre los distintos temas transversales,...); (d) organizaciones/centros educativos; (e) educadores; y, (f) estudiantes.

Esto nos permite constatar las similitudes existentes entre la investigación evaluativa y la innovación, no sólo en lo referente a los fenómenos objeto de su estudio (Salvador, 1996: 192), sino también en lo referente a su consideración como estrategias que contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Por ello, no es de extrañar que algunos autores consideren que «la investigación evaluativa es un proceso para generar formas útiles de comprensión sobre una innovación (o una intervención)» (Tejedor, 1995: 190). Por lo que su finalidad principal se resume en dos puntos: elaborar juicios sobre la eficacia de los programas y ayudar en la toma de decisiones.

Llegados a este punto, y recordando que estamos considerado las experiencias educativas interculturales como innovadoras, debido quizá a que no son prácticas muy usuales en nuestras instituciones educativas, debemos hacernos eco de la dicotomía de posturas referente a la evaluación de innovaciones educativas, ya que, mientras unos autores -como García Jiménez (1996: 253)- creen que un obstáculo a la presencia de modelos de evaluación de las innovaciones se encuentra en la adopción y/o adaptación de los modelos de evaluación de programas, otros como Muñoz Sedano (1996: 541-542)- y entre los que nos encontramos- defienden la adaptación de los modelos de evaluación de programas teniendo en cuenta las peculiaridades propias de la innovación.

Además, el analizar acciones educativas interculturales, nos obliga a hacer una breve referencia a la investigación intercultural, disciplina que surgió en los EE.UU. en los años 60 y que no llegó a generalizarse hasta la década de los 90 gracias al impulso de algunos organismos públicos que financiaron y/o coordinaron distintas investigaciones y acciones educativas concretas y que presenta, como una importante laguna, la falta de evaluaciones rigurosas y adaptadas a las experiencias educativas interculturales que se están implementando.

1. Evaluación educativa: concepto y modelos.

La importancia que le hemos otorgado a la investigación evaluativa en la introducción del presente artículo, nos lleva a precisar qué entendemos por evaluación educativa.

1.1. Evaluación educativa: Aclaración conceptual.

Todas las definiciones sobre evaluación presentan como nota característica una alusión más o menos directa a la necesidad de valorar o juzgar. Esto se observa claramente si efectuamos un breve recorrido histórico por la evolución del concepto (Rebollo Catalán, 1993: 34-35).

En general, se puede determinar que toda conceptualización sobre el término evaluación educativa debe contemplar los puntos que a continuación se citan (Fernández Ballesteros, 1996: 22): qué supone mérito o valor; cómo habría de realizarse tal estimación; y, para qué habría de realizarse la evaluación.

Para juzgar sobre el valor o mérito de un objeto se pueden seguir dos caminos: analizar si se han alcanzado los objetivos propuestos o si ha producido algún impacto o resultado. En relación a cómo se ha de realizar la estimación, hay un acuerdo unánime sobre la aplicación de una investigación sistemática (Fernández Ballesteros, 1996: 23 y Tejedor, 1995: 191). Y, el para qué de la evaluación se refiere a que ésta es la que «permitirá decidir si el objeto (o programa) evaluado debe seguir siendo implantado, eliminado o debe procederse a realizar ciertas modificaciones (Fernández Ballesteros, 1996: 23).

De todo lo que hasta en este punto se ha establecido, se puede concluir estableciendo que la evaluación es un proceso sistemático y riguroso de recogida de información sobre el funcionamiento y evolución de la vida del aula, con el fin de tomar decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del progra-

ma que se va a valorar (conceptualización basada en la definición aportada por Pérez Gómez, 1983: 431).

1.2. Modelos evaluativos.

Cualquier evaluación se realizará de muy diversas maneras según el modelo que se adopte. Modelos que presentan tal variedad de características que dificultan su clasificación. Reflejo de ello son las diferentes tipologías que se pueden consultar y que demuestran que en la actualidad «hay una tendencia a encuadrar las actividades de evaluación bajo dos enfoques, tal y como ha señalado Popkewitz (citado por Hernández y Sancho, 1992: 139): el enfoque cada día más emergente del denominado «paradigma antropológico» (...), y el que sigue dominante en la actualidad (...). Nos referimos al denominado como «paradigma lógico» y que tiene como vehiculador de concreción al modelo experimental con sus diferentes variaciones».

A continuación, no pasaremos a describir las características definitorias de cada uno de los modelos, ya que se pueden consultar en la amplia bibliografía existente al respecto y que se puede iniciar con los textos que los padres de cada uno de esos modelos han escrito para explicarlos.

Lo que sí nos parece adecuado es describir brevemente uno de ellos, la investigación iluminativa de Parlett y Hamilton, pues lo consideramos el modelo base desde el que hacemos nuestra propuesta de un modelo de evaluación holístico-descriptivo para toda innovación de educación intercultural.

Parlett y Hamilton crearon un modelo alternativo a las formas tradicionales de evaluación, que denominaron «eva-

luación iluminativa». Este modelo presenta un carácter holístico, ya que, «implica el estudio intensivo de un programa educativo como un todo, con sus fundamentos, evolución, estrategias de aplicación, logros y dificultades en el contexto escolar o «ambiente de aprendizaje»» (Rebollo Catalán, 1993: 43-44).

De esta concepción, se derivan los dos conceptos que son especialmente significativos para entender la evaluación iluminativa: el sistema de instrucción -the instructional system- y el medio o ambiente de aprendizaje -the learning milieu-.

Un sistema de instrucción es un conjunto ideal de supuestos pedagógicos, un nuevo plan de estudios y detalles sobre técnicas y material. Estudios y detalles que serán subrayados o ignorados, puesto que los profesores, los administradores, los técnicos y los estudiantes interpretan y reinterpretan el sistema de enseñanza para su propia utilización.

El medio de aprendizaje «es el contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan» (Pérez Gómez, 1983: 441) e interactúan creando, en cada clase o curso, un único modelo de circunstancias, tensiones, constumbres, normas, opiniones y estilos de trabajo, que impregnan los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí ocurren.

La aplicación de este modelo evaluativo pasa por las siguientes fases (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 323 y Parlett y Hamilton, 1983: 457-458):

1. Fase de observación: se investiga toda la amplia gama de variables que afectan al resultado del programa o la innovación, para que el evaluador/a se

familiarice con la realidad cotidiana del marco en el que se está investigando.

2. Fase de investigación: se realiza una selección de los problemas a resolver, cuya definición no se puede llevar a cabo con anterioridad al conocimiento del programa y del contexto en el que se aplica.
3. Fase de explicación: en ella se exponen los principios generales subyacentes a la organización del programa y se establecen los modelos causa-efecto.

Este modelo en su aspecto metodológico presenta las siguientes características:

- La evaluación iluminativa adopta métodos que deben ser adaptables y eclécticos.
- Las técnicas principales de recogida de datos son: la observación, las entrevistas, los cuestionarios y técnicas de papel y lápiz; y, la información documental e histórica.

Además, el diseño metodológico antes reseñado y estas características metodológicas nos permiten destacar que el informe, resumen de la evaluación realizada, va a «reflejar de forma justa no sólo el desarrollo de los acontecimientos sino la interpretación que de los mismos hacen cada uno de los que se encuentran implicados en el programa» (Pérez Gómez, 1983: 443). No va a contener juicios de valor, sino que el conjunto de informaciones en él recogidas va a generar debates acerca del programa evaluado. «La evaluación iluminativa se concreta en la recogida de información más que en el componente de toma de decisiones» (Parlett y Hamilton, 1983: 464).

Por consiguiente, la posición del evaluador será neutral. Su tarea será la de recoger datos, sugerencias y alternativas, organizar las opiniones y promover el contraste de pareceres y la proliferación de iniciativas de análisis y de cambio. Además, de que debe negociar su función con el resto de implicados, para conseguir la confianza necesaria para recoger la información más comprometida, al mismo tiempo que se limita a la hora de reflejar todo cuanto conoce en su informe.

Las principales críticas y problemas que se le plantean a la evaluación iluminativa se recogen seguidamente:

- Preocupación ante su naturaleza subjetiva, pues se duda de que una «interpretación personal» sea científica. Sin embargo, los defensores de este enfoque proponen limitar este problema aplicando una serie de técnicas precautorias, tales como: empleo de varios investigadores ajenos a la evaluación que se está realizando para codificar los datos recogidos.
- El evaluador/a como fuente de perturbación en el programa y contexto a valorar. Para limitar esta variable extraña, se proponen unas líneas-guía que deben seguir los evaluadores iluminativos. El evaluador/a debe clarificar su rol, ser explícito sobre las metas de su estudio y asegurar que no hay malentendidos acerca de quién recibirá su informe, para conservar la integridad de su posición investigadora y la confianza de los participantes en el proyecto. Tampoco debe ser un en-

trometido, cediendo a sus intereses personales de investigación, ni implicarse personalmente o enredarse en intrigas políticas.

- ¿La evaluación iluminativa se puede aplicar a innovaciones a gran escala? La respuesta es afirmativa, pues los ambientes de aprendizaje, a pesar de su diversidad, comparten muchas características.

2. La evaluación de innovaciones en nuestro contexto. Ejemplificaciones.

La evaluación de innovaciones educativas es uno de los campos más productivos de las últimas décadas en España, debido a la aplicación de la LOGSE con sus nuevas preocupaciones y temas (atención a la diversidad, materias transversales,...), a nuestra realidad socio-cultural (distintas nacionalidades con una cultura y lengua propia) y a los adelantos tecnológicos (la introducción de la informática en la enseñanza), entre otros factores. Por ello, no es de extrañar que la mayoría de evaluaciones llevadas a cabo tengan que ver con las circunstancias antes reseñadas.

La finalidad de este apartado no es el de realizar una comparación entre todas las evaluaciones que se van a describir sucintamente, sino la de mostrar la variedad y riqueza de los estudios que se están llevando a cabo.

Así, Forns y Gómez (1996: 259-262) realizan un cuadro-resumen de evaluaciones referidas a innovadores programas educativos, en el que se explicitan el tipo de programa, los objetivos, la metodología y la indicación del logro de

resultados sin entrar en el detalle de los mismos. Concretamente, los programas analizados fueron: programas de integración escolar de alumnos con necesidades especiales; planes de experimentación para la reforma de la enseñanza secundaria; un programa de inmersión lingüística al catalán; y, un programa experimental de Educación Infantil.

Una de las conclusiones que se pueden extraer es que se emplea más la metodología cualitativa con todos sus variados modelos (CIPP, la evaluación iluminativa,...), pues tres de los cinco programas estudiados la aplican en exclusiva, uno -el de inmersión lingüística- emplea una técnica típicamente cualitativa y el que resta -el programa de Educación Infantil- emplea conjuntamente ambas metodologías.

Asimismo, un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona (Tejada Fernández, 1996) realizó un estudio cuyo objetivo era la construcción del mapa descriptivo de las innovaciones en los centros educativos no universitarios de Cataluña (M.I.E.C.), así como determinar el potencial innovador a partir de las inquietudes de los profesores, sus actitudes individuales y grupales hacia el cambio y su conciencia actual sobre la innovación curricular, además de los problemas, obstáculos, posibilidades, procesos y relaciones del fenómeno innovador en el seno de nuestros centros educativos.

Concretamente, de los resultados generales obtenidos, destacamos los referidos a la evaluación. Así, ésta fue de tipo mixto, la realizaron los profesores implicados y un agente externo, y sus resultados fueron satisfactorios.

Otros autores que recogieron breves síntesis de evaluaciones de programas innovadores fueron Colás Bravo y Rebollo Catalán (1993), que se centraron en programas de integración escolar y en uno de intervención en instituciones de menores. Las características más relevantes de los mismos se pasan a exponer a continuación.

En relación a los programas de integración escolar, uno centrado en deficientes mentales ligeros y otro en deficientes visuales, se puede concluir que las características de la metodología empleada varían en función de los objetivos que se pretendían alcanzar. Así, mientras el primero pretendía conseguir del niño integrado un mayor nivel madurativo, una mayor adaptación social, un apoyo o refuerzo a sus aprendizajes escolares y una mayor adquisición de habilidades de autonomía y, por tanto, empleaba una metodología cuantitativa, con un grupo experimental y un grupo control, y una batería de tests como instrumento de recogida de datos; el segundo quería estudiar en un sentido amplio las subculturas de los miembros de un centro escolar de integración (profesores de aula ordinaria, profesores itinerantes y alumnos deficientes), por lo que se empleó una metodología etnográfica, basada en la aplicación, como técnicas de recogida de datos, de la observación y de la entrevista.

En cuanto a la evaluación de los programas de intervención en las instituciones de menores, se puede establecer que sus objetivos principales se centran tanto en elevar la calidad de los programas de intervención como en favorecer y potenciar el perfeccionamiento de los educadores mediante su impli-

cación en la revisión de la actuación educativa en las instituciones. Básicamente, es de este último fin, del que se deriva el modelo de evaluación empleado, la investigación-acción, en el que todos los participantes están comprometidos en la revisión de la intervención y en la toma de decisiones consecuente.

De todas estas evaluaciones de programas innovadores se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- no hay un único modelo de evaluación, aunque se emplean los referidos a la evaluación de programas;
- se utiliza indistintamente la metodología cuantitativa o la cualitativa, con un porcentaje ligeramente superior de ésta última;
- la metodología cuantitativa se emplea preferentemente cuando se quiere demostrar la eficacia de un programa que presenta entre sus objetivos principales la adquisición de unos determinados resultados; y,
- la metodología cualitativa la suelen seleccionar aquellos investigadores preocupados por conocer el clima institucional y las subculturas presentes en él.

3. Investigación intercultural: la necesidad de evaluar.

No obstante, y a pesar de que este comienzo tan temprano en la investigación intercultural, pudiera llevarnos a mostrar un gran entusiasmo en sus avances y resultados, la realidad nos muestra después de la realización de varias revisiones sobre este tema (Pérez Serrano, 1992) que en los estudios calificados

como interculturales, 23 ó 243 según la fuente consultada, predominan los que tratan bien temas de debate, clasificación conceptual, modelos teóricos y políticas educativas multiculturales, bien aquellos que describen las diferencias entre grupos culturales en relación a sus características psicológicas o a su rendimiento escolar. Son pocas las que aterrizan en el campo de la actuación pedagógica como la de Hessari y Hill (1989) centrada en la educación primaria.

A su vez a esta temática y, teniendo como telón de fondo la construcción europea, eje central de la investigación intercultural promovida por la Comunidad Europea, se pueden añadir los siguientes tópicos como de interés para las investigaciones en este ámbito (Sarramona, 1992): reconocimiento de diplomas y períodos de estudio, movilidad de los estudiantes, dimensión europea de la enseñanza en las escuelas y la dimensión europea de la enseñanza en las escuelas y la educación de los trabajadores/as emigrantes y sus familias.

Conjuntamente a las problemáticas objeto de estudio de las investigaciones interculturales, han ido evolucionando aunque lentamente los modelos y métodos empleados: desde el uso casi unánime de los estudios ex-post-facto hasta el «boom» de la metodología cualitativa, aunque se hace obligado el precisar que los primeros aún siguen siendo aplicados.

3.2. La investigación intercultural en España.

Acompañando a la reciente preocupación en España por la educación intercultural, se sitúa la escasez de investigaciones que sobre este tema se han realizado. No obstante, 1992 es un punto

de inflexión en este recorrido, ya que, esta temática se incluye como una de las líneas prioritarias en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa, convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Consecuentemente, para establecer el panorama de la investigación intercultural en España me centraré básicamente en las dieciseis investigaciones financiadas por el CIDE.

Analizándolas se desprende que los temas sobre los que se centran los estudios son:

- Aspectos que configuran el proceso de escolarización del pueblo gitano (Fernández Enguita, 1993; Fresno, 1994 y Muñoz Sedano, 1993): análisis de la cultura gitana y su colisión con la denominada «cultura escolar».
- Problemas en el proceso de escolarización de las minorías étnicas surgidas por el fenómeno de la inmigración (Bartolomé, 1994; Colectivo IOE, 1994 y García Castaño, 1995); y, propuesta de una serie de principios y recomendaciones que deben inspirar la atención educativa de los niños/as inmigrantes a diversos niveles -orientaciones para elaborar proyectos educativos, fórmulas concretas de acción,...- (Merino, 1994).
- Propuestas de educación intercultural de aplicación en las aulas, como el modelo de intervención socio-educativa que permite favorecer la adaptación escolar de alumnos/as con desventaja en contextos interétnicos desde los

primeros cursos de escolaridad (Díaz-Aguado, 1993) o la unidad didáctica perteneciente a las ciencias sociales y destinada a la etapa 12-16 años que aborda el problema de la diversidad cultural como factor de convivencia pacífica (Martin et al., citado por Murillo et al., 1995).

- Análisis de las actitudes racistas y/o xenófobas que presentan ciertos sectores poblacionales ante diversas etnias y/o culturas (Calvo Buezas, 1995 y Sánchez y Mesa, 1995).
- Determinación de qué estructura curricular es la más adecuada para favorecer la integración y escolarización del alumnado perteneciente a las distintas minorías etno-culturales, así como de cuáles son los procedimientos que pueden favorecer el cambio de mentalidad de los agentes implicados (Salazar, 1995).
- Estudio de la diversidad lingüística y de las peculiaridades del bilingüismo. Como ejemplo proponemos la investigación de Mesa y Sánchez (1994), cuyo principal objetivo era conocer las características del bilingüismo de los escolares musulmanes de Melilla y en especial el dominio de la lengua castellana y la influencia de la pre-escolarización y escolarización obligatoria en el rendimiento.

La mayoría de estos trabajos financiados por el CIDE siguen un modelo de investigación ex-post-facto (Bartolomé, 1994; Fresno, 1994 y Merino, 1994); aún cuando se observa un creciente interés

por aplicar modelos pertenecientes al paradigma cualitativo (Colectivo IOE, 1994 y Fernández Enguita, 1993). El número de trabajos que siguen la metodología experimental es muy escaso, quedando representados por las investigaciones de Díaz-Aguado (1993) y Mesa y Sánchez (1994).

Para finalizar este breve resumen sobre la situación de la investigación intercultural en nuestro país, sólo nos queda reseñar las líneas de futuro que propone el equipo dirigido por F. J. Murillo (1995: 213-214), que compartimos plenamente, y a las que añadiría la necesidad de evaluar a corto y largo plazo los programas educativos interculturales que se están empezando a implantar con cierto rigor y consistencia en los centros educativos

1. Incidir en la intervención educativa con adultos pertenecientes a las diversas minorías etnoculturales.
2. Desarrollar estrategias que faciliten el aprendizaje de la lengua del país receptor a la población extranjera como herramienta básica e imprescindible para su integración.
3. Profundizar en el campo de la formación del profesorado y así dotar a este cuerpo de estrategias metodológicas y didácticas necesarias para la práctica educativa.
4. Propuesta de un plan de evaluación intercultural: un análisis holístico-descriptivo.

A continuación, y para finalizar, elaboraremos una ficha que recoja todos aquellos aspectos que creemos se deben analizar en cualquier acción educativa intercultural, estableciendo el marco conceptual de este análisis a partir de las

definiciones y características que generalmente se le atribuyen a los siguientes términos: innovación educativa, educación intercultural y evaluación educativa.

El recuerdo de la definición de evaluación educativa, facilitada al comienzo de este artículo, nos lleva a exigir la aplicación de un procedimiento normativo y científico sobre el objeto a evaluar, que variará según nos posicionemos en el paradigma cuantitativo o en el cualitativo.

Debido a los rasgos distintivos -innovador e intercultural- que les son propios a las experiencias educativas que vamos a analizar, nos decantamos por realizar una evaluación de corte cualitativo, en la que se tendrán en cuenta los efectos secundarios y a largo plazo, así como las posiciones y opiniones de los individuos implicados. Consiguientemente, el diseño a aplicar será flexible, para permitir cambios en el programa y alcanzar la finalidad perseguida, la de proporcionar información para proceder a la formulación y reformulación de la acción educativa.

Igualmente, las definiciones que adoptamos sobre innovación educativa, entendida como «un proceso dinámico, y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que requiere estrategias de participación colaborativa» (Torre, 1996: 98-99) y educación intercultural conceptualizada como «un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal,

holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales» (Aguado Odina, 1996: 54), nos plantean, por un lado, la necesidad de analizar si las experiencias educativas están integradas en la realidad sociocultural que las rodea; y, por otro, en valorar si presentan un carácter multidimensional, al afectar a las creencias, actitudes y comportamientos de las personas implicadas.

La presencia en toda experiencia innovadora de educación intercultural de las dos características anteriores es lo que nos lleva a seleccionar como modelo cualitativo a seguir en nuestro análisis descriptivo la evaluación iluminativa, que hemos explicado en líneas precedentes.

Asimismo, las experiencias innovadoras pertenecientes al ámbito de la educación intercultural presentan un carácter procesual en la construcción, desarrollo y evaluación de la acción educativa, lo que implica la presencia de una serie de fases -fase de planificación o diseño, fase de diseminación, fase de adopción, fase de implementación y fase de evaluación-, que no se suceden de un modo lineal ni pueden delimitarse con absoluta claridad, aún cuando si pueden identificarse fácilmente. Los aspectos que se valorarán en cada una de las fases sucintamente se especifican en la siguiente ficha de evaluación .

FICHA DE EVALUACIÓN

ESTRATEGIA DE DISEÑO	Genérica/expertos/Implementación dirigida		Genérica/expertos en medio/adaptación limitada		Contextual/balance coordinado/Implementación abierta	
	Transformacional		Holístico e integrado		Significativo y contextualizado socio-culturalmente	
DISEÑO EDUCATIVO INTERCULTURAL	Variables personales		Variables familiares		Variables educativas	
EVALUACIÓN DE CONTEXTO	Todas las dimensiones		Coherentes con la educación intercultural y los intercambios escolares			
Dimensiones Curriculares	Todas las dimensiones		Coherente con la educación		Niveles de integración curricular	
	Principios		Transversalidad		Inclusión Adición Transformación Participación	
Método	Adaptación Flexibilidad Individualización		Variedad Actividad Socialización		Tipo de actividades	
	Respeten la pluralidad		Propios/elaborados		Tipos	
Recursos	Tipo (sumativa o criterial)		Espacio para la selección		Adopción, adaptación e instalación	
	Divulgación unidireccional		Divulgación multidireccional		Características	
PERSONAS AFECTADAS	Número		Educación Primaria		Educación Secundaria	
AMPLITUD	Educación Infantil		Comarcal		Nacional	
	Local		Comarcal		Nacional	
RANGO	Experimentación		Compatibilidad		Resultados	
	Experimentación		Compatibilidad		Resultados	
CARACTERÍSTICAS INTRÍNECAS A LA INNOVACIÓN	Experimentación		Compatibilidad		Resultados	
INNOVATIVIDAD	Experimentación		Compatibilidad		Resultados	
	Experimentación		Compatibilidad		Resultados	
CARACTERÍSTICAS EXTRÍNECAS A LA INNOVACIÓN	Experimentación		Compatibilidad		Resultados	
	Experimentación		Compatibilidad		Resultados	
MODELOS	Lineal		Adaptación mutua		Reconstrucción personal	
EVALUACIÓN PLANIFICACIÓN	Ajuste del diseño a la realidad		Aplicación de elementos técnicos		Coherencia intrínseca del programa	
	Realización actividades		Aplicación de elementos técnicos		Uso de los recursos	
EVALUACIÓN DE PROCESO	Realización actividades		Aplicación de elementos técnicos		Uso de los recursos	
	Realización actividades		Aplicación de elementos técnicos		Uso de los recursos	
EVALUACIÓN DE PRODUCTO	Observación		Cuestionarios		Entrevistas	
	Observación		Cuestionarios		Entrevistas	
TÉCNICAS	Observación		Cuestionarios		Entrevistas	
TEMPORALIZACIÓN	No uso		Orientación		Preparación	
	No uso		Orientación		Preparación	
NIVEL DE USO	No uso		Orientación		Preparación	
	No uso		Orientación		Preparación	
AGENTES	Interna		Externa		Mixta	
	Interna		Externa		Mixta	

(*) Fase de implementación.

Bibliografía:

- AGUADO, M. T. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- AGUADO, T.; JIMÉNEZ FRÍAS, R.; SACRISTÁN, A. y GIL PASCUAL, J. A. (1995). *Identificación y valoración de modelos desarrollados en contextos educativos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- BARTOLOMÉ, M. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria*. CIDE (memoria de investigación inédita).
- BARTOLOMÉ, M. (1995). *Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural*. X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Salamanca: ANAYA, 647-674.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- CALVOBUEZAS, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad*. Madrid: Tecnos.
- COLÁS BRAVO, M. P. y REBOLLO CATALÁN, M. A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- COLECTIVO IOE (1994). *Escolarización de niños marroquíes en España*. CIDE (memoria de investigación inédita).
- DÍAZ-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.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La escolarización del pueblo gitano*. CIDE (memoria de investigación inédita).
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1996): *Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas*. En Fernández-Ballesteros, R. (Ed.). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntexis, 21-47.
- FORNS, M. y GÓMEZ, J. (1996). *Evaluación de programas en educación*. En Fernández-Ballesteros, R. (Ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntexis, 241-282.
- FRESNO, J. M. (1994). *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. CIDE (memoria de investigación inédita).
- GARCÍA CASTAÑO, J. (1995). *La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología social*. CIDE (memoria de investigación inédita).
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *La innovación como proceso de intervención en la práctica educativa: evaluación y toma de decisiones*. En Sociedad Española de Pedagogía. *Innovación pedagógica y políticas educativas*. XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián, 243-278.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. A. (1992). "La evaluación democrática como investigación: hacia un conocimiento compartido". En RUE, J. (Coord.). *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'educació/ Universitat Autònoma de Barcelona, 137-156.
- HESSARI, R. y HILL, D. (1989). *Practical Ideas for multicultural learning and teaching in the primary Classroom*. London: Routledge.
- MERINO, J. V. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. CIDE (memoria de investigación inédita).

- MESA, C. y SÁNCHEZ, S. (1994). *Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y estrategias de intervención educativa*. CIDE (memoria de investigación inédita).
- MUÑOZ SEDANO, A. (1993). *La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid*. CIDE (memoria de investigación inédita).
- MUÑOZ SEDANO, A. (1996). *La función de control y la promoción de la innovación educativa*. Sociedad Española de Pedagogía. *Innovación pedagógica y políticas educativas*. XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián, 503-555.
- MURILLO, F. J.; GRAÑERAS, M.; SEGALERVA, A. y VÁZQUEZ, E. (1995). *La investigación española en educación intercultural*. Revista de Educación, 307, 199-216.
- ORDEN, A. DE LA (Ed.) (1985). *Investigación educativa*. Madrid: Santillana.
- PARLETT, M. R. y HAMILTON, D. (1983). "La evaluación como iluminación". En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 450-466.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983). "Modelos contemporáneos de evaluación". En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 426-449.
- REBOLLO CATALÁN, M. A. (1993). "Modelos de evaluación: concepto y tipos". En COLÁS, M. P. y REBOLLO, M. A. *Evaluación de programas*. Sevilla: KRONOS, 33-54.
- SALAZAR, J. (1994). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. CIDE (memoria de investigación inédita).
- SALVADOR, L. (1996). *Estrategias metodológicas vinculadas a prácticas innovadoras*. En Sociedad Española de Pedagogía. *Innovación pedagógica y políticas educativas*. XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián, 185-205.
- SÁNCHEZ, S. y MESA, C. (1995). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales*. *Evaluación y propuestas de intervención educativa*. CIDE (memoria de investigación inédita).
- SARRAMONA, J. (1992). *Líneas prioritarias de la investigación pedagógica en el contexto intercultural europeo*. X Congreso Nacional de Pedagogía: *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Tomo II. Salamanca: Anaya, 627-645.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1996). "La innovación en los centros educativos de Cataluña. Algunos perfiles descriptivos". En ROSALES, C. (Coord.). *I Congreso de Innovación Educativa*. Santiago: Tórculo, vol. I, 371-383.
- TEJEDOR, F. J. (1995). *La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación*. BORDÓN, nº 47 (2), 177-194.
- TORRE, S. DE LA (1996). "El proceso innovador. La dinámica del cambio". En ROSALES, C. (Coord.). *I Congreso de Innovación Educativa*. Santiago: Tórculo, vol. I, 91-112.