



ABRIR CAPÍTULO SEGUNDO

CAPÍTULO TERCERO:

**LA METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN**

**LA INVESTIGACIÓN
EVALUATIVA
PARTICIPATIVA**

ÍNDICE CAPÍTULO “INVESTIGACIÓN EVALUATIVA”

XIII.- Metodología de investigación: “Investigación Evaluativa Participativa” (IEP)	493
A. Introducción	494
B. Definiciones del concepto de evaluación	499
C. Construcción contextualizada del concepto de evaluación	502
1. El paradigma cuantitativo o racional	503
2. El Paradigma interpretativo o cualitativo	507
a. La concepción humanista	514
b. La concepción cognitivista	515
3. Paradigma sociocrítico	517
D. Mi opción metodológica	523
1. Investigación evaluativa de carácter fundamentalmente cualitativo	525
2. Triangulación metodológica	530
3. Evaluación de carácter etnográfico	532
4. Investigación evaluativa desde una tradición crítica de investigación- acción participativa	537
5. Investigación evaluativa negociada.	547
6. Investigación evaluativa que genera cultura en su mismo proceso	552
7. Estrategia de investigación: estudio de casos	552
8. Diseño de las fases del estudio de casos	554
E. Elementos de la evaluación	555
F. Instrumentos de evaluación	559
1. Observación participante	560
2. Entrevistas en profundidad	564
3. Grupos de discusión	571
4. Cuestionarios	573
5. Instrumentos de observación no participante	579
a. Listas de control	580
b. Escalas de estimación	580
c. Escalas de actitudes	582
d. Recogida de artefactos	583
(1) Análisis documental	584
(2) Métodos no intrusivos	588
XIV.- Proceso de Investigación Evaluativa Participativa (IEP)	591
A. Introducción	591
B. Entrada en el campo	591
C. Registro de la información: métodos	596
D. Análisis e interpretación de la información ¿qué hacer con los datos?	601
E. Informe de evaluación: ¿cómo utilizar la información?	608

XV.- Metaevaluación: ¿cómo evaluar el proceso de investigación evaluativa participativa?	613
A. Introducción	613
B. Las fuentes de contaminación o error en la evaluación cualitativa	614
1. La historia	614
2. Las teorías previas, tradiciones e ideologías que marcan la investigación	614
3. El propio equipo de evaluadores	614
4. Los informantes	616
5. Los métodos de recogida de datos	616
C. Criterios de suficiencia científica	617
1. Credibilidad (validez interna)	618
2. Confirmabilidad (objetividad)	620
3. Dependencia (fiabilidad)	621
4. Transferibilidad (validez externa)	622

XIII.- Metodología de investigación: “Investigación Evaluativa Participativa” (IEP)

Para avanzar en esta tercera parte de la exposición teórica de la tesis, donde voy a desarrollar, argumentar y especificar la opción metodológica que voy a emplear para investigar el objeto de la tesis, la cultura organizacional, voy a dar los siguientes pasos:

- ▶ Primero explicitar las **razones** por las que es necesario evaluar cualquier intervención educativa.
- ▶ A continuación, recoger las **definiciones** más significativas que se han formulado sobre este fenómeno de la evaluación, para poder seguidamente pasar a construir una definición contextualizada del concepto de evaluación.
- ▶ Para ello voy a desarrollar en un tercer apartado los distintos **paradigmas** y concepciones que se han dado sobre el proceso de evaluación, para desde esta contextualización, situarme y hacer explícitos mis propios intereses ideológicos construyendo finalmente **mi propia definición** de evaluación en la que se va a enmarcar la metodología de esta tesis.
- ▶ Profundizaré en cada una de las **características de esta definición**, estableciendo todas y cada una de sus implicaciones en la investigación que voy a llevar a cabo: triangulación, carácter etnográfico, participativo, democrático y educativo, negociación, con perspectiva crítica, mediante el estudio de casos, serán algunas de las caracterizaciones que será preciso aclarar para ver las consecuencias de esta opción metodológica.
- ▶ Un quinto punto necesario y fundamental será establecer los distintos **elementos** que configuran esta investigación evaluativa: los protagonistas, la audiencia, la finalidad, los criterios, las fases y finalmente los instrumentos.
- ▶ Me extenderé en el apartado de los distintos **instrumentos** que voy a utilizar en la evaluación, explicando cada uno de ellos y concretándolos y aplicándolos a la cultura organizacional, puesto que van a ser las herramientas que use en la parte experimental de esta tesis.
- ▶ Los últimos apartados sobre la metodología que voy a explicitar son cómo recogeré y **organizaré los datos**, la información; cómo la **analizaré e interpretaré**; cómo elaboraré el **informe** final de la investigación y cómo evaluaré la propia evaluación (**metaevaluación**).

A. Introducción

Cuando hablamos de evaluación todos sentimos una cierta contracción de estómago en nuestro ánimo. La evaluación se ha convertido en un concepto y una actividad que produce un cierto resquemor y una gran dosis de prevención ante ella. Se tiende a asociar con una terminología cargada de connotaciones negativas como 'control', 'inspección', 'supervisión', 'crítica', etc. Quizá esto se deba en parte a que somos herederos de una sociedad judeocristiana que ha magnificado la culpabilidad. Y parecemos sentirnos culpables cuando se evalúa una actividad con la que estamos relacionados o de la que somos parte.

Sin embargo, la evaluación es algo connatural a toda actividad humana. Cuando actuamos los seres humanos, habitualmente tendemos a hacerlo de una forma racional, en un proceso que consta de tres momentos (aunque no se expliciten):

- (1) planificación: previsión de lo que se va a hacer;
- (2) desarrollo: ejecución de lo planificado; y
- (3) evaluación: verificación de lo que se está realizando y sus resultados.

Pues bien, si esto lo hacemos de forma instintiva y habitual cuando actuamos, con mucha mayor razón lo haremos cuando se trata de una actividad racionalizada e institucionalizada como es la educación. Si nuestros proyectos y actividades educativas pretenden ser una respuesta a necesidades experimentadas, a las que queremos hacer frente proponiéndonos alcanzar metas definidas, es lógico que nos preguntemos si las estrategias implementadas son las que mejor responden a las expectativas reales o cabría otra manera de actuar.

La evaluación es un ejercicio ancestral, connatural al ser humano. Si nos remontamos a la historia podemos ver, como nos recuerdan **Stufflebeam y Shinkfield** (1987), que el hecho de evaluar apareció ya, como mínimo, en el año 2000 a.C., cuando algunos oficiales chinos orientaron su labor hacia el reconocimiento de determinados servicios civiles. Asimismo, existen testimonios de la realización de prácticas evaluadoras en el siglo V. a.C., cuando **Sócrates** y otros maestros griegos incorporaron cuestionarios evaluativos en el esquema de su proceder didáctico. Mucho más tarde, en el siglo XVIII **Hobbes** y sus contemporáneos propusieron sistemas numéricos para evaluar las condiciones sociales de vida de aquel entonces. Y ya en nuestro siglo XIX, Inglaterra y Estados Unidos pusieron en marcha diferentes actividades evaluativa dirigidas, bien a enjuiciar las prestaciones de los servicios públicos, bien a valorar los rendimientos de estudiantes, programas o instituciones educativas. Entrado el siglo XX, el desarrollo de la teoría y práctica evaluativa se liga al avance científico, incorporando criterios conceptuales y metodológicos empleados en la investigación social. Desde la década de los treinta y sobre todo desde los años sesenta, la evaluación empieza a ser reconocida hasta el punto de configurar una nueva modalidad de investigación aplicada: la *investigación evaluativa*. **Schuman** (1967) la definirá como la aplicación de técnicas de investigación social para el estudio de extensos programas de servicios para la humanidad. Actualmente, puede suscribirse con **Stufflebeam y**

Shinkfield (1987, 17) que la evaluación es una de las actividades fundamentales de los servicios profesionales más solventes.

Por eso se lleva insistiendo a lo largo de muchos años, desde diversas instancias, no sólo desde la Administración, en la necesidad de explicitar, reflexionar y sistematizar estos procesos, incluida la evaluación, como forma de mejorar la práctica educativa.

Así la evaluación se puede convertir en una herramienta imprescindible para orientar el proceso de aprendizaje-enseñanza y en un instrumento útil para todos los sectores implicados en la realidad educativa:

- * para los alumnos (dándoles a conocer sus progresos y limitaciones);
- * para los profesores (informándoles y sirviéndoles de base para la planificación e innovación);
- * para los padres (a fin de que cooperen en la tarea educativa);
- * para la Administración (facilitándole información para retroalimentar la ordenación y organización del sistema educativo) y
- * para los ciudadanos que la financian (les informa del uso que se está haciendo de los recursos humanos, técnicos y materiales que se están invirtiendo).

Pero no sólo por estas razones hemos de evaluar todo lo educativo.

Igualmente, nos permite saber hasta qué punto coinciden los objetivos propuestos en los proyectos con las necesidades, expectativas e intereses de los sujetos a los que van dirigidos. Cuál es su incidencia y distribución social: quiénes son los destinatarios, a quiénes beneficia, a quiénes excluye.

Nos posibilita analizar si la metodología utilizada es la más idónea de acuerdo con los objetivos que queremos conseguir. Cómo se organizan, cómo se usan los medios, qué técnicas se emplean, si se implican los alumnos y alumnas en el desarrollo del programa, si están motivados para ello, si se adaptan las actividades y actuaciones a sus capacidades y necesidades.

Permite de igual manera valorar el trabajo educativo de los profesionales implicados en los programas, estimando socialmente su esfuerzo y dedicación, impidiendo que los logros y aportaciones educativas queden en el anonimato y desconocimiento del resto de la comunidad educativa.

Siguiendo a **Fernández Sierra y Santos Guerra** (1992) podemos añadir muchas más razones para afirmar la necesidad de evaluar, sobre todo lo referido a la educación social:

- **Económicas:** en estas instituciones y programas se invierten fondos, normalmente públicos, y se emplean recursos humanos, técnicos y materiales que es preciso controlar y justificar. Hemos de analizar qué uso se hace de estos fondos, de dónde proceden, para qué se emplean, si vale la pena el esfuerzo material y humano desplegado en relación al beneficio, necesidad e interés individual o colectivo del programa en cuestión. Como dice **House** (1990) cuando unas personas u organismos reciben dinero para llevar a cabo un programa, tienen que estar dispuestos a ser evaluados...

- **Ideológicas:** Conviene descubrir la ideología y los intereses, no sólo económicos, que subyacen en las organizaciones y en el diseño y la ejecución del programa educativo. A qué obedece su puesta en práctica: por qué se potencian determinados programas y no otros; por qué se destina a unos y otros grupos, clases o sectores sociales; qué fines no explicitados pretenden conseguir; cuál es su currículum oculto; qué filosofía subyace a su ejecución y desarrollo; qué móviles guían a las personas que lo dirigen, a los que los ejecutan y a los que participan en él.

"El análisis ideológico es una dimensión indispensable para cualquier comprensión de los comportamientos humanos. Este examen es obvio que no sólo debe circunscribirse, desvelar los principios generales o posiciones teóricas que rigen las acciones de todas las personas envueltas en esa investigación, sino también en el escudriñamiento de sus visiones del mundo o perspectivas generales, incluyendo aquí tanto las creencias formales y conscientes, como también las actitudes, hábitos y sentimientos menos conscientes y formulados, e incluso presupuestos, comportamientos y compromisos inconscientes" (**Williams**, 1982).

- **Políticas:** Los responsables administrativos y políticos han de contar con información veraz y sistemáticamente fundamentada para poder decidir racionalmente sobre las organizaciones y los programas sociales que se desarrollan bajo su ámbito de responsabilidad. Indagar en dicho proceso es función primordial del evaluador.

"Los evaluadores difícilmente se consideran a sí mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político..." (**MacDonald**, 1985).

- **Sociales:** Es importante analizar la coincidencia de los objetivos propuestos con las necesidades, expectativas e intereses de los grupos sociales a los que va dirigido la acción educativa de la organización o el programa y, por otro lado, cuál es su incidencia y distribución social: quiénes son los destinatarios, a quiénes beneficia, a quiénes excluye, quiénes lo gestionan y ejecutan. Dado que los programas sociales afectan la vida de los individuos y grupos humanos, es imprescindible alguna forma de valoración, control, autocontrol y compromiso social que garantice, legitime, optimice, facilite y posibilite el que la intervención o actividad social desarrollada sirva -esté al servicio- y valga -sea útil- a los usuarios. Esto es expresado por **Angel Riviere** de la siguiente manera (1989, 26): "todos los ciudadanos tienen derecho a estar informados sobre el valor, la eficacia y la eficiencia de los servicios sociales".

- **Metodológicas:** La forma de poner en práctica las actividades de los programas de las instituciones puede tener tanta importancia como las actividades en sí: cómo se organizan, cómo

se usan los medios, qué técnicas se emplean... ¿Se implican los usuarios en el desarrollo del programa? ¿Están motivados para ello? ¿Se adaptan las actividades y actuaciones a las capacidades y necesidades de los destinatarios?

Si nuestra actividad pretende ser una respuesta a necesidades experimentadas, a las que queremos hacer frente proponiéndonos alcanzar metas definidas, es lógico que nos preguntemos si las estrategias implementadas son las que mejor responden a nuestras expectativas o cabría otra manera de actuar. Esta reflexión valorativa, que debiera ser permanente, sobre la relevancia de nuestros planes de trabajo, procedimientos e instrumentos educativos puestos en acción, etc., constituye un proceso fundamental para la mejora de la educación.

- **Profesionales:** Los ejecutores de los programas necesitan saber el alcance y valor de su trabajo. Por dos razones primordiales:

En primer lugar, para evitar o disminuir la angustia, estrés y la desidia que, a veces, se produce en los profesionales implicados en esta clase de programas debido, en parte, a la misma dinámica, ralentizada, de los cambios y procesos sociales, con la constante duda de si lo que están haciendo lo hacen bien y si sirve realmente para algo.

En segundo lugar, por la necesidad de compartir la reflexión sobre la práctica como forma de superación de ésta.

"El análisis y el trabajo compartido supone grandes dosis de apoyo psicológico..."
(Santos Guerra, 1986).

Los participantes han de indagar colectivamente con 'objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar' (Kemmis & McTaggart, 1988).

- **Éticas:** En una sociedad democrática no parece éticamente aceptable que una actividad social se desarrolle al libre albedrío de determinados individuos o grupos sociales o de poder. La participación de las personas implicadas no puede limitarse a desempeñar correctamente el papel de usuario o de ejecutor, ni tan siquiera es suficiente participar en la planificación previa, sino que se hace necesaria la implicación de todas las partes al más alto grado, es decir, en la toma de decisiones. Para ello se hace precisa la evaluación del programa, pero no una evaluación cualquiera, sino una evaluación/investigación que sea capaz de conseguir la participación y el compromiso de los usuarios y responsables en el análisis crítico y la mejora del programa.

"... (la investigación es) una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar" (Kemmis & McTaggart, 1988).

- **Epistemológicas:** Evaluar es reflexionar de forma sistemática y fundamentada sobre la praxis. Esta reflexión aporta explicaciones teóricas que permiten comprender la práctica. La elaboración de teorías a través de la evaluación permite acrecentar el conocimiento.

"La investigación es el medio de enriquecer la discusión de la teoría pedagógica, contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la práctica" (Gimeno Sacristán, 1985).

La evaluación de una organización o de un programa debería ser una parte del mismo, no algo añadido, anecdótico y circunstancial. La evaluación debe ser un proceso integrado en el programa, en el funcionamiento de las organizaciones y un instrumento de mejora de las intervenciones, cuyo objetivo es la revisión de los aspectos que se manifiesten deficitarios o mejorables.

Las organizaciones y los programas no son ni de los profesionales ni de los patrocinadores, son servicios y programas de la comunidad.

Pues bien, una vez vista la perentoria necesidad de la evaluación en todo lo referente a lo educativo, parece que la siguiente tarea consiste en acercarnos al concepto de evaluación, para poder entender qué es según los distintos autores y las diferentes perspectivas teóricas que cada uno defiende y poder, al igual que ellos, posicionarnos en un enfoque y desde él construir nuestro propio concepto de evaluación.

B. Definiciones del concepto de evaluación

Se han dado muchas definiciones del concepto de evaluación. Voy a recoger algunas de ellas, las más significativas, para hacernos una idea de cómo ha ido evolucionando el concepto de evaluación de forma diacrónica.

Inicio este elenco de definiciones, con la del que acuñó el término 'evaluación educacional', **Tyler**, que ya en 1950 definía evaluación como el proceso de determinar hasta qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos actualmente mediante los programas y currículos de enseñanza.

De la Orden (1972) entiende que evaluar en educación significa definir, determinar o valorar cualquier faceta en la estructura, el proceso o el producto educacional en función de unos criterios previamente establecidos.

Por su parte, **Lafourcade** (1972), en el contexto latinoamericano describe la evaluación como una etapa del proceso educacional que tiene como finalidad comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación.

Una definición clásica en la evaluación educativa es la de **Mager** (1975) que entiende por evaluación el proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona, o también, el acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación.

Weiss (1975) simplemente asegura que toda evaluación es una forma de aumentar la racionalidad de las decisiones.

Desde una perspectiva de apoyo a los procesos de administración y gestión educativa, **Attkisson et al.** (1978) afirman que la evaluación es un sistema de ayuda esencial para la toma de decisiones en cualquier nivel administrativo del sistema de apoyo.

Con una orientación estrictamente cuantitativa **Domenech** (1980) entiende que medir un cierto rasgo de un sujeto es asignarle un número tanto mayor cuanto más intenso sea dicho rasgo.

De forma más concisa el **Joint Committee on Standards for Educational Evaluation** (1981, 19) entiende que evaluar consiste en el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto.

Para **Kemmis** (1982) la evaluación es el proceso de recogida de información y argumentos que capaciten a los interesados, individual y colectivamente, a participar en el debate crítico sobre un programa específico.

Nevo (1983) por su parte describe la evaluación como un proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones.

La ya clásica definición de **Stufflebeam y Shinkfield** (1987, 17) que entienden que la evaluación consiste en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas.

Fernández Pérez (1988) diferencia evaluación de medición. Para él evaluar supone comparar o relacionar el objeto de nuestro interés con algún patrón ideal estadísticamente elaborado.

Siguiendo la propuesta del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, **Bustelo** (1990, 2) afirma que el proceso de evaluación abarca las acciones de recoger y analizar sistemáticamente una información que nos permita determinar el valor y/o mérito de lo que se hace.

Una definición contemporánea es la de **Arnal** (1992, 213) que afirma que evaluar es un proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo. Esta decisión dependerá, en parte, del grado de adecuación a un elemento referencial o criterio.

O la de **Fernández Sierra y Santos Guerra** (1992, 16) que entienden la evaluación como investigación, como proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales, cuya finalidad es aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundamentadas.

Beltrán y San Martín dirán que "la evaluación no es otra cosa que el proceso consistente en ir recogiendo de manera sistemática evidencias respecto a aquello que hemos elegido como objeto de una apreciación o valoración, de tal modo que, en algún momento dado, podamos emitir un juicio fundamentado sobre tal objeto" (1993, 17).

Como podemos observar y comprobar relejendo todas estas definiciones, parece haber, si no unos términos similares, sí al menos unos **criterios comunes** para poder construir la definición de evaluación.

Estos criterios comunes vienen establecidos por las preguntas que han tenido que responderse a sí mismos todos estos autores que han tratado de definir el concepto de evaluación, sea cual sea, su punto de vista o su concepción.

- ¿Quién/es evalúa/n? (**Protagonistas** de la evaluación)
- ¿Qué se evalúa? (**Objeto** de la evaluación)
- ¿A quién/es se evalúa? (**Audiencia** de la evaluación)
- ¿Cómo se evalúa? (**Metodología** de la evaluación)
- ¿Para qué se evalúa? (**Finalidad** de la evaluación)
- ¿En función de qué se evalúa? (**Criterios** de evaluación)
- ¿Cuándo se evalúa? (**Fases** de la evaluación)

Según respondamos a estas preguntas así daremos un tipo de definición u otra, así nos situaremos en una perspectiva teórica o en otra, así defenderemos unos intereses u otros. Como hemos podido ver, hay multitud de definiciones que tratan de aproximarse y aclarar el concepto de evaluación. Cada una de ellas obedece a un contexto histórico, social, ideológico y científico, que marca la orientación de dicha definición. Por eso, me ha parecido necesario acercarme a los distintos paradigmas y concepciones para analizar así las perspectivas desde las que se han elaborado las diferentes definiciones, tratando de esta forma de desvelar los intereses a los que responden y explicitar los de nuestra propia definición.

Por eso, para poder entender y situar plenamente estas definiciones, establecer a qué ideología corresponden y cuáles son los intereses que defienden cada una de ellas, voy a recurrir a la metodología de la construcción contextualizada de mi propio concepto de evaluación.

Para desarrollar esta metodología voy a contextualizar ideológicamente cómo se ha ido construyendo el concepto de evaluación a lo largo de la historia. De esta forma expondré brevemente las diferentes perspectivas teóricas desde las que se ha entendido la evaluación a lo largo de la historia. Para finalmente contextualizar ideológicamente mi propia definición.

C. Construcción contextualizada del concepto de evaluación

La pirámide que a continuación dibujo nos puede ayudar a visualizar esta construcción contextualizada y la evolución del concepto en tres fases o momentos fundamentales, cada uno de los cuales integra y supera a los anteriores.



Ilustración 18. Pirámide de la construcción contextualizada del concepto de evaluación. (Dominguez, 1994).

Esta pirámide nos sirve para ir viendo cómo han ido evolucionando a lo largo de la historia los distintos paradigmas teóricos y concepciones de la evaluación como proceso de investigación, así como los intereses e ideologías que subyacen en sus propuestas.

El concepto de paradigma (Kuhn, 1971) admite pluralidad de significados. El propio Kuhn reconoció la ambigüedad del término tal como lo utilizó en su obra *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Tanto en *Posdata: 1969*, como en *Segundos Pensamientos sobre Paradigmas* reconoce explícitamente dicha ambigüedad, afirmando que lo utiliza en dos sentidos relevantes que subyacen al término "paradigma". El primer sentido se refiere al conjunto de compromisos compartidos por los miembros de una comunidad científica, mientras que el segundo hace referencia a determinados problemas-soluciones que tienen un carácter paradigmático para los miembros de una comunidad científica (Falguera, 1995, 20).

Aquí lo voy a utilizar con el primer sentido de "conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo 'compartida' por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada" (Alvira, 1982, 34), o como dice el propio Kuhn (1970) en el sentido de sistemas fuertemente interrelacionados de proposiciones y conceptos abstractos que describen, predicen o explican, exhaustiva y no probabilísticamente, grandes categorías de fenómenos. Este primer sentido de "paradigma" en la teoría kuhniana corresponde a la noción de "teoría", tal como la concibe Kuhn, o matriz disciplinar en el sentido de conjunto de teorías (Kuhn, 1969, 280).

El paradigma, por tanto, sería un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado. Como se puede deducir, cada comunidad científica participa de un mismo paradigma y así constituye una comunidad intelectual cuyos miembros tienen en común un lenguaje, unos valores, unas metas, unas normas y unas creencias (Fernández Díaz, 1985, 184).

Aunque en principio prefiero denominar "concepciones" en vez de "paradigmas" a las distintas orientaciones teóricas y metodológicas respecto a la evaluación, dada la ambigüedad polisémica, a la que anteriormente aludía, del concepto de paradigma, utilizaré indistintamente ambas.

1. El paradigma cuantitativo o racional

También llamado paradigma positivista, racionalista, empírico-analítico. Tradicionalmente la evaluación en educación ha seguido los postulados y principios surgidos de este paradigma durante la mayor parte del siglo XX. Sus presupuestos se han agrupado bajo diferentes denominaciones: "Modelo experimental", "esquema tecnológico", "enfoque sistémico", "pedagogía por objetivos", "evaluación objetiva", etc.

Este enfoque se vincula a las ideas positivistas y empiristas de grandes teóricos del siglo XIX y principios del XX, como Comte (1789-1857), S. Mill (1806-1873), Durkheim (1858-1917) y Popper (Viena, 1902).

Es un marco que ha estado vigente desde los años 30 hasta nuestros días, aunque ya en la década de los setenta comienza a declinar su importancia y su uso. Está basado en el racionalismo, en el positivismo, el empirismo y en el método hipotético-deductivo utilizado fundamentalmente en las Ciencias Naturales.

Este paradigma surge y se desarrolla paralelamente a la sombra de las corrientes de investigación en psicología, la psicología del test y la psicometría, y, sobre todo, la psicología conductista y dará lugar a la investigación experimental empírica, con controles, medidas precisas y exactas, generadoras de nuevas hipótesis de trabajo, que compartimentan la realidad en "minúsculos análisis", como dice Nisbet (1983).

Esta concepción es la que subyace en el planteamiento de la Reforma Educativa de la Ley General de 1970 de Villar Palasi y se desarrolló plenamente en el contexto socio-político de los Planes de Desarrollo. La consecución de los objetivos-resultados en cada uno de los sectores (educación) era la prioridad para el desarrollo económico del país.

Siguiendo a diferentes autores como **Gage** (1963), **Best** (1972), **Travers** (1979), **Nisbet** (1983), **Kerlinger** (1985) y **Ary y otros** (1987), **Elliott** (1989), **Erickson** (1989), entre otros, podría decirse que esta concepción tendría las siguientes características:

1. La evaluación educativa equivale a evaluación científica aplicada a la educación, y debe ceñirse a las normas del método científico en su sentido estricto. Por lo tanto, evaluar en educación desde esta perspectiva sería "el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico" (**Best**, 1972, 6). Es decir, consiste en una "actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores" (**Travers**, 1979, 19).
2. Este carácter empírico de la evaluación, se apoya en los mismos criterios y postulados que las ciencias naturales. Sólo cuando el conocimiento se obtiene según estas reglas puede ser considerado como tal, y sus leyes utilizarse en la explicación y predicción de los fenómenos.
3. Es una forma de configurar la evaluación como la elaboración de una hipótesis de trabajo a través de la inducción (definición del problema), lecturas y otras experiencias sobre el problema, verificando esta hipótesis de partida (solución del problema), y contrastándola con la realidad de los resultados. A través del análisis de los datos, se formulan las conclusiones, se confirma o no las hipótesis previas. Para ello utilizará métodos de carácter deductivo, cuyo fin será demostrar la hipótesis de trabajo a través de la recogida de los datos y su análisis estadístico y cuantificación. De ahí el término de cuantitativo o experimental con el que se le conoce.
4. La objetividad de la evaluación es el resultado de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida y análisis de datos.
5. La realidad a estudiar se divide en diferentes partes o aspectos. A partir de la parcelación de estos aspectos, que no van a tener ninguna relación los unos con los otros y van a poder ser manipulados independientemente, se generalizan y elaboran las teorías correspondientes.
6. Se emplean métodos y técnicas de carácter experimental, buscando en los procedimientos cuantitativos de carácter matemático la precisión y objetivación de las conclusiones y la deducción de las teorías.

7. Énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la enseñanza. La evaluación cuantitativa debe preocuparse únicamente de comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos.
8. El evaluador se mantiene al margen del objeto evaluado y de la realidad o el contexto o circunstancias en las que se da la evaluación, con el fin de objetivarla al máximo, buscando que sus conclusiones sean lo más asepticas posibles. De tal forma, se evalúa la acción desde fuera de ella.
9. El objeto de la evaluación van a ser los fenómenos que sepuedan objetivar, observar y medir cuantitativamente, con el fin de llegar a generalizaciones aplicables a otras situaciones. De esta forma, el profesor, sus características y sus conductas o comportamientos, así como las conductas que provoca en el alumno, medidas como resultados numéricos, se van a convertir en el centro de toda la evaluación en este paradigma como las únicas variables responsables o causas de los resultados del proceso educativo.
10. Los elementos evaluados, profesores y alumnos, son sólo objetos de evaluación, pero no participan en ella.
11. El mundo se puede llegar a configurar a imagen y semejanza del evaluador, porque, al elaborar a priori las hipótesis y generalizaciones, se puede llegar a buscar sólo aquellos elementos o aspectos que se quieren demostrar (las hipótesis y generalizaciones). La veracidad de una hipótesis reside en los datos que se recogen, y la comprobación, a través de ellos, de lo que se quería demostrar; así el mundo se puede configurar a imagen y semejanza del que elabora las hipótesis.
12. La utilidad de la evaluación está destinada a un destinatario determinado: la autoridad educativa, responsable del diseño y planificación del proyecto. Es la audiencia apropiada de los informes que elabora el evaluador.
13. La función de la evaluación es de apoyo a la planificación previa de los objetivos y externa al proceso de aprendizaje-enseñanza.
14. Finalidad: La evaluación aspira a crear conocimiento teórico, mediante la explicación de los fenómenos educativos y eventualmente su predicción y control (**Kerlinger**, 1985). Su aspiración básica es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa con la máxima eficacia.

Por tanto podríamos decir que el concepto de evaluación para esta concepción viene marcado por la obtención de los datos prefijados y la comprobación de las hipótesis definidas a priori. La evaluación tiene como propósito recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados. Los resultados se convierten en el eje de la evaluación, y el "qué" es la pregunta que define el objeto

de la misma (conductas, capacidades, destrezas, habilidades, etc...). La consecuencia de esta concepción es que la evaluación en una actividad puntual desarrollada al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, exterior en parte al mismo, y en el cual lo que se busca son datos de carácter cuantitativo (las veces o porcentajes que se ha realizado una conducta, y las veces o porcentajes que se ha realizado de acuerdo con los objetivos propuestos), para lo cual se utilizan métodos, técnicas e instrumentos de carácter positivista y cuantitativos.

Esta concepción de la evaluación se basa en determinados supuestos sobre la forma de entender el mundo y el modo de conocerlo:

- a) El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia. El mundo social existe como un sistema de variables. Estas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones (**Popkewitz**, 1988, 66)
- b) Creencia en una verdad objetiva igualmente significativa y relevante para todas las partes.
- c) Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descritas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados. Como afirma **Popkewitz** (1988, 66) los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. La función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos.
- d) Sólo son objeto de la ciencia los fenómenos observables, y por lo tanto medibles cuantitativamente, sólo va a ser válida la experimentación controlada, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de variables.
- e) El conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido en todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre. Como señala **Popkewitz** (1988, 66) la teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones
- f) Creencia en la neutralidad tecnológica.
- g) *Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.*
- h) Defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.

Entre los autores que propusieron modelos de esta concepción tenemos que citar entre otros **Tyler** (1949), **Taba** (1959), **Metfessel** y **Michael** (1967) y **Stufflebeam** (1950-1987) entre otros.

2. El Paradigma interpretativo o cualitativo

A partir del desarrollo de nuevas premisas sobre el concepto de educación, concebida como realidad sociocultural, de naturaleza más compleja, singular y socialmente construida, surgieron nuevas formas de enfocar la evaluación educativa. Será la corriente interpretativa y, dentro de ella las perspectivas fenomenológica y hermenéutica, de corte antipositivista, y que van a aportar una nueva visión sobre lo que es la evaluación educativa (**Goetz y LeCompte**, 1984; **Lincoln y Guba**, 1985; **Erickson**, 1986; **Taylor y Bogdan**, 1986).

Desde estas concepciones la educación se va a entender como acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas personales y sociales y no tanto por leyes científicas.

Para la perspectiva fenomenológica-hermenéutica (**Berger y Luckmann**, 1967; **Bruyn**, 1966; **Husserl**, 1913; **Psathas**, 1973; **Schutz**, 1962, 1967) evaluar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante. El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos. En contraste con lo que ocurre en el caso del anterior paradigma, el fenomenólogo lucha por lo que **Max Weber** (1968) denomina *verstehen*, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. Desde aquí, plantean que la finalidad de la evaluación educativa ha de ser interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal.

Engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (**Erickson**, 1986).

Este enfoque tiene sus antecedentes históricos en trabajos de autores como **Dilthey** (1833-1911), **Rickert** (1863-1936), **Schutz** (1899-1959), **Weber** (1864-1920) y escuelas de pensamiento como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología cualitativa.

El *interaccionismo simbólico* parte de las obras de **Charles Horton Cooley** (1902), **John Dewey** (1930), **George Herbert Mead** (1934, 1938), **Robert Park** (1915), **W. I. Thomas** (1931) y otros. La formulación de **Mead** (1934) en *Mind, Self and Society* fue la más clara e influyente presentación de esta perspectiva. Los seguidores de **Mead**, entre ellos **Howard Becker** (**Becker y otros**, 1961; **Becker y otros**, 1968). **Herbert Blumer** (1962, 1969) y **Everett Hughes** (1958) han aplicado sus perspicaces análisis de los procesos de interacción a la vida cotidiana.

El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los *significados sociales* que las personas asignan al mundo que las rodea. **Blumer** (1971) afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas:

- La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina la acción.

- La segunda premisa de **Blumer** dice que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: "El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata" (Blumer, 1971, 4). Una persona aprende de las otras personas a ver el mundo.

- La tercera premisa fundamental del interaccionismo simbólico, según **Blumer**, es que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un *proceso de interpretación*. **Blumer** (1971, 5) escribe:

Este proceso tiene dos pasos distintos. Primero, el actor se indica a sí mismo las cosas respecto de las cuales está actuando; tiene que señalarse a sí mismo las cosas que tienen significado. En segundo lugar, en virtud de este proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en una cuestión de manipular significados. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción.

Este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes.

Podemos ver por qué diferentes personas dicen y hacen cosas distintas. Una razón es que cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales. Por ejemplo, cada persona ocupa una posición dentro de una organización, y ha aprendido a ver las cosas de cierta manera. Tomemos el ejemplo del estudiante que rompe una ventana en la cafetería de la escuela. El director podría definir la situación como un problema de conducta; el consejero lo ve como un problema familiar; para el bedel es un problema de trabajo; para la enfermera, un problema de salud; el alumno que rompió la ventana no percibe ningún problema en absoluto.

Una segunda razón que hace que las personas actúen de modo diferente reside en que ellas se hallan en situaciones diferentes. Si queremos entender por qué algunos adolescentes se convierten en "delincuentes" y otros no, tenemos que considerar las situaciones que enfrentan.

Finalmente, el proceso de interpretación es un proceso dinámico. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación.

Desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas.

En cuanto a la *etnometodología*, podemos afirmar que abundantes controversias han rodeado los influyentes escritos de **Harold Garfinkel** (1967) y sus colegas etnometodólogos (**Mehan y Wood**, 1975; **Turner**, 1974; **Zimmerman y Wieder**, 1970).

La etnometodología no se refiere a los métodos de investigación sino al tema u objeto de estudio: cómo (mediante qué metodología) las personas mantienen un sentido de la realidad externa (**Mehan y Wood**, 1975, 5). Para los etnometodólogos, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. En consecuencia, los significados son un logro práctico por parte de los miembros de la sociedad.

Este tipo de perspectiva, llamada por **Guba** (1986) de forma genérica naturalista, surge en la década de los setenta como una reacción a la obsesión por las hipótesis y a la medición estadística, en paralelo a las corrientes de investigación de las ciencias sociológicas. Este cambio no sólo es un cambio en cuanto a los métodos empleados, sino que es, sobre todo, un cambio epistemológico en la forma de enfocar la evaluación.

No obstante la observación descriptiva, las entrevistas y otros métodos cualitativos son tan antiguos como la historia escrita (**Wax**, 1971). **Wax** señala que los orígenes del trabajo de campo pueden rastrearse hasta historiadores, viajeros y escritores que van desde el griego **Herodoto** hasta **Marco Polo**. Pero sólo a partir del siglo XIX y principios del XX lo que ahora denominamos métodos cualitativos fueron empleados conscientemente en la investigación social.

El estudio de **Frederick LePlay** de 1855 sobre familias y comunidades europeas representa una de las primeras piezas auténticas de observación participante (**Bruyn**, 1966).

En antropología, la investigación de campo hizo valer sus méritos hacia principios del siglo. **Boas** (1911) y **Malinowski** (1932) establecieron el trabajo de campo como un esfuerzo antropológico legítimo.

En la sociología norteamericana "el empleo de métodos cualitativos se divulgó primero en los estudios de la 'Escuela de Chicago' en el período que va aproximadamente de 1910 a 1940.

Por importantes que fueran estos primeros estudios, el interés en la metodología cualitativa declinó hacia el final de la década de 1940 y principios de la de 1950, con la preeminencia creciente de grandes teorías (por ejemplo, **Parsons**, 1951) y de los métodos cuantitativos.

Pero será a partir de la década de 1960 cuando resurgirá el empleo de los métodos cualitativos.

Desde entonces se han publicado y se siguen publicando numerosos estudios basados en estos métodos: **Becker**, 1963; **Goffman**, 1961. Monografías: **Lofland**, 1971, 1976; **Schatzman y Strauss**, 1973; **Van Maanen y otros**, 1982. Compilaciones: **Emerson**, 1983; **Filstead**, 1970; **Glazer**, 1972; **McCall y Simmons**, 1969; **Shaffir y otros**, 1982. Fundamentos filosóficos de la investigación cualitativa: **Bruyn**, 1966. Relación de los métodos cualitativos con el desarrollo de la teoría: **Glaser y Strauss**, 1967. Relatos personales de las experiencias de los investigadores en el campo: **Douglas**, 1976; **Johnson**, 1975; **Wax**, 1971. Periódicos dedicados a la publicación de estudios cualitativos: *Urban Life*, *Qualitative Sociology*.

Quien primero había llamado la atención sobre la dificultad de aplicar el método hipotético-deductivo a las ciencias humanas es **Dilthey**, sin olvidar la escuela de Chicago en este siglo. Sin embargo, es a partir de los trabajos de **Guba** (1986), **Parlett y Hamilton** (1983) en la década de los setenta cuando se puede hablar de un nuevo paradigma con la utilización de informes descriptivos, cartas, entrevistas, etc. A pesar de ello, hoy las técnicas utilizadas, tomadas en su mayoría de las ciencias sociales (sociología, antropología, etnología, etc.) son tan sofisticadas como las cuantitativas.

Precisamente la aparición de este tipo de evaluación se debe a la necesidad de evaluar nuevos campos como son el curriculum, la relación entre la teoría y la práctica y, en general, la innovación y la evaluación de la actividad diaria del profesor y su perfeccionamiento.

Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significa para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Desde esta concepción se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes. Los evaluadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo único y particular del sujeto más que en lo generalizable; pretenden desarrollar conocimiento idiográfico y aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestionan la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.

La concepción fenomenológica-hermeneútica se constituye como una alternativa a la visión de la perspectiva positivista. Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Esta perspectiva, en cuanto a la evaluación, según diferentes autores **Guba (1985)**, **Hamilton (1983)**, **Doyle (1985)**, **Shulman (1989)**, **Erickson (1989)** o el mismo **Elliott (1989)** entre otros, se definiría por las siguientes características:

- I. Considerar la realidad como un todo configurado por diferentes aspectos interrelacionados, de tal forma que, si incidimos sobre alguno de ellos, esto repercute en todos los demás, y provoca un cambio en toda él. De ahí que la evaluación se centrará en las construcciones de la realidad, que tienen en cuenta todas las variables, su interrelación y las circunstancias específicas en la que se produce el proceso que se investiga.
- II. El investigador participa formando parte de la situación analizada y del contexto, utilizando la observación participativa, analizando con rigor sus elementos, sus interrelaciones y elaborando informes descriptivos complejos o "densos" como los denomina **Geertz (1977)**, de carácter perceptivo, que le ayuden a elaborar hipótesis de trabajo y a fundamentar racionalmente su intervención en la realidad educativa.
- III. El objeto de la evaluación son los procesos y fenómenos que ocurren en el aula; se tiene en cuenta no sólo al profesor y su comportamiento, sino también su pensamiento y el del alumno, los niveles individual y grupal. Dentro de este paradigma cobran especial importancia las perspectivas o puntos de vista globales de una realidad o una situación y sobre como son los proyectos educativos, los mecanismos de funcionamiento, significados subjetivos, intercambios de los mismos y, en definitiva, todo lo que configura "lo que ocurre realmente en el aula", sin pretender la generalización a otras situaciones.
- IV. Los métodos utilizados, como he dicho anteriormente, están tomados de las ciencias sociológicas, que utilizan los métodos de carácter hermenéutico de la antropología, en la cual la interpretación subjetiva, la intención, el significado de los actos y lo conceptual y vivencial van a ocupar el puesto que tenían en el paradigma cuantitativo las conductas observables y medibles.

Los supuestos sobre la cosmovisión y el modo de conocer el mundo que subyacen a estas características, de los que parte esta concepción y que comparte con el siguiente paradigma (el sociocrítico) serían los siguientes:

- a) La objetividad en la ciencia y en la evaluación es siempre relativa y de ninguna forma puede considerarse su objetivo central ni prioritario.
- b) Ni la educación, ni la ciencia, ni la evaluación pueden comprenderse como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores.
- c) La realidad es una construcción social marcada histórica y culturalmente y definida por el acuerdo intersubjetivo de una comunidad dada.

- d) La verdad no es neutral, está sesgada ideológicamente por los intereses de los grupos de poder dominante en un determinado momento histórico, que intenta transmitir su visión de la realidad a través de todos los mecanismos de socialización e integración social.
- e) La misión de la evaluación es facilitar un proceso plural y democrático, mediante el cual todos los implicados puedan participar aprendiendo sobre ellos mismos y la racionalidad de su comportamiento.
- f) Se pasa de una concepción basada en la generalización estadística apoyada en las medidas de tendencia central al estudio de lo idiosincrático; de la reducción y operacionalización de variables a la consideración de la totalidad holística de la vida como un sistema abierto, complejo y cambiante; de la necesidad de esquematización y control artificial de variables, a la observación abierta y flexible de la vida natural del aula; de la búsqueda de la permanencia y estabilidad a la sensibilidad para el cambio no sólo previsto, sino también para el imprevisible. Del monismo metodológico a la triangulación y uso de múltiples metodologías.
- g) La finalidad primordial de la ciencia no es la utilidad de sus descubrimientos para aplicarlos de una forma tecnológica al control y la manipulación desde la minoría ilustrada. Sino que es conocer, descubrir, para ofrecer los datos hallados en la investigación, en la evaluación a la comunidad de implicados y que ellos decidan el camino a seguir. La información no es monopolio de un grupo o estamento, es un instrumento válido para el contraste y la reformulación de interpretaciones de los afectados.

En cuanto a la investigación en general, derivada de esta concepción sobre la realidad, podemos establecer una serie de características que la determinan, siguiendo a **Taylor y Bogdan** (1992):

1. *La investigación cualitativa es inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.

2. En la metodología cualitativa *el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística*; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

3. *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.* Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una

conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos (**Emerson**, 1983).

4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas. Herbert **Blumer** (1971, 86) lo explica como sigue:

Tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un denominado observador "objetivo" y rechazando el rol de unidad actuante, equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo: en el proceso de interpretación, es probable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea.

5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Tal como lo dice **Bruyn** (1966), el investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.

6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.* Este investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del "paranoide", tanto como la del psiquiatra. En los estudios cualitativos, aquellas personas a las que la sociedad ignora (los pobres y los "desviados") a menudo obtienen un foro para exponer sus puntos de vista (**Becker**, 1967). **Oscar Lewis** (1965, XII), célebre por sus estudios sobre los pobres en América latina, escribe: "He tratado de dar una voz a personas que raramente son escuchadas".

7. *Los métodos cualitativos son humanistas.* Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Aprendemos sobre "...la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales" (**Burgess**, citado por **Shaw**, 1966, 4).

8. *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.* Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (**Blumer**, 1971). Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y

hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. Mientras que los investigadores cualitativos subrayan la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación (Rist, 1977).

Pero dentro de este paradigma general de la investigación evaluativa de carácter cualitativo podemos diferenciar dos tipos de tendencias, no sólo por la finalidad, sino también por los métodos y el contexto en el que se desarrollan. Mientras la concepción humanista se centra en los procesos, sobre todo, actitudinales y afectivos, la concepción cognitivista se centra en evaluar los procesos, pero de carácter cognitivo o de procesamiento de información y toma de decisiones.

Las voy a explicar lo más brevemente posible siguiendo a **Domínguez** (1994).

a. La concepción humanista

(Evaluación de los procesos afectivos y actitudinales)

Para esta concepción lo importante es plantear diferentes posibilidades de estrategias de intervención que permitan múltiples procesos de aprendizaje, según las diferencias y características personales de los alumnos que configuran el grupo de aprendizaje, con el fin de que se autorealicen como personas durante el proceso.

De esta forma el concepto de evaluación complementa su dimensión de valoración de los procesos de aprendizaje que realizan las personas implicadas en él. Para los humanistas ya no son sólo importantes los datos o resultados finales, sino, sobre todo, el esfuerzo realizado por el alumno, teniendo en cuenta su punto de partida (conocimientos, características personales, posibilidades intelectuales, situaciones personales, etc...) como referencia para valorar los resultados obtenidos. Este esfuerzo estaría relacionado con las actitudes del alumno respecto al aprendizaje y estaría relacionado con la valoración más afectiva que conductual que el profesor debería realizar del esfuerzo y las actitudes demostradas por su alumno.

La finalidad de la evaluación será la de valorar el proceso desarrollado por el alumno durante su aprendizaje, y el cómo lo ha realizado será el objeto de la evaluación de esta concepción. Para ello tendrá que utilizar indistintamente métodos, técnicas e instrumentos de carácter cuantitativos con el fin de valorar los resultados del alumno, y métodos, técnicas e instrumentos de carácter cualitativo (percepciones personales, entrevistas, etc..) para poder valorar el esfuerzo y, sobre todo, las actitudes y el desarrollo personal del alumno como individuo durante el proceso.

Todo ello lleva a la utilización de metodologías mixtas, y a convertir la evaluación en un proceso paralelo al proceso de aprendizaje, pero que converge al final del mismo con él, todavía con claros matices de evaluación sumativa o final, aunque la palabra más utilizada por los humanistas es la evaluación continua.

Los autores que propusieron modelos de evaluación que más reflejan esta concepción serían por una parte los de **Stufflebeam** (1987) con el modelo CIPP (que lo estudiaremos en el apartado de los modelos), **Scriven** (1967) con el modelo de consumidores, y en parte el de **Stake** (1976) o el modelo respondiente o de cliente.

Esta concepción de la evaluación como evaluación continua, en la que se valora el esfuerzo individual del alumno con sus características personales, además de los resultados, es el que subyace en los planteamientos que proponían los grupos de Renovación Pedagógica en las Escuelas de Verano y que más tarde se vieron reflejados de una manera oficial en los Programas Renovados de EGB, desarrollados durante la etapa del Gobierno de la UCD.

En el plano de las necesidades reales del trabajo del docente, es a partir de esta aportación cuando comienza la obligación de cualificar la valoración de las notas cuantitativas con la valoración cualitativa de la actitud del alumno, que en la mayoría de los casos reflejaba más un paralelismo con la nota cuantitativa, que una reflexión cualitativa de todo el proceso, lo que le confería más un carácter de evaluación puntual final sumativa, que el carácter de evaluación procesual y continua que debería haber tenido.

b. La concepción cognitivista

(Evaluación de procesos cognitivos y toma de decisiones)

Para esta concepción el curriculum se define como un diseño abierto, en constante reelaboración y construcción, que se cimienta, sobre todo, en dos variables: la psicología evolutiva y el desarrollo biológico de la mente humana (siguiendo los trabajos de Piaget) y la adaptación a este desarrollo de la construcción epistemológica del conocimiento que se imparte (siguiendo los trabajos de Bruner, Ausubel, con el aprendizaje significativo y Novak y Godwing, con los mapas conceptuales). Este planteamiento que no ha sido considerado por Carr y Kemmis (1988), algunos autores como **Huebner** (1985), entre otros, lo han denominado de reelaboración o reconceptualización del curriculum, por que, según ellos, vuelve a considerar los objetivos de conocimientos como elementos fundamentales del curriculum, aunque no estén definidos en términos de conducta, sino de procesos mentales.

Para esta concepción la evaluación, además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica. La finalidad de esta concepción será, esencialmente, los procesos cognitivos, es decir valorar los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de los mismos que son la toma de decisiones. El objeto de esta concepción serán los procesos mentales desarrollados

(cómo se han realizado) y su relación con los resultados. Esta concepción utilizará también métodos de carácter mixto, al tener que mezclar los métodos de carácter cualitativo para percibir, analizar y valorar los procesos mentales que subyacen y métodos cuantitativos para valorar los resultados de estos procesos.

La evaluación de esta forma se convierte en un proceso, con distintas fases o actividades, en el cual se combina la evaluación de los procesos durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación inicial y procesual) y la evaluación de los resultados (evaluación final).

Los autores y modelos que podemos citar dentro de esta concepción, y que luego veremos en el apartado de modelos, son los de **Stake** (1976) o el modelo respondiente o del cliente, **Cronbach** (1980) o de planificación evaluativa, y en parte el de **Scriven** (1967) o de evaluación respondiente.

Esta concepción es la que subyace en el planteamiento de la Reforma del Sistema Educativo actual, la LOGSE, y el planteamiento de la evaluación que realiza el Diseño Curricular Básico (DCB) (MEC, 1989, 35-37), el cual se plantea la evaluación como proceso, cuyo objetivo es "recoger la información y realizar juicios de valor necesarios para la orientación y la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje" (35).

Como objeto de la evaluación plantean cuatro preguntas:

- a) ¿Para qué evaluar?. Para "orientar al propio alumno y guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje ". (37).
- b) ¿Qué evaluar?. Las capacidades, que deben definirse en los objetivos generales.
- c) ¿Cómo evaluar?. De forma continua e individualizada, de carácter criterial, no normativa.
- d) ¿Cuándo evaluar?. Proceso de evaluación continua configurada por tres fases (la inicial, la formativa y la sumativa, esta última como elemento esencial de la fase inicial de los procesos siguientes).

El desarrollo de este planteamiento a través de los diferentes documentos, que han ido apareciendo, cada vez hacen más hincapié en los objetivos y los objetivos terminales, de carácter psicologista y academicista o de conocimientos de materias, con lo cual cada vez se va potenciando más el concepto de evaluación en la que los procesos se evalúan en función de los resultados finales y se contrastan con los objetivos prefijados anteriormente por el MEC, o el departamento correspondiente. Todo ello dentro de un contexto sociopolítico de carácter economicista y tecnológico como es la clasificación de la mano de obra dentro del Mercado Único Europeo.

3. Paradigma sociocrítico

"La teoría crítica ha originado un paradigma recientemente utilizado en la investigación educativa" (Arnal, 1992, 216).

Bajo esta denominación se agrupan una familia de enfoques de evaluación que surgen como respuesta a las tradiciones positivista y fenomenológica y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el, en cierta medida, conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo fenomenalista (Foster, 1980).

No obstante, como dicen De Miguel (1988), Keeves (1988) y Arnal (1992), este paradigma sigue participando de bastantes de los postulados metodológicos que caracterizan al paradigma interpretativo, pero añadiendo un componente ideológico fundamental que lo desliga claramente de ese paradigma.

Las críticas tanto al interaccionismo simbólico como a la etnometodología han sido numerosas (Popkewitz, 1988; Carr y Kemmis, 1988; Habermas, 1988). "Como puede observarse ambas perspectivas (interaccionismo simbólico y etnometodología) intentan justificar la existencia de un consenso en la sociedad (en cada sociedad); unos a partir de intercambios intersubjetivos, y, otra apuntando los procesos de negociación de significados como 'motor' de dicha construcción. Ambas posturas abundan en un relativismo, una diferencias establecida entre los individuos, los grupos y las sociedades, que legitima una discriminación evidente. Por este motivo me he permitido exponer al principio de este apartado el carácter conservador de la fenomenología social y las dos teorías más importantes que se incluyen en esta filosofía social" (Calvo de Mora, 1991, 49).

Siguiendo a este mismo autor destacamos también otro campo de críticas respecto al paradigma anterior:

1. La no consideración de las estructuras sociales cuando estudian los procesos microsociales y la manifiesta ignorancia también de las fuerzas estructurales que ordenan y forman estos procesos. Esta crítica (proveniente de sociólogos radicales y neo-marxistas) dice que los fenomenólogos sociales y en concreto los etnometodólogos proponen organizaciones autónomas, ignorando el contexto de la estructura social sobre las actividades desarrolladas en estas organizaciones ni la correspondencia o sumisión de sus prácticas a los intereses de clase.

2. Tanto el interaccionismo simbólico como la etnometodología se quedan en un lugar de la teoría (Carr y Kemmis, 1988) de intenciones y proposiciones generales; pero que no llegan a describir las construcciones específicas: la práctica.

3. Hay una contradicción que subyace en el planteamiento fenomenológico. Es una teoría que nos sitúa en los grados de conformidad de una comunidad determinada; pero este grado de conformidad que permite hacer valoración (en base a un marco axiológico) no permite o impide, que se puedan promover cambios en dicha comunidad, que se puedan desarrollar innovaciones, sólo lo que podemos hacer es 'ver' cómo se manifiestan las resistencias a las innovaciones y a los cambios. Por otro lado, existe la contradicción de que los 'agentes sociales o actores de una comunidad' no pueden verificar (negociar) los significados, las interpretaciones que le proponen los investigadores cuando han realizado un estudio, sumergiéndose en una realidad determinada.

4. Esto nos llevaría a acabar entendiendo la búsqueda de la verdad como algo invisible que hay que 'aflorar' 'extraer' o 'potenciar', lo cual está cargada de reflejos ideológicos, de prejuicios y de creencias falsas. De lo contrario nos encontraríamos de frente con el mito de la neutralidad del investigador.

Se trata en suma, de la búsqueda de la verdad, de reflejar 'tal cual es' la realidad ofreciendo la *mínima distorsión*, pero esta búsqueda que se pretende objetiva y neutral no es más que el mismo propósito que el positivismo: se busca una verdad ideológicamente ya establecida; en un sistema social y político ya establecido (House, 1983) caracterizado por la ideología liberal. O sea, como dice Popkewitz: 'la investigación social expresa compromisos y valores al menos en tres sentidos. En primer lugar, se realiza en el seno de comunidades de discurso que mantienen y desarrollan determinados criterios en función de los cuales orientan su actividad. Segundo, la investigación responde a nuestras ideas sobre las condiciones sociales y culturales existentes. Los estudios que emprendemos son reflejo de nuestros intereses morales y políticos profundos y ofrecen al mismo tiempo posibles vías de reconciliación de las contradicciones sociales que surgen en los sistemas institucionales. Tercero, la investigación se desarrolla en el marco de una comunidad profesional relacionada estructuralmente con otras instituciones de la sociedad...' (1988, 31).

Por eso desde la corriente sociocrítica se avanza un paso más y se destaca el compromiso explícito con la ideología y se rechaza la neutralidad del investigador. A través de la evaluación aspira a transformar la sociedad en base a una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan mediante la participación de las personas implicadas. La evaluación trata de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. De esta manera el conocimiento se genera desde la praxis y en la praxis. La evaluación se concibe como un medio permanente de autorreflexión. Su finalidad ya no va a ser únicamente crear conocimiento, sino sobre todo generar conocimiento útil para la acción educativa, ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa (Keeves, 1988); se erige, pues, como guía de la acción educativa. Por tanto, la evaluación va a ser una "indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas" (Stenhouse, 1984), o como dice Elliott (1984) "reflexión diagnóstica sobre la propia práctica". Su propósito final se va a centrar, no tanto en la búsqueda de explicaciones como la concepción positivista, o en comprender la realidad educativa como la línea interpretativa, sino sobre todo en buscar soluciones a los problemas educativos.

En los últimos tiempos va creciendo la idea de que debe haber una evaluación educativa más abierta, flexible, participativa y asequible a los profesionales de la educación, comprometida con la resolución de problemas planteados desde la propia realidad educativa. Esto está llevando a que se pase de una evaluación educativa entendida como una actividad estrictamente científica y rigurosa a una mayor flexibilización que permita tener en cuenta aspectos tales como: qué evaluar, quiénes deben participar en la evaluación, para qué evaluar y cómo debe organizarse dicha evaluación (Escudero, 1987).

La perspectiva sociocrítica introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y se apoyan en la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno), en el neomarxismo (Apple, 1982; Giroux, 1983), en la teoría crítica social de Habermas (1984) y en los trabajos de Freire (1972) y Carr y Kemmis (1983), entre otros.

De esta forma, cambiar la práctica se convierte en algo más que un simple cambio educativo, su principal objetivo es cambiar la realidad socio-política en donde se desarrolla esa práctica. El currículum desde esta perspectiva se convierte en un instrumento de cambio social, en el cual el profesor, a través de la evaluación del mismo, se convierte en un agente de cambio social. A esta concepción Carr y Kemmis (1988) la denominan crítica por el posicionamiento que debe adoptar la educación y el docente ante la sociedad.

Algunos de sus principios, según Popkewitz (1988, 75) son:

- a) Conocer y comprender la realidad como praxis.
- b) Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- c) Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- d) Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Esta corriente tiene un impacto considerable en algunos ámbitos de la educación, como el estudio del currículum (Apple, 1982), la administración educativa (Giroux, 1983) y la formación del profesorado (Zeichner, 1983; Popkewitz, 1984), entre otros.

Las características de esta concepción se podrían definir por los siguientes rasgos:

- I. Se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia, y por ende de la evaluación, a la que atribuye un carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y procesos educativos. El grupo asume la responsabilidad de la evaluación y propicia la reflexión y crítica de los intereses, interrelaciones y prácticas educativas.

- II. Esta perspectiva tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Considera la existencia de varias realidades, todas ellas diferentes, a las que llamará contexto y que van a tener una importancia capital para la evaluación.
- III. El evaluador participa formando parte de la situación analizada y del contexto. Pero no sólo forma parte como en el paradigma interpretativo, sino que se compromete de una forma activa y arriesgada. La observación participante estará dirigida a fundamentar racionalmente la toma de decisiones y su intervención en la realidad educativa de cara a mejorarla.
- IV. El objeto de la evaluación son las estructuras políticas de la organización que reflejan los intereses dominantes sobre la institución; los grupos de poder que definen las prioridades, los códigos y los objetivos de la organización; los procesos de negociación en los conflictos para repartirse entre las distintas coaliciones de la organización los recursos escasos; la participación de los distintos estamentos y participantes en las tomas de decisión; la comunicación, el clima y la cultura organizacional que configuran el sistema relacional de la organización: es decir, el "currículum oculto" de toda institución que es lo que realmente la alienta y mueve.
- V. En las dimensiones conceptual y metodológica existen similitudes con la perspectiva fenomenológica, al que añade un componente ideológico con el fin de transformar la realidad además de describirla y comprenderla. Utilizará métodos de estudio de campo propios de la sociología, la etnología y la antropología, tales como la observación participante, el estudio de casos, el proceso de triangulación, la observación persistente, las entrevistas en profundidad, etc.
- VI. El proceso de producción del conocimiento y su agente va a provocar un cambio en el mismo. Por esto, va a ser importante analizar y comprender la realidad y cada realidad va a requerir un método específico y va a poder variar el diseño de la evaluación a lo largo del proceso, según se vayan detectando las necesidades. Las relaciones entre la teoría y la práctica, la evaluación y la innovación, la evaluación y la acción, no van a ser lineales, sino de carácter interactivo y simultáneo, de mutua dependencia.
- VII. La finalidad pretendida es aplicar el resultado de la evaluación para producir un cambio. Desde esta perspectiva, la reflexión y el contacto con la realidad se desarrollan desde posiciones de compromiso para cambiar y modificar la realidad educativa, convirtiéndose la metodología de evaluación, por el carácter activo y participativo, en una estrategia de autoperfeccionamiento y autoformación para el profesor.

Aunque la teoría crítica ha originado una corriente recientemente utilizada en la evaluación educativa como acabamos de ver, sin embargo, desde la óptica metodológica, y según **De Miguel** (1988) y **Keeves** (1988), esta corriente participa de los postulados que caracterizan a la corriente

fenomenológica, añadiendo un componente ideológico, una forma nueva de ver y abordar el mundo.

Resumiendo las propuestas de esta concepción, se podría decir que rechaza el concepto de evaluación como control, puesto que significa una reproducción del sistema social. Para estos autores la evaluación tiene sentido como una valoración del proceso en el que tanto evaluador como evaluado forman un sólo equipo y han participado y pactado la definición de los criterios, que van a servir como puntos de referencia en la evaluación. Deja de tener significado la evaluación para alguien ajeno al proceso y se convierte en una valoración interna de los procesos con el fin de cambiar y mejorar el mismo y, sobre todo, para que mejoren su actividad aquellos que la han realizado.

Para conseguir la validación y valoración de todo el proceso estos autores buscarán fundamentalmente los datos cualitativos que les ayuden a descubrir y a percibir lo que subyace bajo una realidad y su apariencia externa, incluso la de los procesos que pueden ser en gran parte ficticios, ritos litúrgicos de carácter normativo y social para dar una apariencia externa de estabilización. Por esa razón utilizarán métodos, técnicas e instrumentos de carácter cualitativo (estudios de casos, sociogramas, y, sobre todo, la observación y la entrevista) tomados de las ciencias sociales, y, sobre todo, del trabajo de campo y de los métodos de evaluación de la etnografía (**Knapp**, 1986; **Woods**, 1987) y de la antropología (**Erickson**, 1989), y de métodos como el estudio de casos (**Campbell**, 1986 y **Trend**, 1986), o la triangulación de métodos que proponen diferentes autores (**Denzin**, 1983; **Bogdan y Taylor**, 1984 y **Santos**, 1990, entre otros).

Existen, pues, tres características de la evaluación que marca sustancialmente a este paradigma: toma de decisiones, relación con la política y metodología. La toma de decisiones parte de la existencia de conflictos de intereses entre los implicados en un programa y el proceso de negociación para acordar un plano convergente de actuación, no sólo a la hora de planificar y decidir los criterios de evaluación, sino igualmente a la hora de verificar y contrastar los resultados de la evaluación. La relación de la evaluación y la política se fundamenta en la democratización de la comunidad social, la búsqueda del cambio social, privilegiando en este cambio a los más débiles y marginados socialmente en aras de una mayor justicia. Y, en tercer lugar, la metodología cualitativa, la apreciación de diferentes fuentes de información, la interpretación colectiva, y, también la utilización de fuentes de información que suministren datos cualitativos.

Como veremos más adelante esta concepción enlaza de lleno con los presupuestos que sustentan la Investigación Acción, y que integraré también con la Investigación Evaluativa Participativa, que es en definitiva mi propuesta metodológica.

Entre los autores y modelos que han trabajado este tema, y de los que hablaremos posteriormente, se pueden citar **Parlett y Hamilton** (1977) con su modelo iluminativo, el modelo holístico o de **MacDonald** (1985) y el crítico artístico o de **Eisner** (1985; 1987), en los que se

hace especial hincapié en metodologías de tipo cualitativo. También se podría señalar a Stenhouse, Elliot, etc.

Características de los paradigmas de evaluación

	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
Fundamentos	Positivismo lógico Empirismo	Fenomenología. Hermeneútica.	Teoría crítica. Teoría política.
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente.
Finalidad de la evaluación.	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar contexto social.
Relación sujeto / objeto	Independencia. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como "objeto" investigación	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso activo por el cambio. Investigador es un sujeto más.
Valores	Neutros. Investigador libre valores.	Explicitos. Influyen en la investigación	Negociados y consensuados entre los participantes.
Teoría / práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. Teoría, norma para práctica	Relacionadas. Retroalimentación mútua.	Indisociables. Relación dialéctica. Práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad validez consensuada.
Instrumentos Estrategias	Cuantitativos. medición de tests, cuestionarios. Experimento.	Cualitativos. Investigador principal instrumento.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas. Perspectiva de los participantes.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística	Cualitativo: inducción analítica.	Intersubjetivo. Triangulación.

(Siguiendo esquema de Koetting, 1984 y Arnal, 1992)

D. Mi opción metodológica

"Ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia" (Álvarez Méndez, 1986).

La elección de la metodología de evaluación en cualquier investigación evaluativa depende, no sólo de la concepción ideológica y de la formación epistemológica del evaluador, sino también "debe depender de las exigencias de la situación de investigación que se trate" (Cook y Reichardt, 1986)", y no olvidemos que en esta tesis la situación a investigar está determinada por dos características muy definidas: que es una situación educativa y que hace referencia a la cultura de una organización.

Es por tanto crucial advertir que el enfoque y la forma de plantear la evaluación dependerá de nuestra propia **concepción del mundo**, de la realidad que se pretende explorar y de cómo "manipularla" para estudiarla. "Los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito. Cualquier proceso de indagación, científico o no, tiene lugar en el contexto de las experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales y de ciertas tradiciones filosóficas" (Goetz y LeCompte, 1988, 57). Y todo esto conlleva supuestos muy arriagados sobre la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores, como mantienen **Bredo y Feinberg** (1982), que interactúan con los constructos de la ciencia social en que el investigador enmarca su trabajo.

No existe ninguna metodología que no parta de una teoría del conocimiento y no formule antes, durante y después de la acción, una manera de conocer la realidad. Por lo tanto, voy a plantear mi visión sobre la realidad que voy a investigar que sería, siguiendo a **Fernández Sierra y Santos Guerra** (1992):

a.- La realidad social es polisémica. Existen múltiples visiones de la realidad, determinadas, no sólo por factores 'objetivos', concretos, palpables y medibles, sino que cada persona, cada grupo humano, cada sociedad, reinterpreta subjetiva y culturalmente las situaciones, los momentos y las circunstancias, construyéndose su propia versión de la realidad. Así pues, cada experiencia, cada organización es única, completamente particular.

b.- La realidad social es dinámica, está en perpetuo estado de cambio, de evolución, de impredecibilidad, y cada individuo está inmerso en un proceso constante y continuo de acomodación y desacomodación a 'su' realidad.

c.- Estas 'realidades' no pueden diseccionarse, para su estudio, sin peligro de desintegrarlas. El todo no es igual a la suma de las partes, ni éstas existen fuera de aquél.

d.- La comprensión de la cultura organizacional de una institución social requiere elevadas cotas de interrelación evaluador-participantes. No es posible la comprensión sin la inmersión, si no se consigue romper barreras y llegar al 'cuerpo a cuerpo'. Esto requiere el desarrollo de interrelaciones profundas entre evaluador y participantes, con todos los riesgos que ello pueda suponer.

e.- No considero a las personas como 'objeto de estudio', sino como sujetos activos en el desarrollo y la vida del programa. Las mutuas influencias interpersonales de los participantes (incluido el evaluador), han de tenerse en cuenta, pues el negarlo y obviarlo esconde y tergiversa aspectos importantes de la evaluación.

f.- La evaluación ha de ser contextualizada. No es posible comprender la problemática de la cultura de una organización fuera del microsistema en que se desarrolla, pero al mismo tiempo integrado en el contexto más amplio y variado en el que se mueven todos los implicados. Toda organización está marcada por componentes ideológicos y sociales que marcan su estructura y su funcionamiento.

g.- El estudio de los hechos ha de llevarse a cabo en el escenario natural donde transcurren.

h.- No pretendo generalizar los posibles hallazgos obtenidos a cualquier otra institución educativa que se esté llevando a cabo. Sí podrían plantearse la transferibilidad, pero ello depende, en último extremo, de los responsables o evaluadores de las otras instituciones.

i.- No se parte de hipótesis para su comprobación ni, de teorías previas. El punto de arranque es el estudio de los datos para, de ellos, derivar las teorías oportunas, poniendo especial énfasis en el análisis y construcción de 'modelos' o 'ejemplos'.

j.- Hay de prestar atención especial al conocimiento tácito. Es preciso descubrir lo que no se dice, el lenguaje de los silencios, de las dudas, de los titubeos, de las excusas, de los gestos, de los hechos.

k.- Se parte de un diseño emergente, flexible, siempre incompleto, siempre abierto a la evolución y al cambio según lo requieran las circunstancias y desarrollo de la evaluación (Guba, 1985).

l.- Han de aparcarse, en principio, los conceptos definidores para partir de conceptos sensibilizadores.

"El concepto definidor se refiere precisamente a lo que es común a una clase de objetos... El concepto sensibilizador, por el contrario, carece de especifica-

ción de los atributos o aspectos demarcadores... El concepto definidor nos enseña lo que hemos de observar, mientras que el concepto sensibilizador nos proporciona meramente una orientación general en torno a la cual observar" (Blumer, 1970).

m.- Los investigadores presentes en el campo, son considerados, como el principal instrumento de evaluación.

n.- En la construcción de la realidad intervienen activamente los propios interesados por ella. No es el investigador quien decide el objeto, ni la finalidad, ni los instrumentos de evaluación, son todos los interesados en la misma quienes negocian y consensúan el procedimiento de investigación y la forma de validación de los resultados.

o.- La realidad está marcada por los conflictos ideológicos y de poder que no se pueden obviar y ante los que tanto el investigador como los participantes en la investigación han de posicionarse y optar.

A partir de este posicionamiento sobre la realidad a investigar, trataré de responder a las preguntas que sobre la evaluación formulé inicialmente. Según como respondamos a estas preguntas, así haremos un tipo de evaluación u otra, así nos situaremos en una perspectiva teórica o en otra, así defenderemos unos intereses u otros. Sería, por lo tanto, lo primero que tendríamos que hacer todos los profesionales, todos los investigadores: explicitar nuestros intereses, nuestros puntos de partida, nuestras concepciones sobre qué es evaluar, quién debe evaluar, cómo hay que evaluar, y ponerlos en común con el resto de los miembros de nuestro equipo profesional, de investigación o educativo, para establecer las pautas de acción comunes en el terreno de la evaluación y los acuerdos para poder llevarla a cabo.

Yo también quiero explicitar mis intereses ideológicos, mi punto de vista sobre cómo evaluar, y por eso formulo a continuación mi propuesta, siguiendo a **Domínguez (1994)**, que se enmarca en la línea de trabajo que vengo desarrollando hasta aquí.

Necesito comenzar con una cierta **fundamentación teórica** sobre la estrategia de evaluación que propongo, puesto que, como explicaré más adelante, esta decisión epistemológica implica una opción ética. Y esta opción, a su vez, determina una orientación concreta de la evaluación, que es la que voy a exponer. "Los métodos de investigación y las opciones epistemológicas son parte integral de los sistemas teóricos empleados por el investigador" (Goetz y LeCompte, 1988, 57).

1. Investigación evaluativa de carácter fundamentalmente cualitativo

La investigación en el campo de las ciencias sociales tiene unas características propias que la hacen diferente a la investigación en ciencias naturales. La peculiaridad de los fenómenos que estudia, obligan a utilizar diferentes métodos en su evaluación. Tratándose de

intervenciones educativas no podemos dedicarnos, exclusivamente, a la valoración de resultados. Los procesos educativos son complejos. Intervienen en ellos multitud de factores interrelacionados cuyo aislamiento sólo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido.

Las características de las organizaciones educativas, población sobre la que recae la investigación de esta tesis, refuerzan este planteamiento: la ambigüedad de las metas perseguidas, los límites organizativos imprecisos, la incoherencia de las acciones educativas, la imposibilidad de un control formalizado por falta de criterios claramente definidos y acordados, la discusión y la consulta como formas dominantes de relación, la tendencia a la socialización en el pensamiento convergente y a la adaptación oculta, etc. son factores difícilmente controlables y aislables como variables experimentales.

A veces ese afán por mantener un supuesto "rigor" en la evaluación nos conduce a la selección, consciente o inconscientemente, de las variables más fácilmente cuantificables u operativas, con el doble peligro, por un lado, de tomar en consideración los aspectos menos relevantes, los más nimios, los de menos interés educativo y, por otro, consecuencia del primero, llegar a conclusiones sesgadas, erróneas y engañosas.

Pero hay un mayor peligro. Desde la perspectiva cuantitativa, se tiende a suprimir de la investigación todo aquello que no va a ser medido, es decir, lo difícilmente cuantificable, o al menos se relega a un segundo plano en la práctica.

"La complejidad de los fenómenos educativos es de tal magnitud que difícilmente pueden ser evaluados a través de mediciones. Cuando en aras de una supuesta 'mayor científicidad', diseccionamos la realidad, descontextualizamos los fenómenos educativos y les atribuimos valores numéricos, a fin de adaptarlos a una metodología cuantitativa, es fácil que hayamos forjado una imagen de esa realidad irreconocible por los que en ella están inmersos y, por tanto, incapaz de producir conocimiento válido para la comprensión, la reflexión y la mejora de la intervención educativa o social" (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992, 23).

El carácter irrepetible de un fenómeno como es la "cultura organizativa" impide su investigación en laboratorio o su duplicación, al estar íntimamente vinculado a contextos determinados en situaciones específicas y en momentos concretos de su desarrollo. Además en él interactúan multiplicidad de factores, por lo que su control es muy difícil y cuyo aislamiento sólo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido. Y la generalización de los resultados de su evaluación es difícil, puesto que deben contextualizarse (Guba, 1982), mientras que la generalización implica su desvinculación del contexto (Zumwalt, 1982). Lo mismo podemos decir de la peculiar relación que se establece entre investigador y objeto investigado: El investigador forma parte del fenómeno social que investiga, la "cultura organizativa", y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias, hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo cual no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad.

Evaluar un constructo holístico como es la "cultura organizacional", históricamente determinado, de naturaleza compleja y ambigua, socialmente construido, cuyo significado ha de ser negociado permanentemente y que se refiere a presunciones subyacentes de carácter ideológico, sólo es posible desde una perspectiva de carácter fundamentalmente cualitativo.

Entiendo que esta opción hacia una metodología de carácter fundamentalmente cualitativo es un planteamiento cada vez más común entre los investigadores de ciencias sociales (etnografía, antropología, psicología, pedagogía, sociología, historia, etc.). **John Van Maanen** (1983) lo atribuye al descrédito generalizado de las técnicas cuantitativas al ver la escasa proporción de varianza que consiguen explicar adecuadamente mediante modelos estadísticos; por el carácter esotérico y de poco contenido social real de las variables claves del método cuantitativo; por la poca comparabilidad real de las investigaciones cuantitativas; por la tendencia hacia las investigaciones ex post facto, ya que es muy pobre la validez predictiva de la mayoría de los estudios cuantitativos; por la sofisticación matemática e informática tan alta que impide el acceso a este campo más que a unos pocos iniciados muy especializados; y porque la complejidad relacional del análisis multivariado paraliza cualquier intento de orientación pragmático a la toma de decisiones o a la evaluación práctica de una situación concreta.

Pero no argumento a favor de este tipo de evaluación de carácter cualitativo por imposibilidad técnica de un tipo de evaluación cuantitativa en la esfera educativa. De hecho es la más frecuente en estos últimos años. Sino que entiendo que una opción metodológica supone una opción política y ética sobre la práctica: práctica no sólo de conocimiento, de proceso de aprendizaje-enseñanza, sino práctica que implica un proceso de transformación o de mantenimiento de la realidad.

Como podemos ver siguiendo a **Fetterman** en el libro *Qualitative approaches to evaluation in education*, o en castellano la obra de **Popkewitz: Paradigma e ideología en investigación educativa** y la de **Carr y Kemmis: Teoría crítica de la enseñanza**, cuando se adopta una epistemología objetivista o un conocimiento explícito, éticamente nos situamos en un control sobre las personas, en la realización de balances basados en la eficacia de la acción de una persona o un grupo de personas, y en el plano político esta postura epistemológica implica una jerarquización de poder y toma de decisiones, donde unos son sujetos activos y otros sujetos pacientes. Por el contrario, si lo pretendido es un conocimiento implícito o una epistemología subjetiva, la perspectiva ética es la comprensión de la realidad de cada sujeto, la adaptación al sujeto, la consideración del evaluador como un instrumento de la propia evaluación, en definitiva, el respeto a los sujetos con los que se está participando en una evaluación y la perspectiva política, se basa en una relación interpersonal horizontal, en la participación en la toma de decisiones, etc.

Evaluar la cultura de una organización supone embarcarnos en una tarea colectiva que requiere modificar las pautas de actuación adoptadas con carácter ordinario para conseguir crear unas pautas de significado y conciencia colectiva particulares al grupo. Implica reconstruir la identidad del grupo destruyendo los significados ordinarios de las regularidades de la vida organizativa y haciendo emerger nuevas pautas reestructuradoras. Se reinterpretan los significados

colectivos y se reconstruyen las estructuras mediante la transformación de la comprensión intuitiva, las concepciones implícitas y la experiencia en conocimiento formalizado. Esta evaluación, por tanto, busca explicitar los supuestos subyacentes para someter a revisión la racionalidad esgrimida para las prácticas cotidianas, replanteando de manera sistemática los supuestos de la acción colectiva e integrando las diferencias en acciones colectivas dotadas de coherencia (Beltrán y San Martín, 1992, 69).

Pues bien, todo esto, me lleva a reafirmarme en la necesidad de entender la evaluación como investigación de carácter cualitativo a la hora de evaluar la "cultura organizacional": Evaluación como proceso de reflexión crítica y sistemática sobre la cultura que conforma y estructura la organización de una institución de educación social.

Para evaluar la "cultura organizativa" tenemos que intentar comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario organizativo. Intentar interpretar y comprender el fenómeno cultural más que aportar explicaciones de tipo causal. Por eso mi opción es de tipo fundamentalmente cualitativo. Como dicen Taylor y Bodgan la investigación cualitativa es aquella "investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (1992, 20).

Esta perspectiva, que tiene una larga historia en la filosofía y la sociología (Berger y Luckmann, 1967; Bruyn, 1966; Husserl, 1913; Psathas, 1973; Schutz, 1962, 1967), pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significa para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo.

Desde esta concepción se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes. Se centran en la descripción y comprensión de lo único y particular de cada organización más que en lo generalizable; se pretende desarrollar conocimiento idiográfico y aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestionan la existencia de una realidad externa y "objetiva" al margen de la construcción social.

No considera a las personas como 'objeto de estudio', sino como sujetos activos en el desarrollo y la vida de la cultura de la organización.

"En contraste con lo que ocurre en el caso de las ciencias de la naturaleza, el fenomenólogo lucha por lo que Max Weber (1968) denomina verstehen, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente" (Taylor y Bodgan, 1992, 16).

La evaluación de carácter cualitativo ha de ser contextualizada. Por eso ha de llevarse a cabo en el escenario natural. No parte de hipótesis para su comprobación ni, de teorías previas, sino que a partir del estudio de los datos recogidos deriva teorías, es decir, es inductiva (**Ray Rist**, 1977). Elabora un diseño emergente, flexible, siempre incompleto, siempre abierto a la evolución y al cambio según lo requieran las circunstancias y desarrollo de la evaluación (**Guba**, 1985). No pretende generalizar los resultados a cualquier otro contexto educativo, aunque sí podría plantearse la transferibilidad, pero ello depende, en último extremo, de los responsables o evaluadores de los otros centros. Mientras, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación, los cualitativos nos centramos más en la validez (se asegura un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace) y la transferibilidad.

En definitiva, podemos enumerar las características que propone **Jacob** (1987) sobre los métodos cualitativos:

- 1.- Inducción analítica: comienza con observación de hechos; las generalizaciones son hechas a partir de los datos recogidos tratando de descubrir patrones.
- 2.- Proximidad: cercanía observador a los hechos y personas. Se estudian los fenómenos en el propio entorno natural en que ocurren. No hay neutralidad. Como dice **Collins** "el gran error es ver la estadística simplemente como un método neutral, ya que, como tal, está contaminada por presupuestos teóricos ocultos" (1984, 331).
- 3.- Mundo cotidiano: el estudio de la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales.
- 4.- Descubrimiento de la estructura de interpretación, no imponerla.
- 5.- Actividad dialógica: no sólo se observan los datos, sino que hay un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis) generándose unos significados negociados y consensuados.
- 6.- Priman los aspectos subjetivos: se buscan más los significados intersubjetivos (**Habermas**, 1988), construidos y atribuidos por los actores sociales a los hechos, más que la realidad de estos mismos hechos y sus leyes.
- 7.- Uso del lenguaje simbólico (las "descripciones densas" de **Geertz**) y los conceptos comprensivos, más bien que el de los signos numéricos (la estadística).

2. Triangulación metodológica

No obstante, siguiendo la propuesta de **Cook y Reichardt** (1986) creo que habría que superar la disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos (aquéllos que los buscan a través de los criterios de medida datos cuantificables y medibles en porcentajes) y métodos cualitativos (aquéllos que buscan la información que subyace a la realidad y a los fenómenos y los procesos, y de los criterios que la configuran, y que ayudan a analizarla, comprenderla y conocerla mejor para su intervención). La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido a llamar "triangulación".

Como dice **Lee J. Cronbach y asociados** (1980) en su tesis número 59 "el evaluador sabio no debe declarar lealtad a ninguna de las metodologías sumativas (científico-cuantitativas) o metodologías descriptivas (cualitativo-naturalistas)".

Ya algunos autores habían defendido anteriormente esta posición según la cual cabe emplear conjunta y eficazmente los métodos cualitativos y cuantitativos, tanto en el contexto de la investigación de evaluación (**Britan**, 1978; **Campbell**, 1974; **Cook y Cook**, 1977 y **Stake**, 1978) como en disciplinas de naturaleza más tradicional (**Denzin**, 1970; **Eisner**, 1977; **Rist**, 1977 y **Sieber**, 1973). Pero tal vez fueron **Trow** (1957, 338) y **Cook y Reichardt** (1986) quienes lo expresaron mejor.

Esta triangulación supone una serie de ventajas como señalan **Cook y Reichardt** (1986):

- 1.- Posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación.
- 2.- Se vigorizan mutuamente brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado.
- 3.- Contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replantamientos o razonamientos depurados.

En esta línea parece oportuno señalar los trabajos de **Denzin** (1983), **Bogdan y Taylor** (1984), **Beltrán** (1990), **Sabirón** (1990), **Santos** (1990), y en los que proponen la utilización de la triangulación de métodos, como una utilización mixta de diferentes métodos.

La complejidad de la realidad parece favorecer la utilización de diferentes métodos, según la finalidad que tengamos en cada caso o fase y según el objeto de la evaluación. Estos dos criterios nos deben ayudar a decidir cual de los métodos parece que pueda ser el más oportuno o cuál debemos primar en relación al otro, definiendo las funciones que cada uno va a desempeñar dentro de un proceso de investigación evaluativa.

Tanto la perspectiva cualitativa como la cuantitativa son necesarias, ambas pueden funcionar conjunta y complementariamente. "Si lo que importa en cualquier caso, en la dinámica de la investigación, es lograr una amplia base de datos, aspecto en el que distintos autores coinciden, para explicar y comprender los fenómenos estudiados, la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos vienen a ser, como reconocen **Cook y Reichardt**, la solución más adecuada" (**Álvarez Méndez**, 1986).

Siempre será beneficioso en toda investigación la obtención de una visión múltiple de la realidad (**Patton**, 1986; **Cardinet**, 1988; **Cronbach**, 1982) y la capacidad de cruce y complementación de la información (**Cook y Reichardt**, 1986; **Ardoino y Berger**, 1989).

"De hecho, en numerosos proyectos los hallazgos más significativos han surgido en momentos en que se aplicaban diferentes métodos complementándose mutuamente... el término que suele usarse para designar la profusa interacción de métodos es el de 'triangulación'..." (**Walker**, 1989).

El proceso de triangulación cumple diversas funciones:

* Permite el contraste de datos e informaciones.

* Es un método de recogida de datos. Cuando 'enfrentamos opiniones' y comparamos los datos, siempre surgen nuevas informaciones que habían quedado ocultas en exploraciones anteriores.

* Es un método de debate, reflexión colectiva y autorreflexión que implica a los participantes en los procesos de análisis y crítica de la praxis, facilitando, posibilitando y comprometiéndoles en el cambio y mejora.

* Y también es un método de crítica epistemológica.

"Al enfrentar las interpretaciones de los hechos y fenómenos extraídos por los evaluadores con las versiones de los participantes surgen, además, cuestiones relativas a la metodología empleada, a las técnicas de recogida y obtención de los datos, a la subjetividad de los observadores, a la idoneidad de los diseños, a los fines de la evaluación, etc. Ello fuerza a los evaluadores, por un lado, al análisis, autocrítica y autocontrol continuos y, por otro, a la justificación o defensa de sus postulados teóricos, lo que provoca el contraste epistemológico y metodológico, al menos de algunos sectores de participantes, sobre la evaluación en marcha y sobre los presupuestos paradigmáticos, en general, en los que se sustentan las investigaciones sociales" (**Fernández Sierra y Santos Guerra**, 1992, 37).

Pero hay que hacer una salvedad. No se trata de una triangulación en el sentido de utilizar técnicas cualitativas para "descubrir" aspectos y problemas cuya "comprobación científica" quede reservada a las cuantitativas, como proponen algunos autores (**Conde**, 1987; **Smith**, 1985). De

esta forma se supone que, al tener una mayor proximidad a la realidad social las técnicas cualitativas, se consigue una mayor probabilidad de validez, pero la fiabilidad sólo se garantiza mediante las técnicas cuantitativas. Como demuestra **Alan Bryman** (1984, 75-93), los que proponen esto mantienen en definitiva que sólo existe una diferencia "técnológica" entre las metodologías cualitativas y cuantitativas, cuando hemos visto que el paradigma cualitativo está sustentado en una base epistemológica radicalmente diferente a la filosofía positivista.

Por eso quiero dejar claro que, debajo de esta utilización mixta de los diferentes métodos, no hay que desechar una diferencia de concepciones y actitudes frente a la evaluación, y a la educación en general que para mi no es ambigua. La finalidad y el objeto con el que utilizamos uno u otro método marcan un posicionamiento claro, y hacen explícito el curriculum oculto y la actitud de nuestro planteamiento y posicionamiento respecto a la educación. Por eso he dicho inicialmente que la orientación fundamental de esta investigación es cualitativa, y la epistemología que defiende es radicalmente distinta a la positivista, aunque pueda utilizar instrumentos en momentos determinados propios de esta línea de investigación.

Como dice **Álvarez Méndez** (1986) a veces puede resultar fácil lograr acuerdos para un proceso de evaluación conjunto, en otras ocasiones quizá lo más conveniente sea reconocer las incompatibilidades o las limitaciones de la utilización conjunta, partiendo del punto de vista paradigmático de los implicados en el proceso de investigación. Estos aspectos deben quedar aclarados, una vez quede definido el problema que se quiere investigar, los objetivos que se pretenden alcanzar y el contexto y condiciones en los que se da la investigación.

Hay grandes diferencias entre las dos perspectivas como hemos visto anteriormente, que van desde los orígenes de cada uno de los enfoques (psicometría y ciencias exactas para uno; antropología, etnografía y sociología para el otro) hasta los presupuestos en los que cada uno se sustenta. "Tener claro esto evitará no sólo "mezclar" indebidamente métodos y técnicas que no siempre son bien avenidas, sino alguna que otra frustración en el intento de buscar un eclecticismo deseable, pero no siempre posible, y que puede acabar en resultados híbridos difíciles de explicar y de interpretar" (**Álvarez Méndez**, 1986, 15).

3. Evaluación de carácter etnográfico

Hay muchas y variadas escuelas de investigación cualitativa: Etología (**I. Pavlov**, **C. Lorenz**, **J. Timbergen**), la psicología ecológica (**K. Lewin**), la etnografía holística (**F. Boas**, **B. Malinowski**, **G. Wright**, **R. Linton**), la antropología cognitiva (**W. Goodenough**, **I. Spradley**, **E. Tylor**), el interaccionismo simbólico (**A. Schütz**, **Blumer**, **G. Mead**, **Ch. Cooley**, **W. Thomas**, **E. Goffman**), la etnometodología (**H. Garfinkel**, **A. Cicourel**).

Pero, como plantean **Olabuena e Ispizua** (1989), se pueden bifurcar en dos líneas principales:

- 1.- Aquellos que insisten en que el auténtico significado de los actos es conocido, privilegiada y primariamente, por los propios actores.
Proviene de la etnografía, la antropología y el interaccionismo simbólico: **Malinowski, Blumer, Spradley, Le Play, Taylor, Pettigrew**.
El objetivo es captar la realidad tal como la ven, la viven y la construyen los propios individuos.
- 2.- Aquellos que insisten en que es el investigador propiamente quien tiene la capacidad de una interpretación más completa y genuina.
Proviene de la sociología y de la etnometodología: **Max Weber, Garfinkel, Cicourel, E. Goffman, Schwartz, Jacobs, Dabbs, Harré**.
Se capata mejor el significado de los datos, dirán, sin entrevistas a los sujetos, sin ver el mundo a través de sus ojos. El pez en el agua, el muchacho enamorado o el sexista entre quienes piensan como él, carecen de perspectivas suficientes para captar las cosas que les están próximas.

Ciertamente, yo **me sitúo en la primera línea de trabajo**, pero profundizando en ella desde una perspectiva sociocrítica de reconocimiento del conflicto, la lucha por el poder y los mecanismos ideológicos de dominación como contexto social en que se halla toda organización. Pero no sólo yo, otros autores ya lo han visto así.

"Si optamos por un conocimiento de la cultura de las organizaciones escolares, hay que presentar una metodología acorde a dicho objeto. Al igual que otros autores, el estudio etnográfico de las organizaciones es el que nos ofrece una descripción creíble de cómo y por qué desarrollar los procesos de creación de una cultura escolar" (**Calvo de Mora**, 1991, 104).

Al igual que este autor, también **Goetz y LeCompte** (1988), como veremos más adelante, o **Sabirón** (1990) y **Wolcott** (1993), entre otros, proponen la aproximación etnográfica, como el modelo idóneo de análisis y evaluación de la cultura de una institución escolar. "El propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural. (...) La interpretación cultural no es un 'requisito', es la esencia del esfuerzo etnográfico" (**Wolcott**, 1993, 130). O como dicen **Velasco, García Castaño y Díaz de Rada** (1993, 195) aplicándolo al ámbito escolar "la etnografía escolar debe buscar la descripción, explicación e interpretación de la cultura de la escuela (y deberíamos añadir de la cultura que la rodea o justifica)". Las razones que alegan para ello son en primer lugar que esta estrategia de investigación tiene en cuenta las aportaciones de la tradición naturalista; en segundo término que es una forma de investigación evaluativa que no interviene de forma intrusiva en la organización educativa, limitándose a ofrecer una herramienta que los propios implicados en el proceso de evaluación puedan utilizar para autoevaluar su cultura; y finalmente que entiende el centro educativo como "unidad de análisis y mejora, frente a modelos centrados y limitados en el profesor o reducidos al espacio aula" (**Sabirón**, 1990, 4).

La etnografía se relaciona con la antropología y, en particular, con la perspectiva teórica estructural-funcional (**Kaplan y Manners**, 1972). Esta asociación se debe a la forma en que los

antropólogos definen la etnografía en relación con el concepto de cultura como una ciencia de la descripción cultural (Wolcott, 1975). Una etnografía sería una descripción detallada o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (Spradley y McCurdy, 1972). Pero descripción en el sentido que propone Geertz (1973). Este autor aborda la tarea de la descripción con gran sensibilidad. Sugiere que el propósito del etnógrafo es hacer una "descripción densa" en la que un guiño se pueda distinguir de una contracción nerviosa, o de una simulación del guiño mismo, y contrasta la descripción densa con una descripción rala en la que un guiño pudiera ser descrito como una contracción rápida del párpado. Cuanto más rala es la descripción, más se despoja de significado social compartido. Como dicen Goetz y LeCompte (1988, 28) "las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas".

En su sentido literal significa descripción de un modo de vida, de una raza o grupo de individuos (Woods, 1987, 12); una monografía detallada de los modos de vida de los etnoi, término griego que designa a los 'otros', a los que no eran griegos (Erickson, 1986).

En sentido amplio, la etnografía tiene como fin el estudio sociocultural o estilo de vida de la sociedad, describiendo las creencias y prácticas del grupo, mostrando cómo las diversas partes de la comunidad contribuyen a crear la cultura como un todo unificado y consistente (Jacob, 1987). "Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo ello se desarrolla o cambia dentro del grupo y desde las perspectivas de sus miembros. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones" (Woods, 1987, 18).

La investigación etnográfica esencialmente consiste en una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen (Taft, 1988, 59).

El enfoque etnográfico intenta describir la totalidad de un fenómeno (grupo social, aula, etc.) en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de los que están implicados en él.

Los rasgos más destacados que configuran la naturaleza de la etnografía, son coincidentes con las características de la metodología de carácter cualitativo (Hymes, 1993), puesto que la etnografía es uno de los modelos generales de investigación de tipo cualitativo utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano.

Su carácter holista: describe los fenómenos de manera global, entendiéndolos como un todo dinámico en sí mismo (Heath, 1982, 33; Hymes, 1993; Woods, 1987, 19; Goetz y LeCompte, 1988).

Su condición naturalista: el etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural instalándose en medio del grupo estudiado, así su situación pasa a ser la de 'aprendizaje' como 'nativo marginal' (Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993).

El uso de la vía inductiva: a partir de los datos construye las interpretaciones y teorías (Becker, 1958; Kaplan, 1964; Malinowski, 1993, 31), evitando constructos o relacionales a priori, puesto que se intenta comprender el fenómeno con sus propios criterios de significación y, por tanto, no se puede predecir con anterioridad qué aspectos del fenómeno serán significativos o qué tipo de significado tendrán (Wilcox, 1993, 98).

Su carácter fenomenológico o émico: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales (Erickson, 1977, Malinowski, 1993, 41).

Su carácter flexible: flexibilidad de la actividad metodológica del etnógrafo y la permanente posibilidad de autocorrección (Hymes, 1993).

Su carácter ecléctico: triangulación de las fuentes y métodos de recogida de datos y del análisis (Denzin, 1978; Goetz y LeCompte, 1988).

Su condición de validez: dada por su capacidad de reflejar o no el punto de vista de los implicados en esa cultura (Hymes, 1993) y no por su generalización o validez externa, puesto que la cultura organizativa es única y exclusiva de cada institución como plantean las teorías simbólica y política de la organización (Sabirón, 1990, 11).

Todos estos rasgos son elementos que hemos visto que caracterizaban a toda metodología de carácter cualitativo.

Aunque la etnografía como modelo de investigación hunde sus raíces en la antropología y, en particular, en la voluntad de los teóricos de la cultura de finales del siglo XIX y principios del XX de descubrir cómo era el mundo no occidental, no será hasta mediados del siglo XX que comience a consolidarse el área interdisciplinar de la etnografía educativa.

La primera forma de antropología educativa se desarrolló en el seno de la antropología cultural y los estudios sobre pequeñas comunidades intactas donde se analizaban las prácticas de crianza de los niños y los procesos de enculturación. Pero será en los años cincuenta cuando se institucionalice en el seno de la antropología el estudio de la cultura dentro del ámbito educativo. Quienes más contribuyeron a la institucionalización de la antropología educativa fueron los profesores estadounidenses **Solon Kimball** de la Universidad de Columbia y **George Spindler** de la Universidad de Stanford, a partir de la mítica Conferencia de Stanford en 1954. Una de las consecuencias más importantes de aquel congreso fue que se apostara por evaluar los procesos de innovación y de cambio que tuvieron lugar en las escuelas americanas después de la segunda guerra mundial desde la perspectiva metodológica de la etnografía. Tal Conferencia es para muchos el punto de partida de la antropología de la educación, aunque sería mejor decir de la etnografía escolar, puesto que la preocupación de los antropólogos por la educación ya venía de

mucho antes. En los años 60 y 70 la etnografía educativa se extendería y se diversificaría en sus contenidos y métodos, examinando ya no sólo las estructuras y organizaciones sociales patentes, sino también los sistemas conceptuales tácitos (como el 'currículum oculto' en la escuela) subyacentes a los procesos culturales y subculturales que sostienen dichas estructuras y organizaciones (Goetz y LeCompte, 1988).

Aunque la etnografía se ha considerado tradicionalmente como la descripción de la cultura de toda una comunidad, ha sido y es igualmente aplicable a la descripción del discurso social de cualquier grupo de personas entre las cuales las relaciones sociales están reguladas por la costumbre. Las aulas y los colegios, así como las instituciones de educación no formal se adaptan bien a la investigación etnográfica, aunque la diferencia en enfoque y ámbito requiere ciertas adaptaciones (Erickson, 1973).

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos.

Refiriéndome ya en concreto al ámbito de la investigación evaluativa, la denominada evaluación etnográfica se desarrolló y divulgó sobre todo en la década de los 70, y, como dicen Goetz y LeCompte, "de ella ha surgido desde entonces gran parte de la investigación evaluativa y básica (p. ej. Koppelman, 1979; Patton, 1980, caps I-V; Willis, 1993)" (1988, 54). Estas mismas autoras siguen afirmando que si la finalidad perseguida por la evaluación etnográfica es "documentar las creencias compartidas, prácticas, artefactos, entornos, conocimiento popular, comportamientos y pautas sutiles de interacción, así como un inventario exhaustivo de los efectos de un programa, conviene realizar una etnografía de la totalidad del programa de intervención" (1988, 54).

Esta etnografía educativa se caracteriza por ser investigaciones en escenarios pequeños (estudios de caso), relativamente homogéneo y geográficamente limitado (Goetz y Hansen, 1974); por largos períodos de residencia o repetidas estancias en dicho escenario (Wax y Wax, 1980); por el empleo de la observación participante como instrumento predilecto de recogida de datos, complementado por diversas técnicas secundarias (Wilson, 1977); por la creación de una base de datos compuesta, sobre todo, por notas de campo (Bogdan y Biklen, 1982); y por la dedicación a la descripción y explicación interpretativas de la cultura, estilos de vida y estructura social del grupo investigado (Wolcott, 1980).

Finalmente, siguiendo a Denzin (1978), Cook y Reichardt (1986), Knapp (1986), Goetz y LeCompte (1988) y Taylor y Bodgan (1992) entre otros, se podrían proponer las siguientes fases de la investigación etnográfica:

- 1) Definición del marco teórico preliminar (foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda; modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección) y selección del grupo de estudio (participantes o sujetos del estudio, el escenario y contexto/s investigados).

- 2) Acceso al escenario, selección de los informantes clave, comienzo de las entrevistas y técnicas de recogida de datos y de registro.
- 3) Recogida de datos.
- 4) Análisis e interpretación de los datos.

Ciertamente este puede ser un modelo general de las fases de la investigación. Pero es demasiado escueto y no se encuadra en una perspectiva crítica que es la que quiero proponer. Como estas fases las reformularé y ampliaré más adelante y las describiré en detalle, no voy a detenerme más aquí.

En definitiva, resumiendo este punto, se podría decir que el estudio etnográfico de las instituciones educativas supone un retrato de la cultura y de la organización en el centro educativo concreto que se evalúe. Los enfoques etnográficos más recientes ya no tratan de evaluar cómo influye la cultura sobre los sujetos a través de las instituciones educativas, sino que intentan describir e interpretar la mediación de la propia institución entre lo recibido y lo transmitido, reelaborándolo desde su propia cultura (Sabirón, 1990).

4. Investigación evaluativa desde una tradición crítica de investigación-acción participativa

En primer lugar quiero explicitar qué entiendo por "Investigación Evaluativa". Utilizo este término como traducción del vocablo anglosajón *Evaluation Research*, expresión que en la literatura anglo-americana goza de una larga tradición.

Ruthman la define en 1977 como el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos (Ruthman, 1977, 16).

Por su parte, **Fox** (1981) la entiende como investigación descriptiva en la que al menos se tiene un criterio de medida de modo que, además de la descripción, se puede hacer algún juicio valorativo de la situación de investigación.

Para **Alvira Martín** (1985, 129) "es simplemente la acumulación de información sobre una intervención -programa-, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias".

Bodgan y Blinksen (1982, 193-194) establecen, desde un enfoque cualitativo, tres tipos diferentes de investigación: investigación evaluativa (*Evaluation Research*), investigación pedagógica (*Pedagogical Research*) e investigación en la acción (*Action Research*). En la *investigación evaluativa*, el investigador suele estar con frecuencia contratado por un agente para describir y evaluar un programa de cambio, con el fin de mejorarlo o de suprimirlo. En la

investigación pedagógica el investigador es usualmente una persona comprometida con la educación (profesor, administrativo o especialista en educación) que quiere utilizar el enfoque cualitativo para hacer lo que considera más conveniente, bien sea para mejorar la enseñanza en términos generales o su propia enseñanza; o bien para reflejar el grado de eficacia que tiene en su tarea y cómo puede mejorarla. Por último, en la *investigación en la acción* las personas que dirigen la investigación actúan como ciudadanos que pretenden influir el proceso político a través de la recogida de información.

Sobre la base de las definiciones precedentes, podemos concluir que la investigación evaluativa se entiende siempre que se da un proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales con una finalidad de aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundamentadas (**Fernández Sierra y Santos Guerra**, 1992; **Beltrán y San Martín**, 1992), que se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y profundización de la democracia política (**Angulo, Contreras y Santos**, 1991) y que concibe a los miembros de la organización como investigadores.

Y esto viene a caracterizar la investigación evaluativa distinguiéndola de otras formas de investigar en las que el investigador se mantenía alejado de los fenómenos, escudado en una actitud de no ingerencia y de no intervención que asegurasen la supuesta posibilidad de una objetividad pura. Supera así la dicotomía sujeto-objeto en el proceso de investigación, haciendo recaer el peso de la objetividad en la experiencia compartida, por lo cual, el objeto es fruto de la intersubjetividad social (**Habermas**).

Desde esta perspectiva cualitativa, **cuando se investiga se evalúa**, puesto que el conocimiento no es sólo para incrementar el patrimonio de la ciencia, sino que su finalidad fundamental es mejorar la acción desarrollada hasta ahora, generando un proceso de retroalimentación y entendimiento de lo que se ha hecho para hacerlo mejor en un futuro. Quien investiga acostumbra a definirse como participante imbricado de algún modo en aquello que investiga y suele expresarse en primera persona. No es "alguien anónimo", "alguien cualquiera"; se sabe quién investiga, quién piensa, quién valora, quién decide, quién interviene. Cuando se investigan los asuntos educativos, sobre todo cuando no son objetos burocrático-administrativos, cualquier investigación es simultáneamente evaluación. Y como tal, debe incidir en la práctica. Quiero decir: no puede quedarse la investigación en niveles discursivos y especulativos.

Pues bien, dentro de este enfoque de carácter eminentemente cualitativo, la evaluación que proponemos tiene un sesgo particular: es una "investigación evaluativa de carácter participativo".

Nos adentramos así en los presupuestos y postulados de la investigación-acción participativa.

La investigación-acción participativa (**IAP**) se sustenta en presupuestos compartidos por la opción metodológica de esta tesis hasta aquí expuesta: la relatividad de la experiencia del conocimiento, el reto al paradigma dominante de las ciencias sociales, el replantamiento de la

relación de dominación-dependencia en el binomio sujeto cognoscente-objeto cognoscible y la ruptura del análisis-intervención (**Palazón**, 1993); la importancia de las metas de la acción transformadora, la determinación preferencial de los grupos de base con quienes se realiza el cambio (**Fals Borda**, 1993, 9); la negación por ingenua de la pretensión de neutralidad y la afirmación de la implicación y la connotación de clase, género, etc. de cualquier trabajo (**Villasante**, 1993), el enfoque práxico o praxiológico de la investigación como actividad transformadora del mundo (natural o social) que es a la vez objetiva y subjetiva, material y consciente (**Sánchez Vázquez**, 1987; **Nuñez**, 1989); la negación del recuento y clasificación de las necesidades abstractas, definidas desde fuera del contexto, con instrumentos técnicos no inocentes y reduciéndose a servicios ya existentes y nunca al papel de las propias instituciones de servicios sociales en la configuración de su demanda (**Colectivo IOE**, 1993, 61-62); en la que los participantes definen con los investigadores lo que quieren, el por qué, el para qué, el cómo de la investigación y se apropian del saber producido (**Rodríguez Brandão**, 1986). En definitiva, podemos mantener que es imposible una metodología participativa válida y eficaz en sí misma, al margen de las prácticas sociales concretas de una organización y del problema de poder que se da dentro de ella y en la sociedad. Sólo cuando los propios interesados controlan el proceso de investigación en todas sus etapas, cuando la finalidad de la investigación persigue reforzar las potencialidades de los propios participantes y cuando los técnicos o asesores externos que intervengamos nos convirtamos también en participantes y aprendices en el proceso, aportando nuestros conocimientos específicos y convirtiéndonos también en objeto de análisis.

La IAP toma su nombre de dos escuelas: la investigación participativa y la investigación acción.

Autores como **Werdelin** (1979) y **Hall** (1981) ven en la Investigación Participativa (participatory research) una forma de investigación-acción social que surge como alternativa metodológica para canalizar las investigaciones donde las dimensiones participativa, democrática, liberadora, crítica y comprometida son nucleares, teniendo como propósito promover el "desarrollo comunitario". Cuando la investigación-acción se aplica a colectivos humanos en forma de grupos sociales, sobre todo grupos marginados, surge la investigación participativa.

Hall la define como una "actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción" (1981, 7). Por su parte **Le Boterf** (1985) la entiende como un proceso en el cual los actores sociales no son considerados como simples objetos pasivos de investigación, sino que se transforman cada vez más en sujetos que conducen una investigación en colaboración con investigadores profesionales.

La investigación participativa ha sido desarrollada sobre todo en América Latina por **Orlando Fals Borda** (Colombia), **Francisco Vio Rossi** (Chile), **Anton de Schutter** (México), **Marcos Brito** (Venezuela), etc., y busca fundamentalmente legitimar el saber popular frente al saber dominante, incorporar la historia a la sociología, luchar por una línea liberadora (ligada a la pedagogía de **Paulo Freire**, a la teología de la liberación de **Gustavo Gutiérrez**, **Ignacio Ellacuría**, **Jon Sobrino**, **Enrique Dussell**, etc.) y rescatar el interés por el nivel macro-social,

ligado a la historia: movimientos populares, transformaciones colectivas (**López de Ceballos**, 1993, 72).

La investigación acción es cronológicamente anterior. Aunque para la mayoría de los autores (**Pérez Serrano**, 1990, 35; **Delorme**, 1985, 171; **Hess**, 1981, 99-105, **Lapassade**, 1991, 144-145 y otros), el padre del término Investigación-Acción es **Kurt Lewin**, y la fecha de nacimiento del mismo es 1946, sin embargo, no todos conceden a **Lewin** la misma importancia, así por ejemplo, **Salazar** (1992, 14) afirma que el término "Action-Research" no proviene de **Kurt Lewin** y que fue utilizado por primera vez en 1944. No obstante lo que sí están todos de acuerdo es en que estas corrientes surgieron en el contexto de la depresión (1929), al descubrirse que las 'relaciones humanas' y la 'participación democrática en la escuela y la sociedad' eran métodos más adecuados -que el taylorismo y el control rígido de la población- para garantizar la productividad de las empresas y la integración social de los individuos (**Goyette y Lessard-Hebert**, 1988, 17). Quizá los tres hitos históricos más significativos de la investigación acción sean el trabajo de **Lewin** (1946, 1952) que integra la experimentación científica con la acción social; el trabajo de **Lawrence Stenhouse** y **John Elliott** a comienzos de la década de los 70 para quienes ya no va a significar una mera técnica de investigación para ocasionar cambios, sino un intento de los profesionales de la educación por ser coherentes en la práctica con determinados principios pedagógicos, o tal como la define el mismo **Elliott** (1993, 88) "el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma"; y finalmente en los años 80, **Stephen Kemmis**, **Wilfred Carr** y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia, que plantean una reconceptualización de la Investigación Acción, en el sentido de no entenderla sólo como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente, definiendo la investigación acción como "una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar" (**Carr y Kemmis**, 1988, 174).

Por eso no hay que olvidar, tal como plantea **Grundy** (1991) o el **Colectivo IOE** (1993, 65), que dentro de la Investigación-acción hay varias corrientes diametralmente diferentes: en un extremo podemos situar la tradición pragmática no crítica iniciada con **Dewey** en el campo de la educación y por **Lewin** en el área de la psicología. En este caso la participación no es más que un método para la resolución de problemas grupales o institucionales que se definen como proceso continuo de planificación, acción, evaluación y vuelta a empezar, pero ceñido a prácticas sociales concretas, sin un análisis de sus relaciones con el conjunto del sistema social, impidiendo así las perspectivas de enfoques alternativos y estudio global. En el extremo opuesto está la tradición crítica implicativa que propugna la investigación-acción a partir de un rechazo global del 'status quo' existente en la sociedad (desigualdades, procesos de exclusión, etc.) y como una vía de liberación social. Este enfoque se asocia a la ideología tradicional de la izquierda, si bien como práctica concreta de 'investigación participante' ha surgido posteriormente a partir de las insuficiencias y contradicciones del planteamiento pragmático y en contexto de crisis o quiebra social (América Latina a partir de los años 60, Mayo del 68 en Francia, movimientos neomarxistas en Alemania e Italia, etc.). Entre estos dos extremos se dan todas las corrientes intermedias: el

análisis institucional de **M. Segurier**, el socioanálisis de **Lourau** y **Lapassade**, la intervención sociológica de **Touraine**, etc.

La **tradición crítica implicativa**, que es la que defiendo aquí en conexión con mi opción en cuanto al objeto de investigación de una perspectiva de la cultura como metáfora crítica, implica no olvidarse que la investigación evaluativa de una organización educativa desde esta perspectiva supone considerar las fuerzas de las estructuras sociales que ordenan y forman los procesos microsociales. Esta es lo que les critican los sociólogos radicales y neo-marxistas a los fenomenólogos sociales y en concreto los etnometólogos que analizan las organizaciones como constructos autónomos, ignorando la influencia del contexto estructural macrosocial sobre el funcionamiento de estas organizaciones ni la correspondencia o sumisión de sus prácticas a los intereses de clase.

Como dicen **Carr** y **Kemmis** (1988), tanto el interaccionismo simbólico como la etnometodología se quedan en la teoría, en las intenciones y proposiciones generales, pero no llegan a describir las construcciones específicas prácticas. El problema del planteamiento fenomenológico puro es que no permite o impide, que se puedan promover cambios en la organización investigada, que se puedan desarrollar innovaciones, sólo lo que podemos hacer es 'ver' cómo se manifiestan las resistencia a las innovaciones y a los cambios. Por otro lado, existe la contradicción de que los "agentes sociales o actores de una comunidad" no pueden verificar (negociar) los significados, las interpretaciones que le proponen los investigadores cuando han realizado un estudio, sumergiéndose en una realidad determinada.

Y no es que proponga que sea el investigador, evaluador o asesor externo el que tenga que promover dichos cambios. Sino que esta investigación evaluativa, si su finalidad es mejorar la praxis existente, debe articular instrumentos para que su uso permita a los propios interesados proponer y articular cambios e innovaciones reales y efectivas.

En España, en el ámbito universitario, se han dado aportaciones teóricas y prácticas significativas, sobre todo en la difusión de información y formación entre el profesorado, los trabajadores sociales y el voluntariado: **J. M. Quintana**, departamento de Sociología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona; **J. A. Caride**, en la Universidad de Santiago de Compostela; **A. González**, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia; **T. R. Villasante**, en la facultad de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid; **M. A. Santos Guerra**, en la facultad de Educación de la Universidad de Málaga, **M. de Miguel Díaz** en la Universidad de Oviedo, etc.

Pues bien, cualquier caracterización que analicemos de la IAP (Investigación-Acción Participativa) coincide con las notas características que he venido definiendo aquí de la metodología de investigación evaluativa que voy a utilizar: la visión endógena de los miembros de la propia organización como prioritaria en la definición del objeto de investigación (**Rué**, 1995, 69), la toma de conciencia por los implicados de su propia realidad, el aprendizaje sobre la acción y los métodos de investigación, la creación, refuerzo y ampliación de redes de relación (información, intercambio y presión), o la movilización de los miembros de la organización, con

los que caracteriza **López de Ceballos** (1993, 75) la IAP, son rasgos que ya hemos analizado anteriormente en la exposición metodológica de esta tesis. O la que propone **De Miguel Díaz** (1993, 102): La IAP constituye un proceso dialéctico y crítico (teoría y práctica inseparables), asume la investigación como compromiso social (conocimiento al servicio de las necesidades sociales más urgentes y para los sectores más desfavorecidos), fomenta el despertar y el desarrollo de la conciencia crítica (potencia procesos educativos), promueve el intercambio plural y democrático del conocimiento (se apoya en la "cultura del grupo"), enfatiza la participación como estrategia metodológica (superando la dicotomía sujeto-objeto, los interesados toman las decisiones), desde el punto de vista metodológico constituye una modalidad de la investigación-acción (su validez y objetividad científica radica precisamente en la participación de los implicados en el proceso -intersubjetividad- y en la utilidad social del propio conocimiento), plantea nuevas reglas en el quehacer científico (variedad de recursos y estrategias de carácter metodológico, el proceso constituye simultáneamente una actividad de investigación, acción y educación), su finalidad es promover el desarrollo y cambio social.

En definitiva, planteo que frente a la investigación orientada hacia la búsqueda de conocimiento, la investigación que propongo busca información para tomar decisiones en orden a la intervención social -investigación evaluativa- (**Lipps y Grant**, 1990; **Uphoff**, 1991), es decir un proceso de comprensión y explicación realizado por los propios miembros de la organización sobre su práctica con el fin de mejorarla. Y esta perspectiva, por consiguiente, no se fija tanto en cómo se accede al conocimiento, sino para qué se busca dicho conocimiento, subordinando así las cuestiones de carácter metodológico a los objetivos y fines que se pretenden alcanzar. En este sentido, para la teoría crítica (Escuela de Frankfurt, **Habermas**) no existe distinción entre teoría y práctica ya que es la finalidad de la investigación la que, en última instancia, aporta la credibilidad teórica a un proceso de investigación (**De Miguel**, 1988). Por otra parte, todas las orientaciones ideológicas que convergen en el paradigma crítico han tratado de resaltar la adecuación de la investigación acción como estrategia metodológica apropiada para llevar a cabo este enfoque (**Tripp**, 1990).

Siguiendo a **Tandon** (1981), **Le Boterf** (1986), **Werdelin** (1978), **ICAE** (1978), **Santos** (1990, 1992), **Sabirón** (1990) o **Domínguez** (1991, 1993, 1994) y todos los autores citados anteriormente en este apartado, entre otros muchos, este tipo de investigación evaluativa participativa supone:

a) **Un carácter democrático del proceso de investigación evaluativa** (**McDonald**, 1976; **Elliot**, 1978; **Stenhouse**, 1984, 1987; **Beltrán y San Martín**, 1992): los problemas son definidos por todos los afectados (no sólo por los profesionales o los investigadores), se recogen los datos, se interpretan y valoran los resultados por parte de todos, etc. En definitiva, participan y se implican todos, asumiendo el control del proceso y de la toma de decisiones. Es un proceso de aprendizaje de tolerancia, participación y toma de decisiones democráticas para los propios implicados.

La cultura organizativa se encuentra estrechamente ligada a la concentración del poder en el seno de la organización. En algunas ocasiones lo refuerza o sostiene en una determinada

configuración; en otras es, básicamente, una cultura de resistencia a las formas de poder instituidas. Existe una estructura superficial del poder y una estructura profunda; ésta última se evidencia principalmente a través de formas simbólicas (lenguaje, rituales, etc.). Los núcleos de poder está asociados a ciertas zonas en torno a las que se manifiestan conflictos, se forman coaliciones y surgen posibilidades de un nuevo orden negociado, de una nueva reinterpretación de la realidad organizativa y de reconstrucción de la misma. Tales zonas de disputa, desacuerdo y discusión, y otros de la misma naturaleza, son los principales focos para que la evaluación de las organizaciones educativas se convierta en democrática. Y genera esta democracia porque, tanto en los métodos aplicados, como en la información generada en el proceso evaluador es abierta, y se discute y reelabora entre los diferentes grupos de interés, formales o no, que configuran la comunidad educativa (**Beltrán y San Martín**, 1992, 66).

De esta forma se asume una visión democrática del conocimiento y de los procesos educativos implicados en su desarrollo, que incluso conlleva una opción por los más oprimidos. El Consejo Internacional de Educación de Adultos con sede en Toronto (Canadá) define la Investigación Acción Participativa como "todo esfuerzo tendiente a estrechar vínculos entre investigadores e investigados en la tarea común de desvelar la realidad social para transformarla en beneficio de los sectores más oprimidos y explotados" (**Vio Gross, Gianotten y De Witt**, 1981, 11).

b) **Un carácter educativo** de la experiencia investigadora: es un proceso colectivo que conlleva una experiencia educativa. No sólo porque participar implica ejercitar los valores cívicos del ejercicio democrático, sino porque supone igualmente adquirir conocimiento más objetivo de la situación, aprender a analizar conjuntamente con más precisión sus problemas, descubrir los recursos de que disponemos, formular las acciones pertinentes para mejorar.

Investigación y educación se consideran como momentos de un mismo proceso, es decir, la investigación participativa se transforma en quehacer de aprendizaje colectivo (**Boris Yopo**, 1981). Uno de los estudiosos de este tema, **Park** (1992, 137-174), dice que la Investigación Acción Participativa es un trabajo educativo, no en el sentido de transmisión didáctica del conocimiento, sino en el de aprender por la búsqueda y la investigación. Señala igualmente, cómo se inscribe en modelos de aprendizaje basados en la experiencia (como el modelo de **Dewey**) y transformadores de la realidad social (como el de **Freire**). El mismo **Park** utiliza la teoría crítica de **Habermas** para demostrar la eficiencia de la Investigación Acción Participativa como teoría del conocimiento.

En este sentido, esta investigación participativa que propongo, tal como la plantean **Angulo, Contreras y Santos Guerra** (1991), **Santos Guerra** (1992) o **Beltrán y San Martín** (1992), adquiere un carácter educativo, no sólo porque escudriña e indaga sobre el valor educativo del funcionamiento de las organizaciones, sino porque en sí misma pretende favorecer procesos de análisis y de diálogo compartido a partir de la propia experiencia que tengan potencial educativo, de reflexión, cambio y mejora para todos los implicados. Como dicen **Kemmis y McTaggart** (1988) en la investigación en acción buscamos cambios en tres aspectos: en la utilización del lenguaje y el discurso, en las actividades y en las prácticas y en las relaciones y las

organizaciones sociales; cambios de los individuos, por una parte, y, por otra, el de la cultura de los grupos, instituciones y sociedades a las que pertenecen.

Este tipo de evaluación educativa no tienen nada que ver, por tanto, con el "rendir cuentas", sino con la revisión de las propias actuaciones al objeto de inducir mejoras en su práctica; se trata de una evaluación que implica concebir a todos los implicados como investigadores. "Lo primero es señalar cómo cualquier proceso de IAP es, esencial y necesariamente, un proceso formativo" (De la Riva, 1993, 144).

Cuando la participación es valorada como una praxis social que además de contribuir al desarrollo de la investigación promueve significados propios, el proceso se convierte en una experiencia educativa total, que sirve para establecer las necesidades reales de la organización y aumentar la concientización y el compromiso dentro de ella (Hall, 1975). Si esto sucede, concluye Demo (1985, 27), la investigación se torna instrumento, en el sentido de que hace posible que los miembros de la organización asuman su propio destino.

c) **Un carácter comprometido para todos los participantes:** al favorecer procesos de análisis y de diálogo compartido que potencian un carácter esencialmente educativo, el cambio nacido del compromiso y el diálogo es el único que acaba implicando realmente a los diversos sectores que han tenido responsabilidad en él: alumnos/as, profesores/as, padres, madres, etc. (King, 1985). O como señala Wysong (1983), al implicar de forma activa a todas las personas que intervienen en el proceso se incrementa no sólo la validez de los resultados del análisis de necesidades sino también el compromiso de los participantes para desarrollar e implementar planes para satisfacer las necesidades identificadas, resolver los problemas detectados y mejorar la práctica.

d) Le confiere **un carácter de investigación-acción al proceso de investigación evaluativa:** entre la investigación evaluativa y la acción educativa se va dando así una interacción permanente. La reflexión evaluativa sobre la práctica educativa cotidiana se convierte en fuente permanente de información sobre el acierto o error de las mejoras introducidas. Convertimos así el proceso evaluativo en una dinámica inscrita en el mismo corazón del proceso educativo, y el proceso educativo en un proceso continuo y permanente de investigación-acción real y efectivo.

e) **Un carácter participativo y de implicación de la comunidad:** entre los participantes en la investigación se crea una situación de interacción activa, de diálogo y negociación. Y no sólo por la participación de los distintos sectores, sino que también hay que tener en cuenta que a todas las personas implicadas se las ve como a iguales, puesto que no se busca la "verdad", sino conocer la perspectiva de los otros. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del "paranoide", tanto como la del psiquiatra. Aquellas personas a las que la sociedad ignora (los pobres y los "desviados") a menudo obtienen un foro para exponer sus puntos de vista en este tipo de evaluación (Becker, 1967). Es un tipo de investigación evaluativa que busca ponerse al servicio de los grupos sociales más desfavorecidos, de aquellos que nunca han tenido palabra, que nunca se les ha dado la oportunidad de participar, opinar y tomar

decisiones. O que no se les ha escuchado cuando han hablado. La evaluación, por tanto, ha de realizarse cooperativamente con los participantes de la comunidad.

La participación de todos los implicados en el proceso no será posible si no se enfatiza la 'colaboración' como paradigma que posibilita el desarrollo de los valores comunitarios y la importancia del colectivo humano en todo trabajo social. Solamente cuando un grupo de personas comparten creencias y valores y mantienen entre ellas relaciones de igualdad y reciprocidad cabe pensar en la existencia de una comunidad (De Miguel Díaz, 1993, 106).

Obviamente, la participación en el proceso de investigación evaluativa requiere preparación y seguimiento. Implica establecer una dinámica evaluativa en clara correspondencia con un proceso formativo del grupo, estimulando progresivamente la capacidad evaluadora de los participantes a fin de que ellos lleguen a apropiarse no sólo de la realización sino de la dirección del proceso. Para que progresivamente la figura del equipo de asesores-evaluadores externos vaya desapareciendo, se termine determinando su "no necesidad", y la propia comunidad educativa declare su autonomía evaluativa. Esto suele exigir, como plantea **Bartolomé Pina** (1990, 47) "la formación más intensiva de un grupo de líderes o agentes multiplicadores, que surjan al interior de la propia institución" si queremos ser realistas y mantener una cierta eficacia en la organización de la participación de la comunidad educativa. La importancia de esta figura se ha visto en diferentes estudios internacionales sobre innovación y el movimiento de "Revisión Basada en la Escuela" (Stego, 1987).

La finalidad de este tipo de investigación evaluativa de carácter participativo no sólo busca mejorar la práctica educativa y el funcionamiento de la organización, sino que da un paso más allá. Persigue igualmente la transformación de la realidad social y la promoción de un desarrollo comunitario basado en el protagonismo de todos los sectores implicados. Trata de crear en los participantes autoconciencia de su realidad social y desarrollar en ellos capacidad para tomar decisiones de cara a mejorarla.

En definitiva persigue concienciar, activar a los participantes, capacitar a la gente para movilizar sus propios recursos humanos y materiales para la solución de los problemas sociales. Que sean ellos los protagonistas de su propio cambio, de su propio avance.

Esta investigación participativa se adscribe a las corrientes interpretativa y crítica, con las que comparte los fundamentos epistemológicos, metodológicos y estratégicos.

La naturaleza de la investigación participativa precisa que la metodología se adapte a cada proyecto de investigación, a cada contexto. Se trata de adaptar el proceso de investigación a las condiciones particulares (recursos, contexto sociopolítico, finalidades perseguidas, etc.) que la situación concreta requiera.

El principio fundamental y su punto de partida más radical es que el proceso de investigación se basa en un sistema de discusión, investigación y análisis, en el que los investigados son una parte del proceso, tanto o más que el propio investigador (Hall, 1977).

Hay diferentes **modelos** de investigación-acción participativa. Quizá la mejor sistematización de los pasos de ella la exponen **Kemmis y McTaggart** (1988, 12-13) como proceso de peldaños en espiral en tres momentos -planificación, acción y evaluación-, bien conocida por todos y que no voy a detenerme en exponer. Otra propuesta metodológica que ha tenido una resonancia importante, pero menos conocida, es la de **Le Boterf** (1981) que consta de cuatro fases: montaje institucional y metodológico de la investigación participativa; estudio preliminar y provisional de la zona y de la población en estudio; análisis crítico de los problemas considerados como prioritarios y que los encuestados quieran estudiar; y la cuarta y última fase, la programación y ejecución de un plan de acción para contribuir a enfrentar los problemas planteados.

1ª fase:

- Se discute el proyecto con los implicados y sus representantes.
- Se define el cuadro teórico: objetivos, conceptos, hipótesis, métodos.
- Se delimita la zona, población y problema que hay que estudiar.
- Se organiza el proceso de investigación.
- Se seleccionan y forman investigadores o grupos de investigación mixtos entre profesionales e implicados.
- Se elabora y aprueba el presupuesto.
- Se confecciona un calendario de acciones que hay que realizar.

2ª fase: Estudio o diagnóstico previo de la zona y de la población.

- Identificación de la estructura social de la población.
- Descubrimiento de los problemas vividos por la población y su naturaleza.
- Censo de los datos socioeconómicos y tecnológicos.

3ª fase: Análisis crítico de los problemas:

- Expresión del problema.
- Cuestionamiento del mismo.
- Reformulación del problema: descripción, explicación, estrategias de acción posibles.

4ª fase: Elaboración y aplicación de un plan (incluyendo acciones educativas) que contribuyan a la solución de los problemas:

- Actividades educativas que permitan analizar los problemas y las situaciones vividas.
- Medidas que puedan mejorar la situación a nivel local.
- Acciones educativas que posibiliten aplicar dichas medidas.
- Acciones para poner en marcha las soluciones previstas a corto, medio y largo plazo, a nivel local o a escala más amplia.

El proceso de investigación participativa no acaba aquí. El análisis crítico de la realidad, la realización de las acciones programadas, conducen al descubrimiento de otros problemas, otras necesidades, otras dimensiones de la realidad. La acción es una fuente de conocimiento y nuevas hipótesis. El diagnóstico, el análisis crítico y la acción constituyen así tres momentos de un proceso permanente de estudio, reflexión y transformación de la realidad que se nutren mutuamente (**Le Boterf**, 1980).

5. Investigación evaluativa negociada.

Pero que los sectores implicados participen en el proceso de investigación evaluativa no es tan sencillo. Años de inercia, falta de preparación e intereses distintos y, a veces, contrapuestos de estos sectores, suponen a veces handicaps insuperables. La estrategia propuesta para facilitar esta participación va a ser la negociación. Veámoslo despacio.

Evaluar una organización educativa supone adentrarse en tres niveles de investigación. En primer lugar, se puede definir una cara macro: las exigencias políticas de los diferentes sistemas educativos nacionales y de organizaciones internacionales (OCDE y CEE). En segundo lugar, la cara meso se centra más en los procesos de las relaciones interpersonales que se observan en cualquier organización. En esta perspectiva se observan los procesos políticos (**Ball**, 1990). En tercer lugar, la cara micro hace referencia a la organización del trabajo educativo en el grupo concreto de intervención.

Lo cierto es que estas tres perspectivas 'evalúan' la práctica educativa con propósitos diferentes. La primera tiene una intención o función certificativa, la segunda seleccionadora y la tercera formadora (**Cardinet**, 1987), que, como decía, colisionan en muchas ocasiones.

Así, por ejemplo, en el caso de la escuelas podemos ver que las diferentes apreciaciones sobre la realidad escolar son actitudes provenientes de intereses divergentes. Los inspectores tienen que elaborar informes para que los políticos profesionales puedan presentar resultados y acciones concretas en el rendimiento de cuentas de su gestión. Los profesores/as tienen intereses profesionales más evidentes como mejorar las condiciones de trabajo, buscar el reconocimiento social y económico y reivindicar la autonomía profesional. Mientras los estudiantes se interesan por la escuela como lugar de tránsito y de certificación.

Ante esta situación divergente la estrategia más formativa parece ser la negociación (**Cardinet**, 1988; **Ardoino y Berger**, 1989). La finalidad de esta estrategia es la reconstrucción de una estructura de relaciones negociada, que supere la situación descrita por **Weick** (1985) de las organizaciones educativas como organizaciones débilmente acopladas (loosely coupled).

Sarason, Fullan y Hargreaves utilizan el término "reestructuración" para referirse a "cambiar de manera fundamental las estructuras, lo que significa cambiar las relaciones de poder

en las escuelas: en la clase, entre profesores y estudiantes, entre los mismos profesores, entre los profesores y sus directores; entre las escuelas y la comunidad. Así que reestructurar supondría, por ejemplo, implicar más a los estudiantes en la gestión de lo que ahora se hace. O a los padres (...) Se trata de encontrar sistemas de evaluación e información que impliquen mucho más a los alumnos en el proceso mismo de la evaluación. Esto supone que haya una parte de la evaluación que sea negociada entre el alumno y el profesor (...). Cuando pones en marcha un proceso de este tipo, se modifica la relación de poder entre estudiante y profesor. Lo mismo se aplicaría a las relaciones entre profesores y directores, lo que implica desarrollar un liderazgo compartido, formas democráticas de toma de decisiones, etc. La reestructuración básicamente consistiría en este cambio radical y profundo" (**Hargreaves**, 1995).

He recogida esta cita tan extensa porque pienso que expone claramente la línea de trabajo que estoy defendiendo aquí. No obstante avanzo en la concreción de términos que me parecen significativos, como por ejemplo el de "negociación", que siempre utilizamos, pero unas veces con un sentido y otras en otro.

Entiendo por negociación los diálogos y acuerdos que llevan a cabo todos los sectores implicados, es decir, todos los participantes en el programa, auspiciados por los evaluadores, antes, durante y después del trabajo de campo, a fin de establecer los presupuestos metodológicos y las condiciones y principios éticos por los que han de transcurrir la recogida de datos, su análisis y discusión y la expansión social de los productos (informes, evidencias, conclusiones, descubrimientos, etc.) de la evaluación (**Sierra y Santos**, 1992, 39).

Esta estrategia de negociación política se sitúa en la línea que vengo defendiendo hasta aquí: participativa, democrática y educativa. Supone una estrategia organizativa en la que cada sujeto pueda exponer su pensamiento y desarrollar sus acciones en el marco de unas formas democráticas. Pero no sólo buscando mayorías, sino consensos. Utilizando más la razón y los argumentos que los votos. Se trata de establecer un diálogo entre los mundos objetivo, social o intersubjetivo y subjetivo (**Habermas**, 1988).

El primer paso en este proceso de negociación por parte del evaluador o evaluadores externos, contando con que, en principio, habrá personas o grupos que objetarán, explícita o soterradamente, contra la evaluación, ha de ser aclarar los términos de ésta con todos o el máximo posible de los individuos o sectores implicados en el programa. Tratando de extender la negociación a todos los participantes, estableciendo criterios claros entre todos los participantes y dejando abiertos canales fluidos de comunicación, negociación y renegociación (**Fernández Sierra y Santos Guerra**, 1992).

El segundo momento del proceso será conocer la posición de las diferentes partes interesadas, o las demandas respecto a los objetos descritos anteriormente: calidad de la educación, participación, etc. Como dice **Cardinet** se "necesita de partida un esfuerzo de comprensión de la posición de todos los interesados, un proceso de identificación de los otros que haga aparecer como justificados sus puntos de vista respectivos, pero siguiendo la búsqueda de

negociaciones que hagan converger representaciones diferentes y para llegar a un comportamiento social común' (1990, 150).

Negociar y consensuar, en este primer momento, por tanto, la definición de los términos, conceptos, categorías, elementos y realidades a evaluar, como propone la etnometodología (Coulon, 1988; Queloz, 1987), puesto que en función de la delimitación de la realidad que se haga, se construirá un tipo de evaluación u otra, unos instrumentos, un sesgo determinado del objeto a evaluar.

Se trataría de clarificar, por ejemplo, la perspectiva desde la que habla cada sujeto: psicología, sociología, pedagogía, política...; los conceptos que se emplean (evaluación, estimación, rendimiento de cuentas, responsabilidad...); las referencias de los diferentes objetos a evaluar: la clase, la formación de los educadores, los presupuestos de la organización educativa, los horarios, los programas...; el sentido que se otorga a la evaluación: cambio, control, mejora...

Las características que debiera tener toda negociación en este proceso de investigación evaluativa serían las siguientes, siguiendo en esto a **Fernández Sierra y Santos Guerra (1992)** :

- Ha de ser democrática y participativa: que involucre a todos los sectores afectados por la misma, o al máximo posible de ellos, en la definición de los términos en que se va a realizar dicha evaluación.

- Clara y explícita.

- Interactiva y flexible, en el sentido de no conseguir el acuerdo como resultado del juego de situaciones de poder y de presiones, sino que se ha de buscar el consenso, el acuerdo intelectual de las partes, sumando esfuerzos en una tarea común beneficiosa para todas las partes.

En cuanto a los contenidos a negociar inicialmente podrían ser, entre otros, los siguientes (**Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992**):

a. Fines y objetivos de la evaluación: por razones éticas (respeto y tolerancia de distintos puntos de vistas y planteamientos) y metodológicas (es preferible contar con la colaboración activa de los participantes y no que lo vean como algo impuesto, rechazado por los participantes, que sería poco fiable y sobre todo inútil pues no serviría para mejorar la práctica cotidiana).

b. Metodología y su aplicación en la práctica: métodos, técnicas e instrumentos a emplear, a qué personas, en qué lugares y en qué momentos se van a aplicar; grado de compromiso y colaboración que implica la evaluación.

- c. La cadencia temporal: acordar el tiempo que conlleva y la distribución temporal de las diversas tareas; da también seriedad al trabajo, evita la demanda continua de información de algunos participantes a los evaluadores y obliga a éstos a mantener un compromiso y una disciplina de trabajo.
- d. La circulación de la información: cómo, cuándo y dónde se va a expandir la información recabada y las vías y acceso a ella. Garantizar el carácter anónimo y confidencial de los datos y de los informantes. Llegar a soluciones como expresar los desacuerdos de ambas partes en el informe, explicitar las posturas irreconciliables, suprimir pasajes que su significatividad no sea determinante, etc. Ha de establecerse el acuerdo ético de que, en caso de discrepancias profundas e insalvables, cualquiera de las partes pueda vetar la publicidad del informe.

En cuanto a las cuestiones a negociar durante el proceso de investigación evaluativa, además de las ya explicadas, habría que incluir las siguientes:

- Intereses por los que se pone en marcha la evaluación
- Equipo de evaluación
- Tiempo de duración de la evaluación y fases
- Fechas para la elaboración y entrega de los informes
- Estrategias para discutir y consensuar los informes
- Personas que van a participar en análisis de los informes
- Sistemas y formas de reconducir los acuerdos y discrepancias
- Colaboración requerida a los participantes y sus compromisos
- Formas de difundir la información. Propiedad de ella .
- Compromiso personal que cada uno de los ejecutores está dispuesto a asumir en la aplicación de las soluciones vislumbradas durante la evaluación.

Supone, en definitiva, implicar a todas las partes en el diseño de la investigación evaluativa (Rué, 1995). No hacerla los técnicos desde una supuesta "asepsia" respecto a la realidad, puesto que hemos visto que no es posible. Sino llegar a acuerdos que involucren y comprometan a todos los sectores afectados. No parcelar la realidad desde la falsa "neutralidad técnica" de los expertos externos. Sino definirla y diseñarla de acuerdo a los intereses explícitos de todos los que forman parte de ella.

"Hemos de tener en cuenta que todo proceso evaluador puede poner al descubierto problemas latentes y va a cuestionar aspectos organizativos (relaciones, poder, estatus, etc.). No es suficiente con el asentimiento pasivo (...). Hemos de procurar el diálogo abierto y fluido con los participantes en los programas, recabar su consentimiento antes de comenzar la evaluación y consensuar las garantías necesarias para que no se sientan inseguros. Todo ello ha de ser recogido documentalmente de la forma más clara y explícita posible, y revisado por los participantes" (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992, 40).

Para todo ello es necesario dotarles de medios e instrumentos. Esto es parte de la formación necesaria de todo proceso de investigación evaluativa desde la perspectiva que estoy manteniendo. El evaluador externo se convierte en asesor de un proceso de investigación evaluativa, que se transforma en proceso de autoevaluación participativa, formativa y democrática, ocupando un lugar nuclear como herramienta, como instrumento receptor y distribuidor de información, de otra manera, adoptando una actitud no directiva (**Cardinet**, 1990, **Beltrán y San Martín**, 1992)), con objeto de facilitar un proceso democrático y pluralista de información (**Cronbach**, 1980). "Como otro miembro más, tiene que enjuiciar o valorar las argumentaciones que se exponen y contribuir a la formación de un consenso" (**Mora**, 1991, 127).

La búsqueda de la verdad como algo existente al margen de la construcción social permanente que el hombre hace de la realidad y de la cultura, algo que hay que 'aflorar' 'extraer' o 'potenciar' está cargada de reflejos ideológicos, de prejuicios (juicios previos en el sentido de **Gadamer**) y creencias falsas. De lo contrario nos encontraríamos de frente con el mito de la neutralidad del investigador. La búsqueda objetiva y neutral de la verdad, de reflejar 'tal cual es' la realidad ofreciendo la mínima distorsión, que pretende el positivismo, no es más que la búsqueda de una verdad ideológicamente ya establecida en un sistema social y político ya establecido (**House**, 1983) caracterizado por la ideología liberal. O sea, como dice **Popkewitz**: "la investigación social expresa compromisos y valores, al menos en tres sentidos. En primer lugar, se realiza en el seno de comunidades de discurso que mantienen y desarrollan determinados criterios en función de los cuales orientan su actividad. Segundo, la investigación responde a nuestras ideas sobre las condiciones sociales y culturales existentes. Los estudios que emprendemos son reflejo de nuestros intereses morales y políticos profundos y ofrecen al mismo tiempo posibles vías de reconciliación de las contradicciones sociales que surgen en los sistemas institucionales. Tercero, la investigación se desarrolla en el marco de una comunidad profesional relacionada estructuralmente con otras instituciones de la sociedad..." (1988, 31)

Ardoino y Berger (1989, 218) entienden que debemos negociar sobre los sentidos que les otorgamos a los objetos. Este proceso de interpretación colectiva de la realidad circundante persigue como finalidad llegar a un consenso sobre la significación o sentido que tienen las estructuras de relaciones de la realidad; pero no se trata de un acuerdo o pacto de carácter permanente como propone **Nunziati** (1984), sino que el consenso constituye un marco de referencia para la comunicación, que es flexible y susceptible de sucesivas transformaciones definidas por el propio colectivo.

Desde esta perspectiva la investigación evaluativa de las organizaciones educativas es, sobre todo, un proceso de comunicación. Lo cual supone un proceso de cambio de actitudes, como sugiere **Moscovici** (1986) entendiéndolo que todo proceso comunicativo conlleva un cambio en las actitudes de los comunicantes. Y además acarrea un proceso de formación compartida, como afirma **Habermas** (1988) al avanzar que los procesos comunicativos establecen una búsqueda cooperativa de la verdad o un proceso de reflexión compartida intersubjetiva.

6. Investigación evaluativa que genera cultura en su mismo proceso

Una concepción de la evaluación como proceso de comunicación y negociación en el que los sujetos y grupos implicados intercambian significados acerca de aquello que les preocupa, hace que se vaya configurando una visión compartida del mundo, una ideología negociada y construida conjuntamente. Es por tanto un proceso generador de cultura, una cultura organizacional de colaboración, compromiso, innovación y autoformación. "Al participar en este proceso de auditoría cultural, les hará reflexionar sobre todo un conjunto de asunciones y creencias, a menudo inconscientes en su mente, del cual saldrán enriquecidos y puede que más cohesionados que antes" (Leal Millán, 1991, 160).

El ejercicio posibilita en el colectivo humano que lo lleva a cabo el surgimiento o configuración de un lenguaje común. El hecho de participar de una forma similar de conceptualizar la realidad, de marcar acentos comunes mediante la nominación que hacemos de las cosas y de los acontecimientos y del desplegar una misma habla, permite a su vez una interpretación compartida de la realidad, en cuanto valoración semejante de los elementos que la constituyen y en tanto análoga priorización y establecimiento de las urgencias en ella.

A lo largo del ejercicio se va generando una suerte de abandono de la visión o perspectiva individual y se comienza a asumir el enfoque que el colectivo de trabajo va articulando. Es posible pensar que lo que el ejercicio posibilita es el surgimiento de una suerte de identidad colectiva en cuanto forma similar de interpretar la realidad, la cual se va plasmando progresivamente a lo largo del proceso a que da lugar la metodología. Lo que al final se ha constituido es algo así como un grupo de tarea, que habiendo definido en forma colectiva la realidad, está en condiciones de asumir acciones que apunten a intervenir sobre ella.

Por lo que este tipo de investigación evaluativa participativa que planteo no sólo es una metodología de investigación, sino también de intervención, de acción, de innovación, de cambio. Se genera así la única forma y posibilidad que entiendo se puede generar un nuevo tipo de cultura organizacional sin intervenir de una forma manipulativa y controladora, sino desde la participación y el compromiso de todos los implicados.

7. Estrategia de investigación: estudio de casos

Como estrategia de esta investigación evaluativa he elegido el estudio de casos. Dado el objeto de esta investigación, la cultura de la organización de las instituciones de educación social, la estrategia dentro del paradigma cualitativo que mejor se ajusta a la finalidad perseguida es el estudio de casos.

Como ya dije anteriormente, evaluar un constructo holístico como es la "cultura organizacional", históricamente determinado, de naturaleza compleja y ambigua, socialmente construido, cuyo significado ha de ser negociado permanentemente y que se refiere a presunciones

subyacentes de carácter ideológico, sólo es posible desde una estrategia de estudio de casos adecuada a la singularidad e irrepitibilidad de cada contexto organizativo.

El estudio de casos constituye uno de los modelos-tipo generales de investigación en las ciencias sociales (Goetz y LeCompte, 1988). Podemos definirlo siguiendo a Yin (1989), Adelman (1977), Bogdan y Bilken (1982) y Nisbet y Watt (1984) como una **descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas**. Ante los grandes enfoques metateóricos, el nomotético, que estudia muestras de población, y el idiográfico, que estudia un caso en profundidad, el estudio de casos se incluye dentro de este último, cuya **finalidad se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular**: en este caso la cultura y subculturas de determinados centros educativos (De la Orden, 1985).

Es la forma más característica de las investigaciones idiográficas desde una perspectiva cualitativa. Su fuerza radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales y en centrar su interés en un caso específico o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman. Como afirma Walker (1982) estos procesos suelen permanecer ocultos en un estudio de muestras (Walker, 1982).

Las ventajas del estudio de casos para esta investigación son muchas. Recogiendo algunas de las más significativas que describen a nivel general Adelman, Jenkins y Kemmis (1984), Lather (1986) o Sabirón (1990), añado otras que me parecen importantes para la tesis a desarrollar:

1. Los estudios de caso reconocen la complejidad de la realidad social que estudia, enfocando la investigación desde esa misma complejidad.
2. La información del estudio de caso, aunque resulta difícil de organizar, está más fuertemente ajustada a la realidad que la información de otro tipo de investigaciones.
3. Posibilita que los implicados en la situación puedan intervenir de forma explícita en el diseño de la investigación y puedan reinterpretar y reelaborar la información resultante.
4. Los estudios de caso, considerados como productos, pueden constituir un archivo de material descriptivo suficientemente rico como para permitir subsiguientes reinterpretaciones.
5. Los estudios de caso presentan los resultados de la investigación o de la evaluación de manera más comprensible.
6. Permite plantear el estudio, en este caso de la cultura y subculturas profesionales de la enseñanza, como clarificación de su funcionamiento en una situación real contextualizada, respetando su especificidad institucional.

7. Es un proceso de investigación más democrático, caracterizado por la negociación y la reciprocidad.

8. Diseño de las fases del estudio de casos

Si lo pongo aquí como fases consecutivas obedece a una necesidad metodológico y no a que estas fases tengan un carácter lineal excluyente. Estas fases se encabalgan unas en otras, algunas incluso (como la negociación o la triangulación) se mantienen de principio a fin del proceso investigativo, formando una especie de bucle de desarrollo espiral tal como corresponde al modelo lewiniano.

1. Negociación (finalidad de la investigación; contenido del proceso -en metodología e instrumentos-; tratamiento y uso posterior de la información; confidencialidad de los informes; tareas previstas para cada una de las partes; temporalización y periodicidad de las distintas fases; etc.)
2. Planificación
3. Recogida, análisis e interpretación de la información
4. Elaboración del informe provisional.
5. Validación del informe por todos los implicados, toma de decisiones y compromisos de mejora.
6. Metaevaluación del proceso investigador.

Este diseño se inscribe dentro de la lógica de los modelos cualitativos, con la peculiaridad de que el propósito de la investigación es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno.

El diseño se articula en torno a una serie de pasos o fases que siguen un enfoque progresivo e interactivo:

- * El tema se va delimitando y focalizando entre todos los participantes a medida que el proceso avanza.
- * Las primeras fases son de exploración y reconocimiento, se analizan los lugares, situaciones y sujetos que pueden ser materia o fuente de los datos, y las posibilidades que revisten para los fines y objetivos de la investigación.

- * En la fase intermedia se seleccionan los sujetos o aspectos por explorar, las personas a entrevistar, qué estrategias se van a utilizar, la duración del estudio, etc.
- * Después se pasa a la fase de recogida, análisis e interpretación de los datos, para terminar con la elaboración del informe y la toma de decisiones.

El equipo responsable de la investigación evaluativa, a medida que va cubriendo las fases del estudio, incorpora las nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, lo que permite modificar o reestructurar las anteriores; este procedimiento es recurrente a lo largo de todo el tiempo que dura el estudio.

E. Elementos de la evaluación

Pues bien, después de esta explicitación de mi opción metodológica, ética, política e ideológica sobre la metodología de investigación-evaluación, así como de la estrategias investigativa que voy a seguir, vuelvo a las preguntas que hacía al comienzo de este capítulo, para responderlas en función de tales supuestos previos.

De nuevo pongo aquí el cuadro que había elaborado sobre los elementos imprescindibles y esenciales de todo proceso de investigación evaluativa:

- ¿Quién/es evalúa/n? (**Protagonistas** de la evaluación)
- ¿Qué se evalúa? (**Objeto** de la evaluación)
- ¿A quién/es se evalúa? (**Audiencia** de la evaluación)
- ¿Cómo se evalúa? (**Metodología** de la evaluación)
- ¿Para qué se evalúa? (**Finalidad** de la evaluación)
- ¿En función de qué se evalúa? (**Criterios** de evaluación)
- ¿Cuándo se evalúa? (**Fases** de la evaluación)

En cuanto a los **protagonistas** de la evaluación (quiénes evalúan), obviamente habrá que afirmar que ya no van a ser únicamente los profesores/as, o la administración educativa competente, sino que los sectores implicados "desde abajo" también tendrán su palabra que decir: los usuarios, sus familiares, la comunidad, los ciudadanos que financian estos programas educativos, etc.

Este tipo de evaluación supone un riesgo y un esfuerzo considerable, no lo olvidemos. No es más cómoda ni más fácil. Pero eso sí, ya no será un mero "cumplir el trámite", o "dar un buen informe para que todo siga igual". Es incómoda, puesto que los sectores afectados pueden no ver de la misma forma, ni definir de igual manera los problemas de la educación. Porque la "profesionalidad" (el ser un profesional de la educación, un experto en materia educativa) ya no podrá ser una 'patente de corso' para sentenciar sobre lo que se necesita en educación. Porque también se valorará, para bien y para mal, nuestra labor como investigadores, ... y se nos exigirá responsabilidades sobre ella.

Y además, supone un esfuerzo considerable, puesto que exige realizar una labor educativa profunda a la vez. Despegar la inercia de décadas y concienciar a los afectados de la importancia y necesidad de su participación. Pero no sólo concienciarlos, sino darles medios, instrumentos y estrategias para que su participación sea posible, real y efectiva. Real en el sentido de que no sea meramente nominal, y a la hora de la verdad no se cuente con sus opiniones y decisiones o se manipulen en beneficio de unos intereses determinados. Y efectiva para que progresivamente vayan viendo que el participar no significa que "se hace todo lo que yo digo", sino que exige el preparese en el razonamiento, el diálogo y la tolerancia cuando no he conseguido todo lo que proponía; pero que tampoco les lleve al desánimo y a la apatía del "ves, total no sirve para nada, porque al final se hace siempre lo que dicen los jefes".

Ciertamente es una tarea lenta y difícil, pero de eso se trata en la educación, y hemos caracterizado esta investigación evaluativa como un proceso educativo. Es decir, no sólo se trata en esta tesis de investigar, sino de intervenir educativamente generando un proceso de formación y participación comunitaria en el análisis y cambio de la propia realidad organizativa y social.

Respecto al **objeto** de la evaluación (qué se evalúa), creo que ya está suficientemente explicitado en los apartados destinados a definir la cultura organizativa.

En cuanto a quién se evalúa (**población o muestra** de la evaluación), se trataría de sujetos de la muestra entendidos como organizaciones educativas sobre las que va a recaer el proceso de investigación evaluativa. La muestra de centros a evaluar será elegida mediante selección *intencional*. De acuerdo con el protocolo de la tesis donde se describe el proceso metodológico a seguir, así como las fases del mismo, en la selección de la muestra representativa a investigar se decía que sería *intencional*, es decir, que la selección de las organizaciones sobre las cuales investigar ha de estar hecha por expertos, según unos criterios establecidos conjuntamente, de tal

forma que asegure la representatividad de la muestra. Este procedimiento se ha denominado por algunos autores "muestreo intencionado" (Manheim, 1977; Patton, 1980). No utilizar el muestreo estadístico no es un handicap, ya que no es apropiado para el tipo de investigación que quiero llevar a cabo a través de estudios de caso, y porque además, como dicen Goetz y LeCompte (1988, 92) "el muestreo estadístico puede incluso ser irrelevante cuando lo que se pretende es describir un fenómeno poco conocido, cuando se deben crear constructos sociales [como es el caso de la cultura organizativa en esta tesis], cuando el fin de la investigación es explicar los significados de procesos microsociales o cuando su tema es la totalidad de la población. Los criterios de selección para la investigación de instituciones [como ocurre en esta investigación], regiones o poblaciones especiales son distintos de los necesarios para obtener una muestra aleatoria representativa".

Para quién se evalúa (la **audiencia** de la evaluación): está claro que para todos los sectores implicados en la evaluación. Por ello es necesario elaborar una información a lo largo de todo el proceso de evaluación asequible a todos los implicados, no sólo para expertos, en forma de "jerga médica ininteligible para no iniciados" y diversificar los sucesivos informes o memorias de evaluación en función de las distintas audiencias a las que se dirigen.

Esta audiencia será la que, lógicamente, tendrá que negociar y consensuar los acuerdos últimos sobre los distintos aspectos y resultados de la evaluación, de cara a que todos los sectores se vean implicados en la toma de decisiones.

Quizá la pregunta crucial sea el para qué se evalúa, es decir, la **finalidad** de la evaluación.

Evaluar para controlar, para exigir y fiscalizar la labor profesional es lo que un empresario puede hacer sobre sus trabajadores. Pero esta investigación se quiere plantear desde una relación más allá de esta estructura, tal como he venido explicando.

Su finalidad es aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundamentadas.

"La esencia del rol del evaluador es posibilitar que quienes adoptan decisiones curriculares realicen su tarea de la forma más racional. La función y el carácter del proceso de evaluación se define, pues, en función del modelo que desarrolla y prescribe los procesos de adopción de decisiones" (Pérez Gómez, 1985).

La finalidad que desde un principio he defendido es evaluar para mejorar el funcionamiento de las organizaciones de educación social, para, en definitiva, hacer de la práctica educativa un factor de cambio social desde una perspectiva de justicia y solidaridad. El propósito básico es facilitar y promover el cambio, llegando a una transformación real mediante la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar de las personas implicadas.

De hecho actualmente está cobrando gran importancia la evaluación realizada dentro del propio centro con la finalidad de obtener información que posibilite la toma de decisiones en

orden al establecimiento de cambios e innovaciones en los programas de acción dentro de las propias instituciones (Cronbach, 1980; McCornich, 1983; Carr, 1984; Martínez, Belda y Ulizarna, 1990; Beltrán y San Martín, 1992; Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992)

Por lo tanto, el objetivo perseguido por este tipo de evaluación es de ayuda, no de control. Es una herramienta que ha de ser utilizada, como se utiliza la planificación, el diseño. Es una forma de sistematizar y organizar la reflexión sobre lo que estamos haciendo y ayudarnos a hacerlo cada vez mejor. Es algo, no a temer, sino a desear.

"Los estudios evaluativos deberían ser un servicio más que una función investigadora, para proporcionar la necesaria asistencia e información a la audiencia. Estos estudios pueden servir, o no, de ayuda para el desarrollo operativo del programa" (Stake, 1972, 160).

Pero también la misión de la evaluación ha de ser implicar a los participantes en un proceso de crítica, reflexión y planificación que provoque la evolución positiva del programa.

Hay que distinguir la investigación evaluativa de la investigación fundamental en que, como dice Weiss (1975), esta última hace hincapié en la producción de conocimientos, mientras que la evaluación está destinada al uso fundamentalmente.

Los **criterios de evaluación** (en función de qué se evalúa) pueden ser entendidos de tres formas:

- En función de la norma estadística: se compara al sujeto o al objeto de evaluación por referencia a otros similares. Comparación del alumno/a con referencia a los otros alumnos/as, al profesor con los otros profesores y el centro con otros centros semejantes.

- En función de unos criterios de evaluación establecidos. Es decir, de acuerdo a los objetivos marcados. Por ejemplo, se esperaba que la cultura de esta organización tuviera una serie de características. El problema aquí es quién determina esas características (¿acaso los superiores?), si representan los intereses de todos los sectores afectados y en función de qué necesidades, expectativas, creencias se han definidos dichos criterios.

- Autoevaluación o evaluación compartida por autorreferencia, observando la evolución y el progreso del funcionamiento de la organización en el tiempo respecto al contexto real, es decir, en función de sus respectivas condiciones y situaciones anteriores.

La opción aquí tomada se inclina claramente por esta última línea, aunque sin despreciar las aportaciones de la anterior, siempre y cuando los criterios sean negociados, consensuados y establecidos por todos los implicados. Conjugando ambas, se obtendrían unos criterios de evaluación pertinentes, que sin despreciar la necesidad de unos resultados efectivos, también toman en cuenta los criterios establecidos por los propios interesados.

En este sentido el criterio de lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto, adecuado o inadecuado no lo establece el investigador, sino todos los sectores implicados. Y no se evalúa en comparación con otras organizaciones, sino en función de los progresos que se hayan conseguido a lo largo de su evolución histórica.

Por último, hablar de las **fases** de la evaluación (inicial, procesual y final) es necesario para entenderla como un proceso continuo y permanente, cuya función no es controlar los resultados que obtiene una organización educativa, sino dar retroalimentación continua a los agentes implicados en el proceso de funcionamiento sobre la evolución y posibilidades de mejora de su organización. Y la cultura es uno de los factores clave en el funcionamiento y dinámica del sistema relacional de toda organización.

En cuanto a la **metodología** general de la evaluación, supongo que ha quedado suficientemente explícito el marco teórico expuesto anteriormente, por lo que no volveré sobre ello.

Por tanto, lo último en explicitar serían los **instrumentos** de evaluación (con qué evaluar) que se pueden utilizar dentro de esta metodología de orientación fundamentalmente cualitativa.

F. Instrumentos de evaluación

"La decisión de qué técnicas utilizar y la elaboración de los instrumentos de evaluación forman parte del propio proceso de planificación de la evaluación, no pudiéndose en ningún caso desligar del objeto de la misma ni de las pretensiones que nos conducen a adoptarla" (Beltrán y San Martín, 1993, 21).

Los instrumentos de recogida de datos más empleados en etnografía son la observación, la entrevista, los instrumentos diseñados durante el propio proceso de investigación y los análisis de contenido de los artefactos humanos.

A su vez, cada uno de estos instrumentos tiene distintas variantes: la observación puede ser participante y las distintas formas de observación no participante (crónicas de líneas de comportamiento, proxemia y kinesia, protocolos de análisis de interacciones); las entrevistas a informantes clave y la recogida de material biográfico son variantes de la entrevista; los instrumentos diseñados incluyen encuestas de confirmación, instrumentos para descubrir los constructos de los participantes y pruebas proyectivas; el análisis de contenido de artefactos humanos comprende la recogida de material demográfico y de archivo, así como análisis de vestigios o restos de materiales.

No obstante, hay que entender que la elección de instrumentos para la recogida de datos es un proceso continuo en el que se consideran las alternativas disponibles y se reexaminan y modifican continuamente las decisiones adoptadas en cada momento (Goetz y LeCompte, 1988).

Siguiendo a Elliott (1986) que propone los siguientes instrumentos de investigación: - Diarios, tanto del investigador como de los participantes, - Análisis de documentos, - Fotografías y diapositivas de momentos clave, que sirvan para ilustrar episodios concretos y de soporte visual de otras técnicas (notas de campo, entrevistas), - Grabaciones en audio y video o transcripciones de las mismas, - Listas, cuestionarios e inventarios, explicaré a continuación los **instrumentos** de recogida de información que se utilizarían en esta evaluación:

1. Observación participante

Consiste en la observación de todos los hechos e interacciones significativas en el centro y en el entorno protagonizadas por todos los sectores implicados en el proceso educativo.

Es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible en el escenario. Toma parte en la existencia cotidiana del centro, de la organización y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos (McCall y Simmons, 1969; Spradley, 1980).

No se trata de registrar todo lo que sucede en una situación, de "apuntarlo todo". Sería frustrante por la incapacidad real para hacerlo por parte de cualquier persona. Se trata de registrar los fenómenos más relevantes para los aspectos principales del tema que se ha definido.

La observación participante sirve para obtener de los sujetos sus propias definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo, por eso es tan importante recoger lo que ocurre con el relato fiel de lo que allí sucedió y con las propias palabras de sus protagonistas. Los comentarios interpretativos basados en las propias percepciones del investigador, éste debe incluirlos en las notas de campo o en su diario de campo.

La observación permite la recogida directa de información, sin intermediarios, y por tanto sin interpretaciones previas ni mediatizadas por otras personas. Se desarrolla en el escenario de los hechos, tal y como se presentan en la práctica. Esto nos permite forjarnos una visión global, holística y realista de la situación que no nos ofrece ningún otro método ni técnica de recolección de datos.

Por otra parte, posibilita desvelar la coincidencia o contradicciones entre discurso y praxis, entre opinión y acción, contrastando las intenciones y orientaciones extraídas del análisis documental con la práctica cotidiana de la acción educativa.

Uno de los problemas que se le plantea a un investigador es la frecuencia con que difieren la información suministrada por los participantes acerca de sus actividades y creencias y sus comportamientos observados. Como medio para determinar las percepciones y comportamientos de los individuos en su mundo, la observación participante permite al investigador verificar si los participantes hacen lo que creen (o cree el investigador) que hacen (**Goetz y LeCompte**, 1988, 126-127).

Es una herramienta que, al igual que el análisis documental, puede suponer el desarrollo de una evaluación participativa al implicar a personas de los diversos sectores en el proceso de observación. Esto a su vez apoyará la validez de la observación al triangular observadores, tratando de conjugar distintas perspectivas de observación y distintos marcos conceptuales desde los que se hacen.

A su vez, es también un instrumento educativo, puesto que nos obliga a organizar de forma analítica, minuciosa y sistemática nuestra observación y percepción de los acontecimientos que nos rodean. Exigiéndonos recoger todas las informaciones posibles sobre un tema con las mismas palabras de los informantes, antes de emitir cualquier interpretación o juicio valorativo sobre ellas. Esto implica un ejercicio de ponerse en la perspectiva del otro, de tolerancia y de aproximación a los distintos puntos de vista, que puede ser tremendamente aprovechable de forma educativa. Así como el ejercicio de análisis y escudriñamiento sobre una realidad educativa que, a fuerza de tan cotidiana, se nos pasa por alto. "En algunos casos los participantes han llegado a actuar como jueces -p. ej. **Smith y Geoffrey**, 1968-, revisando diariamente las notas de campo para corregir los errores de percepción e interpretación del investigador. Algunos etnógrafos -p. ej. **Carroll**, 1977- actúan en colaboración con los participantes, llevando un registro doble que contiene sus propias observaciones y los comentarios de aquellos" (**Goetz y LeCompte**, 1988, 127).

Siguiendo a **Taylor y Bodgan** (1992), podemos decir que el diseño de la investigación en la observación participante permanece flexible, tanto antes como durante el proceso real. Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan. Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas.

"En el momento en que los observadores participantes inician un estudio con interrogantes e intereses investigativos generales, por lo común no predefinen la naturaleza y número de los 'casos' -escenarios o informantes- que habrán de estudiar" (**Taylor y Bodgan**, 1992, 34).

Tal como proponen **Glaser y Strauss** (1967) podemos hacer un "muestreo teórico" como procedimiento mediante el cual seleccionar casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas. Es decir, los investigadores cualitativos definimos la muestra sobre una base que evoluciona a medida que el estudio progresa.

Cualquier investigación sugiere una cantidad casi ilimitada de líneas de indagación. Hasta que uno no se compromete realmente en el estudio, no puede saber cuál de esas líneas será la más fructífera. No obstante, recogiendo las categorías comunes que suelen utilizar los antropólogos y sociólogos como redes observacionales, siguiendo a **Goetz y LeCompte (1988)**, podemos ofrecer una estructura o marco posible de descripción de lo que se ha de observar, agrupado en torno a 6 ejes (**quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué**):

1. ¿Quiénes están en el grupo o acción? ¿Cuántos son y cuáles son sus características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la acción?
2. ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen y que se dicen los miembros del grupo o los participantes en la acción?
 - a. ¿Qué comportamientos son repetitivos y cuáles infrecuentes o anómalos? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los sujetos? ¿Qué recursos se emplean en dichas actividades y cómo son asignados? ¿Qué contextos diferentes es posible identificar?
 - b. ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los sujetos? ¿Qué status y roles aparecen en su intervención? ¿Quién toma qué decisiones y por quién? ¿Qué organización subyace a todas esas interacciones?
 - c. ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuáles poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas y consejos intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué creencias patentiza el contenido de sus conversaciones? ¿Qué estructuras tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?
3. ¿Dónde está situado el grupo o la acción? ¿Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos? ¿Con qué recursos naturales cuenta el grupo y qué tecnologías crea o utiliza? ¿Cómo asigna y emplea el espacio y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y auditivas y qué sentimientos se detectan en los contextos del grupo?
4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prolongan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo? ¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?
5. ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva de los observadores? ¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo surge y es orientado el cambio? ¿Cómo se organizan todos estos

elementos? ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones e instituciones?

6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo, del ser humano y de la educación se pueden descubrir en él?

Ciertamente, ningún observador puede abarcar todas estas cuestiones en cada observación. Este esquema propone los núcleos fundamentales en torno a los que se puede organizar la observación. Es tarea del observador o del grupo de trabajo seleccionar aquellos más relevantes para su observación.

Recogiendo lo expuesto hasta aquí y siguiendo a **Fernández Sierra y Santos Guerra** (1992) y **Arnal y Del Rincón** (1992), expongo a continuación los posibles efectos distorsionadores de la observación, así como los medios para evitar dichas distorsiones.

Toda persona que ingresa o se incorpora a un grupo humano influye en las relaciones interpersonales y, en este sentido, distorsiona de alguna forma el ambiente preexistente.

a. - Por vía del propio observador.

Efecto de autoafianciación: que sólo vea lo que quiera o le interese ver, buscando la confirmación de sus hipótesis previas o prejuicios.

Efecto de espejismo: reinterpretar erróneamente el significado de los hechos y fenómenos observados y distorsionar el exacto valor que a éstos confieren los participantes.

Efecto de asimilación: convertirse en 'nativo' y disminuir su capacidad de crítica y su independencia de criterio.

b. - Por vía de los participantes.

Efecto simpatía: ofrecer al evaluador lo que creen que éste desea o necesita o, tal vez, lo que quieren, prefieren o les gustaría que se opine o se piense de ellos y de sus actuaciones.

Efecto rechazo.

No hay que olvidar, como dicen **Erickson** (1986), **Taylor y Bodgan** (1992) y otros autores que la entrada o acceso al escenario de investigación es un fenómeno complejo que exige

tacto y actitud diplomática. Tanto si el observador es aceptado como si despierta recelo, es el período que resulta más incómodo y desagradable.

Medidas para evitarlo (aunque éstas las expondré más detalladamente a la hora de referirme a la metaevaluación y los medios concretos de realizarla):

- 1.- Que sean varios los observadores que recogen datos sobre una misma situación, no sólo del equipo investigador, sino también de los propios participantes.
- 2.- Estar un período largo de tiempo en el escenario para comprender la cultura de la organización y para que los participante se acostumbren a la presencia del evaluador.
- 3.- Ampliación del ámbito de observación, de forma que los participantes y los responsables no se sientan 'foco de observación' al no verse como objetos directos y únicos de la vista del observador.
- 4.- Implicación del máximo de participantes en los procesos de negociación y análisis de los informes parciales, directamente y por medio de sus representantes, de forma que ningún sector se señale como 'discriminado', ni tampoco como 'anfitrión' del equipo evaluador.
- 5.- Autorreflexión continua del observador sobre sus estrategias, su posición en el grupo, sus relaciones, etc.

2. Entrevistas en profundidad

"La entrevista se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas. En este sentido, la entrevista es un método o conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales y humanas. Abarca una amplia gama de técnicas, desde los cuestionarios estructurados, hasta la 'conversación no estructurada', todas las cuales se basan en el supuesto de que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones o, al menos, se les puede inducir a hacerlo" (Walker, 1989).

Denzin (19789) distingue tres formas de entrevista: la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada. La primera, la entrevista estandarizada presecuencializada es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral. A todos los entrevistados se les hace las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden. La entrevista estandarizada no presecuencializada constituye una variante de la anterior, puesto que se hacen las mismas

preguntas y cuestiones exploratorias a todos los entrevistados, pero el orden puede alterarse según las reacciones de éstos. Finalmente la entrevista no estandarizada sería como una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados.

Para una exposición más detallada sobre tipos y clasificaciones, ventajas e inconvenientes, posibilidades y límites de las entrevistas, aplicadas a los estudios naturalistas se podría profundizar en las obras de los siguientes autores: **Denzin**, 1978; **Patton**, 1980; **Schwartz y Jacobs**, 1984; **Goetz y leCompte**, 1988; **Santos Guerra**, 1990.

Para esta tesis yo he elegido entrevistas cualitativas en profundidad.

"En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión 'entrevistas en profundidad' para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas" (**Taylor y Bogdan**, 1992, 101).

Por su parte, autores como **Bradburn y Sudman** (1981, 160) la definen como el relato de un suceso, narrado por la misma persona que lo ha experimentado y desde su punto de vista.

La diferencia básica entre la observación participante y las entrevistas en profundidad es que éstas últimas se realizan en situaciones específicamente preparadas. El observador participante obtiene una experiencia directa mientras que el entrevistador obtiene la información sobre la realidad social de forma indirecta, según lo que le cuentan otros.

Estas entrevistas en profundidad pueden ser lo que se denomina "historia de vida o autobiografía sociológica". En estas se trata de recoger las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. En definitiva, se trata de presentar la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras (**Whyte**, 1982, 112).

También se pueden entender como entrevistas en profundidad aquellas que tratan de obtener información sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente y que otros han visto y oído. Se trata de recoger en ellas cómo lo ha visto el entrevistado y cómo ha intuido que otras personas han percibido tal situación.

Una variedad del tipo general de entrevistas no dirigidas es la entrevista enfocada. Este término fue acuñado por **R. Merton** y sus colaboradores **M. Fiske** y **P. Kendall** para describir

un tipo de entrevista enfocada en un núcleo o foco de interés: una experiencia, una situación, una acción. Va dirigida a un individuo concreto, caracterizado y señalado previamente por haber tomado parte en esa situación o haber vivido esa experiencia.

Estas entrevistas suelen ser individuales, aunque también se practican a veces de forma grupal. Tienden a ser informales, poco estructuradas; no obstante deben estar marcadas por unos intereses generales en función del conocimiento previo que se tenga y los objetivos que se deseen obtener con la entrevista, orientando la conversación hacia los temas relevantes sobre los que se desee obtener información.

Sería importante tener en cuenta algunas estrategias de sentido común a la hora de abordar una entrevista en profundidad:

1. Aclarar desde un principio las intenciones del entrevistador y la finalidad de la entrevista, así como el uso de la información que en ella se haga y el anonimato del entrevistado. **Lofland** (1971) subraya que las entrevistas discurren con mucha más facilidad cuando van antecedidas por una breve exposición del fin de la investigación, garantías de que la identidad del entrevistado no será revelada y un resumen de cómo el entrevistador espera que se produzca la interacción. **Patton** indica que el investigador debe proporcionar también explicaciones de los cambios de foco de la entrevista, de modo que los entrevistados puedan adaptar su pensamiento a las variaciones que se vayan produciendo.

2. A la vez que se seleccionan temas y preguntas, los investigadores han de planificar y experimentar los aspectos logísticos generales que establecerán el marco general de la entrevista. **Schatzman y Strauss** (1973) identifican 5 contingencias que afectan al resultado de una entrevista:

- Duración: cuánto tiempo se prolonga la sesión.
- Número: cuántas sesiones son necesarias para completar la entrevista.
- Escenario: localización de la entrevista.
- Identidad de los implicados: quiénes son los entrevistadores y los entrevistados y cuántos hay presentes en cada sesión.
- Estilos de los entrevistados: modos comunicativos característicos del grupo al que se va a realizar la entrevista.

3. Avanzar lentamente al comienzo de la entrevista formulando inicialmente preguntas no directivas. No plantear al comienzo preguntas directivas, pues eso crea una tendencia mental en los entrevistados sobre lo que es importante hablar. Que sean preguntas descriptivas sobre lo que conocen, relatos de sus experiencias, etc. **Patton** (1980) por ejemplo, sugiere que las secuencias comiencen con preguntas descriptivas y referidas al presente y continúen con las más complicadas relacionadas con lo emocional, las creencias y las explicaciones.

4. Diseño flexible de la entrevista: comenzar con una idea general (se puede incluso tener una guía o lista de áreas generales sobre las que nos interesa preguntar, pero sólo para recordar que se debe preguntar sobre ciertos temas) pero estar dispuesto a cambiar de curso después de las entrevista o entrevistas iniciales.

5. Aprender lo que es importante para el entrevistado antes de enfocar los intereses de la entrevista: sus significados, sus perspectivas, sus definiciones del mundo, cómo ve, clasifica y siente la realidad que le circunda. No dar por sentado supuestos y comprensiones de nuestro sentido común que quizá el entrevistado no comparte (sobre todo respecto a las "jergas" que nuestros alumnos/as utilizan y que tienen significados muy especiales), pidiéndole constantemente que aclare lo que ha dicho o que ponga ejemplos de lo que quiere decir, aún a riesgo de parecer ingenuo, o bien utilizando por nuestra parte resúmenes y pedidos de corroboración ("lo que quieres decir es...", "¿sería eso correcto...?").

6. Crear una atmósfera en la cual sea probable que se exprese libremente: nunca emitir juicios negativos sobre el entrevistado, establecer rapport con él (comunicando por ejemplo nuestra comprensión: "se lo que quieres decir", "lo mismo me pasó a mí una vez", etc.), permitir que el entrevistado hable, prestarle atención, ser sensible (estar atentos al modo en que nuestras palabras y gestos pueden afectar al entrevistado), etc.

7. Reflejar y estructurar, resumir y relacionar unas partes con otras de la entrevista, condensar y sistematizar lo que se va hablando, es un instrumento eficaz para que, entre el entrevistador y el entrevistado vaya brotando una interpretación y significado compartido, objetivo final de la entrevista.

8. Estar alerta ante las exageraciones y distorsiones, pues todos tendemos a exagerar nuestros éxitos y a negar o esconder nuestros fracasos. Así como estar atentos a las contradicciones aparentes o incoherencias ("sí, pero ¿no habías dicho hace un momento...?", "¿cómo puede ser si...?", etc.). Establecer para ello también controles cruzados (examinar la coherencia de lo dicho en distintos relatos del mismo acontecimiento o experiencia, contrastar su información sobre el hecho con la información de otros entrevistados y, a veces, sería conveniente plantearle el problema al entrevistado en términos amables).

9. No grabar las entrevistas si ello hace que el entrevistado se sienta incómodo, e incluso evitar la toma de notas. Antes de proponer la idea de tomar notas o grabar hay que llegar a relacionarse y establecer una buena comunicación con la persona. Y aún en el caso de utilizarse hacerlo siempre de una forma discreta.

10. Llevar un diario del entrevistador que contenga los temas examinados hasta el momento; donde el entrevistador pueda anotar las intuiciones, interpretaciones y conjeturas que se le ocurren sobre la entrevista, el entrevistado o lo que dice; registrar el ambiente, la comunicación no verbal, lo que se silencia o se dice entre líneas, etc.

11. No hacer sesiones de entrevista interminables con hora de comienzo, pero que no se les ve aproximarse a la hora final. Es necesario poner tope al comienzo de la entrevista y cumplirlo con relativa rigurosidad.

12. Llevar un registro fielmente fechado (la fecha de la entrevista y la fecha de la transcripción) y contextualizado. Y saber que cada hora de entrevista, supone aproximadamente de cuatro a seis horas de transcripción y organización.

Pero también hay que señalar las limitaciones que tiene este instrumentos de evaluación cualitativa:

* Los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o discursivo, no recogen ningún tipo de acción o hecho ocurrido.

* En tanto que conversaciones, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas (**Becker y Geer, 1957**). Es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y los que realmente hacen (**Deutscher, 1973**).

* Los seres humanos dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones. Puesto que la entrevista es un tipo de situación, no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que esa persona cree o dice en otras situaciones (**Taylor y Bodgan, 1992, 107**).

* Por último, puesto que los entrevistadores, en tanto tales, no observan directamente a las personas en su vida cotidiana, no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados.

Por esto son necesarias que las entrevistas sean auténticamente en profundidad, con el fin de que se pueda conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quieren decir, y con la intención de crear una atmósfera en la cual sea probable la libre expresión.

Finalmente sólo añadir que este tipo de entrevista es democrática y participativa puesto que permite que los sujetos participen de una forma activa, y porque además sigue el modelo de una conversación entre iguales.

No obstante, habría que adaptar este modelo general para los alumnos/as y los padres, o cualquier otro sector de la comunidad educativa que queramos implicar en el proceso de evaluación, adecuándolo a sus posibilidades y su nivel.

Como **fases generales** del proceso entrevistador podríamos establecer, de una forma muy somera y aproximada, las siguientes:

Preparación:

Guía de la entrevista: no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. Sirve solamente para recordar. Especialmente útil en la investigación y evaluación en equipo.

No grabar ni tomar nota de la entrevista si ello hace sentirse incómodo al entrevistado. En caso de hacerlo pedirle permiso y una vez que haya una cierta relación con él.

Apertura:

- ▶ Aclarar los motivos e intenciones del investigador
- ▶ Aclarar la finalidad de la entrevista
- ▶ Asegurar el uso de la información que en ella se tenga
- ▶ Asegurar que podrán leer y comentar el informe antes de que sea definitivo
- ▶ Asegurar el anonimato del entrevistado
- ▶ Negociar con el entrevistado los siguientes aspectos:
 - Duración: cuánto tiempo se prolonga la sesión. Una entrevista requiere por lo general dos horas. Los encuentros deben ser aproximadamente semanales.
 - Número: cuántas sesiones son necesarias para completar la entrevista. Completar una entrevista en profundidad lleva por lo menos unos meses.
 - Escenario: localización de la entrevista. Se debe hacer en un sitio con privacidad.

Desarrollo:

- ▶ Abstenernos de emitir juicios negativos sobre el informante.
- ▶ Permitir que la gente hable.
- ▶ Prestar atención.
- ▶ Ser sensible.

- ▶ No dar por sentados supuestos y comprensiones del sentido común que otras personas comparten.
- ▶ Pedir a los informadores que clarifiquen lo que han dicho. Para ello se pueden utilizar las siguientes técnicas:
 - Reformular lo que dijo y pedir confirmación.
 - Pedir al entrevistado que proporcione ejemplos.
 - Señalar lo que no está claro para nosotros.
 - Resúmenes parciales del relato por el entrevistador.
 - Recaltar los aspectos más significativos.
 - Reflejo del sentimiento: expresar con otras palabras las actitudes esenciales o sentimientos que subyacen en las palabras del entrevistado.
 - Relacionarse con el entrevistado como persona, no como mera fuente de datos: puesto que ellos tienen que abrirse al entrevistador, éste debe compensarlos en parte exteriorizando algún sentimiento que empatice con sus propias situaciones.
 - Silencio: respetar los silencios del entrevistado.

Terminación:

- ▶ Resumen final del entrevistador que el entrevistado ha de reconocer como la síntesis de su exposición.
- ▶ Examinar la coherencia de lo dicho: todos tendemos a exagerar nuestros éxitos y minimizar nuestros fracasos.

Transcripción de la entrevista:

- ▶ Contextualización de los datos recogidos de la entrevista: condiciones en que se llevó a cabo (tiempo, espacio, proceso), razones que decidieron la selección del entrevistado, tema de la entrevista, clima, etc.
- ▶ Claves no verbales que el entrevistador ha captado: observaciones sobre el entrevistado y su comportamiento (espontaneidad, actitud recelosa o calculadora, puntos de fijación o de huida, bloqueos o embarazos), hábitos o estilo de informar del entrevistado (socarrón, directo, brusco, circular, misterioso).
- ▶ Comprobación de vicios en la interacción entre entrevistado y entrevistador: reticencia del entrevistado, actitud inquisitorial del entrevistador, forma de preguntar, dirigismo.

- ▶ Elementos centrales que sobresalen: grandes temas, sucesos críticos, concepto sensibilizadores por la importancia que les atribuye el entrevistado.
- ▶ Elaboración de un diseño tentativo del construct personal del entrevistado ("mapa cognitivo"): modelo de creencias y valores del entrevistado. Núcleos de interés, dentro de los cuales se van codificando frases o párrafos del relato.
- ▶ Evaluación de la transcripción de las entrevistas, siguiendo, por ejemplo, los criterios que establece **Denzin** (1978):
 - Comunicación de significado
 - Expresión del interés del entrevistado
 - Claridad de preguntas y respuestas
 - Precisión de los objetivos del entrevistador
 - Integración de éstos en las preguntas
 - Manejo por el entrevistador de las posibles falsas respuestas inventadas por el entrevistado.

Diario del entrevistador: Debe contener los temas examinados en cada entrevista. Los comentarios del observador (interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes). Escribirlo después de cada entrevista.

3. Grupos de discusión

Esta es una técnica ampliamente utilizada en la investigación de mercados y que comienza a ser utilizada tímidamente en otros ámbitos de la sociología y de la psicología y la educación.

Siguiendo a **Goldman y McDonald** (1987), **Templeton** (1987), **Greenbaum** (1988), en el campo del marketing comercial, o a **Miller** (1987), **Morgan** (1988), **Buttram** (1990), **Lederman** (1990), **Krueger** (1991) y otros, en el campo de la investigación evaluativa en ciencias sociales, podemos decir que es una técnica no directiva que tiene por finalidad la explicitación de intereses, expectativas, supuestos, creencias, opiniones o posturas ideológicas por parte de un grupo de sujetos (limitado entre siete y diez y con características homogéneas en relación al tema investigado) que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir, en un clima no directivo, sobre un determinado tema. La idea básica es la de capturar, en discurso producido por el grupo, los aspectos clave que definen el modo en que perciben, conocen y explican los sujetos investigados una determinada realidad.

Aunque para algunos autores (**Frey y Fontana, 1991**) los grupos de discusión son una modalidad de entrevista de grupo, junto con técnicas tales como el torbellino de ideas, los grupos Delfos, etc., sin embargo hay que puntualizar que el proceso que se da en un grupo de discusión intenta "establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo" (**Watts y Ebbut, 1987, 27**).

El grupo es un gran provocador. La inmensa mayoría de los individuos contamos con sólo una capacidad muy escasa de autoobservación, que se reduce más a la hora de realizar un autoanálisis, y que se ve aún más limitada para articular con claridad y precisión el resultado de sus propias observaciones y análisis. El grupo es un estímulo para descubrir, analizar y describir sus propias ideas, actitudes, experiencias. Bombardeados y provocados por la discusión del grupo ganan en profundidad, riqueza, etc.

Resulta útil en las primeras fases de la investigación evaluativa para recoger datos exploratorios cuando aún no se sabe mucho sobre la cultura de la organización. También permite utilizar los resultados del grupo de discusión para la construcción de cuestionarios en el propio lenguaje y vocabulario usado por los sujetos a quienes va dirigido, en sus propias categorías mentales. Igualmente, los grupos de discusión, pueden servir para interpretar datos obtenidos por otros medios, sobre todo si son de tipo numérico, que constatan la existencia e importancia de determinados factores pero resultan insuficientes para llegar a una explicación en profundidad de las razones por las que se dan.

NORMAS METODOLÓGICAS DE ESTRUCTURACIÓN

1. Determinar el número de grupos que serán constituidos y la composición de los mismos: se trata de que todos y cada uno de los sectores que componen la organización estén presentes, de modo que los distintos discursos estén presentes a lo largo de la investigación. En general, suele situarse en 3 o 4 el mínimo y en 10 o 12 el número máximo de grupos considerados en un estudio (**Wells, 1974; Goodman, 1984; Goldman y McDonald, 1987; Templeton, 1987**).

2. Decidir el número de sujetos que compondrá el grupo: entre 6 y 12 participantes, para no dificultar la intervención de cada uno y no impedir un cierto control del moderador por exceso de componentes, y para evitar igualmente la inhibición y un diálogo suficientemente activo por falta de participantes.

3. Seleccionar a sujetos concretos, contactar con ellos y conseguir su participación en la reunión de los grupos: que sea un grupo homogéneo en aquellas características que se relacionan con el tema tratado (para que puedan discutir abiertamente) y heterogéneo respecto a rasgos no relevantes en relación al mismo (para no producir, como dice **Ibáñez (1986, 276)**, "un discurso totalmente redundante"); al citarles no darles más que una idea vaga del tema específico sobre el que se hablará, para que no acudan con opiniones o posturas prefabricadas (**Orti, 1989**), aunque sí el tema general, para que sientan que pueden hablar de ellos cómodamente. Como estrategia

que propone **Morgan** (1988) y que es habitualmente necesaria, convocar en torno al 20% de más de participantes en previsión de posibles ausencias.

4. Fijar la duración y el lugar de las reuniones: una hora y media o dos horas suele ser lo necesario. Tanto la hora de comienzo como la de terminación han de ser conocidas previamente por los sujetos, puesto que "sólo un conocimiento anticipado del tiempo de concluir precipita el consenso" (**Ibañez**, 1986, 274). El lugar donde se hagan las reuniones debe facilitar el debate: poco ruidoso, sillas cómodas, que todos puedan verse, que no tengan connotaciones sobre el tema que se discute (**Bers**, 1989).

5. Definir el papel que desempeñará el moderador durante la discusión de grupo: es el responsable de crear un ambiente relajado. No interviene, se limita a plantear el tema, provoca el deseo de debatirlo, deshace bloqueos, controla que se mantenga el debate dentro del tema (**Ibañez**, 1989). Puede formular cuestiones abiertas que guíen el diálogo (**Krueger**, 1991), impide que alguien monopolice la conversación, facilita participación de los más tímidos, etc.

6. Establecer los medios que garanticen el registro de los discursos producidos: bien grabándolos (menos intrusiva la grabación en audio que en video), bien tomando notas durante la reunión, o con la ayuda de algún observador (**Robson y Wardle** (1988) confirmaron empíricamente que un observador afecta el comportamiento del grupo al percibirlo éstos como enjuiciador y evaluador, modificando su participación en el grupo).

7. Analizar los discursos: de la misma forma que explicaré a continuación para todos los instrumentos de evaluación en general.

8. Elaborar informes que contengan las conclusiones a las que llegamos en relación a la realidad estudiada: utilizando fragmentos y citas textuales (**Grunig**, 1990) y contextualizándola e interpretando su significado.

9. Validar los informes con los participantes en cada grupo, puesto que son ellos al final quienes tienen que establecer que la interpretación ahí formulada es la que ellos querían expresar.

4. Cuestionarios

Aunque de orientación cuantitativa, este instrumento nos puede servir para "entrevistar" simultáneamente a grupos; así podemos llegar hasta sectores o sujetos a los que no sería fácil entrevistar, pero de los que nos interesa recabar la opinión sobre aspectos concretos del

programa. "En las investigaciones etnográficas, las encuestas se basan en informaciones reunidas previamente con métodos más informales y menos estructurados" (Goetz y LeCompte, 1988, 135).

Dentro de la investigación etnográfica, las encuestas suelen ser de tres tipos: instrumentos de confirmación, instrumentos de análisis de los constructos de los participantes e instrumentos proyectivos.

Yo me voy a detener más en las encuestas de confirmación o cuestionarios, puesto que van a ser las que más utilice en esta tesis.

Los cuestionarios verifican la aplicabilidad de los datos obtenidos por medio de informantes clave o por otros procedimientos. Por eso se denominan encuestas de confirmación. Su finalidad consiste en determinar en qué medida los miembros de una organización comparten creencias similares, mantienen ciertos constructos y actúan siguiendo pautas comparables. Y este tipo de encuestas son necesarias en la investigación evaluativa en el ámbito de la educación cuando está involucrado un gran número de participantes que no pueden ser investigados uno por uno.

Consisten en una serie de preguntas escritas que deben ser respondidas sistemáticamente sobre determinados aspectos o hechos de conducta, intereses, opiniones, etc. Y su finalidad no es otra que el obtener opiniones y conocer actitudes.

"El cuestionario puede considerarse como una entrevista formalizada y estilizada, o una especie de sustituto de ésta... Por otra parte ofrece ventajas cara a la administración, al presentar, al menos, potencialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando al investigador la oportunidad de acumular datos con relativa facilidad" (Walker, 1989).

"No se utilizan de forma exclusiva sino como cauces que permiten recoger una información de amplio espectro que puede ser sometida al contraste y la profundización a través de la entrevista y la observación de campo. Los cuestionarios pueden construirse después de un tiempo de observación de la realidad, de tal manera que recojan la información más pertinente, necesaria y valiosa" (Santos Guerra, 1990).

TIPOS DE CUESTIONARIOS (en función de las clases de preguntas que se hagan en los mismos):

- Cerrados: Demandan respuestas cortas del tipo SI, NO a señalar entre varias respuestas sugeridas.
- Abiertos: Demandan respuestas libres, redactadas por el propio sujeto. Las respuestas son más auténticas y profundas pero más difíciles de valorar e interpretar.

- Mixtos: Combinan los dos tipos anteriores. Son los más frecuentes y más útiles.

NORMAS PARA SU ELABORACIÓN:

- Definir claramente el tema del que queremos información (qué preguntamos, a quién preguntamos y para qué preguntamos). "Los entrevistadores y los respondientes tienen que partir de supuestos comunes sobre el significado y estructura de los protocolos y de los ítems del instrumento" (Goetz y LeCompte, 1988, 135).
- Realizar una lista de preguntas trabajando en equipo (por ejemplo a través de una lluvia de ideas-preguntas).
- Seleccionar las cuestiones esenciales. **Patton** (1980) clasifica las cuestiones en 6 "células": 1) sobre experiencia y comportamiento, que descubren lo que los encuestados hacen o han hecho; 2) preguntas sobre opiniones y valores, que hacen aflorar las creencias de los encuestados sobre sus comportamientos y experiencias; 3) preguntas sobre sentimientos, que descubren cómo los encuestados reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones; 4) preguntas sobre conocimientos, que permiten explicitar lo que los encuestados saben acerca de sus mundos; 5) preguntas sobre lo sensorial, que suscitan descripciones de los encuestados de qué y cómo ven, oyen, tocan, gustan y huelen en el mundo que les rodea, y 6) preguntas demográficas y de antecedentes, con las que se obtienen autodescripciones de los encuestados. **Patton** sugiere que se introduzcan variables en esta células, encuadrando las preguntas en la dimensión temporal: pasado, presente y futuro.

Centrándonos en el objeto de nuestra evaluación que es la cultura, podemos recoger la tipología de **Spradley** (1979) sobre el contenido de los ítems, diseñada para componer las categorías con que los encuestados organizan sus culturas en tres grupos, que coincide en buena parte con varias células de **Patton**: 1) preguntas descriptivas, que pretenden obtener una representación o descripción de algún aspecto de la cultura o el mundo del encuestado; 2) preguntas estructurales, cuyo fin es verificar o componer los constructos con los cuales los encuestados describen sus mundos, y 3) preguntas de contraste, con las que se pretende obtener los significados que los respondientes asignan a los constructos que utilizan y las relaciones que perciben entre los mismos.

Finalmente, la tipología de preguntas que proponen **Schatzman y Strauss** (1973) se diferencia de las anteriores en que está formulado a partir de la clase de datos obtenidos y también de la forma de las preguntas. Son 5 grupos los que establecen: 1) preguntas de información, que descubren el conocimiento que posee el encuestado sobre los factores de una situación social, precedidas normalmente

de interrogativos como quién, qué, cuándo, dónde y cómo; 2) preguntas de abogado del diablo, que descubren lo que los encuestados consideran temas controvertidos; 3) preguntas hipotéticas, que estimulan la especulación del encuestado en torno a ocurrencias alternativas; 4) preguntas de postular-el-ideal, que descubren los valores del encuestado y 5) preguntas proposicionales, que revelan o verifican las interpretaciones de los informantes clave.

- Definir cada ítem de forma clara y precisa (adecuado al nivel de comprensión de aquellos que tengan que responder; que los encuestados entiendan lo mismo por aquello que se les pregunta; evitar que la formulación de una pregunta pueda inducir al que responde a emitir un tipo de respuesta y no otra (**Loffland**, 1971; **Patton**, 1980); no incluir dentro de un mismo ítem dos preguntas).
- Establecer los menús de respuesta de cada ítem (deben ser completos y las alternativas excluyentes entre sí; cuando no se saben las posibles respuestas que, ante una determinada pregunta, podrían emitir los encuestados, utilizar preguntas abiertas).
- Ordenar las preguntas (de general a específico, de no comprometido a sensible, orden temático o el que se crea más conveniente en función de la finalidad perseguida).
- Ofrecer un modo de responder (si las respuestas se efectuarán en el cuestionario mismo o en una hoja por separado).
- *Escribir las instrucciones iniciales o protocolo del cuestionario:*
 - * Razones y utilidad del cuestionario (razón por la que se han de molestar en contestar a las preguntas).
 - * Quién es el responsable del mismo (encuestador o institución o grupo de trabajo).
 - * Procedimiento para utilizarlo (explicación de lo que tienen que hacer exactamente los sujetos que lo van a cumplimentar, poniendo incluso un ejemplo de cómo se contesta un ítem).
 - * Confidencialidad o no de los resultados y para qué se van a utilizar.
 - * Indicar que no es un examen, que todas sus contestaciones son válidas e importantes para los fines propuestos.
 - * Como inicio del cuestionario introducir las variables de clasificación de la muestra a la que se va a aplicar dicho cuestionario (edad, sexo, etc.)
- Reproducir el cuestionario (formato fácil de leer y que no amontone las preguntas; si alguna página queda pálida o difícil de leer, el que responde se cansará pronto y lo dejará o responderá al azar sólo para terminar).

VALORACION DE CUESTIONARIOS: Experimentarlas inicialmente con un pequeño grupo de alumnos y profesores distintos de los que la elaboraron. A partir de ello revisarla en función de las dificultades de comprensión, de comprensividad de las respuestas posibles de cada ítem (si abarcan todas las respuestas posibles), etc.

No obstante, el tratamiento de los datos de los cuestionarios, en los estudios cualitativos, no tienen que ser necesariamente estadístico. Es decir, que nosotros podemos extraer la información de los cuestionarios para contrastarla con los datos obtenidos en las entrevistas y las observaciones, a fin de elaborar informes basados en las más diversas fuentes posibles (**Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992**).

"Cuando los cuestionarios se aplican en situaciones de contacto personal con los encuestados, se pueden asumir ciertos riesgos que no serían posibles cuando se pasan a grandes muestras de sujetos... Esto se debe a que en el contacto cara a cara hay oportunidad para hacer comprobaciones cruzadas, para intercambiar información rápidamente y, en general, una mayor redundancia en la comunicación" (**Walker, 1989**).

Una segunda categoría de encuestas, que citamos anteriormente, se refiere a los instrumentos de **análisis de los constructos de los participantes (Spradley, 1972)**. Estos instrumentos son muy empleados por los etnógrafos para medir la firmeza de las opiniones de los individuos respecto de los fenómenos o para obtener las categorías mediante las que aquéllos clasifican los elementos de sus mundos sociales y físicos, algo esencial para determinar la cultura de un grupo humano.

Con ellos se determina el conjunto de "puntos de acuerdo" que estructuran la vida de los participantes: las categorías de conocimiento consideradas importantes por el grupo, los cánones discriminativos utilizados para clasificar los elementos en categorías y los procesos cognitivos y sociales que se desarrollan en función de la forma en que se percibe la relación de las variables entre sí (**Kimball, 1965**).

Una de las técnicas está inspirada en el modelo utilizado por los lingüistas:

- Primero se obtienen los elementos del vocabulario de los encuestados. Para ello, como recomiendan **Pelto y Pelto (1978)**, habría que realizar anteriormente un trabajo de campo preliminar.

- En segundo lugar, se les pediría a los encuestados que clasifiquen según sus semejanzas, diferencias y relaciones (**Pearson, 1982**) tales elementos del vocabulario. A través de conversaciones con los respondientes, los investigadores podemos obtener los parámetros de las categorías y los cánones discriminativos usados por éstos. Estas técnicas clasificatorias se utilizan habitualmente con palabras, objetos físicos, etc., pero también pueden emplearse para la confección de sociogramas.

- Posteriormente, se les pide que enumeren todos los miembros de una categoría concreta de cosas, por ejemplo, a unos alumnos/as, que cuenten todo lo que ellos y sus profesores podrían hacer durante una clase determinada. O por ejemplo, se les puede pedir a los profesores que agrupen a sus alumnos/as en categorías que, en su opinión, existan en el centro, y que explique en qué consisten éstas y cómo se definen.

- A partir de sus respuestas, habría que desarrollar una tipología de las percepciones que los encuestados tienen de su mundo y del entorno que les rodea.

Fetterman (1979), por ejemplo, empleó fotografías de lugares y escenarios familiares de un vecindario para descubrir el modo en que informantes adolescentes categorizaban su propia comunidad.

Cuando no es posible disponer de personas que reaccionen a los estímulos o contextos reales, se pueden emplear **técnicas proyectivas o indirectas** (**Anastasi**, 1982). Las fotografías, los dibujos, los juegos pueden suscitar la aparición de opiniones o reacciones y permiten al investigador identificar pautas de interacción social inobservables en el escenario natural. Por ejemplo, para trabajar con niños y niñas de educación infantil, podemos recurrir a representaciones teatrales, juegos mimicos, fotografías, etc. para que ellos puedan expresar su visión de la actividad del profesor durante la clase, de la dinámica habitual de la misma o del funcionamiento del centro. **Pelto y Pelto** (1978) citan el uso de juegos, espontáneos o dirigidos, como técnica proyectiva diseñada para suscitar estilos de interacción grupal. **Spindler** (1973) utilizó dibujos abstractos de escenas y actividades rurales y urbanas conocidas por los participantes para valorar el papel de la escuela en la transformación de un pueblo alemán en una comunidad urbana.

También se pueden utilizar estímulos vagos o indirectos para obtener información sobre los valores de las personas o sus propias imágenes. **Spindler y Spindler** (1958) utilizaron a técnica Rorschach para desarrollar hipótesis sobre la relación entre los tipos de personalidad y la aculturación a la sociedad blanca de los 'menominee' de Wisconsin.

En el campo de la educación se pueden utilizar abstracciones construidas por los participantes, como el "test de la figura humana". **Hostetler y Huntington** (1971) recurrieron a esta técnica para analizar las diferencias subculturales de los efectos del curriculum entre escuelas 'amish' y escuelas étnicamente "normales". Por su parte **Minuchin, Biber, Shapiro y Zimiles** (1969) determinaron con ella los efectos de los distintos ambientes de clase y estructuras de autoridad en el autoconcepto y el nivel de madurez emocional y social de niños y niñas de escuelas elementales de la ciudad de Nueva York.

Por supuesto, los datos así obtenidos habría que triangularlos con los obtenidos mediante otros instrumentos como la observación, la entrevista, etc.

5. Instrumentos de observación no participante

Otros instrumentos que pueden servir como herramientas de evaluación en momentos puntuales son las escalas de evaluación, las listas de control, o las escalas de actitudes, que sólo describiremos de forma somera, puesto que se pueden encontrar su explicación y aplicación en cualquier manual sobre evaluación.

Todos estos instrumentos sirven para la recogida de datos mediante la observación no participante. Se distinguen de los instrumentos de evaluación participante en dimensiones significativas, pero no excluyentes.

La observación no participante exige un observador separado, no intrusivo, frente al observador metido de lleno en el campo.

El foco de interés principal cambia de los significados de los participantes a su comportamiento.

Este tipo de observación no participante se suele utilizar durante las fases de perfeccionamiento y verificación del proceso de investigación, más que como técnica inicial o exploratoria para abordar los problemas, temas o escenarios.

Esta observación no participante requiere que el observador intente elaborar un registro completo y exacto de los datos observados. Por consiguiente, la interacción con los participantes se convertiría en una fuente de distracción y de posible distorsión de los datos. Al investigador en este caso le interesa cómo tiene lugar el comportamiento de los allí presentes cuando no está presente un observador externo. Por tanto, intenta implicarse lo menos posible en los hechos que está registrando, situándose en el lugar menos intrusivo posible.

Mientras que los observadores participantes pueden aprovechar su larga estancia en el escenario como medio de reducir la reactividad, los observadores no participantes deben, para pasar inadvertidos, manipular adecuadamente el espacio y los objetos físicos. Una propuesta que nos hacen **Goetz y LeCompte** (1988) es desarrollar la investigación en dos etapas: una participativa, para desarrollar el rapport, y una segunda no participativa, en la que efectuar el registro de los datos.

La observación no participante, ya que es adecuada para obtener descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos, la utilizaré para registrar las interacciones dentro de la organización, triangulando los datos obtenidos con los otros datos recogidos mediante observación participante, entrevistas, etc., con el fin de verificar y validar determinadas interacciones cuyo importancia haya sido descubierta como crucial.

Pasaré a continuación a exponer algunas de las técnicas concretas de observación no participante, así como la forma en que las voy a utilizar.

a. Listas de control

Son instrumentos de observación sistemática para identificar si determinados rasgos o características están presentes o no en aquello que se observa: tareas o proceso, resultados de una acción, rasgos de comportamientos de sujetos o grupos.

NORMAS DE CONSTRUCCIÓN:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a) Señalar el objetivo, claro y concreto.b) Seleccionar los rasgos entre el equipo de profesores.c) Definir cada rasgo de forma clara y breve.d) Estructurar las listas de control según el tipo de respuesta que se espera de ellas. |
|--|

NORMAS DE APLICACION:

- Corregir el efecto "halo" en lo posible, por entrenamiento, clarificando al máximo las variables, separando en las escalas las variables que tengan semejanzas, evitando las prisas al hacer las estimaciones.

INTERPRETACION DE LAS ESCALAS:

- Valoración aislada de rasgos (cualitativa): Nos interesa la información que nos da algunos de sus ítems, que nos refleja algún rasgo significativo. Es conveniente tener un registro acumulativo de estimaciones que sintetice las observaciones realizadas con una escala durante un período determinado (semana, trimestre, etc.)

b. Escalas de estimación

Instrumentos de registro de una serie de rasgos o características de los sujetos observados, en función de las cuales los observadores pueden emitir sobre ellas una valoración indicando en una escala el grado de intensidad o de frecuencia con que se manifiestan esos rasgos o características, mediante una valoración cualitativa y/o cuantitativa.

Se diferencian de las listas de control, en que éstas solo detectan si un rasgo aparece o no, mientras que las escalas de estimación valoran el grado de intensidad o frecuencia con que aparece.

NORMAS PARA SU ELABORACIÓN

- Definir los objetivos de las escalas: Los objetivos de estas escalas han de ser claros y precisos, que indiquen qué es lo que pretendemos valorar con cada escala en cada campo concreto.

- Selección de rasgos: Una vez determinados el área de observación y los objetivos que se pretenden, hay que elaborar una relación de rasgos que definan lo que se intenta valorar: que sean conductas observables (zurdera, agresividad, afición al deporte, etc.)

- A continuación hay que diseñar la estructura de la escala: Definición de rasgos y nº de ítems: La lista de rasgos tiene que ser seleccionada, pasando cada rasgo a ser un ítem de la escala, procurando que no sean demasiados. Su número dependerá de la importancia y amplitud del objetivo a valorar.

Normas de definición de ítems:

- En términos de conducta observable.
- Rasgos definidos unívocamente, sin otros posibles sentidos.
- Ítems independientes unos de otros, que no se impliquen ni solapen.

- Tipos de escalas: grados o categorías: Una vez seleccionados y definidos los rasgos de la escala en forma de ítems, hay que concretar la forma de graduación de la escala y el número de categorías que se le va a asignar.

- Escalas numéricas: El grado de intensidad o de frecuencia con el que valorar cada ítem se cuantifica en una escala numérica (5 4 3 2 1), donde 1 es el mínimo grado y 5 el máximo.

- Escalas verbales: el grado se expresa con un término en forma de adjetivo o adverbio (siempre, frecuentemente, a veces, pocas, nunca, no sé) (excelente, bueno, mediano, regular, malo), etc.

- Escalas gráficas: Utiliza una representación gráfica en la que se localizan los términos valorativos. El observador debe indicar con una x el punto de la recta que indica la frecuencia.

- Escalas descriptivas: Descripción brevísima, pero clara y exacta, de los grados que sirven para valorar cada ítem. También se pueden especificar sólo las dos categorías extremas, dejando las intermedias indicadas con la valoración cuantitativa correspondiente, con el fin de ahorrar espacio. (Sigue sin distraerse las explicaciones del profesor, +++, ++, +, -, --, ---, se distrae con facilidad).

VALORACION DE LAS ESCALAS: Experimentarlas inicialmente con un pequeño grupo de alumnos y con profesores distintos de los que la elaboraron. A partir de ello revisarla.

NORMAS DE APLICACION:

- Corregir el efecto "halo" en lo posible, por entrenamiento, clarificando al máximo las variables, separando en las escalas las variables que tengan semejanzas, evitando las prisas al hacer las estimaciones.
- Evitar las actitudes valorativas extremas: el generoso y "bueno"; el rígido y severo; la calificación intermedia para no comprometerse.
- Si un ítem no ha sido observado por el observador es mejor no calificarlo que hacerlo por aproximación.

INTERPRETACION DE LAS ESCALAS:

- Valoración aislada de rasgos (cualitativa): Nos interesa la información que nos da algunos de sus ítems, que nos refleja algún rasgo significativo. Es conveniente tener un registro acumulativo de estimaciones que sintetice las observaciones realizadas con una escala durante un período escolar determinado (trimestre, curso, etc.)
- Valoración global de la escala (cuantitativa): Se valoran globalmente todos los rasgos que incluye la escala referidos a un mismo aspecto de la conducta. Pero hay que mantener que un análisis cualitativo de cada ítem facilita una información más rica.

c. Escalas de actitudes

Se solicita de los sujetos su opinión, pidiéndoles que señalen en una lista las afirmaciones con las que se hallan conformes o bien que indiquen el grado de conformidad o disconformidad con una serie de afirmaciones acerca del tema.

Habría dos tipos de escalas más utilizados:

ESCALAS DE LICKERT O "PUNTUACIONES SUMADAS"

- Relación de preguntas acerca de un tema, a cada una de las cuales los sujetos han de responder, valorando en una escala de 5 puntos el grado de acuerdo o desacuerdo que personalmente tienen con ellas.
- Orientaciones para construirlas: Explicar el porqué de ella, los fines que se pretenden, el que los alumnos digan que piensan no lo que "piensan que deberían pensar". Se puede solicitar una contestación anónima o no, dependiendo de los objetivos. Formular los enunciados con palabras que sean conocidas para el que responde. Cada enunciado ha de expresar una actitud claramente positiva o claramente negativa. La lista final de enunciados debería incluir aproximadamente el mismo número de enunciados positivos y negativos.
- Interpretación: Los puntos obtenidos en la escala medirán el grado de actitud favorable del grupo o sujeto hacia el tema que se trata. La puntuación se obtiene al sumar todas las puntuaciones dadas de todas las preguntas de la escala. Otra forma de valorar estas escalas es la

de indicar el porcentaje de respuestas a cada ítem en estos términos: "El 80% de los sujetos están de acuerdo en que ..."

ESCALAS OSGOOD O DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO:

- Pretenden medir el significado psicológico de los conceptos que se presentan en forma de palabras, frases, personajes, etc., y que los sujetos han de valorar.

Con ellas se pretende medir la actitud inicial de los sujetos hacia el centro, la dirección, el funcionamiento, etc., o bien los cambios que se producen en las actitudes y en la conducta afectiva de los sujetos en general.

- Elaboración:

- * Seleccionar los conceptos, personas, actividades, objetos, etc. sobre los que se desee que los sujetos opinen.
- * Recoger una lista de palabras-estímulo que estén en función de la actitud a evaluar: parejas de adjetivos calificativos contrarios como: cordial-hostil / bueno-malo / atrayente-repulsivo, etc.
- * Seleccionar las parejas significativas.
- * Disponer las parejas de forma alternativa, asignando una calificación numérica a cada grado de la escala según la estructura elegida.

Ej: La toma de decisiones en este centro es:
colectiva 1 2 3 4 5 individual
jerárquica 1 2 3 4 5 consensuada

- Valoración: Se hace sumando las puntuaciones asignadas a cada escala o pareja de adjetivos.

d. Recogida de artefactos

Además de hablar e interactuar, los seres humanos fabricamos y utilizamos artefactos. Estos productos resultantes pueden constituirse en datos indicadores de las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos. Estos objetos ofrecen evidencia relevante para la tesis que voy a desarrollar, puesto que son "manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura" (Goetz y LeCompte, 1988, 162-163).

Como estas mismas autoras continúan explicando, las técnicas empleadas por los historiadores para investigar los testimonios escritos del pasado (Pitt, 1972), y las de los antropólogos para examinar los objetos construidos por los pueblos antiguos, han sido adaptadas al campo de la educación por los etnógrafos para la investigación de grupos contemporáneos.

Voy a distinguir esta recogida de artefactos en dos líneas de investigación: la recogida de datos demográficos y de archivos, denominada "análisis documental" y la recogida de vestigios físicos, denominada en ocasiones "instrumentos no intrusivos".

(1) Análisis documental

Se trataría de analizar los distintos registros escritos y simbólicos que llevan los participantes de un grupo social, o que se refieren a ellos (Webb et al., 1966; Pitt, 1972).

El material demográfico oficial contiene características del grupo en estudio que proporciona un marco para los datos de base. La recogida y análisis de programas, proyectos, circulares informativas, revistas, actas de reuniones, publicaciones, libros de texto utilizados, guías curriculares, apuntes de clase, listas de matrícula, expedientes personales, legislación educativa, etc., u otros documentos cuya elaboración estimula el investigador, como diarios y relatos de recuerdos de los profesores/as alumnos/as y demás miembros de la comunidad educativa, ofrecen una fuente inestimable de datos. "El pensamiento posmoderno nos hace conscientes de que, por muy nobles que sean nuestras esperanzas, el currículum es siempre una práctica construida socialmente y vinculada a la esfera de lo político. (...) El currículum contiene supuestos filosóficos contrapuestos sobre la 'naturaleza' humana, supuestos políticos sobre la relación de las personas con sus instituciones, y supuestos culturales sobre los valores y pautas más importantes que orientan la dinámica social" (Popkewitz, 1990, 108).

La realidad se construye socialmente. No hay una realidad neutra, aséptica, al margen del sesgo que culturalmente le da cada sociedad. Y así, cada elemento, cada relación, cada hecho que *conforma nuestra realidad cotidiana está cargado del sentido puesto por el ser humano en su progreso cultural*. Y toda esta carga, donde más se puede apreciar es a través de nuestro lenguaje, vehículo insustituible para comunicarnos todo nuestro mundo cultural, cargado de los supuestos previos que hemos ido aprendiendo en nuestro contexto sociocultural, de los deseos y expectativas que hemos y se han generado en nuestro entorno.

El analizar la producción escrita nos permite ver las preocupaciones explícitas e implícitas en el trabajo diario, el enfoque ideológico inicial que marca nuestras propuestas y cómo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, el estatus de los componentes, las claves de nuestra comprensión de la realidad educativa y social que nos ha tocado vivir, etc.

El análisis de las listas de asistencia y las actas de las reuniones de una organización nos pueden permitir valorar la participación de la comunidad en la toma de decisiones educativas

(Mercurio, 1979). Además estos datos corroborarán o no las informaciones obtenidas mediante encuestas, entrevistas y observación participante. De forma parecida el análisis de contenido de los libros de texto, de los proyectos educativos o curriculares pueden perfilar los sesgos sociales, filosóficos y culturales de los objetivos de los currícula.

Como dice **Vega Navarro** (1995) el sexismo estructural en la escuela puede permanecer agazapado en la expresión del dominio del hombre sobre la mujer y la transmisión de la ideología dominante muy sutilmente, a través del currículo oculto, los libros de texto, el lenguaje y los procesos de interacción en las aulas.

Diferentes autores y autoras lo han estudiado de una forma detallada. **Moreno Sardá** (1987, 13) señala, analizando el libro de texto de la editorial Vicens Vives, *Occidente*, que "tan sólo el 1% de las referencias a seres humanos tratan de las mujeres, mientras que el 99% son referencias masculinas". **Careaga** (1987) advierte cómo las ilustraciones de los libros de Lengua y Ciencias Sociales representan mucho más abundantemente personajes masculinos (en torno al 72%) y mucho menos personajes femeninos (en torno al 28%), y que los roles que desempeñan ambos son también significativos: el rol protagonista es asumido por niños y hombres; y no digamos la diferenciación de profesiones asimiladas a unos y a otras en estos libros de texto: las mujeres aparecen en profesiones que refuerzan el estereotipo de la dependencia. **Barragán** (1989) analiza los cuentos populares y cómo transmiten estereotipos normativos y conductuales (belleza, habilidad para realizar tareas domésticas, incapacidad para resolver problemas por sí misma la mujer, matrimonio como finalidad). Afirmará taxativamente que "el sexismo se inculca paralelamente al proceso de construcción de la identidad sexual, a partir de las enseñanzas que recibimos, la observación y la imitación de modelos, con lo que la literatura infantil y juvenil constituye un elemento más de ese aprendizaje sexista" (**Barragán**, 1989, 12). Adentrándose en el análisis del lenguaje, **Heras i Trias** (1987), recoge que los verbos y adjetivos utilizados para unos y para otras pone de manifiesto que también a través del lenguaje se presentan estereotipos, que, como afirma **Subirats** (1990, 30) "el uso y abuso del masculino tienen un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia y especialidad de personas de otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina".

Por eso es importante recordar que la realidad es algo construido socialmente, y que el lenguaje, la imagen y las técnicas que empleamos para reproducirla y comunicarla están tan impregnadas como ella de nuestros valores, creencias, ideologías y presupuestos. Por eso es tan importante analizarlos si queremos saber realmente qué es lo que está pasando en una organización.

Es una técnica que también nos sirve para implicar a todos los miembros de la organización en una evaluación participativa de la realidad educativa, puesto que supone el proceso de aprendizaje-enseñanza de la lectura comprensiva y el comentario de texto, algo crucial y básico no sólo para los adultos, sino fundamentalmente para los alumnos/as, a través del cual pueden participar de una forma real y efectiva.

Veámos de una forma detallada como hacer este análisis documental.

PROCESO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

1. Análisis inicial

- a. Leer el texto a fondo (varias veces si es necesario).
- b. Determinar su forma literaria (las palabras e imágenes no significan lo mismo en un texto histórico, filosófico o poético).
- c. Notar su estructura gráfica (fotografías, mapas, colores, palabras mayúsculas, espacios que insinúan o refuerzan unos mensajes frente a otros).
- d. Ver la estructura externa del texto (estructuración de capítulos, relación entre ellos, párrafos más extensos, etc.)
- e. Buscar la estructura interna del texto (el hilo conductor, con sus actores o acciones claves, con sus temas fundamentales, con sus momentos cumbre).
- f. Elaborar las hipótesis de investigación en función de la finalidad del análisis, el conocimiento del tema que tengamos y de nuestra intuición por lo que hemos ido descubriendo a lo largo del texto.

2. Categorización

- a. Subrayar de diferentes maneras las palabras fuertes (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios): los sustantivos indican conceptualización, los verbos acción, los adverbios insistencia y los adjetivos afectividad (la saturación de estos últimos convierte un texto en "mágico": el discurso acaba 'encantando', apresando al lector en su ritmo mágico porque la intensa repetición de calificaciones reemplaza a los razonamientos).
- b. Desarrollar el significado (sentido o contenido relativo al contexto) de cada significante clave (palabra o envoltorio). Así para un mismo significado (impuesto) se emplean distintos significantes (tasas, contribuciones, etc.); o un mismo significante (Reino de Dios) se utiliza para distintos significados (Cielo donde se premiará, mundo más justo, poder de la Iglesia en la vida civil, etc.)
- c. Extraer las "palabras talismán", los tabúes sacralizadores que por el mero hecho de emplearlos, independientemente de su significado concreto, afectan al mensaje, justificando o condenando posiciones y acciones. Por ejemplo, las palabras "participación", "transversalidad",

"diversidad", "integración", etc., en el contexto actual de la LOGSE, se han convertido en "palabras talismán" que por el mero hecho de emplearlas parece que el proyecto es bueno.

d. Cuantificar las palabras fuertes y las palabras talismán (nos permitirá detectar la intensidad del discurso -acción, afectividad, etc.- y compararla con los objetivos proclamados en el mensaje).

e. Determinar los ejes y redes temáticas (para explicitar el auténtico sentido de las palabras clave, hay que analizarlas en su contexto: una palabra eje puede ser "participación", pero significará cosas muy distintas si está ligada a una red temática de términos como "disciplina", "orden", "control", que si la red temática contiene vocablos como "conflicto", "riesgo", "innovación").

3. Profundización

a. Descubrir y analizar los silencios (a veces es más significativo lo que se calla que lo que se dice; los silencios pueden ser una ocultación consciente o inconsciente, o un tabú). Los silencios se detectan mediante los siguientes procedimientos:

- A partir de la lógica interna de un texto; o

- Triangulando:

* Triangulando fuentes de información: comparando discursos sobre el mismo tema de emisores distintos;

* Triangulando momentos o tiempos de información: comparando los discursos de un mismo emisor en momentos sucesivos;

* Triangulando receptores de información: comparando los de un mismo emisor a receptores distintos.

b. Descubrir y analizar las contradicciones.

4. Contextualización

a. Descubrir y analizar las funciones del texto (para ello sería necesario conocer las condiciones de elaboración del texto, es decir, quiénes han sido los que lo han hecho -su situación en la pirámide social, su ideología, sus intereses,...- y quiénes a los que iba destinado -no es lo mismo un texto escrito para la Administración (si además ésta va con mayúscula) que si es un texto de uso interno en el centro-.

b. Analizar cómo se ha producido el texto y cómo se ha difundido.

(2) Métodos no intrusivos

Entre los métodos no intrusivos de obtención no interactiva de datos está la **recogida de vestigios físicos**. Sigo en esta descripción de los mismos la propuesta hecha por **Goetz y LeCompte** (1988).

Esta técnica se refiere al examen del desgaste y aumento del número de objetos no simbólicos, artificiales y naturales, utilizados por los sujetos pertenecientes a un grupo u organización social (**Webb et al.**, 1966).

Se podría denominar como "estrategia del basurero", puesto que, inspirada en el trabajo arqueológico, busca indagar cuáles son los materiales más utilizados (los que han sido sometidos a más reparaciones y de los que hay facturas) y cuáles siguen cubiertos de polvo al cabo de meses, quién puede utilizar los equipos y qué se desecha y que se conserva.

PROCESO Y NORMAS EN LA RECOGIDA DE ARTEFACTOS

1. Localización

Es primordial familiarizarse inicialmente con el grupo y el escenario a investigar, puesto que cuanto más se conozca más facilidad se tendrá para determinar qué artefactos hay que buscar. Es importante también utilizar las entrevistas en profundidad para indagar sobre aquellos materiales que el propio investigador no ha detectado por sí mismo.

Además de descubrir artefactos creados o utilizados por los participantes, es necesario muchas veces pedir a los mismos participantes que elaboren a propósito algunos materiales para la investigación (por ejemplo, que los equipos directivos elaboren un organigrama del funcionamiento del centro, o que los profesores describan en diarios el desarrollo de sus clases, etc.)

Finalmente, tener en cuenta que es muy importante también advertir qué artefactos relevantes faltan del escenario: la ausencia o la no utilización de ciertos objetos puede ser tan revelador como la presencia o el uso de otros.

2. Identificación

Los documentos han de ser duplicados mediante fotocopias. Los demás materiales fotografiados, filmados o grabados.

A continuación han de ser descritos: color, tamaño, forma, uso.

Posteriormente se clasifican en categorías y se abordan cuestiones como ¿cuántos hay de un tipo dado en un lugar? ¿en qué se asemeja o se diferencia un material de otro dentro de la misma categoría? ¿Es un artefacto reutilizable o de un solo uso? ¿Cuáles son los precursores y los sucesores de un objeto en la historia del grupo que los produce o utiliza? ¿Se pueden elaborar con la suficiente fiabilidad distribuciones de frecuencias del número, producción o usos de los artefactos?

3. Análisis

Analizar los artefactos recogidos supone preguntarse y responder una serie de cuestiones como las que a continuación enumero:

* En cuanto a la producción:

- Quién lo ha producido
- Para quién
- Cuándo
- Dónde
- Bajo qué circunstancias
- Con qué fines
- Si fue producido fuera del grupo, cómo se hizo el grupo con él

* En cuanto al uso:

- Quién maneja el artefacto
- Cómo se asigna su uso
- Quién no lo utiliza
- Quién no puede utilizarlo
- Es usado individualmente o en el marco de alguna actividad grupal
- Cuántas personas lo utilizan
- Es leído, manipulado o mostrado
- Dónde se usa
- En cuántos lugares se usa
- En qué circunstancias
- Con qué fines

Se proponen los significados de los artefactos manifiestos y latentes que les atribuyen los participantes, así como los que aparecen a la luz de la investigación.

4. Evaluación

Se trata de identificar y tratar los sesgos del proceso de selección de los artefactos elegidos.

Se valora la autenticidad o falsificaciones de éstos atribuibles a los participantes.

La evidencia obtenida se compara con los datos recogidos en la observación participante y en las entrevistas, a fin de triangular la interpretación.

Esto exige reexaminar los materiales recogidos a la luz del contexto del que fueron abstraídos.

XIV.- Proceso de Investigación Evaluativa Participativa (IEP)

A. Introducción

Una vez que he explicitado claramente la opción metodológica que voy a emplear en esta investigación, avanzo en la descripción de la metodología a utilizar describiendo el proceso de la misma de acuerdo a la línea escogida.

Este proceso de IEP supone tres pasos fundamentales:

- ▶ La entrada en el campo de investigación (donde explicito las estrategias que voy a utilizar para la preparación de la investigación y para conseguir una aceptación por parte de aquellos con los que voy a investigar).
- ▶ La recogida de la información (aquí explicitaré, no los instrumentos de recogida de datos que voy a negociar con los interesados durante la investigación, pues esto ya lo he descrito pormenorizadamente con anterioridad, sino cómo registrar los datos recogidos, dónde, etc.; es decir, el formato, estructura y foco de las notas de campo)
- ▶ El análisis y la interpretación de la información recogida (describiré los distintos modelos de análisis que se pueden emplear en el tratamiento de los datos recogidos, que serán discutidos y negociados con los interesados de cara a hacer lo más útil y sencillo posible esta parte del proceso en función del nivel de los grupos implicados en el proceso de investigación evaluativa participativa),

B. Entrada en el campo

Las pautas de actuación que a continuación expongo son las que se llevan a cabo en cualquier investigación etnográfica como la que aquí voy a desarrollar. Sigo a **Taylor y Bogdan** (1992) en toda esta propuesta de estrategias concretas de investigación, pero desde la perspectiva participativa y negociadora desarrollada hasta ahora:

De cara a la **preparación de la investigación** sería conveniente tener en cuenta los siguientes puntos estratégicos de “sentido común”:

1. El punto de partida que hay que tener en cuenta en toda investigación evaluativa es que el diseño de la investigación permanece flexible, tanto antes como durante el proceso real. Aunque en la negociación inicial entre todos los participantes se establece una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos del enfoque evolucionan a medida que se profundiza en la investigación.
2. En el momento en que se inicia una investigación cualitativa con interrogantes e intereses generales, por lo común no se predefinen la naturaleza y número de los 'casos' -escenarios o informantes- que se habrán de estudiar, es decir, la muestra. En este tipo de investigación cualitativa la muestra es definida sobre una base que evoluciona a medida que el estudio progresa. **Glaser y Strauss** (1967) utilizan la expresión 'muestreo teórico' para designar un procedimiento mediante el cual se van seleccionando conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial que aportan estos casos para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas. Con este procedimiento, se van examinando si los descubrimientos de un escenario son aplicables a otros, y en qué medida. De acuerdo con **Glaser y Strauss**, se debería llevar a un rendimiento máximo la variación de casos adicionales seleccionados para ampliar la aplicabilidad de las intelecciones teóricas. Cualquier estudio sugiere una cantidad casi ilimitada de líneas adicionales de indagación. Hasta que uno no se compromete realmente en el estudio, no puede saber cuál de esas líneas será la más fructífera.
3. Durante el proceso de obtener el ingreso en un escenario se deben llevar notas de campo detalladas. Como en el caso de la investigación ulterior, las notas deben registrarse después de encuentros cara a cara y conversaciones telefónicas.
4. El proceso de obtener acceso a un escenario también facilita la comprensión del modo en que las personas se relacionan entre sí y tratan a otros. Un buen modo de adquirir conocimientos sobre la estructura y jerarquía de una organización consiste en ser pasado de uno a otro a través de ella. Además, las notas recogidas en esa etapa ayudarán más adelante al investigador a entender cómo es visto por la gente de la organización.

En cuanto al **trabajo directamente en el campo**, hay que tener en cuenta lo siguiente:

Incluye tres actividades principales:

- * La primera se relaciona con una interacción social no ofensiva: lograr que los informante se sientan cómodos y ganar su aceptación.

- * El segundo aspecto trata sobre los modos de obtener datos: estrategias y tácticas de campo.
- * El aspecto final involucra el registro de los datos en forma de notas de campo escritas.

ESTRATEGIAS PARA CONSEGUIR UNA ACEPTACIÓN

Identificarse: Los investigadores permanecen relativamente pasivos a lo largo del curso del trabajo de campo, pero en especial durante los primeros días (Geer, 1964). Durante esos primeros días en el campo, los investigadores se sienten invariablemente incómodos. Muchos de nosotros rehuimos la interacción innecesaria con extraños. Nadie se siente cómodo en un nuevo escenario sin ningún rol definible que desempeñar. Por eso es importante explicar quién es uno a todas las personas del escenario. Cuando se va a permanecer en un punto durante largo tiempo, es preferible asumir un rol aceptable. Aunque no está mal visto que personas que no se conocen inicien una conversación casual, la gente sospecha de las motivaciones de alguien que demuestra demasiado interés en los otros o formula demasiadas preguntas. Es conveniente por tanto identificarse antes de que la gente comience a dudar de mis intenciones, en especial si está envuelta en actividades ilegales o marginales.

Limitar el tiempo de estancia en el campo: Cuando entran por primera vez en el campo, los investigadores se encuentran con frecuencia abrumados por la cantidad de información que reciben. Por esta razón, se debe tratar de limitar el tiempo que se pasa en el escenario durante cada observación. Una hora es por lo general suficiente. A medida que uno se familiariza con un escenario y gana en pericia para la observación, se puede aumentar el lapso que se pasa en el escenario.

La investigación de campo puede ser especialmente excitante al comienzo del estudio. Algunos observadores se inclinan a permanecer tanto tiempo en un escenario que dejan el campo agotados y llenos de tanta información que nunca llegan a registrarla. Las observaciones son útiles sólo en la medida en que pueden ser recordadas y registradas. No es bueno permanecer en el campo porque se olvidarán muchos de los datos o no se tendrá tiempo para tomar notas.

Establecimiento de rapport: Durante el período inicial, la recolección de datos es secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas. Las preguntas tienen la finalidad de ayudar a romper el hielo. El de 'rapport' no es un concepto que pueda definirse fácilmente. Significa muchas cosas: comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera, penetrar a través de las 'defensas contra el extraño' de la gente como plantea Argyris (1952), lograr que las personas se 'abran' y manifiesten sus sentimientos respecto del contexto y de otras personas, irrumpir a través de las 'fachadas' (Goffman, 1959) que las personas imponen en la vida cotidiana, compartir el mundo simbólico de los informante, su lenguaje y sus perspectivas. Todo esto podría caracterizar muy someramente el concepto de rapport.

Pero cómo conseguir establecer ese rapport. **Taylor y Bodgan** (1992) nos ofrecen algunas estrategias concretas:

Reverenciar las rutinas de los informantes: acomodarse a las rutinas y modos de hacer las cosas de estos últimos. A todas las personas les gusta hacer las cosas de cierta manera y en ciertos momentos. No interferir, ni querer cambiar los acontecimientos o las circunstancias de buenas a primeras.

Establecer lo que se tiene en común con la gente.

Ayudar a la gente: puesto que uno de los mejores modos de comenzar a ganarse la confianza de la gente consiste en hacerle favores.

Ser humildes: en el sentido propuesto por **Johnson** (1975, 95; citado en **Taylor y Bodgan**, 1992, 57) de "parecer personas humildes que son tipos normales y no le harían a nadie ninguna vileza". No aparentar conocer todos los recovecos y la información relevante de la organización, así como no revelar ciertas cosas que los informantes han dicho, aunque no lo hayan hecho en privado. Desplegar un conocimiento excesivo hace al observador amenazante y potencialmente peligroso.

Interesarse en lo que la gente tiene que decir.

Participar activamente: Por opción ideológica y por línea epistemológica la participación se convierte en una clave esencial en este tipo de investigación cualitativa. Comenzar a formar parte de la organización con el fin de ayudarla a mejorar. Pero sabiendo los límites:

Cuando el compromiso coloca al observador en una situación competitiva con los informantes, lo mejor es retirarse. A veces es difícil dejar a un lado el propio ego. Lo mismo que las otras personas, los investigadores tienen un concepto de sí mismos que defender y quieren que se piense de ellos que son ingeniosos, brillantes y sexualmente atractivos.

También se debe evitar actuar y hablar de modos que no se adecuan a la propia personalidad. Por ejemplo, aunque es preciso vestirse como para no desentonar en el escenario, uno no debería ponerse nada que lo haga sentirse incómodo o no natural. Análogamente, es sensato no emplear el vocabulario y la forma de hablar de la gente hasta que uno los domine y surjan en su conversación naturalmente.

Es importante también cuidarse de no ser explotados por los informantes o por la propia organización. Existe una diferencia entre establecer rapport y ser tratado como un títere.

Como lo señala **Miller** (1952), es fácil ser afectado por amistades del campo al punto de renunciar a líneas embarazosas de indagación o, lo que es peor, de abandonar la perspectiva crítica que el trabajo de campo requiere. El problema del rapport excesivo subraya la importancia de establecer relaciones cooperativas tales como las de la investigación de campo en equipo.

Un número creciente de investigadores de campo subrayan la importancia de comprender el efecto que el observador produce en el escenario, en lugar de tratar de eliminarlo enteramente (Emerson, 1981). Algunos investigadores también defienden el compromiso activo en el campo como medio para revelar procesos sociales que de otra manera quedarían ocultos (Bodemann, 1978).

Relación con los "informantes clave": Por lo general, los investigadores de campo tratan de cultivar relaciones estrechas con una o dos personas respetadas y conocedoras en las primeras etapas de la investigación. A estas personas se las denomina informantes claves.

Los observadores participantes también esperan de los informantes claves que ellos les proporcionen una comprensión profunda del escenario. Puesto que la investigación de campo está limitada en tiempo y alcances, los informantes claves pueden narrar la historia del escenario y completar los conocimientos del investigador sobre lo que ocurre cuando él no se encuentra presente.

No es conveniente desarrollar relaciones estrechas con ningún informante hasta haber adquirido una buena sensibilidad al escenario. En la fase inicial de la investigación existe la tendencia a precipitarse sobre cualquiera que parezca abierto y amistoso en una situación extraña. Pero las personas más dadas y amistosas de un escenario pueden ser miembros marginales en sí mismos. Al principio resulta con frecuencia difícil saber quién es y quién no es respetado. Si el investigador se liga a un individuo impopular, es probable que los otros lo vean como una prolongación o aliado de esa persona.

Es importante no concentrarse exclusivamente en un individuo o en un pequeño número de individuos, puesto que no todos los informantes tienen por qué compartir la misma perspectiva.

Habrán veces en que haya informantes hostiles al investigador. El trabajo de campo está caracterizado por todos los elementos del drama humano que se encuentran en la vida social: conflicto, hostilidad, rivalidad, seducción, tensiones raciales, celos. En el campo, los observadores suelen encontrarse en medio de difíciles y delicadas situaciones. La edad, el sexo, la raza y otros factores de la identidad personal pueden ejercer una influencia poderosa sobre el modo en que los informantes reaccionan ante el observador (Warren y Rasmussen, 1977). Los informantes hostiles pueden ser tan perturbadores como los excesivamente atentos. Aunque algunas personas pueden que nunca acepten al investigador, no hay que suponer que todos los informantes hostiles seguirán siendo hostiles para siempre. Frecuentemente las personas se suavizan con el tiempo. A los informantes hostiles hay que darles la oportunidad de cambiar de idea. Continúe siendo amistoso con ellos sin empujarlos a la interacción. Incluso aunque no pueda lograr que lo acepten, tal vez consiga evitar que se conviertan en sus enemigos y vuelvan a otros en contra de usted. Los observadores pueden encontrarse desgarrados por conflictos y luchas por el poder en la organización (Roy, 1965). Los bandos en lucha pueden disputárselo como aliado. Quizás se espere su apoyo a uno de ellos como quid pro quo o compensación a cambio de información que se le brinde.

No me extiendo más en las posibles estrategias para conseguir una cierta aceptación de los miembros de una organización durante la labor de investigación, aunque la lista de "sentido común" sería infinita y enormemente enriquecedora si la tuviéramos en cuenta todos los investigadores a la hora de llevarlas a cabo.

En cuanto a las tácticas para obtener datos y cómo registrarlos las expongo a continuación.

C. Registro de la información: métodos

El material registrado comprende lo que los investigadores observan por sí mismos y lo que pueden conseguir que los participantes mismos registren, además de lo que ambos, en colaboración, dibujan, fotografía, graban o filman.

Con esto se crea un banco de datos compuesto por notas de campo, entrevistas formales e informales, cuestionarios, registros escritos, apuntes, diarios, así como los resultados obtenidos con instrumentos más estandarizados, como pruebas proyectivas para el descubrimiento y registro de valores y percepciones.

Pero, cómo registrar todo ésto, dónde, ... El formato, estructura y foco de las notas de campo varían con el problema y el diseño de la investigación, y también dependiendo de las destrezas y estilos de cada investigador. Pero hay unas ciertas normas comunes que la mayoría de las guías para la elaboración de las notas de campo recoge.

Como instrumentos de investigación analíticos, *la observación participante y la entrevista en profundidad sobre todo, de los anteriormente descritos, dependen del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas.*

Se deben tomar notas después de cada observación y cada entrevista y también después de contactos más ocasionales con los informantes, como por ejemplo encuentros casuales y conversaciones telefónicas. Sería importante también tomar notas durante la etapa previa al trabajo de campo donde se vaya describiendo el proceso seguido por los investigadores para acceder al escenario de investigación.

Es importante recordar que hay que abandonar el escenario en cuanto se haya observado todo lo que uno esté en condiciones de recordar. En un nuevo escenario es probable que no se pase observando más de una hora, a menos que suceda algo importante. A medida que se conoce un escenario y se aprende a recordar cosas, se puede pasar más tiempo en el campo.

También es crucial tomar las notas tan pronto como resulte posible, después de la observación o de la entrevista. Cuanto más tiempo transcurra entre la observación y el registro de los datos, más será lo que se olvide. Sería importante por ello, tratar de programar las observaciones de modo que dejen tiempo y energía para redactar las notas.

Puede ser muy útil dibujar un diagrama del escenario y trazar los movimientos que ocurrieron en él. En cierto sentido, es caminar a través de la experiencia que se tuvo en ese escenario. Hacer esto constituye una ayuda valiosa para recordar acontecimientos y personas. Del mismo modo, también puede ser útil un diagrama de los lugares en que cada cual estaba sentado. Este diagrama ayudará a recordar quién hizo cada cosa y a las personas menos conspicuas.

Después de haber dibujado un diagrama y trazado nuestros movimientos, bosquejemos los acontecimientos y conversaciones específicos que tuvieron lugar en cada punto antes de que tomáramos nuestras notas de campo. El bosquejo nos ayudará a recordar detalles adicionales y a aproximar la secuencia en la que ocurrieron los acontecimientos. Ese boceto no tiene que ser demasiado elaborado; sólo necesita incluir palabras, escenas y acontecimientos claves que se destaquen en nuestra mente, las observaciones primera y última de las conversaciones, y otros ayudamemorias. La precisión y claridad que de esta manera se añade a las notas justifica el tiempo que se pierda en trazar el bosquejo.

Si hay un retraso entre el momento de la observación /entrevista y el registro de las notas de campo, sería necesario grabar un resumen o bosquejo de la observación o de la conversación. En los lapsos entre observaciones en su estudio sobre el sexo impersonal en las salas públicas de reposo, **Humphreys (1975)** ocasionalmente se dirigía a su automóvil para dejar grabado lo que acababa de observar.

Puesto que las notas proporcionan los datos que son la materia prima del análisis, hay que esforzarse por redactarlas lo más completas y amplias que sea posible. Esto exige una enorme disciplina, puesto que podemos establecer como norma general que cada hora de observación o entrevista supone de cuatro a seis horas de redacción de notas.

Es importante no tratar de cortar por atajos, escribiendo resúmenes bosquejados, omitiendo detalles o posponiendo el registro. Uno no sabe lo que es importante hasta no haber estado en el escenario durante cierto tiempo. Incluso la conversación trivial puede llevar a comprender las perspectivas de las personas cuando se la ubica en su contexto al cabo de cierto tiempo. Muchas veces se necesitará volver atrás en busca de las notas iniciales cuando se empiezan a analizar los datos, para hallar algo que se recuerda vagamente que fue dicho o hecho, y no sería agradable encontrarse con que nunca se escribió nada al respecto. Desde luego, a medida que uno conoce el escenario y a las personas y enfoca los intereses de su investigación, puede ser más selectivo en lo que registra.

Después de haber tomado las notas de campo, habría que recoger también los fragmentos de datos perdidos, pues muchas veces recordamos cosas, días o incluso semanas después de haberlas observado. A veces los acontecimientos y conversaciones se recuerdan después.

Buscar un experto o colega que lea nuestras notas de campo. Este es probablemente el mejor modo de motivarse para tomar notas sesión tras sesión durante cierto lapso. En virtud de su distancia respecto de la dinámica del escenario, los lectores pueden también señalar temas emergentes que escapan al observador.

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación o sobre la conversación. Una buena regla establece que *si no está escrito, no sucedió nunca*.

En cuanto a la grabación y tomas de nota en el campo no es conveniente hacerla por lo menos hasta que el investigador haya desarrollado una idea del escenario y puedan entender los efectos del registro sobre los informantes. Es ingenuo suponer que un individuo nos revelará inmediatamente sus conductas y pensamientos privados mientras está siendo filmado o grabado.

Incluso más que la grabación, la toma de notas recuerda a la gente que está bajo una vigilancia constante y aleja de áreas en las cuales el observador está interesado.

Si la dificultad en recordar es mucha, se podría ir a algún lugar con privacidad, como por ejemplo un baño, para anotar palabras y frases clave que más tarde ayudarán a recordar acontecimientos producidos durante una sesión de observación prolongada. Se puede utilizar una libreta o anotador pequeños, que caben en un bolsillo sin hacerse notar.

Respecto a la forma de las notas sería conveniente tener en cuenta las siguientes normas:

Comenzar cada conjunto de notas con una **carátula titulada**. Esa carátula debería incluir al menos:

- la fecha en que tuvo lugar la observación o de la entrevista,
- el momento y el lugar de la observación o entrevista,
- el día y el momento en que se realizó el registro por escrito,
- y titular cada conjunto de notas con una frase que recuerde el contenido.

Incluir el diagrama del escenario al principio de las notas. Trazar los propios desplazamientos e indicar en qué página de las notas se describe cada movimiento. Esto servirá como referencia cómoda cuando se deseen controlar acontecimientos específicos. Además para los que cuentan con alguien que lee sus notas, el diagrama les permite proporcionar al lector un punto de referencia útil.

Dejar márgenes suficientemente amplios para comentarios. Los márgenes amplios también permiten añadir puntos olvidados en un momento posterior al de la redacción, y codificar las notas en la etapa de análisis de la investigación. Si se utiliza procesos informáticos para registrar los

datos esto no sería necesario, puesto que hay una opción específica de comentarios que los distingue perfectamente del texto escrito normal.

Utilizar con frecuencia el punto y aparte. Además de facilitar un estilo de redacción ágil y directo, permite también, tal como se señala en el análisis de los datos, realizar este análisis cortando literalmente las notas y agrupando los fragmentos por temas. La tarea de codificar y recortar las notas será más fácil si se han iniciado párrafos nuevos para cada acontecimiento, pensamiento o tema.

Emplear comillas para registrar observaciones. Strauss y otros (1964) sugieren que el investigador emplee comillas dobles para diferenciar el recuerdo exacto, comillas simples para indicar una menor precisión en la expresión, y omitir las comillas para indicar un recuerdo razonablemente aproximado.

Usar seudónimos para los nombres de personas y lugares. Mantener la confidencialidad de los datos y de las informaciones obtencidas (Humphreys, 1975; Johnson, 1975; Van Maanen, 1982, 1983). Nada se pierde utilizando seudónimos para lugares y personas.

Las notas deben conservarse por lo menos triplicadas. Una copia para tenerla siempre al alcance de la mano, otra para guardarla en lugar seguro y una tercera para pasársela a posibles lectores. Además hay que tener en cuenta que al comenzar a analizar los datos, se necesitarán una o más copias adicionales para codificar y cortar los fragmentos.

Diferenciar los datos descriptivos de los comentarios del investigador. Las notas de campo no deben incluir sólo descripciones de lo que ocurre en un escenario, sino también un registro de los sentimientos, interpretaciones emergentes, intuiciones, preconceptos del investigador y tareas futuras de indagación. Estos comentarios subjetivos deben distinguirse claramente de los datos descriptivos mediante el empleo de paréntesis y las iniciales "C.O." ("comentarios del observador"). Al registrar estas definiciones subjetivas como "comentarios del observador", identificamos áreas para investigaciones y análisis futuros. Estos comentarios proporcionan un registro corriente de los intentos del observador por entender el escenario y se convierten en extremadamente valiosos durante la fase de análisis de la investigación. Un ejemplo que ponen Taylor y Bodgan (1992, 83) puede ser suficientemente significativo:

(C.O. Aunque no lo demuestro, me pongo tenso cuando los internados se me aproximan sucios de comida o excrementos. Tal vez los empleados sientan lo mismo y por eso con frecuencia los tratan como a leprosos.)

Notas detalladas de los escenarios y las actividades. En las notas de campo debe describirse el escenario de la investigación y las actividades de las personas. Al redactar las notas, hay que esforzarse por describir el escenario y las actividades con detalles suficientes como para dar forma a una imagen mental del lugar y de lo que en él ocurre. Algunos investigadores escriben sus notas

de campo bajo la forma de narraciones eventuales de lo que una cámara captaría en una película. Una descripción detallada del escenario y de la posición de las personas en su seno proporciona importantes aprehensiones sobre la naturaleza de las actividades de los participantes, sus pautas de interacción, sus perspectivas y modos de presentarse ante los otros. Aunque en las notas de campo sólo se necesita describir una vez cada escenario, es preciso estar sintonizado con los cambios que se produzcan. Estos cambios pueden reflejar modificaciones en el modo en que las personas se ven a sí mismas o a otras. Por ejemplo, un cambio en la distribución de los comensales en un comedor para maestros, puede reflejar un cambio en las relaciones sociales de la escuela.

Describir cuidadosamente a las personas en las notas. Cada persona transmite cosas importantes sobre sí misma y asume supuestos respecto de otros sobre la base del modo de vestir, de llevar el cabello, de las joyas que se usen, de los accesorios, del comportamiento y del aspecto general. **Goffman** (1959, 1963, 1971) utiliza la expresión "manejo de la impresión" para designar el modo en que las personas tratan de influir activamente sobre lo que los otros piensan acerca de ellas, a través de sus aspectos y acciones. Debemos percibir esos rasgos de la gente que proporcionan comprensión sobre cómo ella se ve a sí misma y quiere ser vista por los otros. ¿Qué tipo de rosa usa? ¿Formal o informal? ¿Los hombres llevan el pelo largo y tienen barba o están rapados? ¿Cómo caminan? ¿Llevan joyas?, etc.

Emplear términos descriptivos y no evaluativos en la toma de notas. Las sensaciones, evaluaciones e interpretaciones del investigador deben ser incluidas en los 'comentarios del observador'. Al hacerlo así, se podrán identificar áreas posibles de investigación o análisis sin presuponer que todos los participantes han de ver las cosas exactamente como el investigador. Las personas, lo mismo que los escenarios, deben ser descritas en términos concretos y no evaluativos. Palabras tales como 'típico', 'timido', 'ostentoso', 'agresivo' son interpretativas y no descriptivas

Registrar además aquellos detalles accesorios del diálogo (los gestos, las comunicaciones no verbales, el tono de la voz y la velocidad del discurso de las personas, etc.) que nos ayudan a interpretar el significado de sus palabras; registrar *la propia conducta en el campo* ya que nos permitirá comprender las palabras y acciones de las personas en el contexto en que fueron pronunciadas o realizadas; también es conveniente *registrar lo que no se comprende*, puesto que incluso los comentarios más incomprensibles pueden adquirir su sentido cuando se los considera a la luz de conversaciones o acontecimientos ulteriores.

D. Análisis e interpretación de la información ¿qué hacer con los datos?

Una vez vistos los instrumentos a utilizar en el proceso de investigación evaluativa que supone el estudio en que se centra esta tesis, voy a describir a continuación el proceso de análisis que se va a llevar a cabo con los datos recogidos.

El análisis de datos hace referencia a los procesos de reducción de grandes cantidades de datos para su tratamiento e interpretación de forma coherente y comprensiva.

El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la evaluación de carácter cualitativo, es decir, a la vez que se van recogiendo datos han de ir analizándose para ir descubriendo los temas emergentes, las interpretaciones y explicaciones posibles que pueden hacer cambiar de rumbo la orientación del proceso evaluativo. "En lugar de relegar el análisis a un período posterior a la recogida de datos, los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio" (Goetz y LeCompte, 1988, 173).

Existen distintos modelos de análisis de datos. Voy a exponer en primer lugar el propuesto por Goetz y LeCompte (1988) por ser el más extenso y pormenorizado.

Estas autoras describen inicialmente el proceso genérico de pensar los datos y manipularlos, que denominan "teorización", para pasar a continuación a presentar estrategias analíticas generales que guían la totalidad del proceso de investigación.

La **TEORIZACIÓN** lo entienden como el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas, que se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos, y que está constituido por las tareas formales de percepción, comparación, contrastación, agregación, ordenación, establecimiento de vínculos y relaciones y especulación. Afirman que cada una de estas tareas se subsume en la siguiente, y que todas están presentes en una u otra medida en todo su desarrollo.

La **percepción** hace referencia a la atención, no sólo a las variables designadas a priori como foco de estudio, sino a todos aquellos factores constitutivos de los fenómenos o que influyen en ellos.

La comparación, contrastación, agregación y ordenación componen el proceso general de **categorización** y es mediante este proceso que "el etnógrafo da comienzo a su descripción de base de una cultura" (Goetz y LeCompte, 1988, 178). La categorización, por tanto, requiere que los investigadores y los participantes describan lo que observan, dividan en unidades los fenómenos e indiquen cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí. La siguiente etapa de la categorización sería descubrir los elementos relacionados entre sí y agregarlos o agruparlos bajo esas categorías.

Por ejemplo, **Goetz** (1976) define la categoría "integración personal" como el conjunto de estrategias utilizadas por los alumnos para relacionar de alguna forma sus experiencias o ideas con un modelo ambiental. Un elemento o incidencia agregado a esa categoría sería para esta autora en su investigación el siguiente: "cuando George anunció orgullosamente durante la puesta en común que el marido de su madre iba a adaptarlo legalmente, pareció, por las respuestas del grupo, que prácticamente todos eran adaptados, conocían a alguien que lo era o estaban considerando llegar a serlo". A su vez distingue varias subcategorías dentro de la integración personal: modelado, demostración, relato de anécdotas, comentarios, verbalizaciones solitarias (**Goetz**, 1976, 41).

La agregación de los datos según sus semejanzas y diferencias o la creación de categorías taxonómicas como la anterior son necesarias para la determinación de la frecuencia de los fenómenos. Una vez identificados los elementos, es posible reducirlos a forma cuantificable examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones. A continuación, se puede determinar sus relaciones simplemente efectuando comparaciones, identificando asociaciones subyacentes o estableciendo inferencias.

El descubrimiento de **vínculos** y la confirmación de **relaciones** entre constructos o clases de éstos supone determinar la secuencia de los fenómenos y efectuar inferencias respecto de su asociación y causalidad recíproca. Todo investigador procede inductivamente para generar enunciados de relaciones y deductivamente para comprobar dichos enunciados en el campo, al mismo tiempo que desarrolla teorías e hipótesis basadas en los datos que va recogiendo.

El cuarto componente de la teorización es la **especulación**, que exige el establecimiento de inferencias, mediante la eliminación de hipótesis rivales y la postulación de relaciones y constructos que posteriormente deben ser examinados. Permite ir más allá de los datos y conjeturar lo que ocurrirá en el futuro.

Este es el proceso de análisis e interpretación de los datos recogidos a lo largo de la investigación etnográfica. Pero ¿qué **estrategias analíticas se utilizan durante este proceso?** Para estas autoras son cinco: la inducción analítica, las comparaciones constantes, el análisis tipológico, la enumeración y los protocolos observacionales estandarizados.

La **inducción analítica** implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas; con ese fin, se desarrollan tipologías e hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales, que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de casos nuevos (**Znaniecki**, 1934; **Robinson**, 1951). El ejemplo clásico de inducción analítica lo constituye el análisis de **Lindesmith** (1947, 1968) sobre los drogadictos, en el que el autor intentó explicar las diferentes adicciones a los opiáceos. Mediante una serie de casos negativos con los que revisó sucesivamente varias explicaciones, infirió un conjunto de proposiciones predictoras de las circunstancias conducentes a la adicción.

Las **comparaciones constantes** es una estrategia diseñada por **Glaser y Strauss** (1967) que combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación

de todas las incidencias sociales observadas. A medida que se registran y clasifican los fenómenos sociales se los compara en las distintas categorías en que han sido integrados. Así, el descubrimiento de relaciones o generación de hipótesis comienza con el análisis de las observaciones iniciales, es perfeccionado continuamente en el curso de los procesos de recogida y análisis de datos y retroalimenta la codificación de las categorías. Al compararse constantemente los acontecimientos detectados con otros anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones y relaciones. Un ejemplo de la aplicación de esta estrategia la tenemos en el análisis de **Glaser y Strauss** (1965, 1968) del trato institucional dado al fenómeno de la muerte. Estos autores desarrollaron una teoría predictiva de las reacciones ante la muerte comparando las respuestas de los pacientes agonizantes y de todos los participantes relacionados con ellos en un contexto hospitalario.

El **análisis tipológico** consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos.

La **enumeración** es utilizada para el control de calidad de los datos o como complemento de los datos descriptivos de cara a cálculos de frecuencia en que se dan determinados fenómenos. Aportan informaciones que fundamentan la existencia y validez de las categorías e hipótesis de una investigación y se aplican una vez desarrolladas éstas. Su papel en la investigación es el de un miniestudio diseñado para corroborar ciertos fenómenos. El análisis de **Ogbu** (1974) sobre las orientaciones educativas en un vecindario multiétnico en California incluye datos cuantitativos relevantes para la enseñanza escolar: composición y características socioeconómicas de las familias, composición étnica de la población, tasas de desempleo en la comunidad, nivel de estudios de los padres, etc.

Los **protocolos observacionales estandarizados** están formado por una combinación de técnicas de recogida y análisis de información y consiste en la aplicación de cualquiera de los centenares de protocolos observacionales estandarizados existentes.

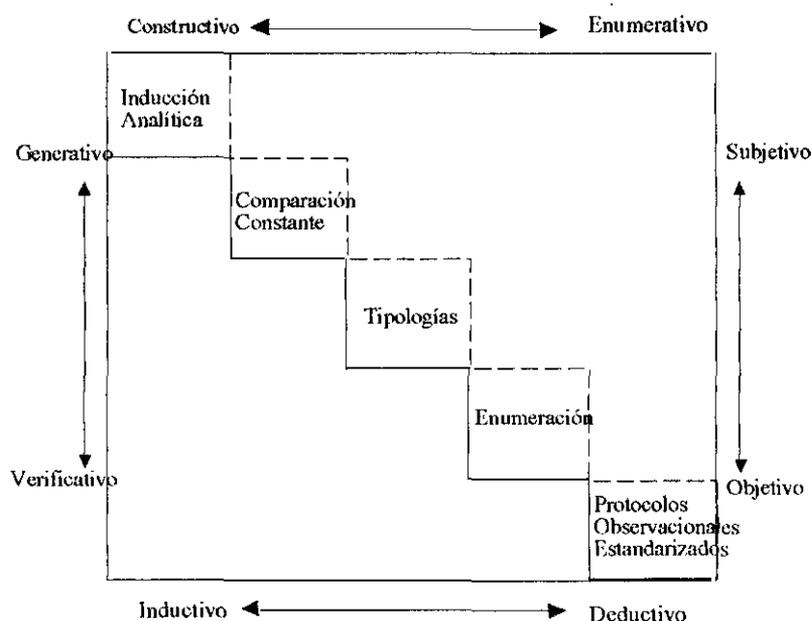


Ilustración 19. Características relativas a las estrategias analíticas seleccionadas por **Goetz y LeCompte** (1988, 186).

Pues bien, una vez vista someramente la propuesta de **Goetz y LeCompte** (1988) repasemos, también de forma muy breve, algunos de los procesos de análisis expuestos por **Santos Guerra** (1990) en su libro *Hacer visible lo cotidiano*.

Análisis arbóreo funcional, que denomina así porque su representación es como la figura de un árbol invertido. Varias hojas (unidades mínimas de análisis) se agrupan en una rama (conjunto de unidades mínimas de análisis), que a su vez se agrupan en un pequeño tronco (suma de unidades mínimas de análisis), y varios troncos en un tronco raíz (total de unidades mínimas de análisis).

La 'unidad mínima de análisis' es la opinión emitida por un estamento o parte de ese estamento sobre uno de los aspectos de la dinámica del Centro. El 'conjunto de unidades mínimas de análisis' es la síntesis de las opiniones emitidas por los diversos estamentos consultados. La 'suma de unidades mínimas de análisis' agrupa las opiniones de los diversos estamentos consultados. Y el 'total de unidades mínimas de análisis' es la visión global del centro, emitida por todos los miembros de la Comunidad escolar. Un ejemplo de este proceso de análisis arbóreo en la evaluación etnográfica de un centro escolar se puede ver en **Plaza** (1987, citado en **Santos Guerra**, 1990, 125).

Análisis arbóreo epistemológico, siguiendo a **Woods (1987)** que plantea un sistema de análisis arbóreo presidido por el eje conceptual: progresiva abstracción de los criterios de análisis. En el momento de registrar los datos se hace ya un *análisis especulativo*, añadiendo a los datos extraídos de la realidad algunas indicaciones teóricas pertinentes entre paréntesis. A continuación se *clasifican y categorizan* los datos dividiéndoles en grupos en función de esas categorías identificadas y de subcategorías dentro de ellas. Posteriormente se *forman conceptos* acuñados por el investigador, que pueden ser símbolos culturales del grupo (**Spradley, 1979**), términos del propio grupo observado, etc. También se construyen *modelos* que representen la realidad del centro o alguno de sus aspectos a pequeña escala. Y también *tipologías* que permitirán organizar una masa de datos en torno a una estructura determinada. Finalmente se podrían elaborar *teorías* que expliquen las relaciones existentes entre los diferentes fenómenos y que nos ayuden a la comprensión de la realidad con independencia de toda aplicación.

Finalmente, como última propuesta voy a pasar a desarrollar el análisis que introducen **Taylor y Bogdan (1992)**. Éste es una de las estructuras de análisis de datos que me parecen más adecuadas y prácticas a la hora de utilizarla en esta tesis porque es la que sigue manteniendo más el espíritu de lo propiamente cualitativo, aunque no quita para que también se introduzcan algunas de las técnicas vistas anteriormente.

Este modelo de tratamiento de datos se articula en torno a la comprensión de tales datos y la búsqueda del sentido de los mismos a través del rastreo de categorías o temas emergentes básicos en las notas de la observación, en las transcripciones de las entrevistas, en los resultados del análisis documental, etc.

Se trataría, por tanto, de ir más allá de la mera reconstrucción "neutral" de los escenarios, las situaciones, las experiencias y los hechos. Hay que adentrarse en los significados e interpretaciones compartidas por los miembros de todos los sectores educativos, para poder comprender lo que realmente ocurre y por qué ocurre.

Este proceso de análisis y comprensión de los datos, tendría los siguientes pasos:

Descubrimiento
 Leer datos
 Registrar tema
 Buscar temas recurrentes, emergentes
Codificación
 Establecer categorías de codificación
 Codificar los datos
 Separar los datos según categorías
 Ver qué datos sobran
 Refinar análisis

Interpretación

- Elaborar interpretaciones
- Elaborar modelos explicativos
- Elaborar teorías

Relativización de datos

- Solicitados vs. no solicitados
- Influencia del observador en escenario
- Datos directos vs. no directos
- Fuentes vs. fuente
- Nuestros propios supuestos

1. Etapa de Descubrimiento

a. Leer los datos repetidamente no sólo por los implicados en la evaluación sino también por alguien ajeno a ella. Una mirada ajena puede a veces descubrir aspectos sutiles que a los propios interesados se les puede pasar por alto.

b. Buscar y registrar los temas recurrentes, emergentes: temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, dichos y proverbios utilizados. Registrar toda idea importante que se tenga durante la lectura y reflexión de los datos.

2. Etapa de codificación

a. Establecer categorías de codificación: ideas claves, temas recurrentes, tipologías, etc., que se desprendan de los datos observados o propuestas por los que están desarrollando el proceso de evaluación. Un tema de conversación recurrente puede tomarse como categoría de codificación.

b. Depurar el listado de categorías: una vez hecho el listado de categorías, repasar la lista y ver cuáles pueden ser suprimidas porque se superponen.

c. Simbolización de las categorías: a continuación asignar un número o letra a cada categoría de codificación (con más de un símbolo se puede identificar relaciones lógicas entre dichas categorías). Por ejemplo, el número 3 podría indicar la tipología de los alumnos/as tal como la ven los profesores, y las letras podrían referirse a tipos específicos: 3a, colaborativos; 3b, con reacciones agresivas; 3c, con problemas de lectoescritura; etc.

d. Codificar todos los datos registrados en función de las categorías anteriormente establecidas: asignar cada dato a su categoría correspondiente mediante

un sistema de identificación muy visual y fácil de reconocer (se puede escribir en el margen el número asignado o letra correspondiente a cada categoría o generar un campo en la base de datos donde se pueda identificar esta clave). Se deben codificar tanto los datos negativos como los positivos relacionados con la categoría de que se trate. Sucede normalmente que un mismo dato pertenezca a varias categorías (se les ha de asignar los códigos de todas ellas) o que muchos datos se aglutinen en torno a una de ellas. La clave de esta codificación es hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa.

- e. Separar los datos según categorías: Se puede hacer bien manualmente, recortando el material registrado y colocando cada recorte en carpetas o sobres de archivo o bien informáticamente utilizando un buen procesador de textos o una base de datos documental (no relacional). Aunque si se quiere hacer de una forma sofisticada hay ya bastantes programas de análisis y tratamiento de datos cualitativos en el mercado (Aquad, The Ethnograph, Hyperresearch, etc.). Pero eso sí, cuando se separan los datos, se haga de la forma que se quiera hay que contextualizarlos mínimamente (si se recoge una respuesta, incluir la pregunta que la dio origen, si un suceso su contexto espacio-temporal, etc.)
- f. Ver qué datos sobran, aquellos que no se han incluido en ninguna categoría con el fin de establecer nuevas categoría o redefinir las ya existentes. No obstante, tener en cuenta que no es necesario forzar el análisis, puesto que ninguna evaluación de carácter cualitativo utiliza todos los datos recogidos.
- g. Refinar el análisis comparando diferentes datos relacionados con cada categoría, refinando y ajustando ideas. Algunos temas que parecían oscuros aparecerán claramente iluminados, pero también algunas categorías perderán su validez o no se ajustarán a los datos, teniendo que descartarlas. Aparecerán contradicciones y casos negativos, sobre todo en un mundo tan cargado de valores e ideologías como es la educación.

3. **Relativización de datos:** es necesario saber la forma en que fueron producidos, recogidos y registrados los datos para poder evaluar su credibilidad.

- a. Solicitados o no solicitados: hay que tener en cuenta si la gente, cuando responde a las preguntas, dice cosas distintas que cuando habla por propia iniciativa.
- b. Influencia del propio observador en la reacción de las personas observadas a su presencia, e influencia de la presencia de otras personas en la actuación de

los sujetos observados. Recoger si había diferencias en lo que hacían y decían cuando estaban solos frente a cuando había otra gente en el lugar.

- c. Datos directos versus indirectos: los indirectos suelen ser más imprecisos pues se basan en datos de terceros, y por lo tanto las interpretaciones basadas en estos datos suelen ser mucho más imprecisas.
- d. Fuentes versus fuente: recoger en los informes si los datos reflejados se deben a una sola persona o a varias, pues da mucho mayor peso y consistencia a la interpretación el aval de un grupo amplio que la opinión de una sola persona.
- e. Nuestros propios supuestos: el mejor control de las parcialidades del equipo de evaluación es la autorreflexión crítica. Para entender los datos y las interpretaciones se necesita alguna comprensión de las propias perspectivas, la propia lógica y los propios supuestos.

E. Informe de evaluación: ¿cómo utilizar la información?

El resultado final de la evaluación, discutido y negociado entre todos los participantes para llegar a un cierto consenso sobre las conclusiones, no sólo sirve para mejorar el proceso de funcionamiento de la organización, sino que también puede servir como informe base para posteriores procesos de investigación evaluativa, como memoria a presentar a la Administración sobre la labor educativa desarrollada, como documento a difundir y a publicar de cara a hacer partícipes a otros compañeros y compañeras de la experiencia que se está llevando a cabo, como propuesta de análisis y discusión con otros profesionales, como material de innovación para experiencias similares que se quieran desarrollar en otros contextos semejantes, etc.

Por eso es necesario que el informe final de la evaluación no se quede como mero documento interno, sino que se convierta en un documento con una presentación y una estructura que contribuyan a una mayor comprensión del mismo y a una difusión lo más amplia posible.

Además, ya dije anteriormente que esta es una de las formas más utilizadas para ofrecer una información entendible y lo más gráfica posible de la cultura organizacional mediante tipologías explicativas.

Para ello sería conveniente que el informe cumpliera los siguientes requisitos:

- Que fuera breve, claro y preciso: lo más relevante y significativo. La farragosidad y la excesiva abundancia de datos o reiteraciones hace tediosa su lectura.
- Que utilizara un lenguaje asequible al destinatario. Un lenguaje críptico, cargado de expresiones técnicas o artificiosas de pretendida científicidad, esconde una cierta inseguridad y hace inútil el trabajo.
- Que la redacción no sea aburrida, difícil o árida.
- Que se adecúe lo más posible la redacción del mismo al destinatario al que va dirigido: no es lo mismo un informe para la Administración, que para profesores o para el público en general que no tiene por qué ser experto en materia educativa.
- Que la redacción del informe y su entrega no se demore mucho, pues la dinámica educativa en estos programas varía con el tiempo muy rápidamente y porque se pierden actualidad y el interés por el resultado de la evaluación.
- Que no contenga críticas ni descalificaciones personales, ni se emitan juicios de valor sobre la actuación de cualquier persona, sino descripciones de hechos y situaciones e interpretaciones de las mismas.

- Podría tener los siguientes apartados:

1. INTRODUCCIÓN

- * Objetivos del informe
- * Audiencia a la que va dirigido
- * Justificación teórica y metodológica: modelo o diseño de la investigación utilizado y las razones de su elección.

2. CONTEXTUALIZACIÓN O DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA EVALUADO

- * Datos históricos
- * Datos situacionales: marco geográfico, conjunto demográfico, ambiente social, etc.
- * Escenario investigado y modo de vida del grupo

3. PARTICIPANTES O SUJETOS DEL ESTUDIO

4. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN (para qué)

5. ASPECTOS QUE SE HAN EVALUADO

6. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS

- * Metodología: cómo se recogieron e interpretaron los datos.
- * Instrumentos que se emplearon
- * Tiempo y extensión de la evaluación
- * Instrumentos de control y contrastación de los datos

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS: técnicas empleadas

8. EXPERIENCIA DEL INVESTIGADOR Y SUS ROLES: diario de campo.

9. CONCLUSIONES

- * Resultados (con cuadros sinópticos en forma de mapas, tablas de frecuencias, esquemas, dibujos, fotografías).
- * Interpretaciones: comentarios interpretativos para captar, exponer y encuadrar el significado contenido en las diferentes viñetas e informes. Reconstrucción nueva de sentido por parte del investigador y los participantes.
- * Posibles 'hipótesis' de futuras investigaciones.
- * Discusión teórica con la que el sentido captado es reinterpretado a la luz de las teorías sociológicas, pedagógica, psicológicas, antropológicas... Este marco teórico no pretende aislar y sistematizar unidades básicas de comportamiento social trasladables y generalizables a la sociedad en general, sino, como dice **Geertz**, revelar cómo los grandes temas de la sociedad son manejados y resueltos específicamente en una escena concreta.

10. PROPUESTAS

Siguiendo a **Fernández Sierra y Santos Guerra (1992)**, para la lectura de los informes sería conveniente dar las siguientes claves:

Personas: cada una, una clave.

Lugar y forma de recogida de datos: entrevista, cuestionario, sesiones de evaluación con los participantes, etc.

Fecha: día, mes y año.

El primer dato dentro de cada paréntesis indica la/s persona/s que emiten la información. El segundo dónde y cómo se recogió y el tercero la fecha de recogida. Los datos van separados por (;).

Se hace necesaria, además de una reflexión constante, la división en fases de la evaluación y la redacción de informes parciales a fin de posibilitar la reorientación paulatina del programa.

Con el informe se concluye la primera fase del proceso de investigación evaluativa participativa. La reestructuración del programa, la mejora de la práctica profesional es el siguiente momento tan importante y necesario como todos los anteriores. El tercer paso, dentro de este proceso de investigación-acción sería el nuevo proceso evaluativo participativo de las nuevas prácticas y mejoras introducidas. Por lo que podemos decir que este proceso de Investigación Evaluativa Participativa (IEP) es un proceso **permanente y continuado**, necesario e inserto en la propia dinámica de cualquier práctica educativa.

Cuando nos embarcamos en un proceso de evaluación cualitativa, en la que consideramos y ofrecemos los informes como documentos de discusión social para el cambio y la mejora del programa en estudio, es imposible evadir los conflictos que la evaluación haya provocado o haya hecho aflorar. Pero, por otra parte, el evaluador, ni tiene en sus manos la solución de los problemas, ni debe convertirse en el 'protector-salvador' de la organización ni de los que en ella participan. Su labor de dinamizador de los procesos de reflexión y debate entre los diversos individuos y partes implicadas, ofreciendo junto al análisis de los datos proposiciones que vislumbren la superación de las crisis, es un trabajo altamente complicado y difícil que ha de abordar serena, cabal y racionalmente (**Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992**).

XV.- Metaevaluación: ¿cómo evaluar el proceso de investigación evaluativa participativa?

A. Introducción

Como dice **Lee J. Cronbach y asociados** (1980) en su tesis número 88, "las revisiones (reviews) de una evaluación favorecen un avance de la misma, así como las revisiones desde diversas perspectivas".

Sería por tanto conveniente valorar si la investigación evaluativa que se ha desarrollado ha sido diseñada y ejecutada adecuadamente y si sus resultados se pueden considerar legítimos, es decir, controlar la calidad de la propia evaluación. La falta de fiabilidad y de validez es un peligro serio para el valor de los resultados del trabajo de investigación evaluativa de toda una comunidad educativa embarcada en un proyecto de mejora del propio funcionamiento de la organización.

El objetivo que persigo en este apartado es aplicar los fundamentos de la fiabilidad y de la validez internas y externas propias de la tradición positivista, al trabajo de los investigadores cualitativos y en concreto de los etnógrafos siguiendo los planteamientos desarrollados por **Guba y Lincoln**, 1982; **Guba**, 1983; **Goetz y LeCompte** (1988); **Santos Guerra**, 1990, 1992; y otros. En este proceso, por una parte traduciré dichos fundamentos a términos relevantes para los propios investigadores de las corrientes cualitativa, etnográfica y fenomenológica, así como sociocrítica y por otra trataré de establecer algunas directrices para evaluar la calidad de los componentes fundamentales de una investigación evaluativa participativa.

Esta metaevaluación supone que tanto el equipo de investigadores como el propio proceso de evaluación se han de autocontrolar a partir del diseño del proceso de investigación evaluativa y del empleo de la metodología adecuada a lo largo de todo el período en que se desarrolle el trabajo. En esta metaevaluación han de tomar parte, emitiendo expresamente su opinión valorativa, todos los implicados en el proceso. Y sería conveniente que se sometiera a la crítica de expertos externos a la organización y a la evaluación, a lo largo del proceso o al concluir éste.

B. Las fuentes de contaminación o error en la evaluación cualitativa

1. La historia

"La historia afecta a la naturaleza de los datos recogidos y los fenómenos raras veces permanecen constantes" (Goetz y LeCompte, 1988, 225). Es el problema de Heráclito: nadie puede bañarse dos veces en el mismo agua del río.

Detallar los cambios producidos en el programa, personas y medio, explicitar, hasta donde sea posible, si éstos se deben a la intervención, a la maduración individual o a otros factores o circunstancias, ayudará, sin duda, a la comprensión del trabajo y al refuerzo de su calidad.

2. Las teorías previas, tradiciones e ideologías que marcan la investigación

Todos utilizamos teorías como modelos mediadores para captar la realidad, analizarla, comprenderla y discutirla (Gimeno Sacristán, 1985). Y estas teorías condicionan e influyen en el diseño y la ejecución del proceso de investigación evaluativa.

Las orientaciones teóricas que enmarcan y configuran una evaluación están influidas por la experiencia vital, la ética, la ideología, la formación del equipo evaluador y de los participantes o la 'moda' filosófico-epistemológica del momento.

Su reconocimiento explícito evitará que sean fuentes de error del trabajo. Así como la reflexión continua, el contraste y la crítica de nuestras concepciones epistemológicas.

3. El propio equipo de evaluadores

a) Su rol

El status y las relaciones que se hayan establecido entre el evaluador y los participantes, condiciona la información que éstos le van a dar (lo pueden ver o sentir como amigo, superior, confidente, fiscal, etc.). Como dice Wax (1971) el flujo de información depende del rol social que

se adquiere en el seno del grupo en estudio, así como del conocimiento que dicho grupo considera apropiado que posea quien desempeña dicho rol.

"El hecho de que los datos etnográficos dependan de las relaciones sociales entre el investigador y los participantes exige una información clara de los roles y status de aquel en los grupos estudiados" (Goetz y LeCompte, 1988, 218).

b) Su formación

Influye la formación de los investigadores. Hace falta una "subjetividad disciplinada" (Erickson, 1977), realizar un esfuerzo constante de autocrítica y crítica compartida para vencer el sesgo de las observaciones e interpretaciones de los fenómenos sociales en estudio.

Es también importante recordar que el tipo de formación a que hemos sido sometidos como investigadores ha pasado por una gran presión etnocéntrica, donde el sujeto de la investigación es el investigador y el objeto de la misma el investigado. Esto aparecerá muchas veces de forma inconsciente e implícita.

Como mantienen Goetz y LeCompte (1988, 228) "los sesgos derivados de su formación académica pueden provocar deformaciones en los datos. Por ejemplo, pueden aparecer sesgos disciplinares, a veces implícitos, en las categorías seleccionadas por el investigador para el análisis y codificación de sus datos".

c) Su personalidad

La personalidad de los investigadores se refleja en la dinamización y participación de los implicados en la propia evaluación, en el talante que adquiere la misma investigación, incluso en la forma de confeccionar y presentar los informes.

El trabajo realmente en equipo es una fuente de fiabilidad: que haya siempre más de un observador; revisar los datos y hallazgos con otros colegas. Se consigue así una mayor intersubjetividad, una mejor estabilidad de los datos e incrementa la validez del trabajo. Sobre todo cuando los componentes del equipo han recibido con anterioridad una extensa formación y triangulan entre ellos el significado de las observaciones realizadas hasta alcanzar un acuerdo (Becker y otros, 1961, 1968; Spindler, 1973; Tikunoff y otros, 1975; Peshkin, 1978). También sería necesario contrastar la reacción y la confirmación de los participantes de los datos y las conclusiones obtenidas (Wax, 1971).

4. Los informantes

Cada miembro del grupo en estudio tiene acceso a una información determinada, sin tener acceso por sí sólo a todos los datos, pudiendo proporcionar datos de los aspectos que conoce, bajo su óptica personal y filtrada por sus intenciones e intereses, explícitos o tácitos.

Los informantes pueden disimular, presentar una imagen idealizada de sí mismos, o decir al investigador lo que creen que debe o quiere escuchar. Esta situación la describe **Yoors** (1967) respecto a los gitanos, cuyas mujeres recurren a la buenaventura como un conjunto de invenciones para satisfacer la curiosidad de los antropólogos y protegerse al mismo tiempo de ella.

Los participantes observados pueden actuar de modo anormal, sobreactuar o hacer el payaso, sobre todo si se trata de adolescentes o jóvenes.

Los datos ofrecidos en las entrevistas pueden ser mentira, o pueden ser verdades a medias en las que se ha omitido informaciones relevantes, o su capacidad de expresión puede ser muy deficitaria (**Dean y Whyte**, 1958).

Las peculiaridades personales y sociales de los informantes pueden inducir a interpretaciones diversas (de distintos evaluadores) provocadas por las diferentes informaciones recibidas... El investigador naturalista debe incluir en sus informes explicaciones sobre "las decisiones que condujeron a la selección y descripciones pormenorizadas de estas personas" (**Goetz**, 1980).

Por otra parte, los datos ofrecidos por los informantes no dependen sólo de los sujetos elegidos, sino de las situaciones y condiciones sociales: el lugar, las circunstancias y la presencia o ausencia de otras personas. Los informantes pueden no considerar igualmente apropiado revelar la misma información en contextos y circunstancias distintas, o cuando están solos o en un contexto grupal. Por eso es importante incluir en las descripciones de los contextos "no sólo sus características, sino también sus funciones y estructuras" (**Goetz y LeCompte**, 1988, 219).

Santos Guerra (1992) propone, para evitar esta fuente de contaminación "realizar un muestreo teórico, temporal y variado de los participantes y, al mismo tiempo, explicitar, describir y argumentar sobre los motivos que nos llevaron a tomar las decisiones pertinentes" (152). También sería interesante triangular la información con varios participantes y la prolongación de la estancia en el campo para hacer disminuir las respuestas artificiales (**Wolcott**, 1973).

5. Los métodos de recogida de datos

Las técnicas de recogida de datos no son compartidas por todas las disciplinas que las utilizan en la actualidad (**Wolcott**, 1971; **Burns**, 1976; **Herriott**, 1977). Hasta que se desarrollen descriptores comunes para todas estas técnicas, la descripción cuidadosa de las actividades realizadas debe ser la norma.

La simultaneidad de métodos, la combinación de técnicas y la pormenorización de los procesos de recogida de datos y de decisión metodológica, son pues una posible vacuna contra posibles contaminaciones o errores en este campo.

Sin embargo, la replicabilidad, así como la evaluación adecuada de un estudio etnográfico, son imposibles a menos que se identifiquen con precisión y se describan exhaustivamente las estrategias de recogida de datos: las variantes de la estrategias observacionales y de entrevista, los distintos métodos interactivos y las estrategias utilizadas para ampliar, modificar y matizar los datos mientras los investigadores permanecieron en el campo. Además se debe incluir el tipo de registro de las observaciones (automático o por escrito), cuándo se redactaron las notas de campo (in situ o post hoc), las circunstancias en que se desarrollaron las entrevistas y la integración en el estudio de los materiales obtenidos de distintas fuentes" (Goetz y LeCompte, 1988, 220).

C. Criterios de suficiencia científica

La investigación naturalista tiene criterios propios para su control de calidad, que unos autores denominan de forma idéntica (hablan de validez y fiabilidad) a los términos empleados por los investigadores postivistas y otros autores cualitativos utilizan denominaciones 'paralelas' (credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad) a las utilizadas por esos investigadores racionalistas; pero en ambos casos los conceptos que encierran dichas expresiones, y sobre todo los métodos empleados para controlar la calidad científica de sus investigaciones, difieren radicalmente. Se podrían representar estos criterios de suficiencia científica en el cuadro que nos ofrece Guba (1981) de la siguiente forma:

Aspecto	Racionalistas	Naturalistas
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Guba (1981, 80)

Los criterios para el control de calidad de la investigación serán la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

1. CREDIBILIDAD (validez interna)

¿Lo que he observado, anotado, descrito e interpretado, se corresponde con la realidad en estudio? Hace referencia a la exactitud de la investigación. Es decir, en qué medida las observaciones y valoraciones son representaciones auténticas de alguna realidad (**Pelto y Pelto**, 1978; **Hansen**, 1979).

Habría que analizar si:

- * La naturaleza de los instrumentos de evaluación y el modo de utilizarlos fue correcta.
- * La interpretación de los datos recogidos ha sido fiable y contrastada.

La credibilidad hace referencia al valor de verdad de la evaluación: a la consistencia de las descripciones e interpretaciones de la realidad ofrecidas por los evaluadores; a si hemos empleado los métodos adecuados para reconstruir y reflejar lo que ocurre en el escenario con respecto al tema en estudio y si esos métodos han sido utilizados de la forma adecuada en los momentos oportunos. Tenemos que preguntarnos si hemos medido, observado y reflejado lo que en efecto creemos haber medido, observado y reflejado. Se trata, como diría Guba, de establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de esta investigación particular para los sujetos y el contexto en los que se ha llevado a cabo la investigación.

Dentro del paradigma racionalista, la validez interna, es determinable demostrando el isomorfismo o la similitud entre los datos de una investigación y los fenómenos que representan estos datos. Así pues, los investigadores naturalistas, con objeto de establecer el criterio de verdad, se preocupan principalmente de contrastar la credibilidad de sus creencias e interpretaciones contrastándolas con las diversas fuentes de las que se han obtenido los datos, la verificación de la credibilidad implica hacer comprobaciones entre los participantes, es decir, comprobar los datos con los miembros de los grupos humanos que son la fuente de los datos relevantes (**Guba**, 1985).

Desde este mismo punto de vista, creo que este tipo de investigación que estoy planteando tiene una fuerte validez interna puesto que se apoya en el principio básico de la verificación intersubjetiva. Como ya he señalado, una de las condiciones básicas de esta modalidad de investigación es que todo el proceso debe ser realizado por todos los miembros del colectivo o grupo afectado por el problema lo cual significa que tanto los análisis como las decisiones y demás actividades implícitas en una investigación son producto o resultado del consenso entre todos los sujetos implicados. Y la única posibilidad de validez que, desde **Habermas**, **Heisenberg** o **Gödel**

se puede defender con honestidad es el posible acuerdo intersubjetivo, puesto que la neutralidad del conocimiento científico es un mito que no se sostiene ya de ninguna forma.

Los indicadores que nos permitirían comprobar esta validez de forma exhaustiva, distintos autores como **Guba** (1981), **Taylor y Bodgan** (1986), **Santos Guerra** (1990) los sitúan en la presencia de las siguientes características a lo largo de la evaluación:

1- Que el proceso de evaluación sea prolongado: la brevedad del tiempo condiciona la recogida de datos puesto que no es igual recoger datos en un momento concreto que a lo largo del todo un proceso educativo. La diacronía de un proceso aporta una perspectiva mucho más global y contextualizada que una visión sincrónica que sesga la percepción según sea el momento en que se haga.

La interacción prolongada con una situación o contexto permite a los investigadores comprender lo que es esencial o característico en él (**Guba**, 1985).

La presencia del investigador, o del equipo de investigadores, distorsiona de forma especial y diferente al principio que a lo largo de su permanencia lo que sucede en el escenario en estudio. La naturalidad de las actuaciones e intervenciones de los actores va recuperándose a lo largo de la permanencia del observador en dicho escenario, pues, él mismo, se va convirtiendo en un elemento más del contexto. Por otra parte, la usual tendencia a comportarnos, consciente o inconscientemente, cuando somos observados, como los demás esperan que lo hagamos va, paulatinamente, descendiendo a lo largo del tiempo de permanencia en el lugar común, tanto por la familiaridad de los personajes como por la dificultad psíquica de 'seguir representando' papeles diferentes a los habituales, por parte de los observados, en sus diversas actuaciones a intervenciones personales y profesionales.

La comprensión, por el evaluador, de las escalas de valores y pautas conductuales, así como su adaptación al nuevo marco profesional y cultural, necesita un período de acoplamiento lo suficientemente amplio como para adquirir la capacidad de descifrar correctamente los significados y las claves de comunicación e interrelación de los individuos y del grupo sometido a estudio.

2- Separación periódica del campo

Para evitar el riesgo de convertirse en nativo (sumirse o identificarse tanto con los ambientes y culturas investigadas que 'lo cotidiano se les haga invisible') y de cara a reflexionar, retomar perspectivas y reorientar enfoques. "Estas ausencias no deben ser tan largas como para poner en peligro la coherencia del estudio o desvincular a los observadores de la evaluación y deben aprovecharse para redactar informes, profundizar en la teoría, revisar los datos, someterse a la crítica de los colegas", planificar las fases siguientes, etc. (**Santos Guerra**, 1992, 170).

3- La contrastación con o juicio de expertos externos al proceso evaluador tanto sobre el planteamiento de la evaluación y la recogida de datos, como el sometimiento a crítica de los

informes parciales y finales: aportarán una visión menos parcial y sesgada que la de los implicados en el proceso, pues éstos tienen más intereses en él y tienen la visión más mediatizada por el contexto en el que se hallan.

4- Triangulación de instrumentos metodológicos: contraste cruzado de los datos obtenidos por diferentes instrumentos (observación, entrevista, cuestionario, etc.) permite amortiguar las limitaciones que tiene cada método. Se puede utilizar unos para orientar la exploración en los posteriores y para profundizar en los datos obtenidos. La observación facilita el descubrimiento de los temas emergentes que el cuestionario contrastará a nivel general y la entrevista podrá profundizar y matizar de una forma detallada.

5- Triangulación de personas y valoraciones: siendo un equipo de investigación no sólo se eliminará, al menos en parte, el sesgo de una investigación individual permitiendo la contrastación de observaciones e interpretaciones a través del sesgo de la propia cultura de los observadores, sino que además permite que las diferentes perspectivas de análisis de los distintos sectores de la comunidad educativa (padres/madres, profesores/as, alumnos/as, etc.) se conjuguen en un ejercicio democrático y participativo real.

6- Triangulación de fuentes de información: que los datos sobre la misma información hayan sido recogidos de diversas fuentes de información: documentos escritos, distintos informantes, observación, etc.

7- Corroboración o coherencia estructural: la evaluación ha de ser coherente y tratar de dar una interpretación global en la que encajen las contradicciones y los casos negativos se reflejen y expliquen con sentido. El informe en su conjunto debería exhibir coherencia impecable, es decir, consistencia, sincronización, lógica y ser todo de una pieza (Guba, 1985). Se hace necesario que los datos presenten coherencia en su interpretación y exposición. Al recoger los datos de diversas fuentes y mediante diferentes métodos, es fácil que se reflejen en los informes de forma incoherente, desconectada o contradictoria. Los investigadores deben procurar explicar estas aparentes contradicciones y las alternativas y los casos atípicos (Patton, 1980).

8- Contrastes teóricos, tanto en los periodos de negociación como a lo largo del proceso evaluativo con los profesionales y responsables, pues las diferentes concepciones y tradiciones investigadoras en que pueden estar inmersos, puede suscitar discusiones y análisis metodológicos en torno a la evaluación e, incluso, dar lugar a colaboraciones y debates epistemológicos.

2. CONFIRMABILIDAD (objetividad)

¿Hasta qué punto éstos representan las expectativas, preferencias, intereses o ideas propias, en detrimento de la realidad explorada?

El observador participante no es neutral y descomprometido en su investigación, influye y es influido por el ambiente (**Hammersley y Woods, 1977**), de hecho en la praxis es irrealizable el conseguir la neutralidad total y ni siquiera es factible asumirla teóricamente. Los investigadores naturalistas conscientes del problema y de la imposibilidad de eliminar la 'subjetividad' del investigador, dirigimos y concentramos nuestros esfuerzos en el campo de los datos.

Se traslada así el peso de la neutralidad, del investigador a los datos, requiriendo evidencia, no de la neutralidad del investigador, o sus métodos, sino de la confirmabilidad de los datos producidos" (**Scriven, 1972**). O sea, que lo que realmente preocupa a los evaluadores naturalista es que sus datos puedan ser ratificados y ofrecer seguridad de que las interpretaciones se basan en aquellos. "La idea que subyace bajo el término neutralidad, en los trabajos etnográficos, se identifica y confunde con el de validez interna" (**Santos Guerra, 1992, 159**).

En las evaluaciones cualitativas habría que garantizar la confirmabilidad de los datos y de los descubrimientos mediante métodos diversos como la reflexión metodológica; la triangulación de personas y métodos; la autocrítica sistemática sobre las propias concepciones teóricas, sobre la propia posición respecto al tema de estudio, sobre el propio concepto respecto a la función y alcance de la Ciencia, e incluso, sobre la propia ideología y pensamiento social; compartir y contrastar estos autoanálisis con otros colegas y personas expertas e interesadas en el tema:

"Es imprescindible, en favor del ejercicio de la reflexión, llevar una publicación continua en la que se recojan las introspecciones diarias" (**Spradley, 1979**); llevar un diario de la evaluación en el que se va anotando las dudas, los altibajos, los fracasos, los éxitos, las reflexiones, etc.

3. DEPENDENCIA (fiabilidad)

Si otro evaluador repitiese el estudio, en el mismo escenario, con las mismas personas ¿llegaría a idénticos descubrimientos?

Los investigadores positivistas parten del presupuesto de que los fenómenos investigados permanecen estables.

"La posibilidad de replicar un estudio etnográfico implica que los datos recogidos por diferentes investigadores sean similares; pero la estabilidad de los datos es variable, no precisamente a causa de las diferentes percepciones de los investigadores, sino, y sobre todo, por la 'vitalidad' de los hechos y de los hábitats en los que se desarrollaron los programas sociales. Como decía Heráclito, no podemos bañarnos dos veces en el mismo río" (**Santos Guerra, 1992, 161**).

Los métodos de revisión posibles serían: el control del estudio; que otros evaluadores puedan examinar los procesos de recogida de datos, cómo fueron analizados éstos y cómo y en qué se basan las descripciones, interpretaciones y conclusiones, y así poder decidir autónomamente sobre la calidad de dicho estudio. Para ello, sería necesario registrar abundantes anotaciones, en el diario del evaluador, pormenorizar el proceso y desarrollo de la evaluación.

Finalmente diré con **Santos Guerra** (1992, 161) que "entendemos la confirmabilidad, la dependencia y la credibilidad, tratándose de trabajos naturalistas, como tres aspectos o dimensiones de un mismo criterio, al que consideramos correcto y adecuado denominar como validez interna, entendiéndola como el rigor, precisión y fidelidad de una investigación para conocer, describir y reflejar, interpretar y comunicar la vida de una realidad social concreta y específica", o aquello que ya dijo en el año 1990 hablando de validez interna al referirse a que la evaluación ha de reflejar con precisión lo que sucede en el Centro, lo que describe ha de reflejar fielmente la realidad.

4. TRANSFERIBILIDAD (validez externa)

Validez de los estudios para otros contextos; ¿hasta que punto se pueden trasladar los datos, categorías, métodos y conclusiones a otros 'nichos ecológicos' diferentes del que ha servido de hábitat al trabajo? Es decir, "en qué medida las representaciones o constructos diseñados durante la investigación son comparables legítimamente si se aplican a diversos grupos" (**Goetz y LeCompte**, 1988, 214)

La comparabilidad o transferibilidad hace referencia al grado en que la definición y la descripción de los componentes de una investigación (conceptos generados, características de la población y el escenario) permiten a los investigadores comparar sus resultados con los de otros estudios de cuestiones relacionadas.

Pero si la realidad se construye socialmente de acuerdo con el contexto sociocultural concreto que se da en un determinado momento histórico, entonces "si partimos de la idea de que no se dan dos situaciones sociales completamente iguales, de que no existen contextos idénticos, ¿cómo podemos hablar de generalizar, de universalizar?" (**Santos Guerra**, 1992, 162).

Algunos autores como **Walker** (1980) o **Guba** (1981, 1983, 1985) prefieren hablar de transferibilidad y no de generalización.

Los naturalistas evitan las generalizaciones en base a que virtualmente todos los fenómenos sociales dependen del contexto. Creen que no es posible desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general (**Guba**, 1983).

En cuanto a la transferibilidad hay que tener en cuenta que ésta no trata de formular generalizaciones "válidas", con un determinado nivel de probabilidad, para todos las organizaciones o programas. Cada organización o cada programa está enmarcado en un contexto determinado concreto e irrepetible. Por eso lo que persigue la evaluación de carácter cualitativo es que sea el lector quien sea el que decida o no generalizar los resultados de esta evaluación al contexto de su propia situación. "Así pues, la responsabilidad de la generalización o posibilidad de 'aprovechar' las investigaciones cualitativas, pasa del investigador al lector. Es este último el que, una vez conocido, analizado y valorado el estudio, habrá de decidir la parte o aspectos de aquél que son válidos para su caso particular. Se produce lo que **McCutcheon** (1982) denomina 'asunción de la intersubjetividad de las interpretaciones'" (**Santos Guerra**, 1992, 162).

Los indicadores para comprobar que es correcta la transferibilidad que se está haciendo serían según **Santos Guerra** (1990):

- * La similitud del contexto al que se va a transferir la experiencia.
- * La abundancia de los datos descriptivos especificados con el fin de poder contrastar la similitud del contexto.
- * Las afinidades legales de los programas, sobre todo en un contexto de Autonomías como el del Estado español.
- * El paralelismo de los planteamientos ideológicos que marcan la perspectiva de los procesos y estrategias metodológicas. De poco serviría la transferencia si en su aplicación modificamos el punto de vista y cambiamos los presupuestos de la interpretación.

"La investigación no busca universales abstractos alcanzados por generalización estadística desde una muestra o a una población, sino universales concretos, alcanzados por el estudio de un caso específico en gran detalle y luego comparándolos con otros casos estudiados igualmente en gran detalle" (**Erickson**, 1986). Por eso podemos utilizar el muestreo significativo, puesto que no pretendemos extrapolar los resultados de la investigación evaluativa a una población determinada. Lo que persigue es la comprensión de la realidad en estudio, por lo tanto no necesita trabajar con muestras representativas de la población, en el sentido estadístico de la expresión, sino encontrar las personas que en cada momento y ocasión puedan ofrecerle información significativa y relevante. Realiza, pues, un muestreo significativo, es decir, una selección de informantes acorde con la relevancia de la información y el desarrollo de la evaluación a fin de encontrar explicación teórica a los fenómenos y hechos sociales estudiados.

Ahora bien, nuestras evaluaciones han de cumplir una serie de requisitos que permitan a los lectores, y a nosotros mismos, establecer cotas aceptables de validez externa. Hemos de poner a disposición de aquellos información y elementos de juicio y análisis suficientes, en cantidad y calidad, para que puedan conocer y decidir sobre la similitud o adecuación del estudio en cuestión con la situación y contexto al que se pretende transferir; podemos conseguirlo aportando abundantes datos descriptivos y mediante un muestreo teórico adecuado y explicitado.

Métodos para controlar científicamente las evaluaciones cualitativas (Guba, 1981; Santos, 1992).

VALIDEZ INTERNA			VALIDEZ EXTERNA
Credibilidad	Dependencia	Confirmabilidad	Transferibilidad
Observación persistente y trabajo prolongado			
Juicio crítico de expertos	Revisión por un observador externo	Revisión por colegas o expertos	
Discusión de métodos. Contraste de teorías		Reflexión epistemológica	
Separación del campo			
Triangulación personas	Réplica paso a paso	Triangulación personas	
Comprobación de los datos con participantes			
Triangulación de métodos	Uso de métodos complementarios	Triangulación de métodos	
Triangulación momentos			
Corroboración o coherencia estructural			
Recoger material referencial	Establecer pistas para revisar los procesos		
			Muestreo significativo
			Descripciones minuciosas del contexto

Pero quizá el criterio que nos faltaría y que no se ha nombrado hasta ahora sea la **UTILIDAD SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**. Este tipo de investigación no se preocupa tanto de obtener información científica, cuanto de que esa información sirva para solucionar problemas concretos y mejorar la práctica de los interesados. Por eso uno de los criterios fundamentales de científicidad -puesto que reivindico la no exclusión de los fines del pensamiento científico, la no entronización de la razón objetiva (**Horkheimer**), de la razón identificante (**Adorno**), de la razón instrumental (**Marcuse**)- es el para qué de la investigación, la finalidad de los conocimientos adquiridos. Y se hace necesario evaluar la repercusión social de la investigación evaluativa que se ha llevado a cabo en la organización, valorar si ha sido útil socialmente el proceso, los datos obtenidos, el conocimiento alcanzado y las transformaciones habidas.

Bien, pues una vez establecido el marco teórico y la opción epistemológica de esta tesis, tanto respecto a la definición del objeto de investigación como a la metodología de investigación, paso a describir el proceso de investigación llevado a cabo, así como los resultados, las conclusiones y las aportaciones que creo ofrece esta tesis.

CAPÍTULO CUARTO:

**LA APLICACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN**

EL ESTUDIO DE CASO

ÍNDICE DEL CAPÍTULO PRÁCTICO: ESTUDIO DE CASO

XVI. Preparación previa del trabajo de investigación	629
XVII. Finalidad de la investigación, criterios de elección y características de la organización	633
A. Introducción: Finalidad de la investigación	633
B. Criterios de elección de esta organización	636
C. Características generales de esta organización y de su entorno	638
1. Descripción distrito municipal de Chamartín	640
2. Descripción de las características sociofamiliares del alumnado	645
3. Descripción de las características del alumnado	647
XVIII. Proceso de investigación evaluativa participativa	651
A. FASE Iª: CURSO 1993-1994	653
1. Negociación y planificación del proceso de investigación	653
2. Formación en investigación y construcción de instrumentos de investigación	655
3. Recogida, análisis e interpretación de la información: Informe provisional	670
4. Validación del informe por todos los implicados: Informe definitivo	671
5. Toma de decisiones y compromisos de mejora	682
a. Proceso de autoformación participativa	683
b. Aplicación al propio aprendizaje del alumnado	686
c. Dinámica comunicacional a trabajar	696
B. FASE IIª: CURSO 1994-1995	697
1. Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos consensuados	698
2. Ampliación del proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa: opinión y participación	698
a. Recogida de información de los alumnos/as	699
b. Incorporación de los alumnos/as a la dinámica del proceso de investigación-acción	705
c. Recogida de información de los padres/madres	705
d. Incorporación de los padres/madres a la dinámica del proceso de investigación-acción	709
3. Seguimiento y evaluación de los acuerdos adoptados	710

a.	Construcción de nuevos instrumentos de investigación evaluati- va	710
b.	Recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observa- ción, análisis documental, etc.)	715
c.	Análisis e interpretación de la información: Informe Provisional II	715
d.	Validación del informe por todos/as los/las implicados/as: Informe Definitivo II.	716
e.	Toma de decisiones y compromisos de mejora.	719
4.	Dos hechos que afectan poderosamente a la dinámica cultura iniciada: El inicio de la elaboración del PEC y el cierre del Bachillerato	721
a.	La elaboración del Proyecto Educativo de Centro	721
b.	Cierre definitivo del BUP	724
C.	FASE IIIª: CURSO 1995-1996	727
1.	Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos tomados en la IIª fase	727
a.	Introducción	727
b.	Programa de desarrollo de la inteligencia aplicado al aula	728
c.	Mejora de la eficacia en las reuniones	728
d.	PEC: continuar con su elaboración	746
e.	Nuevas estrategias cognitivas	748
f.	Nuevas estrategias organizativas	754
g.	Coordinación de cómo se evalúa en el centro	755
2.	Profundización en el análisis y conocimiento de la cultura organizacio- nal del centro	759
a.	Introducción	759
b.	Perspectiva ideológica desde la que voy a hacer el análisis	760
c.	Instrumentos de análisis utilizados	762
(1)	Observación participante	762
(2)	Entrevistas	764
(3)	Grupos de discusión	770
(4)	Cuestionarios	771
(5)	Recogida de artefactos culturales	780
(a)	Análisis documental	780
(b)	Métodos no intrusivos	782
d.	Análisis de la información obtenida	783
XIX.	CULTURA Y SUBCULTURAS DEL CENTRO	787
A.	Entorno de la organización	787
B.	Artefactos culturales	791
1.	Rituales - Ceremonias	793
a.	Rituales de poder	793
b.	Rituales de imagen	798
c.	Rituales de iniciación	801

d. Rituales de relación (rituales 'hola')	803
e. Rituales de trabajo	804
f. Rituales administrativos	806
g. Rituales de paso	810
2. Normas/Pautas (tabúes)	812
3. Símbolos	815
4. Mitos	819
5. Historias y leyendas	821
6. Héroes (fundadores o situacionales)	822
7. Red cultural	824
8. Lenguaje/comunicación	825
9. Materiales producidos	828
C. Valores y presunciones básicas	831
1. La subcultura de primaria	836
2. Las subculturas de los mayores	838
a. La subcultura “del orden formal”	839
b. La subcultura de “los al margen”-permisiva	841
c. La subcultura colaborativa-implicativa	842
3. La subcultura del equipo directivo	847
4. Presunciones culturales comunes a todo el centro	852
D. METAEVALUACIÓN (Evaluación de la evaluación): Valoración del proceso de investigación evaluativa participativa y cultural	855
XX. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	863

XVI. Preparación previa del trabajo de investigación

Si hasta aquí he desarrollado los conceptos teóricos y metodológicos, el qué y el cómo, del objeto y la forma en que se va a desarrollar esta tesis, en los siguientes apartados me centro ya en el estudio de caso. Es la parte de aplicación práctica de esta tesis. Una parte que trata de ser coherente en todo momento con los principios y postulados teóricos, ideológicos y éticos explicitados anteriormente.

El estudio de caso se articula a lo largo de tres años de investigación etnográfica, pero con una dimensión fundamental de implicación de la comunidad educativa, en un centro que lleva trabajando durante todo este tiempo con alumnado con necesidades educativas especiales y también con alumnado con “alto riesgo” de fracaso escolar, social y personal.

Entiendo que la primera y más crucial medida de intervención preventiva con estos sujetos humanos comienza en este primer tramo del posible trayecto del “fracaso o inadaptación social”. Repito que estos términos de fracaso son bastante controvertidos, dependiendo de dónde se ponga el énfasis (si en el sujeto, en la sociedad, en la escuela, etc.), como vimos en la parte teórica, pero dado que son los más entendibles y directos los seguiré utilizando aquí, pero desde la perspectiva que he analizado en la parte teórica.

Paso a describir a continuación, de forma etnográfica, la preparación, el desarrollo y las conclusiones del proceso de investigación evaluativa participativa llevada a cabo a lo largo de los años 1993 a 1996 en este centro.

De acuerdo a la opción ideológica, epistemológica y metodológica adoptada en la parte teórica de esta tesis, he diseñado la parte práctica, de aplicación investigativa, con una orientación claramente **cualitativa** (aunque sin dejar por ello de utilizar la triangulación metodológica cuando se considerara conveniente), **etnográfica**, desde una tradición **crítica de investigación-acción participativa**, con un carácter **democrático, educativo y comprometido, negociada** permanentemente y que tratara de **generar cultura** en su mismo proceso. En definitiva, que conllevara todas las características de lo que he denominado anteriormente una **INVESTIGACIÓN EVALUATIVA PARTICIPATIVA (IEP)**.

En este sentido tengo que reconocer que el proceso de preparación y puesta en marcha del proceso investigador es enormemente lento, pero igualmente enriquecedor. Y explico por qué.

Si bien, por su mismo carácter, es un proceso que exige mucho tiempo y dedicación, acaba siendo como los procesos informáticos: cuesta generar el programa para que desarrolle un

conjunto de acciones de forma coordinada y eficaz, pero una vez completado su aplicación a diferentes hechos, datos, situaciones, etc., se vuelve enormemente sencillo y rápido. Y no sólo eso, sino que igualmente permite a todo el programa aprender de los fallos y las correcciones introducidas en conjuntos parciales de instrucciones de dicho programa. Pues algo semejante a esto ha sido la experiencia tenida en el desarrollo de este proceso inicial.

El primer paso en este proceso ha sido formar un equipo de investigadores. ¿Por qué un equipo? Puesto que la opción tomada era fundamentalmente cualitativa, participativa y trianguladora (no sólo metodológicamente, sino también en cuanto a la triangulación de investigadores), estaba claro que la posibilidad de trabajar en equipo iba a constituir un elemento central en toda la investigación. Y dado que, como fuente de validez, quería llevar a cabo una triangulación de investigadores, no sólo podía contar con el equipo de investigación del propio centro, sino que tenía que conseguir un equipo de investigadores externos, que desempeñaran el papel de asesores expertos en el proceso de investigación evaluativa de la cultura organizacional del centro. Investigadores externos que no sólo pudieran llevar a cabo procesos investigativos en el ámbito educativo con un estilo y una línea crítica, sino que supusieran investigar desde una perspectiva de servicio a las organizaciones en las que se iba a desarrollar dicha tarea.

En función de esto me propuse conectar con alumnos y alumnas de ciencias de la educación que hubieran acabado o estuvieran realizando el doctorado en cualquiera de los tres departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación, alumnos y alumnas del último año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Dado que el ámbito que tenía más cercano era la Universidad Complutense de Madrid donde yo mismo había cursado la carrera de Ciencias de la Educación, reduje el contacto a dicho entorno.

Esto me llevó a contactar con el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, y dentro de él con el profesor Guillermo Domínguez Fernández (actualmente codirector de esta tesis) que desarrollaba diversas investigaciones en el campo de la investigación evaluativa en el ámbito organizacional, y más en concreto, orientadas hacia el análisis y cambio de la cultura organizativa y los estilos directivos con el fin de potenciar una cultura de calidad y compromiso. Esto me decidió por completo, pues era la orientación investigadora y educativa en la que creía y compartía. Por lo que me incorporé a su equipo de investigación de una forma plena y continuada.

Este profesor había organizado las prácticas educativas de los alumnos y alumnas de último año de licenciatura y de doctorado a través de investigaciones en diversos ámbitos educativos formales y no formales: cárceles, universidades populares, cooperativas de educación, departamentos de recursos humanos en empresas, cuadros sindicales, hospitales, colegios, etc. Por lo que ya había diversos equipos de investigación formados. Yo me ofrecí a formar en investigación evaluativa cualitativa a aquellos que les interesara. La experiencia fue enormemente enriquecedora, no sólo porque fue una formación mutua y muy práctica, sino porque de ahí salió ya un equipo de trabajo permanente, que se fue especializando en Investigación Evaluativa Participativa, constituido por José Herмосilla, Javier Urbina y yo bajo la supervisión continuada del profesor Guillermo Domínguez.

Este equipo tenía además la ventaja de que éramos tres personas interesadas en desarrollar nuestras tesis en una línea común de investigación evaluativa participativa, en el ámbito de la educación no formal y centrados en el mismo objeto de investigación: la cultura organizativa. Por lo que nos propusimos trabajar conjuntamente nuestras tesis, aprovechando los hallazgos y descubrimientos de cada uno para el trabajo común, no empezando cada tesis de cero, sino desarrollarlas a partir de lo trabajado en las otras, pero cada una aplicada a un área educativa distinta: yo, las organizaciones de educación social; José Hermosilla, los estilos directivos en centros educativos ubicados en zonas marginales y conflictivas y Javier Urbina, en organizaciones sociales y sindicales.

Sobre este equipo de trabajo, como equipo de expertos externos en evaluación, es sobre el que he centrado el trabajo conjunto en este estudio de caso que presento a continuación.

XVII. Finalidad de la investigación, criterios de elección y características de la organización

A. Introducción: Finalidad de la investigación

El objetivo de esta parte práctica o de aplicación “experimental” de esta tesis, a través de un estudio de caso, no ha sido confirmar hipótesis experimentales definidas “a priori” por el investigador, ni únicamente obtener datos de la organización que me pudieran servir para mi tesis, sino generar un proceso de investigación-acción con los propios miembros integrantes de la organización. Esto se debe a un planteamiento ético de investigación del que parte esta tesis: la investigación ha de beneficiar a todos los integrantes del proceso de investigación y no sólo al investigador. Esta es una de las quejas que han expresado algunos miembros de la organización donde se ha llevado a cabo el estudio de caso, pero que también parece ser una queja generalizada en las organizaciones educativas, aludiendo a que algunos investigadores suelen utilizar a los centros como “coneillos de indias” para sus propios experimentos, pasando cuestionarios, haciendo observaciones, recogiendo datos, que luego son utilizados por ellos para sus publicaciones, para sus investigaciones, para “sus intereses”, sin tener en cuenta la mayor parte de las veces los intereses del propio centro.

Quizá estamos excesivamente acostumbrados a ver diferentes investigaciones, en las que el investigador “utiliza” una serie de sujetos o una organización para sacar datos que le interesan de cara a confirmar “sus hipótesis”, no las hipótesis definidas por el centro, por los propios implicados y afectados en la investigación. Los sujetos o la organización, en el mejor de los casos, lo único que reciben es un informe, una comunicación de los resultados de la investigación a que han sido sometidos, sin poder participar en ella ni en la discusión o decisión sobre la corrección o no de tales datos, sin poder ser, en definitiva, personas humanas, quedando reducidos así a “objetos” de laboratorio.

La finalidad de esta tesis trata de ser otra. Desde la concepción de investigación-acción a partir de la cual he definido mi línea de trabajo en esta tesis, todos los participantes en la investigación pasamos a ser sujetos en ella (personas en cuanto fines, nunca como medios para nada, como diría Savater, 1993). No hay uno o unos que investigan, y otros sobre los que recae la investigación. Sino que todos/as aprendemos a investigar conjuntamente. Nos convertimos en protagonistas y corresponsables de la investigación.

Esta opción tiene unas claras consecuencias. Que, desde la definición hasta las conclusiones de la investigación, pasando por su planificación, puesta en práctica, negociación o interpretación y metaevaluación, han de ser decididos por todos los miembros participantes, en la medida de lo posible (no es lo mismo un niño de cuatro años de edad que un adulto), siendo por consiguiente el resultado de la labor durante muchas horas y del esfuerzo conjunto y continuado de todos/as ellos/as. Por lo tanto, aunque no esté especificado al principio de esta tesis por motivos de exigencia formal universitaria, los coautores de la misma, al menos en su parte práctica, son miembros de la comunidad escolar del Centro que han participado a lo largo del proceso de investigación. Mi agradecimiento sincero a todos ellos. A quienes no quiero dejar de citar, al menos en estas líneas, como muestra de mi más profundo reconocimiento a su labor: Del Centro a todo el equipo de profesores y profesoras, especialmente a M^a Ángeles García sin cuya dinamización constante del Centro, así como sus ideas y aportaciones tan valiosas, este proceso de investigación-acción hubiera sido imposible de realizar; así como por su enorme paciencia por corregir y validar una y otra vez esta parte práctica de la tesis. Y a los profesores Rafael Torquemada, Lourdes Nández, Pilar Marban y todos los demás que han invertido su tiempo y su energía de una forma firme y constante en llevar adelante el proyecto de mejora del Centro; al equipo de dirección del Centro; al alumnado que nos ha enseñado y ayudado a cambiar con sus aportaciones, especialmente a Sandra Candelas, Rosa Lillo, Juan José Arnela, Mari Carmen Sancho, Lucía García Ni y tantos otros que siempre han aportado lo mejor de sí cuando se contaba con ellos; a los padres y madres que han participado recortando partes importantes de su tiempo y de sus ocupaciones para implicarse en todo el proceso: La Cruz, García Ni, Rivas. Pero sobre todo quiero agradecer la colaboración inestimable que me han prestado día a día desde hace tres años, asesorándome, apoyándome y compartiendo esta investigación evaluativa conmigo, al equipo de investigación de la Universidad formado en torno al profesor D. Guillermo Domínguez, titular del Departamento de Organización y Didáctica de la Facultad de Educación de la UCM, especialmente Javier Urbina y Jose Manuel Hermosilla. Finalmente agradecer la permanente orientación, ayuda y aliento de los dos directores de mi tesis, los profesores D. Guillermo Domínguez y D. Antonio Muñoz Sedano que han compartido no sólo el trabajo y el esfuerzo de esta tesis, sino mi ilusión por un proyecto que me ha apasionado durante buena parte de mi trayectoria como investigador en estos últimos años. Así como a los expertos externos que han validado el proceso de investigación desarrollado y han dedicado tiempo y atención a la lectura de esta tesis de forma amable y desinteresada, así como por sus consejos y orientación: D. Adalberto Ferrández y D. Ángel Pío.

El **objetivo** de este estudio de caso es, por tanto, evaluar la cultura del Centro. No evaluar en el sentido de medir o calificar, como ya he expuesto en la parte teórica, sino de conocer, explicitar, analizar y desentrañar entre todos los implicados aquello que acontece, aquello que conforma nuestro pensamiento y nuestra forma de hacer, para poder manejarlo de forma consciente y premeditada de acuerdo a los objetivos negociados y consensuados por los mismos. Experiencias de este tipo o cercanas se están realizando ya en otros centros educativos: “del contacto con otras escuelas se pasa a profundizar en las investigaciones realizadas por A. Teberoski, y se realizan reuniones periódicas de asesoramiento, que permiten tomar conciencia de las teorías implícitas que sustentaban nuestro trabajo y contrastarlas con las nuevas aportaciones teóricas” (AA.VV., 1996, 63).

Esta evaluación persigue, a su vez, hacer explícitas las distintas subculturas organizativas que están en continua confrontación dentro del Centro. Hacerlas explícitas implicando a todos los sectores de la comunidad educativa en ese análisis, supone generar un proceso de potenciación y consolidación de una cultura de participación y responsabilización respecto al Centro como algo perteneciente a toda la comunidad educativa y de cuyo funcionamiento son responsables todos/as. Generar un proceso de investigación-acción implica, por la propia dinámica de este proceso, “hacer salir a la luz”, explicitar, las presunciones básicas que marcan el carácter, la ideología, el funcionamiento real de esta organización. Lo cual supone establecer el aquí y ahora de la organización educativa, la cultura real que se practica día a día y que está marcando los estilos y las prácticas educativas, las relaciones y los roles de los miembros y coaliciones componentes de la organización. Esta explicitación de la cultura real, permitirá saber los logros y los problemas que se tienen respecto a la consecución de las metas marcadas en esa “cultura ideal” reflejada en los proyectos de centro y en las verbalizaciones de valores y deseos, y por tanto nos ayudará a establecer, entre todos, los medios más adecuados e idóneos para avanzar en ese proyecto conjunto. En definitiva, esa evaluación de la cultura del Centro pretende mejorar la práctica y el funcionamiento del propio Centro, no sólo porque se valore el actual funcionamiento para mejorarlo, sino porque el propio proceso de valoración conlleva una dinámica cultural de acercamiento, comunicación y negociación de códigos, normas, ritos, etc., que suponen una potenciación de una cultura común y compartida.

La **metodología** de la investigación llevada a cabo ha consistido en un proceso de investigación-acción desarrollado a lo largo de tres cursos escolares, desde el año 1993 a 1996, de acuerdo con las siguientes fases:

FASE Iª: CURSO 1993-1994

- Negociación y planificación del proceso de investigación
- Formación en investigación y construcción de instrumentos de investigación
- Recogida, análisis e interpretación de la información: Informe Provisional I
- Validación del informe por todos los implicados: Informe definitivo I
- Toma de decisiones y compromisos de mejora

FASE IIª: CURSO 1994-1995

- Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos consensuados
- Ampliación del proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa
 - Recogida de información de los alumnos/as
 - Incorporación de los alumnos/as a la dinámica del proceso de investigación-acción
 - Recogida de información de los padres/madres
 - Incorporación de los padres/madres a la dinámica del proceso de investigación-acción
- Seguimiento y evaluación de los acuerdos adoptados
 - Construcción de nuevos instrumentos de investigación evaluativa
 - Recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observación, etc.)

Análisis e interpretación de la información: Informe Provisional II
Validación del informe por todos/as los/las implicados/as: Informe Definitivo II.
Toma de decisiones y compromisos de mejora.
Inicio elaboración PEC y cierre de Bachillerato

FASE IIIª : CURSO 1995-1996

Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos tomados en la segunda fase
Profundización en el análisis y conocimiento de la cultura organizacional del Centro.
Introducción
Perspectiva ideológica desde la que se hace el análisis
Instrumentos utilizados
Proceso de análisis de la información
Cultura y subculturas actuales
Entorno de la organización
Elementos culturales analizados
Tipologías subculturales y rasgos dominantes
Metaevaluación
Conclusiones generales e implicaciones

B. Criterios de elección de esta organización

De acuerdo con el protocolo de la tesis donde se describe el proceso metodológico a seguir, así como las fases del mismo, en la selección de la muestra a investigar se decía que ésta sería *intencional* (selección de las organizaciones sobre las cuales investigar hecha por expertos, según unos criterios establecidos conjuntamente, de tal forma que asegure la representatividad de la muestra).

En consonancia con el estudio teórico realizado sobre las organizaciones educativas, tras la consulta de diversos expertos en materia de organizaciones de educación social (Dr. D. Adalberto Ferrández de la UAB, Dr. D. Ángel Pío, Dr. D. Antonio Muñoz Sedano, Dr. D. Guillermo Domínguez), se consensuó que lo más conveniente sería iniciar la exploración en una institución donde surgieran los primeros pasos en el desajuste de conductas sociales, es decir, en un centro educativo "conflictivo". Un centro que acogiera a alumnos/as en situación de alto riesgo de conflicto social y entre cuyas finalidades ya se encontrara de por sí la intervención socioeducativa con este tipo de alumnos/as en grave dificultad de relación consigo mismos y con el entorno. Pues ya autores como **West** (1975) señalan que la escuela contemporánea promueve la actividad delictiva, o que es una fábrica de inadaptados (**Oury y Pain**, 1975). Por lo tanto, el primer paso a dar, para comenzar a analizar el trayecto del "fracaso social" habría de ser en sus más tempranos

brotos, dentro de organizaciones con un matiz claro de intervención sobre el fracaso y la inadaptación social.

En este sentido, de acuerdo con estos expertos consultados, este centro reunía los requisitos puesto que es un colegio que ha terminado por recoger a alumnos/as que han sido “expulsados”, no admitidos o que han fracasado en grandes colegios de la zona. Dado que este centro no somete a selección al alumnado que admite en sus aulas, que es un centro pequeño con una atención muy cercana al alumnado, con un equipo de profesorado con buen prestigio y con una línea educativa muy definida, el centro se ha ido convirtiendo progresivamente en un lugar de acogida y trabajo educativo con alumnado rechazado de los grandes centros privados que le rodean. Este alumnado que puebla las aulas tienen unas características que podemos definir claramente como de “alto riesgo de fracaso escolar y de conflicto social”, con rasgos cercanos, y en muchos casos similares, al proceso descrito en la parte teórica como “inadaptación social y fracaso escolar”. Al margen de la terminología, casi siempre peyorativa y anclada en concepciones centradas en el déficit, si podemos decir que con este tipo de alumnado buena parte de la labor educativa se ha convertido en labor de educación social en el centro, por lo que este bien puede considerarse el primer paso en la prevención y evitación del trayecto que aquí se inicia de inadaptación social progresiva.

A su vez también lleva desde hace años siendo uno de los centros de integración más conocidos del distrito, no sólo respecto a la integración de discapacidades físicas y psíquicas (hoy por hoy las únicas admitidas como tales por el Ministerio de Educación y Ciencia), sino también respecto a la integración social, como acabo de comentar.

Este centro era además de fácil acceso, puesto que uno de los miembros del equipo investigador, el autor y responsable de esta tesis, trabaja en el mismo centro desde hace años como profesor de 2ª etapa de EGB y de BUP.

Este último aspecto planteaba algunos problemas y retos en cuanto a la fiabilidad y la validez de la investigación. Aunque por otra parte, suponía que uno de los propios miembros de la organización estaba implicado en un proceso de investigación-acción participativa ya, sin tener que movilizarlo desde fuera, y era de él de quien partía la demanda de la investigación y el conocimiento de su propio mundo cultural. No obstante, de cara a evitar una excesiva subjetivización de la investigación en torno a las ideas y posiciones de este miembro, desde el primer momento decidimos establecer algunos criterios que evitaran este posible peligro:

- ▶ el que fuera una investigación evaluativa participativa negociada y consensuada con todos los participantes en todo momento,
- ▶ el que permanentemente la investigación estuviera coordinada por un equipo mixto (compuesto por al menos dos investigadores externos a la organización que asesoraran la misma y dos miembros de la organización) y
- ▶ que los acuerdos finales fueran validados por todos los componentes de la organización.

De esta forma, de cara a la metaevaluación, estábamos cumpliendo los criterios de control de calidad de la investigación establecidos en la parte teórica. Así el proceso de investigación

contaba en todo momento el juicio crítico de expertos, la triangulación de investigadores, la comprobación de datos con los participantes, la triangulación de momentos y el resto de criterios que valoraré con exhaustividad en la parte de metaevaluación final de esta tesis.

C. Características generales de esta organización y de su entorno

Investigar y evaluar la cultura de un centro supone adentrarse no sólo al interior de la organización, sino que supone conocer su entorno. Analizar cómo interactúan las condiciones medioambientales en que se desenvuelve con las propias características del centro, pues, como he repetido desde un principio, no podemos olvidar que la cultura del entorno (entendida como variable externa) también influye poderosamente en conformar estilos y formas de actuación, pensamiento y relación entre los componentes de la organización. Pero sin olvidar, desde una perspectiva sociocrítica, que esa cultura externa está traspasada de ideologías e intereses en lucha entre los distintos grupos sociales que componen el macrosistema social en que está anclado el centro y que confluyen en la dinámica de la organización a través de sus miembros.

En este sentido, lo primero que describo aquí son las características del centro y del entorno en donde se halla situado, como primer momento de acercamiento superficial y escueto a la “fachada” de la organización.

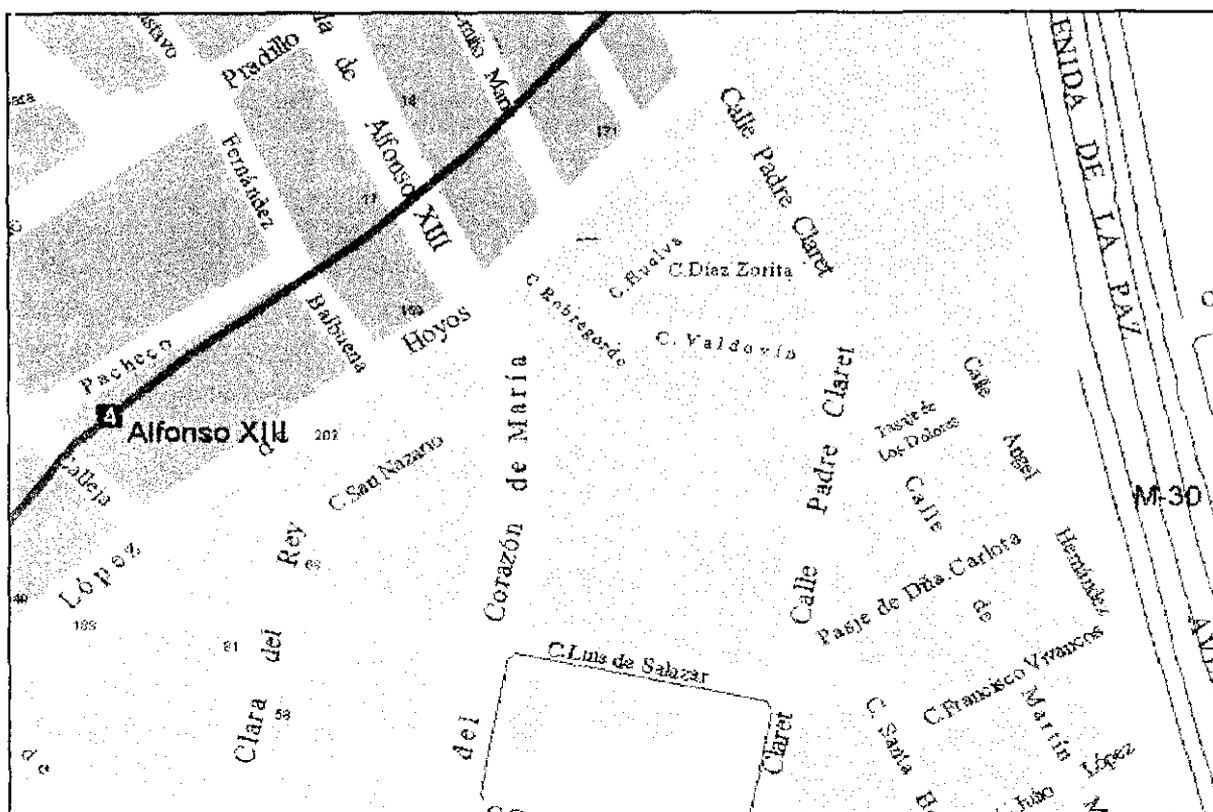


Ilustración 20. Situación del centro en Madrid.

El primer encuentro que se produce con esta organización es el espacial. El Colegio está situado en el distrito de Chamartín, y está cerca de la Avenida de América, una de las arterias principales de entrada y salida de la ciudad en dirección al aeropuerto y hacia Barcelona, así como de la M-30, autovía que circunvala la ciudad y una de las principales vías de comunicación rápida en Madrid. Está situado en una zona de chalets con jardines bastante tranquila dentro del entorno, que choca con los enormes bloques de edificios que comienzan doscientos metros más allá en todas las direcciones. La red de comunicaciones es buena: bocas de metro (Alfonso XIII, línea 4; Avda. de América, líneas 4, 6, 8 y 9) y hay autobuses abundantes muy cerca (9, 43, 72, 40, etc.).

El espacio físico que ocupa el centro tiene una extensión de 2.417 m². Está dividido en espacios separados y claramente diferenciados:

- ▶ un pabellón de una sola planta a la izquierda de la entrada al centro, con cinco aulas (dos de ellas separadas con paneles de madera correderos que pueden abrirse para unir las dos en una sola), un laboratorio y un aula de informática. Todas las aulas son exteriores con grandes ventanales que dan al jardín.
- ▶ un chalet de dos plantas al fondo donde se sitúan el despacho de dirección, la sala de profesores, dos aulas en el piso bajo y tres más en la planta superior así como los servicios;

- ▶ un aula exenta en la parte de atrás del chalet adosada a la pared que separa el centro del chalet de al lado;
- ▶ en frente de este aula, y exentos también, están situados los servicios de chicos y los de chicas, en la parte de atrás del chalet.
- ▶ todo ello rodeado por un terreno para el ocio y recreo de unos 1.870 m², parte de ello dedicado a jardín, parte a zona de recreo con unos pocos árbolitos y parte a espacio para hacer deporte, pero sin asfaltar, sobre tierra. No obstante el terreno no llega para tener una zona de deportes amplia.

Más adelante, a la hora de sintetizar la cultura del centro analizaré en profundidad este tipo de organización espacial, que conlleva todo un mundo mental y que potencia un aislamiento entre subculturas diferentes dentro de la organización. Por eso ahora no me detengo más en ello.

1. Descripción distrito municipal de Chamartín

Chamartín es el distrito 5 de Madrid. Está dividido en 6 barrios: El Viso, Prosperidad, Ciudad Jardín, Hispanoamérica, Nueva España y Castilla. El Centro está situado en el barrio de la Prosperidad, conocido popularmente como “la Prospe”.

La población del distrito de Chamartín, al 1-1-94, se sitúa en 149.073 habitantes (el 4,90% del total municipal) con una densidad media de habitantes por hectárea de 162. Pero en el barrio de prosperidad, con 39.654 habitantes, esta densidad se dispara a 382 habitantes por hectárea, lo cual revela que es el barrio más poblado de todos los del distrito.

La pirámide de población del distrito se distribuye de la forma siguiente (al 1-3-91): De 0 a 14 años, 20.442; de 15 a 64 años, 102.326; de 65 y más años, 22.894. Correspondiendo al barrio de Prosperidad la siguiente distribución: De 0 a 14 años, 5.986; de 15 a 64 años, 27.207; de 65 y más años, 5.664. En esta población el crecimiento vegetativo que se estaba produciendo en ese año (1991) era de 165 en el distrito y de 115, en concreto, en el barrio de Prosperidad.

En cuanto al número de viviendas familiares, también calculadas al 1 de marzo de 1991, el total del distrito se sitúa en 61.381, siendo de 17.056 en el barrio de Prosperidad, que es la mayor concentración de vivienda de los seis barrios. El número de turismos matriculados en el año 1993 correspondía al distrito la cantidad de 88.924, y al barrio 14.871.

Respecto a centros de educación no universitaria, durante el curso 1993-1994, el número de plazas de educación preescolar e infantil es de 7.271, de las cuales corresponden 565 al barrio de Prosperidad, el que menos plazas tenía de todo el distrito; el número de plazas de educación general básica en el distrito es de 24.785, de las cuales 1.805 corresponden al barrio de

Prosperidad, siendo el número más bajo de plazas de todo el distrito y desproporcionado dado el número de población en edad escolar -el mayor de todos los barrios-. Exactamente igual pasa en el caso de plazas de enseñanzas medias y secundarias, que habiendo 19.361 para todo el distrito, sólo se hallan 1.490 en el barrio de Prosperidad.

En el distrito, en el curso 93-94, hay 54 centros de EGB, de los cuales 10 son públicos (con una población escolar de 3.621 alumnos/as), 17 privados concertados (con una población escolar de 12.587 alumnos/as) y 27 privados no concertados (con una población escolar de 8.577 alumnos/as). De enseñanzas medias y secundarias hay 44 centros, de los cuales 3 son públicos (con una población escolar de 3.850 alumnos/as) y 41 privados (con una población escolar de 15.511 alumnos/as). En cuanto a bachillerato, si hay 3.254 alumnos/as matriculados en centros públicos, hay 12.237 en centros privados. Idéntica desproporción se da en la etapa de educación preescolar e infantil, en la que si hay 817 alumnos/as en centros públicos, se concentran 2.300 en privados concertados y 3.244 en privados no concertados. Sólo se invierte esta tendencia en el número de alumnos matriculados en Formación Profesional, donde hay 419 matriculados en centros públicos, mientras que sólo se han 322 plazas en centros privados. Pero también hay que resaltar que si en los centros privados concertados hay 435 alumnos/as de educación especial y en los privados no concertados 122, en los públicos no se ofertó ninguna plaza para los mismos.

Si comparamos, por ejemplo, el barrio de Prosperidad, con el de El Viso, vemos que la población entre 0 y 64 años de El Viso se sitúa en 13.091, mientras que la de la Prosperidad ronda los 33.193. Para esta población, las plazas educativas en cada barrio se sitúan respectivamente en 17.509 para El Viso y en 3.860 para la Prosperidad. Creo que son suficientemente expresivos los datos para hacer ningún comentario.

La ocupación de la población del distrito y del barrio en cuanto a su actividad, también al 1 de marzo de 1991, se puede representar también en una tabla, que nos puede situar más gráficamente:

	Total distrito	Prosperidad	Hombr-es	Muje-res
Activos/as	62.276	17.267	9.572	7.695
Ocupados	55.436	15.355	8.741	6.614
Parados	6.840	1.912	831	1.081
Han trabajado	4522	1.294	575	719
Primer empleo	2.318	618	256	362
Inactivos/as	82.888	21.464	8.129	13.335
Estudiantes	38.675	10.041	5.104	4.937

	Total distrito	Prosperidad	Hombres	Mujeres
Labores del hogar	20.665	5.270	8	5262
Jubilados	13.760	3.510	2172	1.338
Con pensión distinta a la jubilación	4.420	1.221	88	1.133
Incapacitados	646	157	72	85
Otros	4.722	1.265	685	580
Servicio militar	498	126	126	0

Como se puede constatar por la tabla anterior el número de mujeres que trabajan fuera de casa es poco mayor que el número de ellas que se quedan en casa dedicándose a las "labores del hogar". El número de parados es bastante alto. Y las condiciones económico-laborales que presenta el barrio en general no son excelentes, pero tampoco excesivamente malas.

En cuanto al tipo de profesión que más predomina tanto en el distrito, como en el barrio, voy a exponer dos tablas que nos lo reflejan de forma clara: la primera hace referencia a la población ocupada, clasificada por rama de actividad, para cada sexo a 1 de marzo del 91; la segunda, sobre la población ocupada, pero clasificada por profesión, para cada sexo, también fechada el 1 de marzo de 1991.

	Total distrito	Prosperidad	Hombres	Mujeres
Agricultura, ganadería	555	95	66	29
Energía y agua	740	190	138	52
Extracción y transformación de minerales	1.571	469	294	175
Industrias del metal	4.126	1.247	917	330
Otras industrias	3.638	1.049	655	394
Construcción	1.733	451	352	99
Comercio, Hostelería	7.084	2.079	1.300	779
Transportes y comunicaciones	3.428	1.139	701	438
Finanzas, servicios	11.035	3.031	1.850	1.181

	Total distrito	Prosperidad	Hombres	Mujeres
Otros servicios	21.346	5.605	2.468	3.137

	Total distrito	Prosperidad	Hombres	Mujeres
Profesionales y Técnicos	19.485	4.992	2.854	2.138
Directivos y Gerentes	4.456	930	787	143
Personal Administrativo	15.243	4.886	1.942	2.944
Comerciantes y vendedores	5.768	1.701	1.163	538
Hostelería, servicios y seguridad	5.280	1.269	692	577
Agricultores y ganaderos	383	61	42	19
Personal de industria, construcción y transportes	4.199	1355	1.102	253
Profesionales Fuerzas Armadas	622	161	159	2

Como podemos constatar el tipo de ocupación que se concentra en este distrito y en este barrio es el de servicios, y dentro de ello el profesional que predomina es el de tipo administrativo, así como el técnico.

Respecto a la infraestructura sanitaria, remarcar que si en el total del distrito hay 566 camas hospitalarias, sólo 76 se sitúan en el barrio de Prosperidad (es el barrio que menos tiene), aunque cuenta con dos de los tres Centros de Salud de que dispone el Distrito. No obstante, no hay ningún centro de atención a la mujer ni de salud mental en todo el distrito, aunque sí hay programas de salud mental llevados por los Servicios Sociales del Distrito.

El nivel cultural del barrio de Prosperidad, basado en la titulación escolar calculada sobre la población de más de 10 años al 1 de marzo de 1991, nos daría los siguientes resultados:

	Total distrito	Prosperidad	Hombres	Mujeres
Analfabetos/as	727	178	41	137
Sin estudios	10.813	3.259	1.076	2.183
Primer Grado	21.409	6.221	2.391	3.830
Segundo Grado Primer ciclo	21.435	6.238	2.515	3.723

	Total distrito	Prosperidad	Hombres	Mujeres
Segundo Grado Segundo Ciclo	38.750	10.017	4.775	5.242
Tercer Grado Primer Ciclo	11.173	2.946	1.450	1.496
Tercer Grado 2º y 3º Grado	28.533	6.091	3.601	2.490
No clasificables	561	273	115	158

Como podemos ver el nivel cultural de la población del barrio se sitúa en un nivel medio, centrado en segundo grado, bajando en los niveles superiores correspondientes a tercer grado.

En el año 1993 la actividad cultural de los Centros Municipales de Cultura, ocio y recreo del distrito es abundante, tanto en exposiciones, como en cine, conciertos, teatro, jornadas, conferencias o talleres (artes plásticas, artesanía y manualidades, fotografía e imagen, gimnasia y mantenimiento). Así mismo, la utilización de la Biblioteca Municipal de Lectura ha sido también bastante alta, con 112 puestos de lectura, 2.962 carnés y 8.724 préstamos. También destacar que en el distrito hay 15 instalaciones deportivas, de las cuales 2 están gestionadas por el Instituto Municipal de Deportes y las 13 restantes por las Juntas Municipales, correspondiendo 2 a polideportivos, y las otras 13 a instalaciones elementales en espacios abiertos.

Finalmente, respecto a los servicios sociales municipales del distrito hay que reseñar que el número medio de usuarios atendidos por el servicio de ayuda a domicilio de la tercera edad en el año 1993 asciende a 265 (que es muy bajo respecto a otros distritos) y el número de solicitudes de prestación del Ingreso Madrileño de Integración (IMI) ha sido de 162 en el año 92 y de 94 en el año 1993. Los servicios sociales mantienen atención también a la familia y la infancia, a prevención y drogodependencias, a la mujer, etc.

Resumiendo toda la información de este apartado, puede decirse que la zona en que está el Colegio económicamente se sitúa en la escala media-alta. La urbanización tiene una calidad bastante alta, siendo los alquileres de vivienda generalmente altos, excepto los de renta antigua. Los servicios con los que cuenta el barrio son suficientes, promovidos en su mayoría por iniciativa pública. Destaca el gran número de grandes macro-centros escolares privados, de iniciativa religiosa, que rodean nuestro centro. Las comunicaciones con el resto de Madrid son accesibles y constantes. La actividad laboral que predomina en esta zona son las profesiones liberales, así como la industria y el comercio.

2. Descripción de las características sociofamiliares del alumnado

De cara, tanto a conocer las características sociofamiliares del alumnado, como de cara a elaborar el Proyecto Curricular del Centro se elaboró un cuestionario muy sencillo que se pasó a los padres el año 95.

Las preguntas que se les hicieron fueron ocho, con la finalidad de que fuera muy rápido de contestar y enormemente sencillo. Fueron las siguientes:

1. ¿Vive en el barrio? (¿puede venir andando?)

SI () NO ()

2. Lugar de origen

Provincia de Madrid ()

Otras provincias ¿cuál? ()

3. Profesión

	PADRE	MADRE
Servicios: funcionario, administrativo, hostelería, comercio	()	()
Industria	()	()
Transporte	()	()
Construcción	()	()
Otros	()	()

4. Situación en el trabajo

	PADRE	MADRE
Fijo	()	()
Eventual	()	()
Parado	()	()
Pensionista	()	()

5. Número de hijos
 ¿Cuántos asisten al colegio?

6. Otros familiares que viven en el hogar

7. Estudios de los padres

	PADRE	MADRE
Primarios	()	()
Medios: Bachiller, F.P.	()	()
Superiores	()	()
Otros	()	()

8. Renta familiar anual

Menos de un millón	()
Entre uno y dos millones	()
Entre dos y cuatro millones	()
Más de cuatro millones	()

Los datos resultantes de la tabulación de las respuestas de estos cuestionarios parecen indicar que en general “la mayoría de los padres de los alumnos de nuestro centro trabaja en el sector de servicios de forma fija. La renta del grupo familiar oscila entre dos y cuatro millones de pesetas al año. La mayor parte de las madres no trabaja fuera de casa. En general, el nivel de estudios de los padres es medio y primario” (PCE, 6).

Las características sociofamiliares del alumnado que habitualmente ha accedido en estos tres cursos a nuestro centro inicialmente deberían responder a un perfil de clase media, incluso media-alta, por la zona en que está situado el centro. Pero esto no siempre es así, especialmente en los últimos años, en que hay bastantes familias con una renta baja, especialmente en la parte privada-concertada.

Lo cierto es que aunque el nivel de renta sea suficiente e incluso alto, en algunas familias, el nivel cultural en general es más bien medio o, incluso bajo, teniendo en general estudios medios y primarios. Esto repercute en la dinámica del centro, pues, en bastantes casos, el nivel de estimulación cultural en la familia es más bien bajo. La preocupación por la educación de los hijos, en estos casos, se reduce fundamentalmente a los resultados escolares que obtienen, encontrándose perdidos los padres a la hora de ayudar a sus hijos a organizar su tiempo de estudio y a establecer una relación educativa con ellos. Suelen reproducir los estereotipos de género heredados a lo largo de su propia experiencia personal, en la que es la madre quien ha de encargarse de los temas educativos (el 90% de padres que vienen a las reuniones con los tutores son mujeres) y es el padre el que cuando llegan las notas “toma cartas en el asunto” de forma explosiva, pero poco eficaz, porque como comenta alguna madre “toda la fuerza se le va por la boca” y al cabo de una semana las cosas continúan como siempre, olvidándose el asunto hasta la próxima evaluación.

Se empieza a notar también la influencia de los casos de divorcio y separaciones familiares en el comportamiento, las relaciones con los adultos y con los/as compañeros, así como el rendimiento en el proceso de aprendizaje. Entre nuestro alumnado hay cada vez casos más frecuentes. Excepto en dos casos, siempre ha sido la madre quien se queda con la custodia de los hijos/as y quien se hace cargo de su educación cotidiana. Esta situación, que todo el núcleo familiar trata de que no se haga excesivamente pública, provoca un tiempo de aclimatación y adaptación, que algunos chicos/as no acaban de encajar definitivamente y repercute excesivamente en su propio proceso madurativo.

3. Descripción de las características del alumnado

Lo primero que habría que resaltar es que el número de alumnos/as del centro ha descendido en estos tres últimos años: de más de doscientos a 145 actualmente. Según los profesores y profesoras que más tiempo llevan en el centro, el número de alumnos y alumnas ha ido descendiendo progresivamente, fundamentalmente porque la población del distrito no es en su mayoría joven, dado el alto coste que supone vivir en una zona de este tipo para los matrimonios jóvenes que tienen que alquilar o comprar un piso aquí, por lo que el nivel de natalidad está bajando (en Madrid se está desplazando hacia el espacio de conurbación periférica en barrios dormitorio, como pueden ser Móstoles, Parla, Getafe, Fuenlabrada, etc.), y por otra parte, como comentaba una madre y un profesor del propio barrio porque el colegio “ha cogido fama en el barrio últimamente de ser de integración, de que es para niños ‘tontitos’, por lo que traen aquí a alumnos con problemas que son a los que más se dedican y los que son buenos estudiantes no les traen sus padres, pues el nivel ya no es alto y no sea que se les pegue algo de los otros”.

En cuanto al alumnado podemos establecer cuatro grupos fundamentales, obtenidos a partir del análisis de los constructos de los participantes (Spradley, 1972) y la triangulación de los resultados con entrevistas y observación participante:

- ▶ Alumnado con buena capacidad de aprendizaje, que dominan las destrezas básicas y su nivel de competencia curricular está acorde con su nivel evolutivo y de maduración, siendo su relación con el mundo adulto y con sus compañeros positiva y gratificante. Es un tipo de alumnado que con la ayuda y orientación suficiente del profesorado van avanzado en el proceso educativo sin problemas especiales.
- ▶ Alumnado con dificultades de aprendizaje leves, con un “desfase” creciente entre su “competencia curricular” (lo que son capaces de hacer respecto a objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares) y la de sus compañer@s. Este tipo de alumnado presenta “lagunas” en contenidos instrumentales básicos que les dificultan aprender nuevos contenidos y que hay que subsanar constantemente para que puedan seguir el proceso educativo sin “descolgarse” y para que progresivamente se vayan afianzando en las capacidades, los contenidos, los procedimientos y las actitudes necesarias para progresar en su proceso de aprendizaje-enseñanza, con una ayuda y mediación constante y ajustada a sus necesidades por parte del profesorado. Se tiene en cuenta a este grupo de alumnado sobre todo en la evaluación inicial, donde se establecen esas “lagunas” a trabajar a lo largo del curso. Hay que insistir con este grupo en el tema de hábitos y destrezas adquiridos, de los cuales adolecen en su inmensa mayoría, potenciado por una sociedad de consumo que condena cualquier tipo de esfuerzo y constancia que no sea el consumo continuado.
- ▶ Alumnado con necesidades educativas especiales, ya sean deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales que, bien por la carencia o pobreza de su lenguaje oral que les dificulta la comunicación eficaz -algun@s alumn@s con deficiencias motoras o sord@s profund@s- o porque tienen una limitación de su capacidad de aprendizaje -por daño cerebral,

alteración genética, etc.- tienen un grado de dificultad parecido en cuanto al aprendizaje que el anterior subgrupo (MEC, 1992, 17). Alumando para el que se cuenta con una profesora de apoyo a la integración, con asistencia permanente del equipo interdisciplinar de la zona, con una profesora de apoyo del MEC-ONCE y el diseño y desarrollo de adaptaciones curriculares por parte de todo el profesorado.

- ▶ Alumnado que, sin tener una limitación personal, presentan una historia de aprendizaje repleta de fracasos y malas experiencias, y como resultado de ello muchas veces no han adquirido en el grado necesario los contenidos instrumentales básicos, arrastrando “lagunas” que a su vez les impiden aprender nuevos contenidos, y generando todo ello una espiral creciente de desmotivación y desinterés por la vida escolar. Esto, a su vez, provoca comportamientos cada vez más problemáticos, en términos de conducta y adaptación escolar, por parte de algun@s de ell@s, en respuesta a situaciones que no se ajustan a sus necesidades y dejan de ser motivadoras o interesantes para ell@s, iniciándose en una espiral de inadaptación progresiva si no se interviene a tiempo. Todo esto conlleva una mayor preocupación por parte del profesorado y la vivencia de su trabajo con mayor tensión. Este grupo de alumnado tiene unas características que podemos definir claramente como de “alto riesgo de fracaso escolar y de conflicto social”, con rasgos progresivamente cercanos a los descritos en la parte teórica como propios del proceso de “inadaptación social y fracaso escolar”. Al margen de la terminología, casi siempre peyorativa y anclada en concepciones centradas en el déficit, si podemos decir que con este tipo de alumnado la labor educativa se ha convertido en labor de educación social en el centro, por lo que este bien puede considerarse el primer paso en la prevención y evitación del trayecto que aquí se inicia de inadaptación social progresiva. Por esta razón, como ya dije antes, se ha elegido este centro como estudio de caso.

A través de la técnica de “grupo de discusión”, en la que intervinieron 7 profesores y profesoras del centro, se han definido las características de entrada con que nos encontramos el profesorado en la mayoría de los casos al trabajar a comienzo de curso con este último grupo de alumnado. Las resumo brevemente a continuación y de una forma esquemática:

AREA COGNITIVA:

- * Bajo nivel inicial: pobreza de lenguaje y de estrategias de trabajo personal, reflejado en la falta de rendimiento en todas las materias.
- * Reiterados fracasos en el ámbito escolar.
- * Falta de trabajo personal sistemático fuera del horario escolar, así como de incapacidad de organización de los tiempos de estudio y de nulos hábitos de autoexigencia.
- * Desmotivación intelectual y actitudinal.

AREA AFECTIVA:

- * Baja autoestima personal, y expectativas futuras escasas.
- * Dificultad de comunicación de sus sentimientos y necesidades.
- * Deficiente control de su conducta: No anticipación de las consecuencias de su conducta y no modificación de su conducta a la luz de sus consecuencias.
- * Falta de disciplina y de autodisciplina.

AREA SOCIAL:

* Grupo de alumnos/as muy marcados por situaciones familiares y personales muy conflictivas.

* Despreocupación familiar respecto al mundo de los estudios de sus hijos.

* Falta de estrategias sociales y de tolerancia a la frustración.

* Dificultad en la solución de problemas interpersonales.

Hay que tener en cuenta que, a pesar de no ser el grupo predominante cuantitativamente respecto a sus compañeros/as, si lo es cualitativamente. Pues es el grupo, junto con los alumnos y alumnas con necesidades educativas especial, que más preocupa al profesorado, al que se le dedica más atención se le dedica de forma continua, el objeto de más reuniones de evaluación y planificación, así como el que más afecta a la dinámica y funcionamiento del centro.

También hay que contar con que a partir del curso escolar 1988-89, el centro se ha dedicado a la integración de alumnos con minusvalías visuales, estando el claustro de profesores y el consejo escolar de acuerdo con el proyecto de integrar alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas especiales. Con este espíritu se ha seguido funcionando hasta la fecha, con un reconocimiento por parte del M.E.C., ya que ha concedido una Unidad de Apoyo a la Integración a partir del curso 1992-93. El centro, durante todo el tiempo que ha durado la investigación ha sido un centro de integración, con un promedio de dos alumnos/as con necesidades educativas especiales en cada aula (excepto bachillerato). Esto ha supuesto una dinámica de atención específica, así como de formación continuada en este tema, pues se consideraba por parte de la dirección y del profesorado que si el Ministerio nos renovaba el concierto era debido al trato especial que nos dispensaban por ser centro de integración. No obstante a partir del curso 95-96, desaparecen a nivel oficial los centros de integración, ya que todo centro educativo ha de admitir alumnos/as con necesidades educativas especiales.

Dado que el colegio es pequeño, el promedio de alumnado con necesidades educativas especiales y de "alto riesgo" implica una focalización en la dinámica del centro hacia esas necesidades más urgentes y acuciantes. Por eso podemos decir que este centro está a caballo entre lo que puede ser una organización de educación formal habitual y una organización de educación social propiamente dicha. Por lo que la sensación del profesorado es, como algún miembro del profesorado ha comentado medio en broma: "pocos, tontos y mal avenidos".

El Centro cuenta durante el período de investigación con:

- * Una unidad de Educación Infantil.
- * Primer Ciclo de Ed. Primaria.
- * Segundo Ciclo de Ed. Primaria.
- * 6º de Ed. Primaria y Ciclo Superior de E.G.B.
- * B.U.P. (hasta el año 95).

En cuanto al profesorado ha estado compuesto por los siguientes miembros:

- ▶ La titular del centro y directora de EGB

- ▶ La secretaria
- ▶ Una antigua profesora que ayuda en las tareas de administración.
- ▶ La directora de BUP (hasta el año 95), actual jefa de estudios de EGB
- ▶ Nueve profesores/as de secundaria y BUP (hasta el 95), de los cuales este curso continúan seis impartiendo clases en el centro.
- ▶ Cinco profesores/as de primaria y una de educación infantil.

XVIII. Proceso de investigación evaluativa participativa

FASE Iª: CURSO 1993-1994

- I. Negociación y planificación del proceso de investigación
- II. Formación en investigación y construcción de instrumentos de investigación
- III. Recogida, análisis e interpretación de la información: Informe Provisional I
- IV. Validación del informe por todos los implicados: Informe definitivo I
- V. Toma de decisiones y compromisos de mejora

FASE IIª: CURSO 1994-1995

- VI. Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos consensuados
- VII. Ampliación del proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa
 - A. Recogida de información de los alumnos/as
 - B. Incorporación de los alumnos/as a la dinámica del proceso de investigación-acción
 - C. Recogida de información de los padres/madres
 - D. Incorporación de los padres/madres a la dinámica del proceso de investigación-acción
- VIII. Seguimiento y evaluación de los acuerdos adoptados
 - A. Construcción de nuevos instrumentos de investigación evaluativa
 - a. Recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observación, análisis documental, etc.)
 - B. Análisis e interpretación de la información: Informe Provisional II
 - C. Validación del informe por todos/as los/las implicados/as: Informe Definitivo II.
 - D. Toma de decisiones y compromisos de mejora.
 - E. Inicio elaboración PEC y cierre de Bachillerato

IIIª FASE: CURSO 1995-1996

- IX. Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos tomados en la segunda fase
- X. Profundización en el análisis y conocimiento de la cultura organizacional del Centro.
 - A. Introducción
 - B. Perspectiva ideológica desde la que se hace el análisis
 - C. Instrumentos utilizados
 - D. Proceso de análisis de la información
- XI. Cultura y subculturas actuales
 - A. Entorno de la organización

B. Elementos culturales analizados

C. Tipologías subculturales y rasgos dominantes

XII. Metaevaluación

XIII. Conclusiones generales e implicaciones

A. FASE I^a: CURSO 1993-1994

1. Negociación y planificación del proceso de investigación

Esta investigación llevada a cabo en el Centro, dado que el promotor de la misma era uno de los miembros del claustro de profesores del Centro, ha tenido sus ventajas y sus pegaas por este motivo a la hora de negociar y planificar el proceso de investigación.

La ventaja obvia es que la iniciativa surge en un clima de cercanía y conocimiento entre quien la propone y aquellos que se van a convertir en sujetos activos de participación en la misma. Se sabía por tanto, de antemano, que la propuesta no era una investigación que sólo sirviera al investigador, sino que el proceso iba a repercutir a toda la comunidad educativa e iba a servir para mejorar el funcionamiento del centro, o al menos intentarlo.

Otra ventaja, ha sido la "coalición" a la que pertenezco dentro del Centro. Formo parte de un grupo mixto de profesores y parte del equipo directivo, que nos "movemos", que estamos en constante formación, que profesionalmente tenemos un fuerte peso dentro de la dinámica del Centro; que nos hemos ganado el respeto por parte de los alumnos/as y los padres por nuestra labor profesional; que tenemos un alto grado de comunicación entre nosotros y que, en definitiva, nos hemos configurado como el grupo con mayor poder dentro del claustro escolar y a la hora de tomar las decisiones importantes en el centro. Con lo cual, al tener de mi parte a este grupo de profesores y de la dirección, me ha sido mucho más fácil la negociación y planificación de la investigación, así como la participación de todos ellos/as en la dinámica posterior.

La dificultad obvia que se ha presentado es que "nadie es profeta en su tierra". A pesar del cierto prestigio profesional y la buena relación personal del investigador en general respecto a todo el claustro de profesores y la dirección, lo cierto es que la consideración como experto investigador ha sido prácticamente nula, por lo que todo el proceso de negociación de la investigación ha sido mucho más lento debido a la continua, repetida, necesaria y permanente demostración de la utilidad de la investigación a todos los miembros de la comunidad escolar.

Ciertamente la negociación se ha agilizado últimamente debido a determinados factores externos: Primero, la acuciante necesidad de implantar la LOGSE en el Centro, contexto enormemente adecuado para introducir un proceso de investigación-acción progresivo en la dinámica y funcionamiento del Centro. Segundo, los cursos de formación que han recibido los profesores del Centro sobre la LOGSE, pero sobre todo el curso de organización que ha recibido el equipo directivo del Centro y que ha coincidido con el segundo año de investigación, lo cual

ha agilizado fundamentalmente toda la dinámica, puesto que iba orientado en la misma dirección en la que se había planteado la investigación.

Partiendo, pues, de la situación de implantación de la LOGSE que se vivía en el centro, que todo el mundo la veía como positiva, ya sea porque estaba de acuerdo con ella o por temor a que no se renovara el concierto con la Administración si no se secundaban sus propósitos, se aprovechó como ocasión para poner en marcha el proceso de evaluación de la cultura del centro desde una perspectiva de investigación-acción participativa.

La negociación se estableció en estos términos: dado que desde el Ministerio se pedía la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro y un Proyecto Curricular, dado que elaborarlo suponía partir de conocer y analizar cómo estábamos, de dónde partíamos, cuáles eran las características y las formas de hacer de nuestro centro, el primer paso a dar, por tanto, era comenzar con una evaluación del propio Centro. Pero no hacer una evaluación externa, se propuso, sino participando todos los miembros de la comunidad escolar en ella, puesto que esto sí tendría auténtica validez ya que expresaría el punto de vista de todos los afectados, por una parte, y por otra, significaría que a la hora de ir haciendo dicha evaluación, al aflorar nuestras distintas concepciones de la educación y de nuestro trabajo cotidiano, los confrontaríamos, los debatiríamos y nos permitiría ir avanzando en una cierta "unificación cultural" o, al menos, un cierto "consenso o tolerancia cultural".

A partir de diferentes discusiones, se consensuó comenzar ese proceso de investigación-acción que, aprovechando el reto que suponía la LOGSE en cuanto a desarrollar un Proyecto Curricular de Centro y todo lo que ello implicaba, partiera de nuestra propia realidad para hacer "una oferta formativa lo más adecuada posible al contexto en el que estaba ubicado el centro y a las necesidades de nuestros alumnos/as", y no desde la teoría del Diseño Curricular Base propuesto por el Ministerio. Abiertos, eso sí, a hacer todos los cambios necesarios para mejorar el funcionamiento del Centro. Para lo cual, el primer paso a dar fue elaborar un diagnóstico de la situación del Centro e implicar a toda la comunidad, o al menos a la mayor parte, en el proceso de investigación.

Entendíamos que en esa labor de diagnóstico del funcionamiento, situación y organización del Centro, era como se iba a descubrir la "cultura organizativa" del Centro. Pero aún no queríamos hablar de "cultura", cuando apenas si había una formación adecuada para entender dicho concepto y sus implicaciones. La primera necesidad era conseguir resultados efectivos, que vieran todas las partes implicadas (profesores/as, alumnos/as, padres/madres, dirección, etc.) la utilidad del proceso a través de una mejora efectiva del funcionamiento del Centro, para posteriormente profundizar en el análisis y evaluación de la cultura del centro, las presuposiciones compartidas por los distintos grupos que componían la comunidad educativa. Una labor que requería tiempo y un conocimiento profundo de las mejoras que supondría (con estos atisbos iniciales) si se quería que los posibles resquemores que pudiera suscitar no echara atrás a los sectores más renuentes a participar en esta investigación, cerrando en banda la posibilidad de una mejora participada y compartida por todos.

Además, este proceso suponía otra ventaja. Como ya dije el implicar a todos los sectores en el proceso de investigación-acción suponía "generar una determinada cultura", o potenciar una línea concreta de cultura compartida. No hay posible opción neutral, aséptica o supuestamente "técnica" que no implique valores: si no se trabaja en una línea de cultura participativa y democrática, se estará generando una cultura de insolidaridad e individualismo en la organización y funcionamiento del centro. El analizar, investigar y profundizar en la propia cultura organizativa del centro en común, suponía generar un proceso en el que se iban a explicitar, debatir, negociar y consensuar las preconcepciones, valores y supuestos de los distintos miembros de la comunidad educativa. Esto iría progresivamente unificando criterios, estableciendo puntos de encuentro, espacios de reflexión compartidos, un lenguaje común, en definitiva, una cultura común o, al menos, distintas subculturas tolerantes y comprensivas entre sí.

Finalmente, en cuanto a implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de investigación-acción, sabíamos que iba a ser algo a largo plazo, si no imposible, sí al menos, muy lento y problemático. Por lo cual, dada la prioridad de necesidades, optamos por trabajar con aquellos miembros de la comunidad que de por sí estuvieran en una actitud colaborativa, o que al menos no se opusieran directamente a la idea, e ir incorporando a otros en la medida en que se convencían de la bondad y utilidad de la investigación o que los convencíamos. Lo que si tuvimos claro era que había inicialmente un cierto número de profesores que estaban muy dispuestos y con muy buen ánimo a participar y colaborar abiertamente con el proceso, que todo el equipo directivo lo apoyaría incondicionalmente y que, en general, el resto de los profesores no se opondría, al menos abiertamente, a él. Por lo que éste fue nuestro primer foco de trabajo en la planificación de la investigación.

2. Formación en investigación y construcción de instrumentos de investigación

De cara al diagnóstico del funcionamiento y organización del Centro, desde mi opción epistemológica, metodológica e ideológica expuesta a lo largo de la tesis repetidas veces, sólo cabía una opción: que fuera un proceso participado y compartido realmente. Para ello la única posibilidad de hacerlo viable era la formación en investigación y construcción de instrumentos de investigación a los profesores que iban a participar en el proceso, o al menos a una parte de ellos, para que se convirtieran en investigadores y pudieran crear unas herramientas e instrumentos de investigación adecuados a su contexto y necesidades. La ventaja que teníamos, es que siendo yo un miembro de ese grupo de profesores, podía tomar parte de una forma muy activa tanto en la formación como en la elaboración del material de investigación.

Inicialmente se construyó un cuestionario de evaluación entre un equipo integrado por profesores/as del centro, a los que se les formó progresivamente en técnicas y herramientas de evaluación. El que se iniciara el proceso de investigación a través de un cuestionario tenía dos sólidas razones. Utilizar otros instrumentos de investigación cualitativa o cuantitativa, como la observación participante o la entrevista en profundidad, suponía una mayor preparación,

formación y experiencia como investigadores, lo cual era muy difícil conseguir con los profesores/as, ya de por sí sobrecargados de tareas, reuniones y cursos de formación. Además se necesitaba un instrumento que, sobre todo en la parte inicial, es decir, en la elaboración del mismo, requiriera un trabajo en equipo que fuera formando y consolidando una labor compartida. Por lo cual se optó por este instrumento que requería formación como los demás, pero que no implicaba una experiencia y formación tan a fondo y que podía tener una mayor supervisión a la hora de confeccionarlo por parte del investigador principal. Esto suponía un claro protagonismo de la comunidad educativa ya desde el comienzo de la investigación, no sólo en la planificación y diseño de la investigación, sino incluso en la elaboración de los propios instrumentos de la misma. Que aunque suponga un considerable ahorro de esfuerzo para el investigador a la hora de confeccionar los materiales de investigación, se compensa con suficiente amplitud por la necesidad de formar al equipo de investigadores y coordinarlos. Lo que si rebajó fue la ansiedad del investigador principal (yo mismo) al convertirse la investigación en una *responsabilidad compartida*.

De cara a que fuera un ejercicio útil y no una mera elucubración teórica, este cuestionario iba a ser la base para detectar y diagnosticar aquellos aspectos y factores de nuestra dinámica de funcionamiento que incidían negativamente en la organización del Centro. Aspectos que habrían de ser, por tanto, abordados en siguientes reuniones para hacer propuestas concretas de cómo mejorarlos. Se iniciaba así el proceso de investigación-acción. Además, el cuestionario serviría, a su vez, partiendo de las conclusiones obtenidas y negociadas por todo el claustro escolar, para ser la base sobre la cual elaborar la memoria anual que el centro presentaría a la Administración educativa este año.

Este modelo de trabajo progresivo, colaborativo y autoformativo de evaluar la organización y funcionamiento del Centro, nos permitiría utilizar la información obtenida como material base para confeccionar una memoria anual que no fuera un mero trámite burocrático, sino un auténtico reflejo de lo que ha sido el curso escolar en el centro, de sus avances y retrocesos reales. En principio, esta propuesta fue muy valorada, puesto que todos/as recordaban los agobios de final de curso para rellenar una memoria para entregar a la Administración de la forma más rápida y menos complicada. Todos/as estaban a favor de aprovechar esta evaluación continua como material de la memoria final del curso.

Dado que los participantes en la elaboración del cuestionario habían sido en su totalidad profesores/as, se decidió que el objeto de exploración del mismo fuera la visión del Centro y de la dinámica del mismo por parte de los profesores/as y de la dirección, dejando para más adelante la visión de otros sectores de la comunidad educativa. Iniciábamos así el proceso de análisis de una de las "subculturas" dominantes del Centro: la de los profesores/as y del equipo directivo.

El cuestionario finalmente quedó construido con 65 ítems siguiendo puntualmente las orientaciones remitidas por la Administración sobre la forma de confeccionar la Memoria Anual a través de la valoración, por parte de los profesores, del proceso de enseñanza y la práctica docente. En ella se contemplaban los siguientes elementos: *la organización del aula y el aprovechamiento de los recursos del Centro; el carácter de las relaciones de los profesores entre*

sí y de éstos con sus alumnos; el ambiente de la clase y el clima de convivencia entre los alumnos; la coordinación entre los órganos y personas responsables en el Centro de la planificación y desarrollo de la práctica docente: Equipo Directivo, Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica, Tutores y Maestros especialistas y de apoyo; la regularidad y calidad de la relación con los padres o tutores legales. Asimismo y referido al Primer y Segundo Ciclo de Educación primaria y, en su caso, al Segundo Ciclo de Educación Infantil, se iniciará el análisis y evaluación del Proyecto Curricular que comprenderá los siguientes aspectos: La adecuación de los objetivos programados a las características de los alumnos; la distribución equilibrada y apropiada de los contenidos; la idoneidad de la metodología y los materiales curriculares empleados; la validez de los criterios de evaluación; en su caso, la pertinencia de las medidas de adaptación curricular adoptadas para los alumnos con necesidades educativas especiales” (Circular Informativa de la Subdirección Territorial de Madrid-Centro del M.E.C., junio de 1994). Pues bien, el cuestionario trataba de recoger toda la información relevante sobre la mayoría de esos aspectos distribuida a través de los ítems en los siguientes bloques de contenidos:

- Clima del Centro (ítems 15,16,19,20, 21, 33, 45, 49, 61 y 62).
- Valores-objetivos educativos (ítems 46 y 47).
- Poder-estilo directivo (ítems 28 y 29).
- Motivación-satisfacción del profesorado (ítems 4, 6, 7, 18 y 56).
- Comunicación
 - * Con el alumnado (ítems 2 y 3)
 - * Entre el profesorado (ítems 9 y 12).
 - * Con la dirección (ítems 10 y 11).
 - * Con los padres/madres (ítem 34).
- Participación-Toma de decisiones (ítems 23, 24, 30, 35, 36, 38 y 44).
- Coordinación (ítems 14 y 25).
- Cumplimiento de los acuerdos (ítems 17, 26, 57, 59 y 60)
- Conflictos-normas-sanciones (ítems 8, 55, 57, 58).
- Estrategias de aprendizaje y motivación (ítems 1, 5, 37, 39, 43).
- Evaluación-autoevaluación (ítems 41, 42, 50 y 53).
- Aprovechamiento de recursos (ítems 48 y 51).
- Valoración general del Centro

El cuestionario fue pasado a la totalidad de los profesores y profesoras del Centro, así como a todos los miembros del equipo directivo.

Reproduzco a continuación el modelo de cuestionario elaborado por este equipo. Hay que tener en cuenta que es un cuestionario que no se centra tanto en las cuestiones técnicas de validez y fiabilidad, aunque está construido con rigor, sino que trata de ser una herramienta útil a los propios interesados: en este caso los profesores/as. Se trataba, por tanto, de construir un instrumento que les sirviera, que fuera fácil y cómodo de responder (aunque algunas de las críticas que se formularon posteriormente se refirió a su excesiva amplitud debido a que se quiso abarcar todos los ámbitos y dimensiones posibles de la realidad y dinámica del Centro), pero sobre

todo que fuera ajustado a la realidad concreta y cotidiana del Centro tal como era vivido por los propios profesores/as y por toda la comunidad educativa. Por lo tanto, veremos que no es un cuestionario aséptico, sino traspasado por los centros de interés y problemática que aquejan al centro, tal como lo valoraron el equipo de profesores/as responsables de su construcción. Sin más paso a exponerlo a continuación.

INSTRUCCIONES GENERALES

El presente documento de trabajo pretende recoger tu opinión sobre los distintos temas que se plantean, para poder realizar la **MEMORIA ANUAL** del centro de este año. El objetivo último es, no sólo hacer dicha memoria, sino sobre todo conocer mejor el funcionamiento de este centro para intentar mejorarlo, entre todos.

Para cumplimentar este documento, te pedimos que tengas en cuenta los siguientes aspectos:

Básicamente, existen dos tipos de preguntas:

- 1.- Preguntas cerradas, en las que se tiene que elegir una opción de todas las propuestas o bien valorarlas por orden de preferencia-importancia.
- 2.- Preguntas abiertas, en las que se deberá contestar lo más simple y claramente posible.

Te recomendamos que leas bien todas las opciones antes de contestar.

Gracias por tu colaboración.

CUESTIONARIO

1.- ¿Has trabajado el hacer esquemas como método de estudio con tus alumnos?

SI () NO ()

2.- La relación que mantienes con tus alumnos es: (señalar con una X)

- a) Distante ()
- b) Utilizando únicamente el contenido como medio de relación ()
- c) Implicándote en los problemas de relación que surgen en clase ()
- d) Implicándote en los problemas personales de los alumnos ()
- e) Otras (indica cuáles)

3.- ¿Crees que el acercarte a tus alumnos influye en mejorar la ?:

	SI	NO
- Motivación	()	()
- Asistencia	()	()
- Rendimiento	()	()
- Contenidos	()	()
- Comportamiento	()	()
- Clima	()	()

4.- ¿Te sientes incentivado, por parte de la Dirección, en tu trabajo?

SI () NO ()

¿Y por tus compañeros?

SI () NO ()

En caso afirmativo, señala con una X qué tipo de incentivo:

- a) Personal-motivacional ()
- b) Profesional-formativo ()
- c) Otros (señala cuáles)

5.- ¿Sueles cambiar la metodología de enseñanza de un curso al siguiente?

SI () NO ()

6.- ¿Qué grado de satisfacción experimentas en el ejercicio de tu labor docente?

- a) Ninguno ()
- b) Poco ()
- c) Bastante ()
- d) Mucho ()

7.- ¿Crees que el esfuerzo en tu tarea docente se corresponde con el aprovechamiento real de tus alumnos? SI () NO ()

8.- ¿Qué sanciones sueles poner a los alumnos cuando se salen de las normas?

.....

9.- ¿Crees que la comunicación es fluida entre todos los compañeros/as?

SI () NO ()

En caso de apreciar alguna deficiencia, aclara en qué sentido

.....

10.- ¿Crees que la comunicación entre dirección y profesorado es?:

- a) Impositiva (se reciben únicamente órdenes) ()
- b) Comunicativa (existe un diálogo posible) ()
- c) Informativa ()
- d) Otras (indicar cuáles)

11.- ¿Crees que la dirección está habitualmente abierta a las sugerencias del profesorado? SI () NO ()

12.- ¿Existe una comunicación personal o estrictamente profesional entre tus compañeros? (señala con una X)

	PERSONAL	PROFESIONAL
CON LA MAYORÍA	()	()
CON UN GRUPO CERCANO	()	()

13.- Personalmente acepto y sigo en mi programación de curso las directrices del Proyecto educativo de centro? SI () NO ()

14.- ¿Existe coordinación? SI NO

a) Entre los profesores de tu ciclo. () ()

b) Entre los profesores de los diferentes ciclos () ()

c) Entre los profesores y la dirección. () ()

En caso de existir dicha coordinación, valorarla: (1.- INSUFICIENTE; 2.- SUFICIENTE; 3.- BUENA)

- a) Entre los profesores de tu ciclo ()
- b) Entre los profesores de los diferentes ciclos ()
- c) Entre los profesores y la dirección de EGB ()
- d) Entre los Departamentos y dirección de BUP ()

En el caso de considerar alguna insuficiente, ¿qué propones para mejorarla?

.....

.....

.....

En el caso de no existir coordinación, ¿crees que sería necesaria?

15.- Enumera del 1 al 5 cuál de estos aspectos consideras más importante para crear un adecuado ambiente de trabajo:

(1= más importante... 5= menos importante)

- a) Autonomía a la hora de decidir tu forma de trabajo en el aula. ()
- b) Buena relación con los compañeros. ()
- c) Comprensión del profesorado hacia problemas del alumnado. ()
- d) Buena relación entre profesores y dirección. ()
- e) Coordinación y apoyo entre los distintos departamentos. ()

16.- ¿Qué aspectos, de los anteriores, te gustaría cambiar para mejorar el clima?

.....

.....

.....

.....

.....

 17.- El Proyecto de Centro ha de ser una guía opcional, que cada profesor tienen la autonomía suficiente para adaptarlo a su clase como cree más conveniente
 SI () NO ()

18.- ¿Te sientes implicado personalmente (con peso, con responsabilidad propia) en las decisiones del colegio?
 a) SI ()
 b) NO ()
 c) NS/NC ()

19.- ¿Sueles participar en las actividades de convivencia del profesorado (comidas, cenas, fiestas...)? SI () NO ()
 Cuando no participas, es debido a: (señalar con una X)
 a) Problemas económicos ()
 b) Falta de tiempo ()
 c) La relación es estrictamente laboral ()
 d) Te parece que no conduce a nada ()
 e) Otras (indica cuáles)

20.- Participas en las actividades extraescolares
 a) Siempre ()
 b) A menudo ()
 c) Pocas veces ()
 d) Nunca ()

21.- Para cada uno de los siguientes rasgos bipolares, señala con (X) en la escala, el número que mejor exprese tu opinión, respecto a cómo percibes el clima del centro. Números 1 y 2 próximos al rasgo de tu izquierda; números 3 y 4 próximos al rasgo opuesto de la derecha).

Confianza	1 2 3 4	Susplicacia
Domina la rutina	1 2 3 4	Innovador
Rígido	1 2 3 4	Flexible
Cooperativo	1 2 3 4	Competitivo
Seguro	1 2 3 4	Inestable
Agradable	1 2 3 4	Desagradable
Gratificante	1 2 3 4	Frustrante
Anima	1 2 3 4	Desanima
De ayuda	1 2 3 4	Coarta
Desearía mantenerlo	1 2 3 4	Desearía cambiarlo

¿Cómo calificarías con los adjetivos que consideres más pertinentes, hayan aparecido o no en los rasgos bipolares anteriores, el ambiente actual del centro?

.....

22.- ¿Has potenciado el uso del cuaderno de vocabulario con tus alumnos?

SI () NO ()

23.- En las reuniones que se mantienen en el Centro, cuando hay que tomar decisiones: (señalar con una X) S: siempre AV: a veces N: nunca

- | | S | AV | N |
|--|-----|-----|-----|
| - Existe indiferencia entre los profesores del centro respecto a las decisiones que se toman | () | () | () |
| - Se considera todo decidido | () | () | () |
| - Cada uno toma sus propias decisiones | () | () | () |
| - Las decisiones son tomadas de común acuerdo y con la participación de todos los implicados | () | () | () |

24.- En las sesiones de evaluación que se mantienen en el Centro (señalar con X):

- a) Se dedica el tiempo suficiente a discutir los problemas ()
- b) Se dedica excesivo tiempo a discutir problemas pero muy poco a tomar decisiones ()
- c) No se dispone de toda la información necesaria sobre los temas que se tratan ()
- d) Las discusiones terminan frecuentemente con diferencias personales ()

25.- En relación a la coordinación con los compañeros, ¿existen problemas de algún tipo?

SI () NO ()

En caso afirmativo, ¿de qué tipo?: (numera del 1 al 6 por orden de importancia)

- a) Saturación de trabajo ()
- b) El trabajo en equipo (toma de decisiones) ()
- c) Dificultad para comunicarse ()
- d) Falta de participación ()
- e) Desinterés general ()
- f) Otros (indicar cuáles)

26.- ¿Los acuerdos adoptados en las diferentes reuniones son llevados a cabo realmente?

- a) SI ()
- b) NO ()
- c) A veces ()

En caso de haber contestado NO, ¿a que crees que es debido?:

- a) Falta de claridad ()

- b) Falta de información (no te enteras) ()
- c) Desinterés ()
- d) No hay seguimiento y control para que se lleve a cabo ()
- e) Otros (indicar cuáles) ()

27.- Señala la respuesta adecuada en cada una de las cuestiones siguientes, referidas al grado de preocupación que supone cada una para tus compañeros:

(MP: preocupa mucho; P: preocupa; IN: no se plantea; D: no preocupa)

El rendimiento académico del alumnado	MP	P	IN	D
La satisfacción del alumnado	MP	P	IN	D
Conseguir alumnos competentes	MP	P	IN	D
Que la mayoría alcance los objetivos marcados	MP	P	IN	D
Que se adapten a las normas establecidas	MP	P	IN	D

¿Deseas añadir alguna cuestión respecto a los alumnos que puede preocupar especialmente a los profesores y no haya sido expuesta?

28.- Señala (X) el rasgo que mejor caracteriza a la dirección del Centro, en cada uno de los pares de cuestiones que se plantean a continuación:

Racional ()	Intuitivo ()
Flexible ()	Estricto ()
Renovador ()	Conservador ()
Formalista ()	Informal ()
Comprensiva ()	Inaccesible ()
Autoritaria ()	Participativa ()
Consecuente ()	Imprevisible ()
Burócrata ()	Deja hacer ()

29.- Ante un problema a resolver, la reacción de la dirección depende:

- a) de la persona que lo plantee ()
- b) de la naturaleza del problema en sí ()

30.- ¿Crees que están bien definidas las funciones del tutor?

SI () NO ()

31.- Indica qué funciones crees que debe cumplir un tutor: (señalar con una X)

- a) Atender y anticiparse a las dificultades de aprendizaje de los alumnos. ()
- b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos, teniendo en cuenta los informes de otros profesores. ()
- c) Crear un clima que propicie la relación personal. ()

- d) Ayudar a que todos los miembros del grupo se sientan integrados. ()
- e) Contribuir a la formación integral del alumno, no sólo en los aspectos académicos. ()
- f) Asumir funciones atribuidas a los padres. ()
- g) Ser el único patrón de referencia en la vida educativa del alumno. ()
- h) Ser el único que atienda los problemas de disciplina del alumno. ()

32.- ¿En qué medida influyen en las decisiones del Centro, los siguientes colectivos? (Escala:

MU-mucho; BA-bastante; PO-poco; NA-nada)

- | | | | | |
|-----------------------------------|----|----|----|----|
| - Los alumnos | MU | BA | PO | NA |
| - Los profesores como claustro | MU | BA | PO | NA |
| - Algunos profesores | MU | BA | PO | NA |
| - Los padres de los alumnos | MU | BA | PO | NA |
| - Las normas de la Administración | MU | BA | PO | NA |
| - La Inspección | MU | BA | PO | NA |
| - La dirección | MU | BA | PO | NA |
| - El consejo escolar | MU | BA | PO | NA |
| - Otros (especifica) | MU | BA | PO | NA |

33.- Estoy plenamente satisfecho con la organización y funcionamiento del Centro

Muy de acuerdo() De acuerdo() Indiferente() En desacuerdo()

Señala alguna razón concreta para ello

.....

34.- ¿En qué ocasiones consideras necesario (si lo es) que tendrías que comunicarte con los padres? (señala con una X)

- a) Cuando existen problemas disciplinarios ()
- b) Cuando el alumno tiene bajo rendimiento ()
- c) Cuando el alumno no asiste a clase ()
- d) De forma habitual ()
- e) Es innecesaria ()

35.- Se tienen en cuenta las opiniones, ideas y sugerencias de todos los compañeros:

Muy de acuerdo () De acuerdo () Indiferente () En desacuerdo ()

36.- ¿En qué aspectos creen que deben participar los padres?:

(indica los aspectos que consideres necesarios)

-
-
-

¿Cómo harías que participasen?

.....

.....

37.- ¿Qué importancia tienen los siguientes factores en la metodología que sigues en el proceso de enseñanza-aprendizaje?:

(1.- Nada; 2.- Muy poco; 3.- Poco; 4.- Bastante; 5.- Mucho)

- a) Temario ()
- b) Grupo de alumnos (más conflictivo o menos) ()
- c) Los acuerdos del claustro de profesores ()
- d) Acuerdos con los padres ()
- e) Mis conocimientos y habilidades ()

38.- ¿En qué aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje crees que deben participar los alumnos?: (señala con X)

- a) Selección de contenidos ()
- b) Metodología ()
- c) Solución de conflictos ()
- d) Decisión de normas ()
- e) Criterios de evaluación ()
- f) No están preparados para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje ()
- g) Otros (indica cuáles)

39.- Cuando un alumno de tu grupo tiene especial dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿cómo tratas de resolverlo?:

- a) Intento adaptar el ritmo de la clase para facilitarle el aprendizaje ()
- b) Le explico nuevamente las cosas en clase ()
- c) Le explico las cosas a su ritmo, de forma individual ()
- d) Consulto con el tutor y entre los dos buscamos la solución ()
- e) Consulto con el Departamento de Orientación y me guío por sus indicaciones ()
- f) Remito al alumno/a al Departamento de Orientación ()
- g) Sigo el ritmo de la clase y él ya lo irá cogiendo ()
- h) Otros (indica cuáles)

40.- La evaluación que practicas con tus alumnos, ¿para qué sirve?

- a) Para ponerles la nota cada trimestre ()
- b) Para saber si han adquirido los conocimientos ()
- c) Para conocer hasta dónde ha llegado el alumno y así saber desde dónde puedo seguir ()
- d) Para descubrir lagunas o fallos en sus procesos de aprendizaje y ayudarles a superarlas ()
- e) Para descubrir lagunas o fallos en sus procesos de aprendizaje y hacerles conscientes de ellas para que puedan superarlas ()

41.- A la hora de evaluar a un alumno concreto, tienes en cuenta: (señalar con X)

- a) Los resultados de los exámenes ()

- b) El proceso seguido por el alumno a lo largo de las clases ()
- c) El esfuerzo e interés que pone en la materia ()
- d) El nivel que ha alcanzado respecto del resto de la clase ()
- e) El nivel que ha alcanzado respecto de sus propias capacidades ()
- f) La dificultad propia de su materia ()
- g) La importancia que tiene la materia para el desempeño de su labor profesional ()
- h) La opinión del resto de los profesores ()

42.- Tú, como profesor, ¿qué aspectos evalúas?: (señalar con X)

- a) La labor de los alumnos ()
- b) La importancia y adecuación de los contenidos que impartes ()
- c) Tu metodología de trabajo ()
- d) Tu programación ()
- e) Tu actuación en el aula ()
- f) Los instrumentos que utilizas ()
- g) Tu relación con los profesores y alumnos ()
- h) Tu propia evaluación respecto de los alumnos ()

43.- ¿Aplicas algún tipo de refuerzo a tus alumnos?

SI () NO ()

En caso afirmativo, ¿de qué tipo?

.....

44.- ¿Crees que hay gente que "corta el bacalao" a la hora de tomar decisiones en el centro (su opinión tiene más peso que las del resto)? SI () NO ()

En caso afirmativo, ¿en función de qué criterios?

- a) Antigüedad en el Centro ()
- b) "Enchufe con la dirección" ()
- c) Cargo ()
- d) Experiencia ()
- e) Personalidad ()
- f) Liderazgo ()

45.- El clima de trabajo que percibes en el Centro es: (señala con una X)

- a) Pésimo ()
- b) Malo ()
- c) Regular ()
- d) Normal ()
- e) Bueno ()
- f) Muy bueno ()

46.- ¿Qué tipo de valores crees que se fomentan realmente en este Centro?

-
-
-
-
-

¿Cuáles crees que deberían fomentarse?

-
-
-
-

47.- ¿Qué objetivos-finalidades crees que pretende el Centro?(señala con una X)

- a) Que los alumnos adquieran unos buenos conocimientos ()
- b) Mantener el colegio cueste lo que cueste ()
- c) Formar personas con determinados valores, actitudes ()
- d) Otros (indica cuáles)

48.- ¿Crees que has aprovechado suficientemente los recursos ofrecidos por el Centro?

	SI	NO
Biblioteca	()	()
Videoteca	()	()
Diapositivas	()	()
Laboratorio	()	()
Visitas culturales	()	()

49.- ¿Cómo caracterizarías el clima de convivencia entre los alumnos durante el presente año escolar?

Cooperativo ()	Competitivo ()
Conflictivo ()	Pacífico ()
Implicado ()	Pasivo ()

50.- ¿Has evaluado en tus alumnos las capacidades establecidas como objetivos comunes a principio de curso?

SI () NO ()

51.- ¿Consideras que te proporcionan los recursos materiales apropiados para realizar tu labor docente?

- a) SI ()
- b) NO ()
- c) Otras (indicar cuáles)

52.- En la configuración/elaboración del horario de este centro, se priorizan las necesidades de:
(señalar con una X)

- a) Profesorado ()
b) Alumnado ()
c) Ambos ()

53.- ¿Qué tipos de exámenes has utilizado a lo largo del curso? (Señala con una X aquellos que sí has usado)

- Tests (pruebas objetivas) ()
Relacionar palabras dadas ()
Exámenes orales ()
Exámenes orales con guión ()
Dado un esquema desarrollarlo ()
Examen con apuntes personales y trabajados ()
Exámenes sorpresa ()

54.- ¿Qué criterios de evaluación utilizas con tus alumnos? (Señala con una X)

- Claridad de conceptos y aplicaciones prácticas de los mismos ()
Participación en clase (colaboración, aportación, expresión dudas) ()
Evaluación de trabajos individuales y colectivos ()
Claridad de la letra y orden de las ideas ()
Exigencia de cuaderno completo y correcto ()
Exigencia de libreta de vocabulario ()

55.- ¿Cuando un alumno/a se te enfrenta o decide que "pasa" de ti, qué sueles hacer?

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

56.- ¿Cómo motivas a tus alumnos/as?

- Mediante negativos, positivos o con las notas ()
Con refuerzos positivos sobre su trabajo ()
Recordándole el beneficio futuro que ese trabajo le supondrá ()

57.- El que haya problemas de conductas en el centro por parte de algunos de los alumnos ¿a qué crees que se debe?

- Tienen problemas psíquicos, son unos desequilibrados esos chicos ()
La dirección no toma cartas en el asunto, y lo deja pasar ()
Los tutores no hacen nada y andan siempre con "paños calientes" ()
El problema son las familias que les tapan y no les ponen firmes ()
Otros ()

58.- Cuando expulsas a alguien de clase, lo apuntas en el parte y dejas especificado el trabajo que tiene que realizar

SI () NO ()

59.- Suelen comunicarte con los padres de los alumnos que no trabajan habitualmente mediante la agenda del alumno para que ellos lo sepan y le controlen

SI () NO ()

60.- ¿Crees que se respetan por parte de todos los profesores las normas acordadas en el claustro de profesores?

SI () NO ()

¿Por qué?

Se olvidan ()

Desinterés ()

No se está de acuerdo ()

Otros ()

61.- El ambiente actual del Centro es, a grandes rasgos (señala con una X):

Abierto ()

Flexible ()

Familiar ()

Rígido ()

Satisfactorio ()

Insoportable ()

Otro calificativo

62.- Se podría caracterizar por:

El respeto ()

La confianza ()

El recelo ()

El temor ()

Las buenas relaciones ()

Los grupos de "amiguetes" ()

Otros

63.- Describe los aspectos positivos del Centro que destacarías:

.....

64.- Describe los aspectos negativos del Centro que señalarías:

.....

65.- Añade lo que creas que no ha sido contemplado en este cuestionario y consideres relevante para la finalidad propuesta:

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

3. Recogida, análisis e interpretación de la información: Informe provisional

Antes de la entrega y posterior recogida de los cuestionarios completados, se llevó a cabo una campaña de información, por parte del equipo de profesores/as que lo habían realizado, de la finalidad del mismo y las ventajas que supondría rellenarlo tratando de exponer aquellos aspectos que considerábamos que se podían mejorar y aquellos que se debían potenciar puesto que estaban siendo llevadas a cabo de una forma adecuada.

Fueron entregados 18 cuestionarios (la totalidad de los miembros componentes del claustro escolar y la dirección) y se recogieron 18 cuestionarios completados en su totalidad. Los cuestionarios eran completamente anónimos, pero algunos profesores/as escribieron algunas aclaraciones a su contestación de su puño y letra en diversos items, por lo que eran fácilmente identificables. Se les preguntó sobre este hecho y contestaron que no les importaba que se supiera claramente su respuesta, puesto que ellos/as habían expresado bastantes veces su opinión en voz alta en los claustros de profesores/as. Resaltar igualmente que la valoración global por parte del conjunto de profesores/as y dirección que contestaron el cuestionario sobre el cuestionario fue muy positiva, excepto por el "número excesivo de preguntas que contenía" y que siendo a final de curso ya todo el mundo estaba suficientemente cansado como para que le pidieran mayores esfuerzos. A pesar de ello la colaboración en la contestación del mismo fue espléndida.

Se analizaron todos los datos aportados por el cuestionario pasado a todos los profesores/as y a todos los miembros del equipo directivo mediante la técnica de análisis categorial propuesto por **Taylor y Bogdan (1992)** y **Santos Guerra (1990)**.

Este análisis y la posterior interpretación de la información analizada fue llevada a cabo por el mismo equipo de profesores/as que se había encargado de la confección del cuestionario.

También se utilizó como instrumento de recogida de información la observación participante, las entrevistas en profundidad con miembros del claustro de profesores, con parte del equipo de dirección, así como con determinados alumnos y alumnas significativos en la dinámica del centro y con algunos padres y madres del alumnado. Sin embargo, la aplicación de estos instrumentos conllevó más dificultades, sobre todo inicialmente, pues se vivía con una cierta prevención: "al principio, cuando me hacías preguntas sobre mi concepción de la educación, o cómo desarrollaba un día normal en clase o qué pensaba de distintas cosas del centro, pensaba que me estabas juzgando y que lo único que querías sacar era información para aprovecharte tú y

hacer tu tesis; me costó mucho entender que la idea y el trabajo que estabais llevando a cabo era para ayudar a todos, a mejorar lo que estábamos haciendo como profesores" dice una profesora del centro al cabo de bastantes entrevistas en profundidad. Al final, parece que se han superado y que las susceptibilidades se han olvidado.

La información aportada por estos otros instrumentos se categorizó siguiendo la misma técnica de análisis que la utilizada para el cuestionario, agrupando los datos de todos los instrumentos bajo las mismas categorías de análisis.

Para facilitar la interpretación y comunicación, al resto de los miembros de la comunidad educativa, de la información obtenida, se agruparon los datos obtenidos por bloques de información, siguiendo finalmente la estructura que se había iniciado con la construcción del cuestionario:

- Clima del Centro
- Valores-objetivos educativos
- Motivación-satisfacción del profesorado
- Comunicación
 - * Con el alumnado
 - * Entre el profesorado
 - * Con la dirección
 - * Con los padres/madres
- Participación-Toma de decisiones
- Coordinación
- Cumplimiento de los acuerdos
- Conflictos-normas-sanciones
- Estrategias de aprendizaje y motivación
- Evaluación-autoevaluación
- Aprovechamiento de recursos
- Valoración general del Centro

Dado que el informe provisional no es excesivamente distinto al informe definitivo, pues sufrió pocas alteraciones tras su discusión y valoración, me voy a limitar a exponer a continuación el informe definitivo al que se llegó por consenso entre todos los profesores/as y la dirección, que fue incluido en la memoria anual del Centro y que sirvió como documento base para hacer una serie de propuestas de mejora entre junio y septiembre de 1994.

4. Validación del informe por todos los implicados: Informe definitivo

De cara a la validación del informe provisional por parte de todos los implicados se llevaron a cabo numerosas reuniones durante el mes de junio, hasta analizar y consensuar cada uno de los aspectos en él reflejados por todos los profesores/as y la dirección. Pues sabíamos que

ello iba a ser necesario, aunque supusiera mucho tiempo, si queríamos que todo el mundo colaborara y se implicara en la solución de los problemas allí apuntados.

Para la elaboración de este informe final, como ya comenté, se tuvo en cuenta también la información aportada por la observación participante por parte del equipo de profesores/as y dirección que estaban llevando a cabo el proceso de investigación de una manera más implicada y directa, así como las entrevistas informales que se mantuvieron con algunos profesores/as, alumnos/as y padres. También se han tenido en cuenta las aportaciones realizadas a lo largo del curso durante los claustros de evaluación, donde se recogió la información aportada por alumnos/as de todos los cursos (sus representantes una vez oída la opinión de cada curso) y de los profesores/as. Así como las aportaciones de los padres a través del APA y del Consejo Escolar. Un papel muy valioso lo desempeñaron los tutores al reflejar la visión de los alumnos/as respecto a los propios profesores/as y la dirección, y en general del Centro, y la valoración que hacían los padres y madres de diferentes cursos sobre la dinámica y funcionamiento del Centro. Por lo cual el informe se ha considerado por todos exhaustivo, clarificador y profundo.

No obstante, yo como investigador coordinador de todo el proceso, considero que ha habido determinados aspectos del "currículum oculto" que aún no han aflorado a la luz. Aspectos reales, palpables, "casi masticables", pero no dichos, no verbalizados, y que estaban impidiendo de una forma clave el funcionamiento más efectivo de nuestra organización. ¿Por qué sospeché esto? Porque, tal y como se desarrollaron las diferentes reuniones de análisis y discusión del informe provisional, me fui dando cuenta del enorme peso específico que jugábamos la coalición de profesores/as más dinámicos e innovadores del Centro. Y no porque fuéramos mayoría, sino porque la dirección nos apoyaba, porque habíamos llevado toda la dinámica de la investigación (y a veces nos refugiamos en lo "científico" para argumentar nuestras opiniones) y porque éramos la coalición más compactada y con mayores vínculos de comunicación tanto a nivel profesional como personal. Lo cual supuso una "cierta" imposición de nuestra línea de trabajo cooperativo, resaltando lo positivo y lo que de posible mejora había, impidiendo que afloraran aquellos aspectos solapados y escondidos de resentimiento o de malestar que había en determinados sectores del claustro de profesores y que eran, en definitiva, los que auténticamente estaban impidiendo una mayor comunicación, un más adecuado entendimiento y un mejor funcionamiento coordinado con ellos/as.

Por lo que me propuse, ya entonces, insistir en la necesidad de continuar el proceso de investigación-acción para favorecer y permitir que se desenterraran dichos aspectos, si es que ello era posible, y sólo en el caso de que fueran a ayudar a la mejora del funcionamiento del Centro. Puesto que uno de los ejes clave que nos planteamos a raíz de este primer ensayo de discusión, negociación y consenso sobre nuestra realidad como profesionales, como grupo humano y como organización, era que si la discusión se "enquistaba", si sólo era fuente de agresividad y de enfrentamiento, no sólo no supondría una mejora en la dinámica y funcionamiento organizativo, sino que, al revés, implicaría un retroceso y un agravamiento de los conflictos existentes.

Doy, sin más, paso a la exposición del informe final, agrupado por bloque temáticos tal como se organizó y presentó finalmente, y validado y consensado por todos (de hecho se

transcribió tal como aparece aquí a la memoria anual oficial del Centro presentada a la Administración):

Clima del Centro

Prácticamente todos los profesores/as están plenamente satisfechos con la organización y funcionamiento del Centro.

Se considera que hay un clima de confianza, flexible, cooperativo, inestable (debido a la posibilidad o no de la renovación anual del Concierto), agradable, gratificante, que anima, de ayuda e innovador. Aunque ha habido situaciones en que por tensiones no aclaradas este clima se ha roto.

Algunos han añadido que el clima también desanima por los resultados insatisfactorios que se obtienen y que se nota la suspicacia en algunos sectores y la falta de entusiasmo.

Y en general el clima de trabajo que se percibe en el Centro es normalmente bueno.

Los aspectos que se consideran más importante para mantenerlo y mejorarlo son los siguientes:

- relación entre profesores y dirección
- coordinación y apoyo entre ciclos
- relación y comunicación entre compañeros
- implicación personal
- equilibrio entre autonomía (libertad de cátedra) y coordinación, aceptación y cumplimiento de decisiones.

En cuanto al clima de relación informal, prácticamente todo el mundo suele participar en las actividades de convivencia del profesorado (comidas, cenas, fiestas...) y en las actividades extraescolares. Aquellos que no participan, es debido a falta de tiempo, asuntos familiares o falta de motivación.

Finalmente el clima de convivencia entre los alumnos durante el presente año escolar se ha coincidido al afirmar que ha sido:

Cooperativo (7° EGB)	Inmaduro con progreso (6° EGB)
Conflictivo (8° EGB)	Pacífico (1° BUP)
Implicado (7° EGB)	Pasivo (2°y 3° BUP)

En el primer ciclo se ha caracterizado fundamentalmente como cooperativo.

Valores-objetivos educativos

El tipo de valores que se considera que se fomentan realmente en este Centro son: Ayudar, responsabilidad, compartir, tolerancia, solidaridad, creatividad, autoexigirse.

Aunque parece que en este curso no se haya hecho de una forma sistemática por todos los profesores.

Motivación-satisfacción del profesorado

Todo el mundo está bastante o muy satisfecho en el ejercicio de su labor docente

En cuanto a la relación entre el esfuerzo en la tarea docente y su correspondencia con el aprovechamiento real de los alumnos, las opiniones están divididas. (Analizado en las memorias de cada curso y materia).

La mayoría se siente incentivado, por parte de la Dirección, en su trabajo, pero sobre todo por sus compañeros tanto personal-motivacionalmente como profesionalmente.

La mitad del profesorado se siente implicado personalmente (con peso, con responsabilidad propia) en las decisiones del colegio, mientras que la otra mitad no siempre se siente tan implicada.

Comunicación

a) Con alumnos

La relación que mantiene el profesorado con los alumnos, a juicio de los propios docentes, tiende fundamentalmente a implicarse en los problemas de relación que surgen en clase y algunos se llegan a implicar en los problemas personales de los mismos.

La mayoría considera que el acercarse a los alumnos influye en mejorar fundamentalmente la motivación, el rendimiento, el comportamiento y el clima del aula.

b) Entre profesores

Respecto a la fluidez de la comunicación entre todos los compañeros/as la opinión generalizada es que no siempre es fluida. Sobre el por qué se ofrecen las siguientes explicaciones:

- malas interpretaciones
- falta coordinación profesional
- falta motivación

- falta entusiasmo
- no coincidir
- recelo entre grupos
- no hay espacios para la comunicación
- no asistencia de algunos a reuniones
- diverso grado de implicación en el centro
- no cumplimiento acuerdos de claustro
- estar algunos a la defensiva
- diferente idea sobre la educación en general y aspectos concretos sobre como impartir cada materia

Normalmente la comunicación con los compañeros es personal con un grupo cercano y estrictamente profesional con la mayoría.

c) Con dirección

Respecto a la comunicación entre dirección y profesorado se considera que es comunicativa e informativa, no mencionando nadie que sea impositiva.

En cuanto a si la dirección está habitualmente abierta a las sugerencias del profesorado mayoritariamente se opina que sí.

Los rasgos que mejor caracterizan a la dirección del Centro, serían los siguientes: Racional-Intuitivo, flexible, renovador, formalista, comprensiva, participativa, consecuente, deja hacer.

d) Con padres

Se considera necesario comunicarse con los padres cuando existen problemas disciplinarios, cuando el alumno tiene bajo rendimiento, cuando el alumno no asiste a clase, y de forma habitual, sobre todo los tutores.

Toma de decisiones

Todo el mundo está de acuerdo en que se tienen en cuenta las opiniones, ideas y sugerencias de todos los compañeros.

No obstante, se reconoce que hay personas con más peso en la toma de decisiones, debido fundamentalmente a su experiencia en el trabajo, a su personalidad y al grado de implicación en el Centro.

Algunos afirman que en las reuniones se dedica excesivo tiempo a discutir problemas y se llegan a pocas soluciones. Aunque se reconoció posteriormente en la puesta en común que las decisiones tomadas y los acuerdos adoptados se nos olvidan, o bien tenemos la sensación de que no han sido eficaces (¡Es importante saber que los resultados de la educación son a largo plazo!).

Se considera que los acuerdos adoptados en las diferentes reuniones son llevados a cabo realmente sólo a veces, bien por falta de información, desinterés o falta de seguimiento y control para que se lleve a cabo.

Todos creemos que no se respetan por parte de todos los profesores las normas acordadas en el claustro porque se olvidan, por desinterés, porque no se está de acuerdo y porque no se participa en las reuniones.

Sin embargo, todo el mundo afirma aceptar y seguir en su programación las directrices educativas del Centro.

Se considera que el Consejo Escolar ha participado de forma significativa en la marcha del Centro, colaborando activamente con el claustro de profesores y la dirección, incluso en los momentos más conflictivos.

Participación de padres y de alumnos

Pensamos que los padres han participado, a través del APA, en muchas actividades del Centro, pero es poco el número de los que se implican activamente.

Se considera que deberían participar más en:

- actividades extraescolares
- alguna actividad escolar
- reuniones tutoría
- apoyo específico a materias

Para ello se hacen las siguientes propuestas:

- Proyectos comunes que ellos realicen en casa
- convivencia comienzo de curso
- escuela de padres
- campaña de afiliación al APA

Los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se cree que deben participar los alumnos son la metodología, la solución de conflictos, la decisión de normas y los criterios de evaluación, aunque esto último en menor medida (40 %).

Coordinación

Todos creen que en relación a la coordinación con los compañeros, existen dificultades.

Si hay coordinación tanto entre los profesores de ciclo (aunque se considera insuficiente) como entre dirección y profesorado, pero la mayoría considera que falta coordinación entre los profesores de los diferentes ciclos.

Las propuestas para mejorarla son abundantes:

- **mas diálogo entre todos**
- **dedicar algunas reuniones a este fin exclusivamente**
- **tiempos comunes de trabajo**
- **cumplir plan de centro**
- **marcar número de horas para reuniones por profesor**
- **asistencia a todas las reuniones**
- **ver horario complementario a principio de curso**
- **busqueda de estrategias (soluciones) comunes**
- **implicación de todos en exitos y fracasos**
- **participación de diferentes profes en materias a impartir en grupo**
- **mantener acuerdos**

Normas

Las sanciones que se suele poner a los alumnos cuando se salen de las normas, tratan de favorecer los valores propuestos en el Proyecto Educativo de Centro:

- Castigo impuesto por la clase: responsabilidad
- regañina-dialogo: responsabilidad
- trabajo en tiempo libre: sentido del deber; autocontrol.
- repeticion tareas mal hechas: autoexigirse.
- notificaciones a la familia: compartir responsabilidad.
- dejarles sin recreo (excepcionalmente y bien razonado)
- quedarse con ellos despues de clase: responsabilidad
- pedir disculpas : tolerancia y respeto.
- dejar la actividad o continuar solo si es grupal: solidaridad.
- venir antes por la mañana: responsabilidad.
- expulsión de clase en casos extremos
- trabajar consecuencias frente a castigo: ayudar.

En el análisis hemos visto que nos centramos esencialmente en sólo unos pocos valores en la práctica.

En los casos de enfrentamiento o conflicto grave con los alumnos, las medidas que se suelen adoptar son las siguientes:

- No hacer caso "aparente", hablar con él, interrogarle para obligarle a tomar partido;
- tratar el tema con sus padres;
- dejarle un tiempo para que se enfríe y dialogar con él;
- serenarle y dialogar,
- analizar causas, actuar con calma,
- buscar soluciones fuera de clase acudiendo a los órganos correspondientes si fuera necesario.
- Intentar buscar la parte de culpa que nos toca y depurarla y el resto depende del alumno.

Cuando se expulsa a alguien de clase, casi todos lo apuntamos en el parte y dejamos especificado el trabajo que tiene que realizar, nos solemos comunicar con los padres de los alumnos que no trabajan habitualmente mediante la agenda del alumno para que ellos lo sepan y le controlen.

Metodología

La mayoría de profesores han trabajado el hacer esquemas como método de estudio con los alumnos.

Parece que una parte del profesorado suele cambiar la metodología de enseñanza de un curso al siguiente, no así otro grupo menos numeroso.

Se ha potenciado el uso del cuaderno de vocabulario con los alumnos/as, en la mayoría de las materias.

Cuando un alumno del grupo tiene especial dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se trata de resolverlo sobre todo explicándole las cosas a su ritmo, de forma individual o consultando con el Departamento de Orientación y guiándose por sus indicaciones. En estos casos se echa de menos una información global de los diferentes cursos, más continuada con los tutores.

Todo el mundo aplica algún tipo de refuerzo a los alumnos:

Refuerzo positivo, refuerzo social, asimilación de contenidos, fichas de ayuda, aplausos, premios, reconocimiento de todo el grupo, tareas para recuperar lo que no saben, seguimiento fuera del aula, ayudarse unos a otros, repasar y globalizar, frases de aceptación, trabajo personalizado.

Pensamos que debemos trabajar más sistemáticamente las capacidades y destrezas programadas en cada materia.

Pensamos que los problemas de conducta que hemos tenido en el centro por parte de algunos de los alumnos se debe a que en algunos casos las familias les apoyan y justifican; las medidas son insuficientes o no se ha acertado; no consideración social del profesor; impotencia frente a problemas personales de los alumnos/as que nos desbordan.

Evaluación-autoevaluación

Se considera que la evaluación con los alumnos sirve tanto para saber si han adquirido los conocimientos como para conocer hasta dónde ha llegado el alumno y así saber desde dónde se puede seguir, para descubrir lagunas o fallos en sus procesos de aprendizaje, y ayudarles a superarlas y para descubrir lagunas o fallos en sus procesos de aprendizaje y hacerles conscientes de ellas para que puedan superarlas.

Nuestra autoevaluación como profesores incluye los siguientes aspectos: La importancia y adecuación de los contenidos; La metodología de trabajo; programación; actuación en el aula; instrumentos que se utilizan; relación con profesores y alumnos y la propia evaluación de los alumnos, aunque estos tres últimos aspectos en menor medida.

Casi todo el mundo ha evaluado en sus alumnos los valores y las capacidades establecidas como objetivos comunes a principio de curso. A la hora de evaluar a un alumno concreto, se tiene en cuenta los resultados de los exámenes; El proceso seguido por el alumno a lo largo de las clase; El esfuerzo e interés que pone en la materia; El nivel que ha alcanzado respecto de sus propias capacidades.

Los tipos de pruebas que se han utilizado más frecuentemente a lo largo del curso han sido los tests, la relación de palabras dadas y los exámenes orales. También se han usado pruebas orales, orales con guión, relación de palabras dadas, dado un esquema desarrollarlo, con apuntes personales y trabajados.

Los criterios de evaluación utilizados con los alumnos han sido:

- Claridad de conceptos y aplicaciones prácticas de los mismos
- Participación en clase (colaboración, aportación, expresión dudas)
- Evaluación de trabajos individuales y colectivos
- Claridad de la letra y orden de las ideas
- Exigencia de cuaderno completo y correcto
- Exigencia de libreta de vocabulario

En algún caso concreto se les ha enviado una evaluación cualitativa acompañando el boletín de notas en la que se detallaban los aspectos en los que se acertaba y se fallaba, y donde se les pedía a los padres que evaluaran y contrastaran el informe reflejado por los profesores.

Aprovechamiento de recursos

El aprovechamiento de los recursos ofrecidos por el Centro ha sido suficiente en cuanto a la biblioteca, la videoteca y las visitas culturales, pero no así el material de diapositivas y el laboratorio.

Valoración general del Centro

Aspectos positivos:

- buena plantilla
- buen ambiente
- ambiente familiar con alumnos
- amamos la enseñanza
- integración
- preocupación por educación
- atención individualizada
- afán de superación de la mayor parte del profesorado
- buen conocimiento alumnado
- el profesorado se entrega
- tolerante y no tendencioso
- enseñanza de calidad

Aspectos negativos:

- miedo a la renovación o no del concierto
- malas interpretaciones, recelo y falta de coordinación en algunas ocasiones entre los profesores y entre padres y profesores.
- no seguimiento de las normas ocasionalmente
- escasa colaboración de algunos padres
- alumnos olvidan el respeto y confunden confianza con amiguismo.

Propuestas de cambio:

- **comunicación espontánea y fluida en el momento, no dejando pasar los conflictos.**
- **aprovechar los momentos de encuentro informal para comunicarse e informar.**
- **compartir lo que hacemos unos con otros para aprender y darnos ideas, aunque sea informalmente.**

Todos estos datos, consensuados por todos los profesores/as y la dirección, nos permitieron un primer acercamiento colectivo y consensuado a la "cultura organizativa" de este Centro, que era lo que se pretendía inicialmente. No tanto la aproximación sistemática, sino una acercamiento práctico y rápido a la finalidad perseguida: el cambio y la mejora del funcionamiento organizativo de forma implicativa y comprometida por parte de uno de los sectores clave en la dinámica organizativa: el profesorado.

Aquí se pueden apreciar determinados aspectos de la cultura y, más concretamente, de las distintas subculturas que se daban al inicio de esta investigación. Aunque posteriormente expondré detalladamente las características de cada subcultura y la dinámica de cambio que se ha ido produciendo en el centro de estas subculturas, no viene mal resaltar aquí algunos aspectos ya suficientemente llamativos que nos permiten situarnos en cómo se ha ido desarrollando esta dinámica de investigación-acción.

La introducción progresiva de la Reforma, el posible cierre definitivo del Bachillerato que pendía sobre el centro como una “espada de Damocles” y la dinámica cultural interna que se estaba produciendo de forma convergente con estos factores, ha ido provocando un proceso de “unificación cultural” donde han terminado predominando los valores de la Reforma, los valores de la innovación y el consenso (frente a la dinámica de “reino de taifas”) preconizados por la subcultura dominante (subcultura de los innovadores de primaria) que se ha ido afianzando progresivamente, integrando a las demás subculturas, bien por aislamiento de otras subculturas (subcultura del orden de secundaria), bien mediante la comunicación y el compromiso (subcultura de los innovadores de primaria), bien por no oposición o por consentimiento implícito (subcultura de los “al margen” de secundaria o subcultura de los “quemados” de primaria).

En general, la cultura global inicial de la que se parte está marcada por un clima de satisfacción generalizada entre todo el profesorado respecto al funcionamiento y organización del Centro, reflejado en datos concretos como el clima de confianza entre todo el profesorado y con el equipo directivo, así como unas relaciones flexibles, cooperativas, agradables y gratificantes.

No obstante, este clima general, se ve ensombrecido en determinados momentos, por un cierto sentimiento de aislamiento del grupo de profesores/as de primaria respecto al de mayores, amplificado por un sentimiento de trato que permite más autonomía a los mayores por parte de la dirección. Aislamiento puesto que los espacios, tiempos y trabajo son distintos, lo cual contribuye a marcar un cierto distanciamiento entre ambos subgrupos. Esta comunicación se ve entorpecida a su vez, por cierto recelo entre ambos grupos, sobre todo entre algunos profesores/as que no asisten a reuniones o que se sienten menos implicados en el centro.

Otros aspectos que se señalan como negativos respecto a la dinámica organizativa hacen referencia al proceso de toma de decisiones tan lento y poco eficiente que se tiene, así como una excesiva dependencia de la dirección por parte del profesorado de primaria y una excesiva atención y cuidado del cliente (padres y madres) por parte de la dirección frente al profesorado.

No obstante, como profundizaré en todos estos aspectos al final de esta tesis, no insisto más en estos aspectos significativos sistematizados a partir de este Informe Definitivo I.

5. Toma de decisiones y compromisos de mejora

Las conclusiones expuestas en el informe final y recogidas en la memoria anual del Centro correspondiente al curso escolar 93-94 fueron, como ya dije, negociadas y consensuadas entre todos los componentes del claustro escolar y la dirección. Y en función de ellas se tomaron una serie de acuerdos igualmente consensuados, en varias reuniones, a través de los cuales se propusieron una serie de mejoras en el funcionamiento organizativo y pedagógico del Centro.

Estos acuerdos fueron consensuados en torno a varios criterios:

- ▶ Empezar por algo eminentemente práctico, sin tratar de solucionar todos los problemas y deficiencias del Centro a la vez.
- ▶ Que los acuerdos tomados hicieran referencia inicialmente a nuestro trabajo directo con el alumnado.
- ▶ Que fuera fácilmente contrastable y comprobable su puesta en práctica.
- ▶ Que fueran consensuados por todos/as y cada uno/a de los/as profesores/as, comprometiéndose todo el claustro a llevarlos a cabo. Por lo que se requerían acuerdos sobre temas no conflictivos y en los que se pudiera alcanzar un consenso fácil y rápido si no se quería frustrar ya inicialmente este proceso, consiguiendo enfrentamientos sin haber conseguido aún ningún resultado o éxito palpable, que fuera argumento de peso para continuar el proceso a pesar de los conflictos inevitables que se iban a producir a lo largo del mismo.

Se eligió de forma experimental el tema menos conflictivo y con el que estábamos todos más de acuerdo: la mejora de la eficacia de la metodología didáctica empleada con el alumnado en cuanto a las estrategias de trabajo personal y grupal en el aprendizaje.

En concreto:

- ▶ La **comprensión lectora** de la mayoría de los/as alumnos/as de todas las edades.
- ▶ Las **estrategias de aprendizaje** en el aula y en casa.

Ciertamente, parecería a primera vista un aspecto didáctico sin más el que se pretendía abordar inicialmente, pero conllevaba aspectos organizativos muy profundos: la dinámica conjunta del profesorado en la puesta en práctica de esos acuerdos didácticos cambiaba profundamente la dinámica organizativa del centro de una forma explícita, consciente y planificada. En el fondo los aspectos didácticos no eran más que la excusa para iniciar un proceso de cambio cultural.

Además tenía la ventaja de que no suponía un riesgo alto en cuanto a que pudiera hacer fracasar todo el proceso, pues no suponía una implicación personal demasiado comprometida (era un compromiso con la tarea educativa y con el alumnado, no el funcionamiento o las relaciones profesionales entre el profesorado), era algo demandado por el propio profesorado, se veía la necesidad y la urgencia de trabajar sobre estos temas, los resultados serían visibles a corto plazo y de una manera directa y mejoraría la propia imagen del centro.

El **primer acuerdo** al que se llegó fue formarnos nosotros, como profesores/as, sobre estos problemas para poder abordarlos de una forma eficiente y adecuada.

Esto suponía la potenciación de una dinámica organizativa fundamental: para mejorar la dinámica y funcionamiento del centro debíamos formarnos; igualmente estábamos aprendiendo que para trabajar en equipo, debíamos formarnos en equipo. Nos estábamos embarcando en un proceso de autoformación cooperativo entre todo el profesorado, en un proceso de trabajo coordinado en torno a una tarea compartida por todos. Lo cual supondría un proceso de dinamización de la comunicación, de la participación, de la corresponsabilidad, etc. Empezamos a entender que una estrategia de mejora del funcionamiento y la dinámica del centro era, no afrontando los aspectos más conflictivos o deficitarios de forma directa y agresiva, en plan "terapia de shock", sino de forma preventiva, colateral, a través de alternativas que nos unieran a todos en una causa común, en un espíritu común, en torno al cual ir incorporando aspectos mejorables de la práctica cotidiana en la dinámica interna del centro. La tarea común, la misión compartida, iría generando una mayor comunicación, no de reproches, de acusaciones, sino de encuentro, de búsqueda en común, lo cual nos llevaría a compartir nuestras ideas, nuestros prejuicios, nuestras preconcepciones sobre la educación, sobre la sociedad y sobre nosotros mismos. Estábamos cambiando nuestra cultura organizativa, orientándola hacia una cultura más colaborativa, más participativa y democrática.

El **segundo acuerdo**, sería aplicar lo aprendido por nosotros al propio proceso de aprendizaje de nuestros/as alumnos/as. Lo cual suponía que nosotros y nosotras no lo sabíamos todo, que también éramos aprendices, adentrarnos en una visión de la educación como formación permanente y como mejora de la calidad profesional para ofrecerla a nuestro alumnado.

Y el **tercero**, sería estructurar criterios y acuerdos concretos de cómo organizar y agilizar la dinámica comunicacional entre el profesorado del centro, de cara tanto a dinamizar este trabajo conjunto, como de facilitar la relación más distendida e informal y permitir un seguimiento y un feedback continuo del proceso de introducción de estrategias de intervención comunes entre todo el profesorado.

En definitiva, eran tres acuerdos interrelacionados, en los cuales estaban implicados los aspectos didácticos y organizativos sin los cuales no se podrían llevar adelante ninguno de los acuerdos consensuados.

Comenzamos así un proceso de autoformación en el propio centro.

a. Proceso de autoformación participativa

Se partía de una insatisfacción generalizada en el claustro de profesores respecto a las orientaciones tradicionales sobre técnicas de estudio descontextualizadas y prescriptivas, como si fueran "trucos" para estudiar bien y conseguir mejores resultados, que con la información de

los mismos a los/as alumnos/as habían de transformarlos éstos, fácil y automáticamente, en comportamientos eficaces.

Hasta el momento el centro ofertaba, dentro del conjunto de actividades extraescolares, un curso de técnicas de estudio dirigido a todos los alumnos/as de secundaria que así solicitaran. Los profesores que hasta el momento se encargaban del curso de "técnicas de estudio" habían detectado, mediante una investigación bastante exhaustiva a lo largo de dos cursos escolares, y con la colaboración de los tutores de los diferentes cursos, que los alumnos/as tenían múltiples problemas a la hora de afrontar el estudio. Y lo que era más preocupante, los cursos de "técnicas de estudio" parecían no mejorar excesivamente la situación.

Como primer paso nos propusimos reflexionar sobre nuestra propia práctica, con el asesoramiento de la psicóloga del centro y, a partir de ella, y de acuerdo con las propuestas de la Reforma Educativa, formarnos y especializarnos como equipo docente en estrategias de aprendizaje que ayudaran de una forma activa y decidida a nuestros alumnos/as.

Se solicitó al CEP de la zona la concesión de un seminario permanente de autoformación: Coordinados por la psicóloga del Centro se desarrolló este seminario de autoformación. El tema elegido obviamente no podía ser otro que el de "estrategias de aprendizaje", centrándonos sobre todo en estrategias de comprensión lectora pues este era uno de los aspectos en el que veíamos más necesitados a nuestros alumnos/as, ya desde los niveles más primarios. Como equipo docente estábamos muy preocupados por el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos/as, reconociendo que el tema de la comprensión lectora es prioritario. Sabemos cómo los niños con dificultades de comprensión fracasan en otras áreas de estudio, tienen una autoestima muy baja y están desmotivados en el aprendizaje.

En dicho seminario participaron un buen número de miembros del claustro escolar, tanto de primaria como de secundaria y bachillerato. Dado que era un primer trabajo conjunto del equipo de profesores se insistió en la necesidad e importancia del mismo para todos los/as profesores/as. Por tratarse el seminario de la enseñanza de la comprensión lectora y siendo ésta una capacidad a desarrollar y perfeccionar por todos/as los/as alumnos/as, el seminario estaba dirigido a todo el profesorado del claustro escolar. Además, era necesario puesto que, tanto la aplicación de estrategias de aprendizaje, como la mejora de la comprensión lectora, se argumentó, no es exclusivamente un objetivo general del área de Lengua, ya que desde otras áreas se pretende que el alumnado sea capaz de comprender y analizar la información dada en diferentes textos y contextos.

No obstante no asistieron cuatro miembros del claustro de profesores. Coincidió que eran los profesores que se encontraban más desintegrados respecto al resto de los profesores/as. Pero, dado que era un proceso a largo plazo (esperando que algunos de ellos se incorporaran posteriormente); que se pretendía que repercutiera indirectamente en su quehacer -aunque en menor medida- a través de su aplicación posterior en todas las materias y que requería horas de dedicación fuera del horario lectivo, no se les presionó para que asistieran, proponiéndolo en todo momento como algo voluntario. Yo asistí esporádicamente a dos de ellas, pero me mantuve en

contacto constantemente con el equipo de profesorado compartiendo tanto la información que se estaba generando, como el desarrollo de todo el proceso.

Duró a lo largo de todo el curso 93-94, en sesiones semanales de cuatro horas de duración. En él, a partir de las lecturas y trabajos previos de los/as profesores/as sobre el material y las directrices marcadas por la psicóloga y el equipo que le correspondía organizar el seminario esa semana, se ponía en común el trabajo realizado por cada profesor/a durante la semana tanto personalmente, como en su aula. Cada sesión del seminario se estructuraba en cuatro partes:

- ▶ En la primera parte se ponían en común las lecturas y trabajos personales realizados por cada profesor/a a lo largo de la semana, tratando de establecer qué había de común en todas esas aportaciones.
- ▶ En la segunda parte se concretaban todas esas aportaciones teóricas en líneas concretas de actuación, tratando de elaborar algún tipo de material o de estrategia de trabajo que se pudiera utilizar por los profesores.
- ▶ En la tercera parte se adecuaban esos materiales o estrategias a cada etapa y nivel, a los alumnos/as concretos que cada uno tenía en su aula y se construían adaptaciones curriculares para los alumnos/as de integración.
- ▶ Finalmente se exponían las dificultades y reflexiones surgidas a partir de la puesta en práctica de los materiales y estrategias que se habían elaborado la semana anterior. Entre todos los participantes se intentaban dar ideas y soluciones para mejorar la práctica y los problemas encontrados.

El seminario comenzó por el análisis colectivo de los objetivos, contenidos y metodología propuesto en la programación inicial por la coordinadora del mismo. Se acordó respetar inicialmente el orden establecido, empezando por la fundamentación teórica, dando paso posteriormente a la revisión del programa metacognitivo para la mejora de la comprensión lectora (González, 1992) construido y ofrecido por la propia coordinadora del seminario. Recojo a continuación las aportaciones más interesantes que se trabajaron durante el seminario.

La segunda parte del seminario se centró en la presentación, explicación y desarrollo pormenorizado del programa para la mejora de la comprensión lectora (González, 1992).

El propósito fundamental del programa es enseñar que la lectura es un proceso constructivo, estratégico y que requiere pensar antes, durante y después de leer.

El conjunto de estrategias enseñadas van dirigidas a que el sujeto conozca las habilidades o estrategias que se van a aprender, comparta las ideas que se están aprendiendo y practique su uso. Para lo cual se integran elementos de Enseñanza Directa (explicación, práctica guiada por el profesor/a, práctica independiente y feedback), el Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Recíproca.

A partir de aquí se trabajaron diferentes estrategias, propuestas por la psicóloga del centro que coordinaba el seminario (puesto que era el tema de su tesis de doctorado en psicología), para ser utilizadas antes, durante y después de la lectura, aplicándolas a situaciones y textos de

diferentes áreas y niveles, así como la elaboración e implementación de materiales curriculares para la enseñanza de la comprensión lectora.

b. Aplicación al propio aprendizaje del alumnado

Simultáneamente a este seminario de autoformación, y a las estrategias de aprendizaje en él analizadas y experimentadas, se fueron también organizando y acordando entre el claustro de profesores/as aquellas estrategias cognitivas de aprendizaje que se consideraban como las más idóneas para el contexto concreto de nuestro centro y nuestros alumnos/as, al igual que se había hecho durante el seminario de autoformación con estrategias de comprensión lectora.

En la aplicación del seminario sobre comprensión lectora, se vio la insuficiencia de centrarse sólo en ese aspecto si no se complementaba con estrategias cognitivas y motivacionales de aprendizaje dirigidas al alumnado de forma unánime por todo el profesorado. Por lo que se acordó establecer un conjunto de estrategias mínimas en que todo el profesorado estuviera de acuerdo, tanto en su conveniencia como en su urgencia, prioridad y adecuación en la situación que se daba en centro, para ponerlas en práctica de forma colectiva.

De esta forma, este conjunto de estrategias, que son las que a continuación se van a enumerar, se trabajaron en septiembre de 1994 con la totalidad del claustro escolar para que se integraran y se adaptaran al trabajo cotidiano del aula. Se negociaron en sucesivas reuniones, no exentas de conflicto por parte, sobre todo, de los profesores/as de las áreas de ciencias de secundaria y bachillerato, más reacios a incorporar este tipo de estrategias. Finalmente se adoptaron a modo experimental aquellas en las que más acuerdo había entre todos los componentes del claustro escolar. Se estableció un período de un año (correspondiente al curso escolar 94-95) para ponerlas en marcha en todas y cada una de las áreas y niveles educativos del centro, a partir del cual se evaluaría la mejora efectiva en el rendimiento y aprendizaje de los alumnos/as de los distintos cursos. Esta evaluación suponía la participación no sólo de los profesores/as en su valoración, sino también la de los alumnos/as y en la medida de lo posible de los/as padres y madres. Si la valoración resultaba positiva se estudiaría la incorporación progresiva de nuevas estrategias en todas las materias.

Acuerdos adoptados

Se adoptaron los siguientes acuerdos como marco de actuación general a la hora de poner en práctica las estrategias cognitivas y motivacionales:

- ◆ Potenciar las estrategias de aprendizaje, que entendíamos, siguiendo a **Monereo** (1990, 1995), **Duffy y Roehler** (1989), **Semeck** (1988), **Nisbet y Schucksmith** (1987), **Mayer** (1988), **Torre** (1992), **Dansereau** (1978), **Beltrán** (1987), **Derry** (1986), **Weinstein** y

- Mayer (1986), Kirby (1984)** y otros, como un conjunto de procedimientos que se utilizan para satisfacer un objetivo.
- ◆ Potenciar la enseñanza de la autoobservación por parte de los alumnos/as mediante la planificación y monitorización, entendida ésta como atención cuidadosa y deliberada hacia la propia conducta de estudiar. Promover, por tanto, un aprendizaje activo que incluya una reflexión sistemática antes, en y después del proceso de aprender (**Short y Wiessberg-Benchell, 1989; Wood, 1987; Selmes, 1988**).
 - ◆ Potenciar la metacognición sobre las estrategias, entendida, siguiendo a **Nisbet y Schucksmith (1987), Flavell (1970, 1978), Brown (1978), Dufresne y Kobasigawa (1989) Sternberg (1982), Nickerson (1987)** y otros, como la reflexión sobre cómo, cuándo y por qué utilizar determinadas estrategias y no otras, es decir, darse cuenta de lo que uno está haciendo y ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente para poder controlarlos eficazmente.
 - ◆ Potenciar la motivación, mediante la reflexión con los alumnos/as de sus progresos con el uso de las estrategias.
 - ◆ Las estrategias cognitivas no deben limitarse a los cursos de “técnicas de estudio”, sino que deben incorporarse de forma prioritaria y urgente a todas y cada una de las asignaturas y cursos, dentro de las materias del currículum, de forma contextualizada.
 - ◆ Deben conectarse, estas estrategias, con el conocimiento básico necesario.
 - ◆ Han de ser enseñadas de forma explícita, directa e interactiva por los profesores/as con retroalimentación inmediata.
 - ◆ Adecuar la enseñanza de estrategias al desarrollo cognitivo de los alumnos/as, identificando su nivel de conocimientos de partida (**Ausubel, Hanesian y Novak, 1978; Denhiere y Deschenes, 1987**). Requiere que los alumnos/as relacionen los nuevos conceptos con los conocimientos y proposiciones relevantes que ya conoce.

Las estrategias adoptadas de forma unánime por todos los profesores/as, de acuerdo al Proyecto Curricular de Centro, han sido las siguientes:

1- Estrategias cognitivas de organización:

Cómo establecer prioridades

Cómo programar el tiempo

Esto se concretó en los siguientes aspectos:

► Se estableció que en las PRIMERAS HOJAS DEL CUADERNO de cada alumno/a hubiera una referencia clara, esquematizada y visualmente atractiva de:

La organización de la materia

La organización del trabajo

El calendario y la planificación del curso

Los valores, actitudes y destrezas que se pretenden alcanzar en cada materia, explicándolos de forma pormenorizada y ejemplificada.

Y, en concordancia con ellos, los criterios de evaluación.

► En cuanto a los CUADERNOS se acordó dejar total libertad y creatividad a los alumnos/as, con tres LIMITES:

- ORDEN
- CLARIDAD
- LIMPIEZA

Pidiendo que se rehaga lo mal hecho.

► La exigencia de un CUADERNO DE VOCABULARIO: Común para todas las materias. En él se recogerían aquellas palabras claves y técnicas propias de cada materia, estableciendo su significado relativo a cada materia en caso necesario y su relación con otras materias afines.

► La exigencia de una AGENDA tanto para los profesores/as como para los alumnos/as donde se programarían todas las actividades escolares, el tiempo necesario para realizarlas y la comunicación y coordinación del trabajo educativo entre la familia y el colegio.

2- Estrategias cognitivas de búsqueda y tratamiento de la información

☞ **Cómo encontrar la información necesaria**

☞ **Cómo recordar, codificar y formar representaciones**

☞ **Cómo leer con comprensión y controlar la misma**

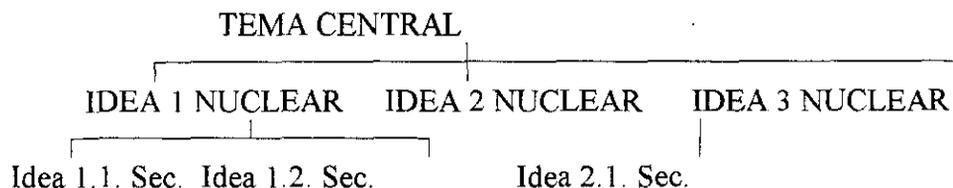
☞ **Cómo usar una biblioteca**

Esto se concretó en los siguientes aspectos:

► HACER ESQUEMAS EN TODAS LAS MATERIAS:

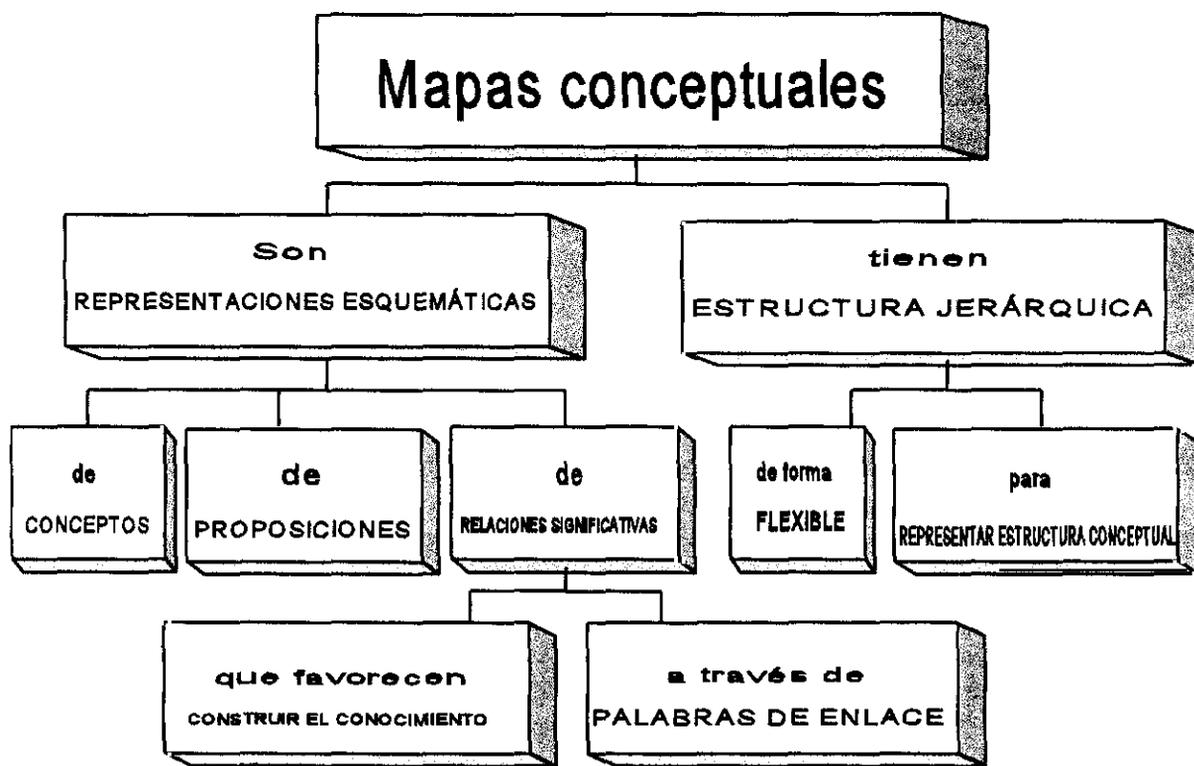
- * cuadros-generadores por bloques de contenidos
- * tipos: hechos por ellos, dirigidos por preguntas, hechos por profesores, completar la estructura de un esquema, etc.
- * método:

1. Buscar el significado de las palabras que no se entienden (si son clave pasar al cuaderno de vocabulario);
2. En general cada párrafo de los libros de texto corresponde a una idea nuclear, que a su vez puede tener distintos aspectos o matizaciones importantes (ideas secundarias). Listado de las ideas del texto.
3. Agrupar la ideas en bloques de ideas, etiquetando cada bloque.
4. Organizar y estructurar jerárquicamente las etiquetas y las ideas.
5. Sacar el tema central -título-;
6. Representarlo: ESTE ESQUEMA DEBE QUEDAR CLARO DE FORMA VISUAL Y ESTILO TELEGRÁFICO, pero sin dejar ninguna idea fuera. Exigir precisión en los términos utilizados.



➤ **HACER MAPAS CONCEPTUALES EN TODAS LAS MATERIAS:**

- * Diferenciar conceptos y palabras de enlace o nexos.
- * tipos: hechos por ellos, dirigidos por preguntas, hechos por profesores, redactar el texto a partir del mapa conceptual, etc.
- * Método:
 1. Leer el texto
 2. Rodear con una elipse los conceptos y subrayar los nexos o enlaces útiles.
 3. Jerarquizar los conceptos haciendo que los más inclusivos queden arriba y los menos inclusivos queden abajo.
 4. Dibujar el mapa conceptual



➤ **COMPRESION LECTORA:** Poner en práctica las estrategias para la mejora de la comprensión lectora que se habían desarrollado en el seminario a partir del programa diseñado en su tesis por la psicóloga del Centro (González, 1992).

- * ¿Cómo motivar a los alumnos/as?

- Comprender bien depende de una serie de técnicas que
 - . Se enseñan
 - . Se ejercitan

* ¿Qué enseñar?

Enseñanza de estrategias para ser utilizadas antes de empezar a leer:

- *Planificar la lectura:* Es necesario que los alumnos/as se formulen las siguientes preguntas: ¿Qué van a leer?, ¿cómo lo van a leer? y ¿para qué lo van a leer?. Para responder a estas preguntas es necesario que se familiaricen con las diferentes metas o propósitos de la lectura (entretenerse, recordar la información, comprender el texto, etc.), con las diferentes clases de textos (cuentos, libros de texto, novelas, tebeos, etc.), y con las diferentes formas o procedimientos de leer (prestar mucha atención a la lectura, ojear simplemente los dibujos, preparar un resumen con las ideas más importantes, etc.).
- *Ojear el texto:* Nos va a permitir fijarnos en el título, en los dibujos del texto, en las palabras claves (nombres propios, fechas, palabras subrayadas, esquemas, gráficos, etc.), y de esta forma, darnos una idea muy general de lo que trata el texto.
- *Activar el conocimiento previo:* especialmente en base al título, podemos comentar con los alumnos/as lo que saben sobre ese tema, información que cada uno la ha podido adquirir de diferentes maneras; este compartir ideas enriquecerá el proceso de comprensión lectora.
- *Predecir el contenido del texto:* lo cual supone hacer hipótesis, construir inferencias, desarrollar la imaginación y la creatividad. Se puede utilizar la estrategia de enseñanza "dibujar para ampliar" (Harste et al., 1985). Al igual que con la estrategia anterior esta riqueza de ideas predisponen a los alumnos/as a prestar más atención mientras leen y a comprender mejor su significado.

Enseñanza de estrategias que se pueden utilizar durante la lectura

- *Relectura:* Es importante que cuando el alumno/a está leyendo y siente que no ha comprendido tenga la oportunidad de volver hacia atrás y leer de nuevo el texto, bien desde el principio del texto o desde el comienzo del párrafo en el que ha tenido el problema de comprensión. Para muchos niños, y a veces para los mismos profesores/as, se siente como un fracaso de comprensión releer el texto, por lo que, con frecuencia, siguen leyendo aún sin haber comprendido.
- *Parafrasear el texto:* Decir con sus propias palabras el propio alumno/a lo que ha leído y de esta forma se evita que diga lo que ha comprendido repitiendo las palabras que ha utilizado el autor del texto, pues esto es una práctica muy habitual en nuestros alumnos/as.
- *Usar el contexto:* Significa que el alumno/a, frente a una palabra desconocida, se fije en las palabras de alrededor para ver si de esta forma puede sacar su significado. La práctica más frecuente en nuestro centro, especialmente en los niños pequeños, es consultar el significado de la palabra desconocida a una fuente externa, ya sea el profesor y/o el diccionario, pero también tenemos que enseñarles a que utilicen el contexto. Una forma que se propuso es que los alumnos/as utilicen textos clozes, es decir, textos en los que se han omitido algunas palabras y el alumno/a tiene que completarlos. Otra forma es leer

textos normales y ayudar al alumno/a a que descubra, por sí mismo, el significado de esa palabra que no comprende.

- *Hacer inferencias del texto mientras lo están leyendo*: Para ello es necesario enseñar a los estudiantes las diferentes clases de significados que se pueden construir durante la lectura: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión personal. Se puede utilizar el modelo de Enseñanza Directa para proponer una serie de actividades de motivación, modelado por parte del profesor, práctica guiada y práctica independiente con el fin de que los alumnos/as sean capaces no sólo de hacer inferencias, sino de conocer a qué nivel están comprendiendo el texto.
- *Buscar la idea principal*: La información importante del texto ha sido designada de muy diferentes formas: esencia, interpretación, palabra clave, resumen o diagrama selectivo, tópico, título, tema, asunto, frase temática, etc. **Cunningham y Moore (Baumann, 1990)**:
 - ▶ Recopilar información según los objetivos establecidos en la lectura y según la organización del autor.
 - ▶ Hacer generalizaciones tanto de un pasaje completo como de aspectos del pasaje.
 - ▶ Elaborar las propias respuestas además de seleccionar las correctas.
 - ▶ Entender los términos muy técnicos y los términos usuales sobre la idea principal.
 - ▶ Tener los propios objetivos de lectura además de seguir los objetivos establecidos de antemano.

Alvermann (Baumann, 1990) recomienda el empleo de Organizadores Gráficos para ayudar a los alumnos/as a comprender las ideas principales de los libros de texto, y los define como esquemas gráficos que señalan la relación entre la información subordinada y la superordinada de un pasaje. Se han utilizado los tres organizadores gráficos propuestos por este autor:

- ▶ Los organizadores de reestructuración: ayudar a los alumnos/as a reestructurar textos pobremente escritos (sin epígrafes y subepígrafes).
 - ▶ Los organizadores de relectura: releer segmentos del texto para localizar respuestas a preguntas hechas por el profesor/a o por los propios alumnos/as.
 - ▶ Los organizadores de resumen: Seleccionar una oración temática que englobe las ideas subordinadas. Construir un organizador gráfico de forma que refleje la relación entre la información importante y la secundaria. Hacer un resumen del texto basándose en la información contenida en el organizador gráfico elaborado anteriormente por el alumno/a.
- *Control de la comprensión*: El procedimiento propuesto fue el de la “detección de errores”, trabajándose con textos mal escritos, dando informaciones incorrectas, etc. De cara a controlar la comprensión del alumno/a se vio la necesidad de aplicar tanto el criterio léxico (opera con palabras individuales sin necesidad de tomar en cuenta el contexto en el que aparecen), el criterio sintáctico (evaluar la gramaticalidad de una frase) como el criterio semántico (considerar el significado de la oración y del texto como un todo). Este es el criterio más crucial para la comprensión lectora pues toma en cuenta la cohesión proposicional (comprobar si las ideas expresadas en proposiciones adyacentes pueden ser integradas), la cohesión estructural (comprobar si las ideas expresadas en el texto son compatibles con el tema), la consistencia interna (comprobar si las ideas son consistentes

entre sí y no se contradicen) y la claridad de la información (comprobar si la información del texto está clara y completa).

Enseñanza de estrategias que se pueden utilizar después de la lectura

- *Hacer resúmenes*: **Bárbara Taylor (Baumann, 1990)** propone tres técnicas para resumir la información importante:
 - ▶ El resumen jerárquico: se organiza el material en epígrafes empleando una letra mayúscula para cada subsección y se deja un espacio para escribir unas tres o cuatro frases. Se lee el texto fragmento a fragmento seleccionando dos o tres palabras de cada epígrafe que reflejen el tema con las que se redacta una oración con la idea más importante. Se escriben dos o tres oraciones que informan sobre esa idea y que sea importante recordar. Una vez trabajado en ese orden, se estudia el texto mediante enseñanza recíproca.
 - ▶ Resumen cooperativo: variante del anterior. Se divide a los alumnos/as en grupos heterogéneos de tres para leer subsecciones de un texto. Uno lee y los otros escuchan. El grupo selecciona dos o tres palabras del epígrafe de la subsección que en su opinión representa el tema. Redactan las oraciones de la idea principal y el grupo decide cuál es la mejor de todas. Todos los miembros proponen detalles que apoyen la idea principal y que sea importante recordar. En grupo redactan dos o tres frases con sus propias palabras, reflejando lo que ellos consideran la idea principal.
 - ▶ Los mapas de información: se diferencia del resumen jerárquico en que se elabora con palabras claves en lugar de oraciones. Las ventajas de este método son que hay que escribir menos y requiere menos tiempo.
- * ¿Cómo enseñar la comprensión lectora?
 - Método de Enseñanza Directa:
 - . Explicación por parte del profesor/a
 - . Práctica guiada por el profesor/a
 - . Práctica independiente por parte del alumno/a
 - Método de Arrendizaje Cooperativo (en equipo)
 - Método de Enseñanza Recíproca
- * ¿Cuándo enseñar la comprensión lectora?
 - Cuando se decodifica automáticamente (a partir 3º E.P.)
- * ¿Para qué enseñar la comprensión lectora?
 - Para conocer los procesos que ayudan a comprender el texto
 - Para que el alumno/a pueda, de forma consciente y deliberada, activar o usar estos procesos cuando se encuentra con dificultades de comprensión.
 - Para hacer de la lectura un proceso activo y dinámico.

➤ **EXÁMENES:** Convertirlos en herramientas, no sólo de valoración, sino también de expresión-comprensión de los conocimientos adquiridos, de ejercitación de la relación, discriminación, situación, jerarquización de ideas, etc., proyectando en ellos los valores, actitudes, destrezas, habilidades y capacidades definidas en el proyecto curricular.

La foma más rápida de cambiar el estilo de estudiar de nuestros alumnos/as es la de modificar el sistema de evaluación; por ejemplo, las preguntas de los exámenes son generalmente de carácter memorístico y repetitivo, por lo que los alumnos/as se habituarán a estudiar de esa forma para conseguir mejores resultados (Torre, 1992, 41).

TIPOS:

pruebas objetivas (tests) orales orales con guión
relación de palabras dadas dado un esquema desarrollarlo
con apuntes personales y trabajados textos cloze.

- Controlar por temas los conceptos nuevos que han pasado al cuaderno de vocabulario.
- En los ejercicios copiar las preguntas o meter su contenido en las respuestas. ¡No darles nunca hechas las respuestas!

➤ **UTILIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA:** Cómo desenvolverse en una biblioteca. Programa de orientación asistido por profesionales de documentación y biblioteconomía de la CAM. Oferta especial de Biblioteca Pública Salamanca, c/Azcona, 42.

3- Estrategias motivacionales

☞ **Cómo potenciar la autoestima**

☞ **Cómo mantener la disciplina**

➤ De cara a potenciar la autoestima de los alumnos/as y a que se sintieran apoyados por los profesores/as se estableció:

- Animarles y darles posibilidades concretas para rectificar y recuperar los fallos de forma que no se "desenganchen" o "pasen".
- Controlar "diariamente" el trabajo hecho y valorárselo positivamente.
- Asignaturas pendientes: seguimiento e información a los alumnos.
- Recreos: procurar la vigilancia por seguridad, pero sobre todo la convivencia con el alumnado.

➤ También se propusieron, de cara a algunos profesores/as que tenían más dificultades y los profesores/as que se habían incorporado recientemente, algunas **AYUDAS PARA MANTENER LA DISCIPLINA:**

- A) Exigir cómo estar en clase: postura corporal correcta; no dejar levantarse en clase (más movilidad el profesor que los alumnos)
- B) Exigir actividad permanente: copiar lo que se explica, hacer ejercicios, atender a todo el grupo, etc.
- C) Esperar a que se callen para comenzar a hablar. Si no se callan, recuperar posteriormente el tiempo perdido.
- D) Procurar el control personal, sin gritar ni excitarse.
- E) El profesor debe estar el primero en clase, y salir el último, controlando cómo queda la clase y haciéndola limpiar en su caso.

4- Estrategias organizativas

 Se establecieron una serie de NORMAS DE FUNCIONAMIENTO:

▶▶ Cumplimiento del horario: ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD.

- Justificación de ausencias y retrasos.

- NO SE PERMITIRÁ LA ENTRADA UNA VEZ EMPEZADAS LAS CLASES Y CERRADA LA PUERTA (permanecerá en el recinto escolar trabajando bajo la tutela del encargado hasta la siguiente clase).

- Fuera de las horas lectivas no se podrá permanecer en el centro escolar. El centro no se hará responsable.

▶▶ Es necesario TODO el material imprescindible para cada clase y para todas ellas. Así como la AGENDA ESCOLAR y el block de exámenes.

▶▶ Se estableció la AGENDA ESCOLAR como vía de comunicación diaria entre el tutor, los/as profesores/as, los padres y el alumno/a y como forma de fomentar el autocontrol y la autorregulación del alumno/a, así como mecanismo válido para coordinar determinadas intervenciones educativas entre familia y escuela.

▶▶ Se propuso como vía posible de utilización por parte del tutor el CONTRATO DE APRENDIZAJE en el que siguiendo la técnica del “contrato de contingencias” se establece un contrato formal entre familia-alumno/a-tutor por el cual se ayuda a estructurar el tiempo de trabajo fuera del centro al alumno/a (horario de estudio en casa de lunes a viernes), se especifican las contrapartidas y beneficios por el

cumplimiento del mismo (fin de semana libre, resto del tiempo de libre disposición, etc.) y se regula la intervención del padre o madre (control del trabajo escrito realizado por el hijo/a durante cinco minutos al final del día, así como no perseguirle con “tienes que estudiar” o estar encima de él continuamente, y a respetar el horario de estudio establecido) siendo el propio alumno/a el que ha de buscar horas de tiempo marcado como libre en caso de que no cumpla el horario de estudio semanal. El tutor se compromete a realizar un seguimiento quincenal del mismo y a proponer posibles modificaciones en caso de que lo considere oportuno. Un ejemplo parecido a éste, puede verse en el artículo titulado “cuaderno de seguimiento” de **García Guerrero (1996, 17-19)**.

- ▶ **COLOCACION ALUMNOS/AS:** Al comienzo de curso por orden de lista, hasta que el tutor lo vea necesario. **PROCURAR NO AUTORIZAR NINGUN CAMBIO.** Recordarles que cada alumno es responsable del pupitre en que está sentado.
- ▶ Ningún alumno/a podrá salir del centro sin autorización expresa de los padres.
- ▶ El alumno/a cuidará el material propio, ajeno y común del centro, responsabilizándose en el caso de causar desperfectos.
- ▶ En caso de expulsión de clase, el alumno/a tendrá que venir el día siguiente a las 8,30 (EGB) o una hora por la tarde (BUP) al colegio, para realizar el trabajo específico encargado por el profesor. Esta expulsión se apuntará en el parte y el alumno apuntará en la agenda el motivo de la expulsión y el trabajo que tiene que hacer. En caso de reincidencia se verá con el tutor y la familia.

Se hizo partícipe a los alumnos/as de todas estas propuestas a través de la información de los tutores y tutoras de cada curso y a través de la práctica diaria con ellos/as en el aula. La función de los tutores/as era explicarles la finalidad de las mismas y analizar con ellos/as los posibles problemas u objeciones que pudieran ver en las mismas. El trabajo cotidiano en el aula trataba de demostrar a su vez que no se trataba simplemente de palabras, sino que era una realidad en la que estábamos empeñados todos/as para ayudarles de la forma más cualificada posible. Se estableció así mismo que estas propuestas concretas fueran algunos de los puntos, entre otros, sobre los que habríamos de ser analizados, los profesores, por los alumnos/as, en las distintas evaluaciones a lo largo del curso.

A los/as padres/madres se les informó de las mismas al comienzo del curso en las reuniones de presentación que mantuvieron con cada uno de los tutores de cada curso y en la reunión general con todos los profesores/as y la dirección, donde se expusieron detalladamente, así como la finalidad de las mismas y el objetivo final de mejora de todo el proceso de investigación-acción que se estaba llevando a cabo. Se discutieron con ellos las ventajas y los problemas de cada una de las opciones, y al final se llegó a un consenso compartido, pero revisable al cabo de un curso escolar.

A aquellos padres y madres que no pudieron venir a esta reunión al principio de curso, se les envió por escrito, así como en la agenda de sus hijos/as, analizando con ellos/as su valoración de estos acuerdos en las reuniones con los tutores a lo largo del curso.

c. Dinámica comunicacional a trabajar

Finalmente, respecto a los criterios organizativos de funcionamiento y dinámica de relación para potenciar el trabajo conjunto y coordinado entre todo el profesorado sobre esas estrategias cognitivas y motivacionales, así como para posibilitar la retroalimentación continua sobre su eficacia y buen funcionamiento, se partió de los datos recogidos en los cuestionarios pasados a los profesores y durante el proceso de investigación evaluativa inicial. A partir de ellos, se mantuvieron como criterios de actuación, las propuestas hechas por el propio profesorado, *pero sin articularlas bajo ninguna estrategia concreta, pues se veía muy complicado llegar a acuerdos sobre las mismas.*

Ciertamente todas las propuestas sobre las relaciones en el Centro entre profesores/as se centran en la **comunicación**:

- **facilitar una comunicación espontánea y fluida en el momento, no dejando pasar los conflictos.**
- **aprovechar los momentos de encuentro informal para comunicarse e informar.**
- **compartir lo que hacemos unos con otros para aprender y darnos ideas, aunque sea informalmente.** En esto algunos profesores propusieron entrar en el aula de otros profesores/as para conocer cómo imparten las clases, aprender y compartir la propia experiencia conjuntamente. Se dejó como propuesta voluntaria.

B. FASE II^a: CURSO 1994-1995

Esta segunda fase del proceso de investigación-acción empezaba a dar forma al proyecto cada vez más compartido entre todo el profesorado de “trabajar en común”, “todos a una”. Era el inicio y gestación de una cierta cultura común. ¿Hacia dónde? Esa era la gran incógnita que iba a depender de que se dieran los pasos más adecuados y correctos en la línea acertada. Pero lo que sí tenía claro, como investigador, era que no podía planificar y dirigir la cultura en una dirección determinada, aunque contase con la valiosísima ayuda y apoyo de la líder de la organización, y del grupo (subcultura o coalición) más colaborador dentro de ella. La cultura no es producto de una ingeniería planificada, sino del concurso e interacción de todos los factores y elementos que actúan, a veces conflictiva a veces colaborativamente, en conformar un acervo común y compartido de creencias, actuaciones y productos culturales. Aunque para **Meek** (1988, 463-464) la cultura de una organización sólo puede ser descrita e interpretada, entendiendo que es el resultado de símbolos y significados negociados y compartidos, pues nadie crea la cultura, yo comparto una posición más moderada como la propuesta por **Gairín** (1995, 125) que afirma lo siguiente: “creemos que la cultura se puede modificar, si bien no será seguramente el resultado de la actuación sobre una variable definida. Pensar así, sería apoyar enfoques funcionalistas, la manipulación de variables organizativas genera determinados productos, rechazados ampliamente como insuficientes”.

Teníamos la sensación de avanzar en la dirección correcta, puesto que avanzábamos a pequeños pasos, pero de una forma consensuada por los propios implicados y embarcándonos todos en el proyecto de mejorar aquello que decidíamos todo como incorrecto o no adecuado y desde la priorización de las necesidades colectivas a partir del análisis de la realidad del propio Centro. “Es por tanto un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades, sin que ello elimine la posibilidad de contar con ayudas externas. Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio y de la selección de las estrategias más adecuadas a un determinado contexto” (**Gairín**, 1995, 126).

Pues bien, en esta segunda fase voy a explicar, por una parte cómo se amplió el proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa, una necesidad que se había visto como prioritaria en el proceso de investigación evaluativa si se quería que fuera representativo de toda la comunidad educativa y no sólo de una parte de ella (el profesorado y el equipo directivo). Por ello se construyeron instrumentos apropiados para recabar la opinión tanto del alumnado como de los padres respecto al propio centro, pues sería sesgado un análisis que no incluyera su visión y punto de vista. Pero no sólo eso, sino que se buscó la integración y

participación, en la medida de lo posible, de estos dos sectores de la comunidad educativa en el propio proceso de investigación, dando cuenta de los logros y fracasos de este intento.

En un segundo momento, se explicará cómo se siguió y evaluó la puesta en práctica de los acuerdos adoptados en la primera fase, así como a los resultados que se llegó y la nueva reflexión que supuso y los nuevos compromisos de mejora acordados para el siguiente curso, en este proceso permanente de *investigación-acción*.

Dos hechos hay que señalar de especial importancia en esta segunda fase, tanto por su trascendencia en cuanto al propio proceso de investigación, como por la trascendencia e implicación que tuvieron respecto a la dinámica de cambio cultural que se había generado: el inicio de la elaboración del Proyecto Educativo de Centro, que empieza a aunar todo el trabajo de innovación y mejora desarrollado hasta ahora en un documento escrito y el cierre definitivo de la parte correspondiente a BUP, lo cual implica una desmotivación importante y un parón sustancial a este proceso.

1. Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos consensuados

Durante el curso escolar 1994-1995, lo primero que nos propusimos en este proceso continuado de *investigación-acción* fue llevar a cabo los acuerdos consensuados como resultado del diagnóstico y análisis del funcionamiento del Centro, así como del proceso de autoformación. Eran propuestas en las que estábamos todos de acuerdo de cara a mejorar la dinámica y los resultados pedagógicos de nuestro Colegio.

Se evaluó su aplicación y puesta en práctica trimestralmente, aprovechando las reuniones de evaluación donde nos juntábamos todo el claustro escolar y los representantes de los alumnos/as. En estas reuniones se debatieron algunos de los puntos acordados, bien a propuesta de los profesores/as bien a propuesta de los representantes de los alumnos/as.

Dado que al final de curso se realizó una valoración global del seguimiento y práctica de los acuerdos consensuados, no voy a detenerme a reflejar los puntos que se analizaron en cada reunión de evaluación, pues se recogen, con mayor o menor amplitud, en el análisis final.

2. Ampliación del proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa: opinión y participación

Dado que había sectores de la comunidad educativa de los cuales aún no se había recogido información ni se les había hecho partícipes de esta dinámica de *investigación-acción*, se pensó

en la necesidad de incorporarles a este proceso de investigación recabando inicialmente su opinión sobre el funcionamiento del Centro y posteriormente integrarles en lo posible en la dinámica del proceso como participantes activos.

a. Recogida de información de los alumnos/as

Para recoger la información y valoración sobre el Centro que pudieran aportar los alumnos/as se utilizaron diversos instrumentos de evaluación:

1.- **GRUPOS DE DISCUSIÓN:** Las reuniones trimestrales de evaluación con los tutores se convirtieron así en grupos de discusión informales en donde se evaluaban los diferentes aspectos de la dinámica y funcionamiento tanto del proceso de aprendizaje-enseñanza como de la organización.

2.- **ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD** con aquellos/as alumnos y alumnas de diferentes cursos que considerábamos que podían aportar una visión crítica respecto al centro y su entorno, y que sus opiniones y valoraciones eran respetadas tanto por el profesorado como por sus compañeros. Las preguntas giraban todas en torno a cómo veían ellos/as los diferentes elementos que componen la dinámica organizacional.

Al igual que en el caso de los cuestionarios, como se verá, se hicieron entrevistas a una muestra intencional de alumnos/as de todos los cursos correspondientes a la segunda etapa de EGB y a BUP. Se eligieron de cada curso 3 alumnos/as, con las siguientes condiciones:

- Uno/a había de ser brillante en los resultados académicos y con una cierta madurez en la relación humana para su edad.
- Otro/a sería un alumno/a que hubiera tenido bajos resultados académicos y con un historial conflictivo o con problemas de inadaptación social.
- Finalmente el tercer alumno/a tenía que ser alguien en una situación intermedia, sin resultados ni excesivamente buenos ni excesivamente malos, y con una relación con los compañeros/as y con los profesores/as que no destacara especialmente por su agresividad o conflictividad, ni por su madurez o calidad.

3.- **CUESTIONARIO DE VALORACIÓN SOBRE PROFES:** Con los alumnos/as se construyó otro cuestionario que evaluara el funcionamiento y el trabajo educativo de los propios profesores, desde su visión y los intereses comunes de profesores y alumnos/as. El cuestionario resultante lo expongo a continuación:

INSTRUCCIONES: Califica en una escala de 1 a 6 según el grado de acuerdo con la afirmación que se hace en el ítem correspondiente.

1 = totalmente en desacuerdo

2 = muy en desacuerdo

3 = bastante en desacuerdo

4 = bastante de acuerdo

5 = muy de acuerdo

6 = totalmente de acuerdo

- Pon una X en el recuadro correspondiente.

- Si la afirmación que se hace no procede, deja la respuesta en blanco.

	1	2	3	4	5	6
1. Me parece que el profesor prepara bien sus clases	<input type="checkbox"/>					
2. Explica con claridad y sigo bien sus clases	<input type="checkbox"/>					
3. El profesor establece en cada tema los objetivos a alcanzar	<input type="checkbox"/>					
4. El profesor relaciona los temas de la asignatura entre sí	<input type="checkbox"/>					
5. Repite durante la clase las ideas que pretende que se nos queden grabadas	<input type="checkbox"/>					
6. En mi opinión, la cantidad de materia explicada en cada clase es la adecuada.	<input type="checkbox"/>					
7. En sus explicaciones se adapta a nuestra preparación base	<input type="checkbox"/>					
8. En mi opinión el profesor domina la asignatura que imparte	<input type="checkbox"/>					
9. Me parece que al profesor le gusta enseñar la asignatura	<input type="checkbox"/>					
10. El profesor tiene sentido del humor	<input type="checkbox"/>					
11. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	<input type="checkbox"/>					
12. Las explicaciones del profesor han sido importantes para entender la asignatura	<input type="checkbox"/>					
13. Lo que escribe en la pizarra se ve fácilmente y lo presenta ordenadamente	<input type="checkbox"/>					
14. Las actividades y/o problemas están bien pensadas para esta asignatura	<input type="checkbox"/>					
15. Pienso que el profesor nos estimula para que intervengamos en clase	<input type="checkbox"/>					
16. En clase hay un buen clima de relación profesor-alumno	<input type="checkbox"/>					
17. En su actitud el profesor se muestra cercano al alumno	<input type="checkbox"/>					
18. Pienso que el profesor trata con respeto a los alumnos	<input type="checkbox"/>					
19. Siempre que he acudido a consultarle fuera de clase me	<input type="checkbox"/>					

ha atendido bien	<input type="checkbox"/>					
20. En mi opinión, el profesor está interesado en que sus alumnos aprendamos	<input type="checkbox"/>					
21. Considero que es un buen profesor	<input type="checkbox"/>					
22. Estoy satisfecho de lo que he aprendido con este profesor	<input type="checkbox"/>					

4.- CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO DE LOS ACUERDOS TOMADOS

También se diseñó otro cuestionario para que los alumnos/as valorasen durante el curso el seguimiento de los acuerdos tomados. Lo expongo a continuación:

- ▶ Este cuestionario trata de recoger vuestra opinión sobre la práctica llevada a cabo por todos los/las profesores/as durante este curso.
- ▶ Es importante que contestes a todas las cuestiones que aquí te presentamos.
- ▶ Si tienes alguna duda o matización que hacer, anótala en el propio margen del cuestionario o en un papel aparte haciendo referencia al nº de cuestión a la que se refiere la anotación.
- ▶ Gracias por tu colaboración. Con la aportación de todos iremos **mejorando cada vez más nuestra labor educativa como profesores/as en el centro.**

	Siempre	Casi siempre	Bastantes veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
1. El/la profesor/a procura que los alumnos/as mantengan una postura correcta y activa en la clase	<input type="checkbox"/>					
2. El/la profesor/a pide que los alumnos/as mantengan el lugar asignado en la clase	<input type="checkbox"/>					
3. El/la profesor/a recuerda a los alumnos/as que deben venir bien vestidos (no uso de pantalón de baño en clase) .	<input type="checkbox"/>					

- 4. El/la profesor/a controla que al finalizar mi clase el aula esté limpia y en caso de no ser así pide que la limpien
- 5. El/la profesor/a impide que los alumnos se levanten en clase sin pedir permiso
- 6. El/la profesor/a hace que los alumnos respeten el horario de salida y entrada en clase
- 7. El/la profesor/a interviene activamente en solucionar los conflictos que ve aunque no sea durante su clase
- 8. El/la profesor/a impide que haya faltas de respeto entre los alumnos/as
- 9. El/la profesor/a recuerda o “señalo” que no se usen “tacos” en clase
- 10. El/la profesor/a está atento/a a que no se coma en clase chicle, pipas, etc.
- 11. El/la profesor/a se dirige a sus alumnos/as con respeto:
 - * No utiliza ironías respecto a ellos/as
 - * No utiliza tacos en sus explicaciones
 - * No grita en clase ni se “descontrola”
- 12. El/la profesor/a exige que los alumnos/as traigan el material escolar a clase todos los días
- 13. El/la profesor/a pide a los alumnos/as que utilicen hojas de examen durante las pruebas escritas que les pone
- 14. El/la profesor/a pide y revisa que todos tengáis en la primera hoja del cuaderno la planificación de su materia
- 15. El/la profesor/a organiza con vosotros/as la utilización del cuaderno de vocabulario en su asignatura
- 16. En caso de que expulse a algún alumno/a:
 - * El/la profesor/a anota en el parte su expulsión
 - * El/la profesor/a anota en el parte el trabajo que tienen que realizar
 - * Controla que hayan cumplido su sanción
- 17. Organiza la clase de tal forma que todos los alumnos/as estén activos durante la hora de su asignatura
- 18. Llega a consensos con alumnos/as sobre propuestas de mejora respecto al funcionamiento de la clase
- 19. Habla personalmente con los alumnos que tienen problemas o con los que ha ocurrido algún percance en la clase
- 20. Controla el orden y la limpieza de los cuadernos de los alumnos y alumnas
- 21. Amenaza con sanciones a los alumnos/as cuando hay problemas de disciplina pero no suele cumplir la amenaza

22. Fomenta el que se hagan esquemas sobre los contenidos:	<input type="checkbox"/>					
* Explica el proceso de construcción	<input type="checkbox"/>					
* Pone ejemplos de cómo hacerlos	<input type="checkbox"/>					
* Exige que hagan esquemas	<input type="checkbox"/>					
* Exige que los hagan de forma visual y telegráfica ..	<input type="checkbox"/>					
* Controla y evalúa su realización	<input type="checkbox"/>					
23. Utiliza estrategias de comprensión lectora	<input type="checkbox"/>					
* Planificar la lectura	<input type="checkbox"/>					
* Activar conocimiento previo	<input type="checkbox"/>					
* Parafrasear	<input type="checkbox"/>					
* Hacer inferencias	<input type="checkbox"/>					
* Buscar idea principal	<input type="checkbox"/>					
24. Utiliza métodos cooperativos y de enseñanza recíproca en la comprensión lectora	<input type="checkbox"/>					
25. Utiliza exámenes tipo:	<input type="checkbox"/>					
* Test	<input type="checkbox"/>					
* Orales	<input type="checkbox"/>					
* Orales con guión	<input type="checkbox"/>					
* Relación de palabras dadas: situarlas, relacionarlas ..	<input type="checkbox"/>					
* Dado un esquema desarrollarlo	<input type="checkbox"/>					
* Con apuntes personales y trabajados	<input type="checkbox"/>					
* Utilizando textos clozé	<input type="checkbox"/>					
26. Exige la entrega de los exámenes en un solo color y no escritos con lapicero, claridad y limpieza en los mismos	<input type="checkbox"/>					
27. Exige que en los ejercicios que hacen copien la pregunta o incluyan su contenido en la respuesta	<input type="checkbox"/>					
28. Controla por temas los conceptos nuevos que han pasado al cuaderno de vocabulario	<input type="checkbox"/>					
29. Controla “diariamente” el trabajo hecho por los alumnos	<input type="checkbox"/>					

- 30. Valora positivamente el trabajo bien hecho por los alumnos/as de forma expresa
- 31. Hace un seguimiento e informa a los alumnos/as de las asignaturas pendientes de cursos anteriores
- 32. Controla de forma activa durante los recreos que no haya problemas y se cumplan las normas establecidas
- 33. Procura aprovechar el recreo como espacio para la convivencia con los alumnos/as
- 34. Remite a la utilización de la biblioteca municipal como fuente de información y documentación
- 35. Califica las faltas de ortografía en los exámenes, y que se recuperen explicando por escrito su utilización correcta
- 36. Exige que los alumnos/as rehagan lo que tengan mal hecho en el cuaderno o en los exámenes
- 37. Anota en la agenda escolar, o pide a los alumnos/as que lo anoten expulsiones, exámenes no presentados, incidentes
- 38. Revisa que la información y las comunicaciones que se anotan en la agenda haya llegado a los padres/madres

Se pasó este cuestionario a una muestra intencional de alumnos/as de todos los cursos correspondientes a la segunda etapa de EGB y a BUP. Se les preguntaba sobre cada una de las asignaturas o profesores/as que tenían, teniendo que rellenar un cuestionario por cada uno. Se trató de hacer en días diferentes cada cuestionario para que se hicieran con la máxima tranquilidad y el mayor rigor posible.

Se eligieron de cada curso 3 alumnos/as, con las siguientes condiciones:

- Uno/a había de ser brillante en los resultados académicos y con una cierta madurez en la relación humana para su edad.
- Otro/a sería un alumno/a que hubiera tenido bajos resultados académicos y con un historial conflictivo o con problemas de inadaptación social.
- Finalmente el tercer alumno/a tenía que ser alguien en una situación intermedia, sin resultados ni excesivamente buenos ni excesivamente malos, y con una relación con los compañeros/as y con los profesores/as que no destacara especialmente por su agresividad o conflictividad, ni por su madurez o calidad.

Con los alumnos/as más pequeños, dado que no era posible utilizar los instrumentos de evaluación anteriormente citados, se recurrió a ENTREVISTAS DIRIGIDAS, JUEGOS DE SIMULACIÓN, ROL PLAYING, DRAMATIZACIONES, etc., para conocer su visión del colegio y los profesores.

b. Incorporación de los alumnos/as a la dinámica del proceso de investigación-acción

De cara a incorporar a los alumnos/as en la dinámica del proceso como participantes activos se iniciaron varios procesos:

- 1.- Información y formación a los alumnos/as de 3º de BUP sobre lo que es un proceso de investigación, cómo se lleva a cabo, que herramientas metodológicas se utilizan, etc., aprovechando que eran parte de los contenidos del programa de Filosofía de este curso.
- 2.- A algunos alumnos/as de 3º de BUP que se mostraron interesados en colaborar y participar en el proceso se les invitó a ayudar a corregir y analizar los cuestionarios que se habían pasado, tanto a profesores/as como a alumnos/as sobre el seguimiento de los acuerdos adoptados
- 3.- Todos los alumnos/as han participado en la discusión, negociación y toma de decisiones sobre las propuestas de mejora, a través de grupos de discusión en clase con y sin los tutores como moderadores del grupo de discusión al comienzo de curso, y posteriormente en la evaluación trimestral de la coordinación y coherencia de su puesta en práctica a lo largo del curso, no sólo por los profesores/as, sino también por ellos mismos.

c. Recogida de información de los padres/madres

Para recoger la información y valoración sobre el Centro que pudieran aportar los padres/madres se utilizaron diversos instrumentos de evaluación:

- 1.- GRUPOS DE DISCUSIÓN: Las reuniones del Consejo Escolar han servido como grupos de discusión que han tratado diferentes temas como la integración, valoración del funcionamiento y dinámica del profesorado. Se han tenido también encuentros informales con los representantes del APA del colegio, recogiendo sus aportaciones y la información facilitada sobre su valoración global del centro y sobre aspectos concretos del trabajo educativo y la integración de los padres en la dinámica del centro.
- 2.- ENTREVISTAS: Se han realizado entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas con padres y madres abordando diferentes aspectos sobre su visión y valoración respecto a los elementos que configuran la dinámica organizativa del centro, especialmente lo que hace referencia a la intervención educativa con sus hijos/as y a la colaboración familia-centro en el apoyo al alumnado.

F) De cualquier modo, qué sugerencias proponen para mejorar

.....

G) Si tuvieran que elegir un horario ¿cuál sería?

- Actual ()
- 9-12 y 14,30-16,30 ()
- Jornada continua ()
- Otros ()

H) ¿Qué actividades complementarias desearía para sus hijos?

.....

4.- CUESTIONARIO DE VALORACIÓN SOBRE SUS PROPIOS HIJOS: Posteriormente al anterior cuestionario, se dio un paso más tratando de incorporar a los padres en la valoración y evaluación trimestral que hacíamos los profesores respecto a sus hijos. La idea era implicarles y hacerles partícipes de un proceso de coeducación compartida entre la familia y el centro en el que progresivamente se estableciera una corriente de cooperación en el trabajo educativo, o al menos, de unificación de criterios en cuanto a la línea educativa a trabajar con sus hijos/as.

Con esta finalidad elaboramos un cuestionario de coevaluación entre la familia y el profesorado respecto a los/as alumnos/as, en el que se especificaban aquellos aspectos educativos referidos al estilo de aprendizaje, tipo de organización y planificación, facilidad de expresión y comprensión oral y escrita y comportamiento y disciplina que nos parecían elementos importantes a consensuar con la familia, estableciendo una valoración compartida. Sirvió también para definir con los padres los criterios comunes de trabajo entre la escuela y la casa.

Reproduzco a continuación el cuestionario, tal como quedó una vez revisado y afinado con la aportación de todo el profesorado y las matizaciones hechas por los padres:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN COMPARTIDA COLEGIO-FAMILIA

Este cuestionario trata de ser una evaluación compartida entre el centro y los padres. Por eso hemos valorado los siguientes puntos respecto a su hijo/a y nos parece tan importante que los valoren también ustedes los distintos aspectos que aquí se proponen referidos a su hijo. **Coloque en la casilla la letra negrilla de la opción que haya elegido.** Añada en el apartado observaciones aquellas que considere pertinente para completar esta evaluación conjunta.

EVALUACION CUALITATIVA	CO LE- GIO	FAMI- LIA
TRABAJO EN CLASE Y EN CASA		
Trabaja independiente, sólo con ayuda del profesor o de padres o pidiendo ayuda a compañeros		
Trabaja habitualmente <u>con</u> interés, <u>sin</u> interés, de <u>mala</u> gana.		
Se <u>concentra</u> en el trabajo, se <u>distr</u> ae con facilidad		
Es <u>perseverante</u> en su trabajo, <u>emp</u> rende las tareas y las deja a medias, <u>busca</u> "escurrir el bulto".		
<u>Sigue</u> el ritmo de los compañeros, <u>lento</u> , <u>rápido</u> , <u>presenta</u> marcadas dificultades, lagunas <u>anteriores</u> , <u>falta</u> de trabajo habitual (no estar al día en las materias).		XXXX
Nº de horas por día dedicadas por su hijo a estudiar las distintas asignaturas (no tareas).	XX	
ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN		
Cuaderno bien estructurado, limpio y claro <u>S / N</u>		
Realiza con puntualidad sus tareas <u>S / N</u>		
Sigue las normas de trabajo que se le indican <u>S / N</u>		
Es ordenado <u>S / N</u>		
Muestra interés en hacer bien las cosas <u>S / N</u>		
Se queja siempre de las tareas que se le ponen <u>S / N</u>		
Prefiere: trabajo individual / en equipo <u>I / E</u>		
EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA		
Escucha <u>S / N</u>		
Se interesa por otros puntos de vista <u>S / N</u>		
Dialoga <u>S / N</u>		
Puede expresar lo que lee <u>S / N</u>		
Ordena sus ideas al hablar y las expone razonadas <u>S / N</u>		
Siente curiosidad por ampliar sus conocimientos <u>S / N</u>		
Pregunta cuando no entiende algo <u>S / N</u>		

EVALUACION CUALITATIVA	CO LE- GIO	FAMI- LIA
COMPORTAMIENTO Y DISCIPLINA		
Interrumpe la marcha de la clase: <u>h</u> abitualmente, a <u>v</u> eces, <u>n</u> unca.		
Tiene problemas de puntualidad: <u>h</u> abitualmente, a <u>v</u> eces, <u>n</u> unca.		
Tiene conflictos con sus compañeros/as: <u>h</u> abitualmente, a <u>v</u> eces, <u>n</u> unca.		
Trato correcto a los profesores/as: <u>h</u> abitualmente, a <u>v</u> eces, <u>n</u> unca.		
Colabora en lo que se le pide: <u>h</u> abitualmente, a <u>v</u> eces, <u>n</u> unca.		
OBSERVACIONES		

Este cuestionario, ha sido el resultado final, después de diferentes correcciones y aportaciones a partir de las opiniones de los padres. Ha supuesto el inicio de una evaluación conjunta, que aunque no ha sido continuada, ha permitido un avance en la coordinación del trabajo entre la familia y el colegio.

d. Incorporación de los padres/madres a la dinámica del proceso de investigación-acción

Con los padres y madres no se llegó en este período inicial a integrarlos de una forma activa y constante en el proceso de investigación evaluativa puesto que su disponibilidad de tiempo era muy escasa, sobre todo los padres y madres con alumnado en edad adolescente, por sus múltiples ocupaciones (como ellos/as mismos/as expresaban), por lo que se optó por no presionarles con exigencias añadidas a las que ya de por sí tenían, sino informales de aquellos aspectos relevantes que nos parecieran más importantes de cara a contrastar nuestra visión y su valoración.

Lo que sí se ha hecho de una forma sistemática es organizar actos (tanto a comienzo de curso como durante el mismo) con los padres que permitiesen discutir sobre las innovaciones que se iban introduciendo a nivel metodológico y organizativo en el proceso de aprendizaje-

enseñanza, de cara a que los padres y madres se implicaran y pudieran participar con sus aportaciones y sus críticas. Esto se está llevando a cabo en otros centros, como el “Mare Nostrum” de Barcelona que buscan que “los padres, madres y personal no docente se impliquen también y participen con sus aportaciones y con sus apoyos frente a la Administración en la construcción de nuestra cultura pedagógica propia” (AA.VV., 1996, 66).

Hay que agradecer que buena parte de los padres y madres, quizá los más activos y comprometidos con el centro, han participado de una forma espontánea y colaborativa a crear una cierta cultura de solidaridad con el centro, pues se han movilizado activamente para reivindicar delante de la Administración educativa la renovación del concierto argumentando tanto la calidad pedagógica del centro como la labor de integración que se estaba llevando a cabo. Hay que reconocer que algunos de ellos eran padres de alumnos/as con necesidades educativas especiales muy sensibilizados al trabajo diario que se estaba llevando a cabo con sus hijos/as.

No obstante, han surgido algunos conflictos que han imposibilitado en la práctica que en el proceso de investigación-acción se implicara al APA como representante de padres, aunque algunos de ellos han colaborado de forma activa y permanente, pero a título personal. Este conflicto se originó a raíz de la fiesta del colegio. Se dio un problema de incomunicación entre los padres/madres que habían organizado la infraestructura técnica (equipo de megafonía y música así como personal encargado del mismo) y la infraestructura económica (venta de bebidas y bocadillos para recaudar y el profesorado de mayores que había organizado una representación teatral a cargo de algunos alumnos/as. Se comentará detalladamente más adelante. Aquí interesa resaltar que a causa de ello la conexión con el APA no ha sido un éxito en esta investigación a nivel institucional.

3. Seguimiento y evaluación de los acuerdos adoptados

a. Construcción de nuevos instrumentos de investigación evaluativa

Se confeccionaron dos cuestionarios autoconstruidos por un equipo de profesores/as del centro dirigidos, uno a los profesores/as y otro a los alumnos/as en el que mediante 42 ítems, en el caso del de profesores y 38 en el caso de los alumnos/as (ya expuesto anteriormente), con 6 opciones de respuesta cada ítem, mediante los cuales se iba a valorar en qué medida se habían llevado a cabo las estrategias adoptadas a comienzo de curso, si eso se había notado en la mejora del rendimiento de los alumnos/as y si en general se había percibido un cambio de clima y de coordinación compartida entre todos los miembros del equipo docente. Al pasar un cuestionario tan similar a profesores/as por una parte y a alumnos/as por otra, estábamos triangulando fuentes de información de una forma muy ajustada y contrastando si la valoración que hacíamos como profesorado coincidía con la que hacían los propios alumnos/as.

Este cuestionario nos iba a servir para ver hasta que punto estábamos iniciando un proceso de "unificación cultural", de cambio cultural asumido y compartido por todos en una serie de valores primordiales a la hora de trabajar educativamente con nuestros alumnos/as y entre nosotros. Pues una de las presunciones culturales claves que subyacían tras los valores expresados en el informe final y las propuestas de mejora era la necesaria e imprescindible colaboración y cooperación en el trabajo educativo: "es preferible trabajar todos a una, aunque nos equivoquemos, que cada uno hacer la guerra por su parte" había sido la expresión más elocuente de esta línea de actuación por parte de uno de los profesores del claustro escolar. El protocolo del mismo cuestionario así lo establecía.

Vuelvo a recordar, como en el primer cuestionario que éste también es un cuestionario que no se centra tanto en las cuestiones técnicas de validez y fiabilidad, aunque está construido con rigor, sino que trata de ser una herramienta útil a los propios interesados. Se trataba, por tanto, de construir un instrumento que les sirviera, que fuera fácil y cómodo de responder, pero sobre todo que fuera ajustado a la realidad concreta y cotidiana del Centro tal como era vivido por los propios profesores/as y por toda la comunidad educativa.

Como en el anterior cuestionario, y dado el resultado tan positivo de la estrategia, antes de la entrega y posterior recogida de los cuestionarios completados, se llevó a cabo una campaña de información, por parte del equipo de profesores/as que lo habían realizado, de la finalidad del mismo y las ventajas que supondría rellenarlo tratando de exponer aquellos aspectos que considerábamos que se podían mejorar y aquellos que se debían potenciar puesto que estaban siendo llevadas a cabo de una forma adecuada.

Fueron entregados 18 cuestionarios (la totalidad de los miembros componentes del claustro escolar y la dirección) y se recogieron 18 cuestionarios completados en su totalidad.

Paso a continuación a reflejar la estructura general del cuestionario elaborado para el profesorado, sin las modificaciones introducidas para los alumnos/as.

También se diseñó otro cuestionario para que los alumnos/as valorasen durante el curso el seguimiento de los acuerdos tomados. Lo expongo a continuación:

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN ACUERDOS TOMADOS

- ▶ Este cuestionario trata de recoger los **acuerdos adoptados a comienzos de curso** entre todo el claustro de profesores.
- ▶ Servirá para valorar en qué medida nos hemos acordado de llevar a cabo dichos acuerdos.
- ▶ Es importante que contestes a todas las cuestiones que aquí te presentamos.
- ▶ Si tienes alguna duda o matización que hacer, anótala en el propio margen del cuestionario o en un papel a parte haciendo referencia al nº de cuestión a la que se refiere la anotación.
- ▶ Gracias por tu colaboración. Con la aportación de todos iremos **mejorando cada vez más la calidad de nuestra labor educativa en el centro.**

	Siempre	Casi siempre	Bastantes veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
1. Exijo que los alumnos/as mantengan una postura correcta y activa en la clase	<input type="checkbox"/>					
2. Pido que los alumnos/as mantengan el lugar asignado en la clase	<input type="checkbox"/>					
3. Recuerdo a los alumnos/as que deben venir bien vestidos (No uso de pantalón corto de deporte o de baño) ...	<input type="checkbox"/>					
4. Controlo que al finalizar mi clase el aula esté limpia y en caso de no ser así pido que la limpien	<input type="checkbox"/>					
5. Impido que los alumnos/as se levanten en clase sin pedir permiso	<input type="checkbox"/>					
6. Hago que los alumnos/as respeten el horario de salida y entrada en clase (no entrar una vez comenzada la clase)	<input type="checkbox"/>					
7. Intervengo activamente en solucionar aquellos conflictos que veo aunque no sea durante mi clase	<input type="checkbox"/>					
8. Impido que haya faltas de respeto entre los alumnos/as	<input type="checkbox"/>					
9. Recuerdo o “señalo” que no se usen de “tacos” en clase	<input type="checkbox"/>					
10. Estoy atento/a a que no se coma en clase chicle, pipas, etc.	<input type="checkbox"/>					
11. Me dirijo a mis alumnos/as con respeto:	<input type="checkbox"/>					
* No utilizo ironías respecto a ellos/as	<input type="checkbox"/>					
* No utilizo tacos en mis explicaciones	<input type="checkbox"/>					
* No grito en clase ni me “descontrolo”	<input type="checkbox"/>					
12. Exijo que los alumnos/as traigan el material escolar a clase todos los días	<input type="checkbox"/>					

- 13. Pido a los alumnos/as que utilicen hojas de examen durante las pruebas escritas que les pongo
- 14. Pido y reviso que todos los alumnos tengan en su primera hoja del cuaderno la planificación/valores de mi materia
- 15. Organizo con los alumnos/as la utilización del cuaderno de vocabulario en mi asignatura
- 16. En caso de que expulse a algún alumno/a:
 - * Anoto en el parte su expulsión
 - * Anoto en el parte el trabajo que tienen que realizar
 - * Controlo que hayan cumplido su sanción
- 17. Organizo la clase de tal forma que todos los alumnos/as estén activos durante la hora de mi asignatura
- 18. Llego a consensos con alumnos/as sobre propuestas de mejora respecto al funcionamiento de la clase
- 19. Hablo personalmente con los alumnos que tienen problemas o con los que ha ocurrido algún percance en la clase
- 20. Controlo el orden y la limpieza de los cuadernos de los alumnos y alumnas
- 21. Amenazo con sanciones a los alumnos/as cuando hay problemas de disciplina pero no suelo cumplir la amenaza
- 22. Fomento el que se hagan esquemas sobre los contenidos:
 - * Explico el proceso de construcción
 - * Pongo ejemplos de cómo hacerlos
 - * Exijo que hagan esquemas
 - * Exijo que los hagan de forma visual y telegráfica
 - * Controlo y evalúo su realización
- 23. Utilizo estrategias de comprensión lectora
 - * Planificar la lectura
 - * Activar conocimiento previo
 - * Parafrasear
 - * Hacer inferencias
 - * Buscar idea principal
- 24. Utilizo métodos cooperativos y de enseñanza recíproca en la comprensión lectora

- 25. Utilizo exámenes tipo:
 - * Test
 - * Orales
 - * Orales con guión
 - * Relación de palabras dadas: situarlas, relacionarlas
 - * Dado un esquema desarrollarlo
 - * Con apuntes personales y trabajados
 - * Utilizando textos clozé
- 26. Exijo la entrega de los exámenes en un solo color y no escritos con lapicero, claridad y limpieza en los mismos
- 27. Exijo que en los ejercicios que hacen copien la pregunta o incluyan su contenido en la respuesta
- 28. Controlo por temas los conceptos nuevos que han pasado al cuaderno de vocabulario
- 29. Controlo “diariamente” el trabajo hecho por los alumnos
- 30. Valoro positivamente el trabajo bien hecho por los alumnos/as de forma expresa
- 31. Hago un seguimiento e información a los alumnos/as de las asignaturas pendientes de cursos anteriores
- 32. Controlo de forma activa durante los recreos que no haya problemas y se cumplan las normas establecidas
- 33. Procuro aprovechar el recreo como espacio para la convivencia con los alumnos/as
- 34. Remito a la utilización de la biblioteca municipal como fuente de información y documentación
- 35. Califico las faltas de ortografía en los exámenes, y que se recuperen explicando por escrito su utilización correcta
- 36. Exijo que los alumnos/as rehagan lo que tengan mal hecho en el cuaderno o en los exámenes
- 37. Anoto en la agenda escolar, o pido a los alumnos/as que lo anoten expulsiones, exámenes no presentados, incidentes
- 38. Reviso que la información y las comunicaciones que se anotan en la agenda haya llegado a los padres/madres
- 39. Autorizo cambios de sitio, si lo considero imprescindible, procurando comunicárselo al tutor
- 40. Recuerdo a los alumnos/as que cada uno es responsable del pupitre en el que está sentado

41. Espero a que se callen para comenzar a hablar. Si no se callan, recupero posteriormente el tiempo perdido . . .
42. Tengo la hoja de “coordinación: metodología común” permanentemente con mi material de trabajo de clase . . .

El cuestionario destinado a los/as profesores/as fue pasado a la totalidad de los profesores y profesoras del Centro, así como a todos los miembros del equipo directivo.

b. Recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observación, análisis documental, etc.)

También se han recogido datos a través de entrevistas dirigidas y de observación participante, tanto entre profesores/as como entre alumnos/as.

Las entrevistas dirigidas fueron llevadas a cabo por el investigador-autor de esta tesis, así como por dos de los miembros del profesorado del Centro. En cuanto a la observación participante se realizó entre los profesores que estaban llevando y coordinando todo el proceso de investigación desde el comienzo, poniéndose en común periódicamente los resultados obtenidos y las valoraciones que sobre ellos se aportaba. Esta puesta en común periódica ha servido para contrastar la información obtenida y para aclarar dudas, problemas y pulir progresivamente la forma de observación. En este proceso de investigación participante se decidió incorporar a la observación a la profesora de apoyo del Centro, dado que desempeña su actividad habitualmente en distintos cursos y con distintos profesores/as, lo cual le permitía una mayor contrastación y globalización de la observación.

c. Análisis e interpretación de la información: Informe Provisional II

Se analizaron todos los datos aportados por el cuestionario pasado a todos los profesores/as y a todos los miembros del equipo directivo, así como el cuestionario pasado a los alumnos/as, mediante la técnica de análisis categorial propuesto por **Taylor y Bogdan** (1992) y **Santos Guerra** (1990), puesto que ya se había entrenado con el anterior cuestionario y se tenía mayor soltura y mejor capacidad para analizar la información.

Respecto a los cuestionarios se desestimaron tres de ellos (dos pertenecientes a los profesores/as y uno de los alumnos/as) por haber sido rellenados de forma incorrecta (todas las respuestas a los diferentes items en la misma columna).

Este análisis y la posterior interpretación de la información analizada fue llevada a cabo por el mismo equipo de profesores/as que se había encargado de la confección del cuestionario.

Este informe, igual que el del curso anterior, sirvió para elaborar la memoria del curso escolar 94-95. La información se agrupó inicialmente en tres bloques:

- ▶ Datos de los alumnos/as sobre distintos aspectos de la función docente de sus profesores/as
- ▶ Datos de los profesores/as sobre su propia experiencia docente.
- ▶ Datos de la observación realizada por la profesora de apoyo que desempeña su actividad habitualmente en distintos cursos y con distintos profesores/as.

Dado que el informe provisional no es excesivamente distinto al informe definitivo, pues sufrió pocas alteraciones tras su discusión y valoración, me voy a limitar a exponer a continuación el informe definitivo al que se llegó por consenso entre todos los profesores/as y la dirección, que fue incluido en la memoria anual del Centro y que sirvió como documento base para hacer una serie de propuestas de mejora entre junio y septiembre de 1995.

d. Validación del informe por todos/as los/las implicados/as: Informe Definitivo II.

De cara a la validación del informe provisional por parte de todos los implicados se llevaron a cabo numerosas reuniones durante el mes de junio, hasta analizar y consensuar cada uno de los aspectos en él reflejados por todos los profesores/as y la dirección. Pues sabíamos que ello iba a ser necesario, aunque supusiera mucho tiempo, si queríamos que todo el mundo colaborara y se implicara en la solución de los problemas allí apuntados.

Para la elaboración de este informe final se tuvo en cuenta también la información aportada por la observación participante por parte del equipo de profesores/as y dirección que estaban llevando a cabo el proceso de investigación de una manera más implicada y directa, así como las entrevistas informales que se mantuvieron con algunos profesores/as, alumnos/as y padres. También se han tenido en cuenta las aportaciones realizadas a lo largo del curso durante los claustros de evaluación, donde se recogió la información aportada por alumnos/as de todos los cursos (sus representantes una vez oída la opinión de cada curso) y de los profesores/as. Así como las aportaciones de los padres a través del APA y del Consejo Escolar. Un papel muy valioso lo desempeñaron los tutores al reflejar la visión de los alumnos/as respecto a los propios profesores/as y la dirección, y en general del Centro, y la valoración que hacían los padres y madres de diferentes cursos sobre la dinámica y funcionamiento del Centro. Por lo cual el informe se ha considerado por todos exhaustivo, clarificador y profundo.

El informe definitivo versó no ya sobre la explicitación de nuestra cultura organizativa común, sobre nuestra valoración del funcionamiento y organización del Centro, como el primer informe del curso anterior, sino sobre el proceso de unificación cultural, de trabajo en equipo de una forma cooperativa y compartida en algunos valores comunes y fundamentales consensuados

por todos los miembros del claustro escolar y plasmados en estrategias concretas de actuación, centradas en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Estas estrategias se estuvieron llevando a cabo a lo largo de todo el curso escolar 94-95, evaluando su puesta en práctica y los resultados de la coordinación común de todo el claustro de profesores trimestralmente, aprovechando las evaluaciones globales que se hacen durante el curso y que era el momento más idóneo para reunirnos todos los profesores/as y autoevaluar el proceso de trabajo coordinado. A lo largo de esta evaluación continuada la mayor dificultad encontrada, no era como habíamos esperado al principio, la reticencia de los profesores/as de las áreas más “científicas” (puesto que algunos se habían expresado con ciertas reticencias a poder trabajar estrategias de aprender a pensar en sus asignaturas, entendiéndolo que esto era más propio de las materias tradicionalmente llamadas de “letras”), sino que la auténtica dificultad estaba siendo el que de una forma coordinada y sistemática se llevaran a cabo por parte de la gran mayoría de los profesores/as los acuerdos adoptados. Es decir, aunque se partía de una buena intención y de un intento por parte de todos de llevarlas a cabo, era tal el hábito de independencia, aislamiento y de seguir el propio ritmo de cada profesor/a, que se nos olvidaba continuamente los acuerdos adoptados y la importancia de llevar a cabo unas estrategias comunes.

A partir de los datos recogidos y analizados en el informe provisional y posteriormente discutidos y consensuados en diferentes reuniones a lo largo del mes de junio, se llegaron a las siguientes conclusiones:

- ▶ Los/as alumnos/as consideran que se da una mayor coherencia en la aplicación de unas estrategias comunes en las áreas de Lenguaje, Historia, Religión, Filosofía y Latín, tanto en EGB como en BUP. Esto ha sido confirmado y corroborado tanto en entrevistas dirigidas, como en grupos de discusión o en el cuestionario (concentración significativa de puntuaciones en las respuestas emitidas). En las reuniones de debate con los/as profesores/as, estos también han estado de acuerdo en general.
- ▶ Igualmente, los/as alumnos/as consideran que las áreas donde se da una menor coherencia a la hora de aplicar los criterios comunes de trabajo, las estrategias y metodologías establecidas de común acuerdo, son las áreas de Ciencias Naturales, Dibujo y Educación Física. Los alumnos/as lo mostraron claramente en los cuestionarios, al opinar unos que los profesores/as que impartían estas materias siempre utilizaban determinadas estrategias, o hacían determinadas acciones, mientras que otros opinaban justamente lo opuesto. Esto se ha confirmado a través de la observación participante de la profesora de apoyo y del equipo de profesores/as coordinadores de la investigación, así como del cuestionario (el índice de dispersión en las respuestas era muy alto en muchos ítems) o en los grupos de discusión con alumnos/as, donde los debates se enconaban cuando se trataba de estas áreas, dividiéndose las opiniones de una forma muy extrema, sin poder llegar a acuerdos la mayoría de las veces. Los/as profesores/as han estado de acuerdo en esta afirmación, pero matizando que el área de Ciencias Naturales, a pesar de las deficiencias ha experimentado una evolución muy positiva en los últimos dos cursos, aunque todavía falte camino por trabajar, pero que sobre todo ha habido una “disposición constante a colaborar

y trabajar en equipo”. Respecto al área de Matemáticas, los/as profesores/as consideran que, aunque los/as alumnos/as no han dicho nada de ella, es el área que más se aparta de la cultura organizativa del Centro, pues “va a su bola”, expresión harto repetida por los demás profesores (“no cumple las normas comunes acordadas por todos y él mismo”, “ni siquiera nos saluda”, “dice que sí, pero luego hace lo que le da la gana” son algunas de las frases que se han dicho sobre el profesor que imparte esta materia).

- ▶ Como aspectos negativos o deficientes en los que fallamos todos/as los/as profesores/as a la hora de utilizar estrategias comunes de actuación, los/as alumnos/as señalan los siguientes:
 - ▶ Utilizar la ironía como forma de control en el aula.
 - ▶ No mantener el hábito de limpieza en el aula.
 - ▶ *Descontrolarnos fácilmente en la clase y gritar o utilizar malos modos.*
 - ▶ Mayoritariamente los profesores y no las profesoras son más permisivos con el uso de los “tacos” en clase.
 - ▶ No tienen claro qué es lo que quiere decir la primera hoja del cuaderno, donde les ayudamos a entender los procedimientos, capacidades y valores que vamos a tratar de conseguir durante el curso, así como los criterios de evaluación. De hecho, bastantes profesores/as han reconocido que “no se han vuelto a acordar de la primera hoja del cuaderno” ni han evaluado al alumnado en función de esas destrezas y capacidades establecidas en dicha hoja.
 - ▶ *Consideran que sólo algunos profesores/as dedican el recreo a comunicarse y relacionarse con los/as alumnos/as, mientras que la mayoría “pasa”.*
 - ▶ Es muy desigual entre los/as profesores/as la exigencia en la correcta presentación de los trabajos y de los exámenes.
 - ▶ Curiosamente, no tienen nada claro los/as alumnos/as que trabajemos los esquemas, las estrategias de comprensión lectora ni que utilicemos métodos cooperativos de enseñanza en la mayoría de los casos. Esto ha sido corroborado por la observación participante de la profesora de apoyo, que señala que no hay mucha precisión y coherencia a la hora de aplicar en todas las materias los procesos de comprensión lectora o en la utilización de esquemas. El mismo profesorado ha reconocido que bastantes de ellos no los utilizan a pesar de haberlo acordado.
 - ▶ No ven que la mayoría de los/as profesores/as organicen la dinámica de trabajo en clase de forma que todos/as los/as alumnos/as estén activos.
- ▶ Como aspectos positivos generales y asumidos por todo el profesorado han destacado los/as alumnos/as los siguientes:
 - ▶ Hablamos con ellos/as de sus problemas.
 - ▶ Valoramos de forma expresa el trabajo bien hecho.
 - ▶ Controlamos de forma continuada el trabajo hecho en casa.

- ▶ Se ha considerado que un factor de distorsión muy importante en el trabajo coordinado a lo largo de las distintas etapas, es la transición de la primera a la segunda etapa, el paso de 5º a 6º. El alumnado pasa de tener un profesor que les atiende en todas sus necesidades, a varios profesores/as cada uno con sus características peculiares; de una normativa más flexible puesto que el profesor les conoce a una normativa más rígida inicialmente, etc. Lo cual hace necesario una mayor coordinación en las normas de conducta (entrar/salir, puntualidad, levantarse del sitio, etc.), en las estrategias de aprendizaje, en el diseño curricular en la transición de una etapa a otra.
- ▶ La psicóloga del Centro recordó que aún no estaba establecido un plan de tutoría unificado y coordinado entre todos los tutores/as. Que si bien, se comunicaban mucho entre ellos/as y esto generaba una coordinación informal, sería necesario diseñar un plan organizado de cara a “prevenir problemas de integración, hacer un seguimiento de los casos más conflictivos y tener previsto de antemano los objetivos unificados que se pretenden, así como las estrategias más adecuadas para abordarlos”.
- ▶ Finalmente, lo más valorado, tanto por el alumnado como por el profesorado, ha sido que lo importante no ha sido sólo la introducción de estrategias cognitivas de aprendizaje o estrategias organizativas o de motivación, sino sobre todo que esas estrategias han sido realizadas, con mayor o menor fortuna según los casos, de una forma coordinada, y como decía un alumno: “todos a una”. Así, algunos de los alumnos/as entrevistados, muestran su sorpresa inicial cuando establecieron “correlaciones” entre diferentes asignaturas, o cuando podían transferir conocimientos y estrategias de unas a otras en exámenes o en exposiciones, e incluso alguna alumna manifestaba lo que le había servido comenzar a aplicar los esquemas en el área de matemáticas, algo que nunca antes se había planteado. Igualmente los/as profesores/as han explicitado el cambio que supone utilizar estrategias conjuntas de actuación, lo cual “facilita enormemente las destrezas cognitivas de base sobre las cuales asentar el trabajo posterior”. Y se ha empezado a notar mucho la necesidad de que estas estrategias y habilidades cognitivas se trabajen desde las edades más tempranas, facilitando posteriormente el trabajo en etapas superiores.

e. Toma de decisiones y compromisos de mejora.

A la hora de establecer acuerdos y tomar decisiones de cara a mejorar el funcionamiento y la dinámica del Centro durante el próximo curso, se soslaya abordar directamente aspectos relativos al sistema relacional de la organización (comunicación, participación, etc.). Esto se debe a dos razones fundamentalmente:

- ▶ Por una parte se considera que el hecho de haber explicitado los problemas y deficiencias en las reuniones de junio, habiéndose plasmado en el informe final, es suficiente para que aquellos/as que quieran cambiar de actitud o tomarse más en serio la puesta en práctica

de esa "cultura común" lo hagan. Quizá se da una confianza excesiva en que la verbalización de los problemas los soluciona, sin detenerse a articular medidas concretas que puedan ayudar a solucionarlos. Si aplicamos estrategias con el alumnado, por qué no aplicármolas a nosotros/as para educarnos mutuamente.

- ▶ Por otra parte el anuncio por parte de la dirección de que el BUP no tiene suficiente número de alumnado matriculado para ser viable su mantenimiento el próximo curso, a no ser que se matriculen muchos más a comienzos de septiembre, va a suponer un cierto desánimo moral. Esto conlleva que el tema prioritario se focaliza en el posible cierre de BUP. Y además nadie se siente con ánimo como para meterse a fondo en negociar y consensuar cambios profundos en un momento como éste en el que el futuro se considera tan incierto.

Por lo que los acuerdos tratan de ser lo más efectivos posibles, concretos, en continuidad con la línea de trabajo mantenida el curso pasado con la cual todo el profesorado se ha manifestado conforme y sin que pudieran suscitar excesivos conflictos.

De esta forma se ha planteado como propuesta para el curso siguiente, continuar con el *seminario de autoformación de forma permanente a lo largo del curso 95-96*, avanzando un paso más y centrándonos ya en estrategias metacognitivas de aprendizaje, entre ellas, se ha demandando:

- ▶ Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado.
- ▶ Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando.
- ▶ Cómo transferir los principios o estrategias aprendidas desde una situación aprendida a otra no entrenada.
- ▶ Cómo conocer las demandas de la tarea y
- ▶ Cómo conocer los medios para lograr las metas.

Así mismo se ha considerado trabajar en septiembre los siguientes puntos:

- ▶ Los problemas que se hubieran detectado como comunes a los tres bloques de datos obtenidos por alumnos/profesores/profesora de apoyo trabajarlos a lo largo del curso en diferentes reuniones de septiembre o en el seminario de autoformación.
- ▶ Concretar cómo se van a trabajar en cada curso y asignatura esos problemas comunes.
- ▶ Elaborar un plan de acción tutorial unificado para todo el centro.
- ▶ Cómo intervenir con los niños/as que tienen problemas de aprendizaje, pero no son de integración, desde el gabinete de orientación psicopedagógica.
- ▶ Ver la posibilidad de trabajar un programa de desarrollo de la inteligencia en todos los cursos y en todas las asignaturas.
- ▶ Reorganizar el organigrama funcional del Centro: órganos directivos, funciones de cada uno, etc. Basándonos en el Reglamento Orgánico de Centros definir las funciones de cada uno.
- ▶ Proyecto educativo de centro: a partir de lo que estamos trabajando ver lo que tenemos elaborado.

- ▶ Proyecto del profesor de prácticas (Luis): trabajo educativo con el alumnado en el tiempo de ocio. Comentarle con el APA.
- ▶ Se propone para pensar y elaborar posteriormente una dinámica de “indicadores de una escuela eficaz” (propuesta por la directora técnica de BUP) a partir de la cual reflexionar personalmente intentando reflejar aquellos aspectos que cada uno considera más necesarios en el funcionamiento de un centro. Reflexionar el verano sobre dicho documento.
- ▶ Con respecto a los alumnos/as de riesgo, ver quiénes permanecen en el centro y qué medidas se van a tomar con ellos/as.
- ▶ Realizar una reunión de todos los profesores/as con el tema de la integración.

Finalmente se procede al establecimiento de prioridades de los temas a trabajar en las próximas reuniones a lo largo del curso y en el seminario permanente de autoformación.

En función de los temas más problemáticos y necesarios que se habían analizado en junio y se había propuesto trabajar a partir de septiembre de este año, se establecen los siguientes bloques temáticos a desarrollar y profundizar en las reuniones durante el curso:

- ▶ **Plan global de tutoría.**
- ▶ **Programa de desarrollo de la inteligencia aplicado al aula.**
- ▶ **Medidas de atención a la diversidad: alumnos/as de “riesgo”.**
- ▶ **Profundización en el análisis y evaluación de la cultura organizativa del centro.**
- ▶ **PEC: continuar con su elaboración.**
- ▶ **Integración: aplicaciones de adaptaciones curriculares.**
- ▶ **Mejora de la eficacia de las reuniones del Centro.**
- ▶ **Funciones de los distintos órganos funcionales del Centro.**
- ▶ **Información de las conclusiones del Seminario Permanente de Integración.**

4. Dos hechos que afectan poderosamente a la dinámica cultura iniciada: El inicio de la elaboración del PEC y el cierre del Bachillerato

a. La elaboración del Proyecto Educativo de Centro

La necesidad de elaborar el Proyecto Educativo de Centro ha surgido de forma más general a raíz de la implantación de la LOGSE, pero específicamente y más en concreto como consecuencia de dos cursos de formación a los que asistió la mayor parte de los miembros del claustro escolar, impartido por el Dr. D. Martiniano Román Pérez en julio de 1991 y julio de 1992. Estos cursos sirvieron para generar una conciencia dentro de aquellos profesor@s asistentes

al mismo de la necesidad de incorporar la nueva reforma educativa que se estaba implantando a nivel oficial en el Centro. No sólo por prescripción administrativa y oficial, sino por propio convencimiento respecto a las ventajas y aportaciones que planteaba esta ley.

Papel protagonista en esta dinámica fue la de la líder del Centro, que potenció enormemente esa conciencia no sólo entre el profesorado que asistió a los cursos, sino también entre aquell@s profesor@s que no habían asistido.

El proceso se inició de forma inductiva a partir de 1992. De lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general. Y así se comenzó por incorporar el modelo T de programación general de la asignatura o área propuesto por **Román Pérez y Díez López (1991, 1994)** a los diseños curriculares de aula. El modelo T lo denominan estos autores así "porque tiene forma de doble T: la T superior que integra contenidos conceptuales y procedimientos-estrategias y la T inferior que integra capacidades-destrezas y valores-actitudes. Y, también, porque del mismo se elaboran los objetivos terminales (que empiezan por T) en los que aparecen estos tres elementos: un qué (contenidos conceptuales), un cómo (procedimientos) y un para qué (capacidades y valores), que surgen del propio Modelo T" (**Román Pérez y Díez López, 1994, 56**).

MODELO T	
Contenidos conceptuales	Procedimientos-estrategias
CONTENIDO	MÉTODO
Capacidades-destrezas	Valores-actitudes
DESTREZA	ACTITUD

Pero como paso previo a la elaboración de este modelo T en cada asignatura o área, teníamos que ponernos de acuerdo todo el claustro de profesor@s en aquellas capacidades y valores que considerábamos imprescindibles trabajar de forma común en todo el Centro. Con lo cual estábamos definiendo de alguna forma los valores que queríamos transmitir en nuestra labor

educativa, las capacidades que considerábamos fundamentales desde nuestra concepción de la educación. Estábamos explicitando en definitiva parte de la cultura del Centro, y a la vez construyendo una cultura de equipo, de trabajo coordinado y común entre tod@s.

Esta dinámica de trabajo también se organizó como consecuencia del curso de formación y sobre todo animada por la líder del Centro, que explícitamente generó y potenció una dinámica a comienzo del curso siguiente para que todo el claustro de profesor@s nos implicáramos activamente en este proceso de diseño curricular, siguiendo las directrices propuestas por la LOGSE y el Dr. D. Martiniano Román Pérez.

Pues bien, a lo largo de distintas reuniones del claustro de profesor@s, a partir del R. D. de Enseñanzas Mínimas a nivel de Estado, el Diseño Curricular Base del MEC y el listado de capacidades-destrezas ofrecidas por el Dr. D. Martiniano Román Pérez en su curso, y siguiendo el método que este mismo profes@r había propuesto, se eligieron tres capacidades (que luego serían reducidas a dos) y cuatro destrezas por capacidad como comunes para todo el centro, todas las áreas y todos los niveles, pues eran en las que tod@s estábamos de acuerdo. Eran las capacidades y destrezas que todo el profesorado del Centro iba a trabajar en las distintas áreas de una forma coordinada y compartida: estábamos sentando las bases de lo que luego sería el Proyecto Curricular de Centro y que posteriormente pasarían a integrar el Proyecto Educativo de Centro. No obstante, además de esas capacidades y destrezas comunes, se incluía que cada área desarrollaría las capacidades y destrezas específicas de tal área, además de las comunes para todo el Centro, con lo cual se dejaba libertad y flexibilidad para que cada profesor/a adecuara las capacidades de su programación a la lógica interna de su área y que en cada nivel se adecuara a las necesidades de cada grupo de alumnado.

Una vez consensuadas estas capacidades y destrezas, se eligieron tres valores y cuatro actitudes por valor en los que estuviéramos de acuerdo todo el claustro de profesor@s. Estos iban a ser los valores que fomentáramos de forma unánime en todas las áreas y todos los niveles, adecuándolos a las necesidades y características de nuestros grupos de alumnado. A partir de aquí ya empezaba la tarea individual de cada departamento y cada área que tendría que completar la programación en cuanto a contenidos conceptuales, y procedimientos y estrategias adecuados a cada área específicamente, pero siempre en consonancia con los valores-actitudes y capacidades destrezas consensuados por todos los profesor@s. Inicialmente se propusieron una serie de procedimientos-estrategias adecuados a los valores y capacidades consensuados comunes y que se podían emplear en todas las áreas, pero posteriormente se fueron diversificando en función de las circunstancias de cada curso, cada grupo de alumn@s o las prioridades del profesorado.

Estos valores-actitudes y capacidades-destrezas consensuados se propusieron al Consejo Escolar para su aprobación como elementos ideológicos constituyentes de lo que quería ser el Centro, su ideología y sus aspiraciones en cuanto a lo educativo, siendo aprobado por unanimidad tanto por padres y madres como por el alumnado. Pasó a ser así el "ideario" de toda la comunidad educativa del Centro .

PUNTOS CONSENSUADOS	
Contenidos conceptuales	Procedimientos-estrategias
LOS PROPIOS DE CADA ÁREA	LOS PROPIOS DE CADA ÁREA
Capacidades-destrezas	Valores-actitudes
ORIENTACIÓN ESPACIO-TEMPORAL Situar Comentar Relacionar PLANIFICAR EL CONTENIDO Interpretar Ordenar Conocer Contrastar Y LAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁREA	SOLIDARIDAD Tolerar Ayudar Compartir CREATIVIDAD Imaginar Inventar Observar RESPONSABILIDAD Sentido del deber Comprometerse Autoexigirse

Este proceso iniciado con dudas y vacilaciones en el curso 1991-1992, actualmente se estaba consolidando de una forma organizada y sistemática. Comenzaba a ser el punto de referencia constante en todos los comienzos y finales de curso a la hora de revisar nuestra labor o a la hora de planificarla: era la fuente y la base sobre la cual estábamos planificando de una forma consensuada nuestra acción educativa, en función a la cual comenzábamos a evaluar nuestra práctica educativa. Era una dinámica que trascendía a todos los ámbitos del Centro y la comunidad educativa, que los alumn@s habían comenzado a percibir de forma clara, a partir de la cual se organizaba toda la interacción con los padres y las madres, y, en definitiva, un engranaje que comenzaba a rodar de forma suave y armónica, engrasado por todos los implicados en el proceso, cuyos chirridos y parones se entendían en el marco del proceso de puesta a punto y optimización de su funcionamiento, y que estaba dando lugar a una cultura común, a una forma de percibir y sentir las cosas muy común, donde se hablaba un mismo lenguaje y se buscaban una metas similares. Era un proceso en el que se ha englobado toda la dinámica cultural descrita hasta ahora y que fue su arranque, su motor y el marco global sin el cual no se podría entender.

Pero "era". Y he hablado en pasado, porque este proceso se ha visto seriamente y profundamente afectado por el otro hecho que también ha afectado poderosamente a esta dinámica cultural iniciada: el cierre del BUP, del cual hablaré a continuación.

b. Cierre definitivo del BUP

Uno de los elementos claves que explica la dinámica organizacional y la cultura del centro ha venido siendo la relación con la Administración Educativa. Además de este aspecto hay otro factor que ha condicionado la supervivencia de la organización: el número de alumnado en la parte correspondiente al bachillerato, puesto que éste ha sido siempre privado.

Fruto de la confluencia de ambos factores, inicialmente dispares y no relacionados, ha sido el cierre del BUP.

Remontándonos a la historia del centro, lo cierto es que, según asegura la dirección, la parte del BUP privada había corrido siempre con los gastos deficitarios de la parte correspondiente a EGB (privada-concertada) en los años anteriores. Las aulas de BUP siempre habían estado llenas durante los años que duró la dirección del padre de la actual directora. Pero a raíz de los últimos años progresivamente el número de alumnado ha ido disminuyendo. Los factores explicativos de este descenso progresivo en la matriculación en la parte correspondiente a BUP pueden ser diversos según la opinión del profesorado y la dirección, así como de algunos padres y madres “históricos” que tienen a sus hijos aquí desde pequeños.

La opinión de uno de los actuales profesores, que fue alumno del propio centro en los años en que dirigía el padre de la actual directora, es rotunda afirmando que en aquellos años, a parte de haber más número de alumnado, el colegio tenía fama de “coladero” y se llenaba con alumnado que no aprobaba en otros centros, por eso, a partir de que la línea del centro empezara a tener un cierto nivel de calidad y exigencia, estos alumnos dejaron de venir. Otros profesores comentan que al ser un colegio privado tan pequeño y con unas instalaciones tan pobres y deficientes, en un entorno como el que se ubica de zona media-alta, los padres no suelen enviar aquí a sus hijos si pueden enviarlos a un gran colegio privado de la zona con todas las posibilidades del mismo. Algunos padres comentan que “el nivel ha subido” y por eso muchos padres prefieren llevar a sus hijos a otros centros que puedan aprobar sin tanto trabajo. Otros padres, por el contrario, comentan que el hecho de haber acogido a alumnado con necesidades educativas especiales ha supuesto una “bajada de nivel” y que se atiende prioritariamente a esos alumnos de integración, descuidando el trabajo con el resto y no exigiendo más al grupo de clase para compensar el desfase de “los de integración”.

En fin, diversas razones y argumentos para todos los gustos. El caso es que el curso 94-95 el nivel de matriculación fue escaso y el resultado económico se limitó a, como dijo la directora, “lo comido por lo servido”.

¿Cómo afectó el primer factor anteriormente mencionado al cierre del bachillerato: la Administración educativa? Pues bien, estando en situación de implantación de la Reforma Educativa marcada por la LOGSE, el centro necesitaba asegurar el concierto de Primaria si quería seguir manteniendo su estatuto de privado-concertado. Para ello, según el Ministerio, el problema del Centro era una “cuestión de metros cuadrados”. Por lo que no quedaba otro remedio, según

la dirección, que cerrar 1º de BUP para poder tener metros cuadrados suficientes para poder implantar Primaria. Lo cual conllevaba una situación muy precaria a final del curso 94-95, puesto que había que informar al alumnado y a sus familias de que ya no habría 1º de BUP en el colegio y que 2º y 3º de BUP se mantendría si había suficiente número de alumnado para poder sostenerse económicamente.

El resultado fue, como lo han calificado algunos profesores/as del centro, “una desbandada” del alumnado de BUP y la imposibilidad económica de seguir sosteniendo el bachillerato con el número de alumnado matriculado en septiembre. Lo cierto es que hubo una afluencia masiva de alumnos/as para matricularse en 1º de BUP, pues parece que había otros centros en la misma situación que el nuestro, pero hubo que orientarles hacia otros colegios. El cierre del BUP era definitivo.

Esto ha provocado una situación especial que ha repercutido en la dinámica, el funcionamiento y el clima del centro.

Algunos miembros del profesorado han comenzado a afirmar, y ya se ha reconocido por la mayoría, que 6º de Primaria sigue siendo 6º de EGB. ¿Por qué? Este curso sigue teniendo como tenía 6º de EGB un número de profesores excesivo, cada uno de los cuales da una materia totalmente diferente, con un estilo distinto y un tipo de relación peculiar. Además, este hecho se ve agravado porque buena parte de ese profesorado (el 50%) no está en el colegio más que unas pocas horas (las que le han quedado correspondientes a EGB y Primaria, que oscila entre tres y nueve horas semanales), con lo cual la coordinación y el trabajo de equipo entre el profesorado se hace prácticamente inexistente. Anímicamente este profesorado que no aparece si no un día o dos a la semana por el colegio se siente desvinculado del mismo, su preocupación principal y su fuente primaria de trabajo empieza a ser otra y el colegio les queda como un “relleno” para completar la jornada laboral. Por otra parte, esta situación está creando una progresiva sensación en el profesorado que está más tiempo en el centro de imposibilidad de coordinarse y de hacer un trabajo conjunto. De dedicar ahora más tiempo y más esfuerzo a reuniones de coordinación que “de nada sirven”, puesto que con quienes más se necesitaría la coordinación no están en el centro.

Esto está provocando una sensación de desánimo generalizada en el profesorado de 6º de Primaria, 7º y 8º de EGB, sintiendo que con menor número de horas de trabajo, tienen que dedicar mayor esfuerzo y con menores resultados que anteriormente. Llegando a afirmar aquello, ya repetido, de “pocos, tontos y encima mal avenidos”. Una sensación que se ha extendido a la misma Reforma, empezándose a decir que la LOGSE es “bajar el nivel” de una forma reiterativa y permanente por algunos profesores/as.

Por lo que se ve en ciernes una crisis ante la cual, sobre todo este colectivo del profesorado está buscando salidas, ya sea prepararse las oposiciones de secundaria, ya sea presentar curriculum vitae a otros centros o, incluso, buscar trabajos alternativos. De esta forma, la inestabilidad laboral empieza a ser un factor crucial a la hora de entender la cultura y el clima de esta organización y la dinámica interna de la misma.

C. FASE IIIª: CURSO 1995-1996

1. Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos tomados en la IIª fase

a. Introducción

En un proceso de investigación-acción permanente no hay punto final. Cada evaluación supone no un final, sino un punto de partida para generar nuevos proyectos que conlleven una mejor forma de realizar la labor educativa.

No obstante, una cosa son los proyectos y otra las realidades. De todos los acuerdos que se habían establecido en la IIª fase de la investigación (plan de tutoría, PEI, alumnado en "riesgo", cultura organizativa, PEC, integración, funciones de los órganos, conclusiones del Seminario de Integración) sólo voy a poder informar de aquellos puntos que realmente se están trabajando:

- ▶ **Programa de desarrollo de la inteligencia aplicado al aula**
- ▶ **Mejora de la eficacia en las reuniones-funciones órganos del centro**
- ▶ **PEC: continuar con su elaboración**
- ▶ **Profundización en el análisis y conocimiento de la cultura organizacional del Centro**
- ▶ **Nuevas estrategias cognitivas**
- ▶ **Evaluación de cómo hacemos las evaluaciones: proceso de unificación y coordinación.**

Como se puede ver las decisiones y acuerdos que se van tomando ya no sólo se centran en aspectos fundamentalmente didácticos, sino que aluden a aspectos curriculares (PEC) y organizativos (reuniones, evaluación, cultura) también de forma directa y clara y además mayoritaria. Teniendo en cuenta que toda esta dinámica es de tipo organizativo, podemos concluir que la dinámica y organización del centro están avanzando continuamente en este proceso de investigación-acción desde una reflexión planificada e intencional sobre la propia práctica.

Me centraré en el cuarto acuerdo, puesto que es el que más interesa en esta tesis al ser su objeto primordial de investigación, aunque sin descuidar los otros, especialmente el de las reuniones -elemento cultural importante-, pues influyen en la configuración y cambio de la cultura organizacional del centro.

b. Programa de desarrollo de la inteligencia aplicado al aula

Se ha establecido un día a la semana, el martes, en el que la mayoría del profesorado se reúne y bajo la coordinación de la psicóloga del Centro, preparan, ensayan y aplican a situaciones de aula las distintas estrategias que propone el programa de desarrollo de la inteligencia de Feuerstein: PEI.

Este programa se aplica a todo el alumnado, no sólo en una hora complementaria a la semana que se tiene de forma específica, sino en las diferentes materias a lo largo de la programación escolar, tratando de integrarlo en el curriculum ordinario.

Los resultados, a cinco meses de estarlo llevando a la práctica, se están viendo de una forma clara, sobre todo en alumando con necesidades educativas especiales y alumnos/as con dificultades de aprendizaje leve.

Dado que este programa es suficientemente conocido, no voy a extenderme sobre él, únicamente resaltar que el intento emprendido en el centro no se limita a aplicarlo tal como se ofrece, sino que se trata de aplicarlo a la cotidianeidad del aula, del trabajo educativo diario.

c. Mejora de la eficacia en las reuniones

A raíz de un curso de formación de directivos, impartido por el ITE-CECE a cargo del Dr. D. Manuel Álvarez durante el año 1995 y que se ha extendido al año 1996, al que asistió la anterior directora de BUP y actual jefe de estudios, se ha puesto en práctica un plan de mejora de la *eficacia de las reuniones del Centro*.

Me detendré en este proyecto ya que es importante analizar cómo está cambiando la planificación y el desarrollo de las reuniones en el Centro, puesto que éste es uno de los artefactos culturales que expresan y ritualizan la cultura organizativa.

El objetivo del proyecto era la mejora del **funcionamiento y eficacia** de las reuniones del claustro de profesores y profesoras del Centro de cara a **conseguir una mayor satisfacción** entre los participantes.

La razón de habernos centrado en este aspecto, era, según la jefe de estudios, la percepción por su parte de “un cierto clima general de **insatisfacción** entre los profesores/as del Centro ante la forma de realizarse las reuniones y ante los logros conseguidos con las mismas”. Como ella misma expresaba, “siendo las reuniones el recurso más utilizado para comunicarnos el claustro de profesores/as, para tomar decisiones, acuerdos y organizar el funcionamiento del Centro en equipo, considero necesario y urgente agilizar y optimizar las mismas de cara a un mejor funcionamiento y coordinación general del Centro”.

Aunque el proyecto fue coordinado en todo momento por ella, yo participé en cada paso como investigador y asesor de su labor, por lo que se verá la similitud y la concordancia de dicho proyecto con todo el proceso de investigación-acción llevado hasta aquí en el Centro.

** Objetivos que se planteaba con este proyecto.*

- ▶ Ofrecer un proyecto concreto y progresivo de mejora del funcionamiento de las reuniones que sea útil al Centro.
- ▶ Conseguir una implicación en el mismo de los miembros del Claustro escolar.
- ▶ Generar un clima de menor insatisfacción entre los profesores y rebajar el escepticismo ante los resultados de las reuniones.
- ▶ Mejorar su formación personal y el dominio de una serie de técnicas útiles para hacer más eficaces las mismas.

DESARROLLO DEL PROYECTO

1ª FASE: Análisis de necesidades

 *Tiempo empleado:* Se empleó el tiempo previsto: final de curso 1995.

 *Objetivo:* Se pretendía conocer y analizar las necesidades, tanto expresadas como percibidas, de los miembros del Claustro de profesores/as en cuanto a las reuniones.

 *Instrumentos de investigación:*

▶ **OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

Nuestra observación, contrastada con la de otros profesores/as y la dirección, de los factores y motivos que estaban causando una falta de eficacia en la preparación, desarrollo y posterior aplicación de los acuerdos conseguidos en las reuniones, así como la insatisfacción y malestar que esto provocaba en los profesor@s del Centro, constituyó la base sobre la cual construimos el guión de la entrevista semiestructurada que se pasó a todo el claustro de profesor@s.

▶ **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

A partir de esa observación inicial establecimos los siguientes puntos claves o bloques fundamentales de información a desarrollar y valorar, de una forma flexible y abierta, en las entrevistas en profundidad al profesorado:

está equilibrada la relación entre el tiempo y el número de temas a tratar

- El orden del día. Están claros: finalidad, documentación, orden
- Comunicac.: se mezclan cuestiones personales
hay descalificaciones
se siente que las decisiones están tomadas
la mayoría "no se mojan"
hay cordialidad, creatividad, valoración positiva de las intervenciones (por parte del coordinador y los otros miembros)
- Existen roles no nombrados en nuestras reuniones: charlatán, tímido, obstinado, puercoespín, dormilón, aristócrata, astuto, bueno, sabelotodo, lento, rápido, otros...

▶ GRUPO DE DISCUSIÓN

Finalmente se ha tratado de validar los datos obtenidos, su análisis e interpretación mediante la técnica de grupos de discusión informal llevado a cabo con un grupo del profesorado que se ha prestado a analizar y debatir en grupo los aspectos reflejados como consecuencia de los instrumentos de investigación empleados.

☞ *Sujetos a los que se ha aplicado:* todos los miembros del Claustro Escolar.

☞ *Conclusiones:* Las conclusiones obtenidas a partir de la información aportada por los instrumentos de investigación utilizados son las causas de insatisfacción de los profesor@s respecto a las reuniones del Centro. Tenemos así recogidas y contrastadas las necesidades sentidas y expresadas de todo el claustro escolar. Las expongo a continuación.

En cuanto al **tiempo**:

- impuntualidad (comienzo y fin)
- horario inadecuado (aspecto difícil de mejorar ya que no todo el profesorado tiene jornada completa en el Centro)

En cuanto al **espacio**:

- inadecuado (la mayor parte de las veces en aula escolar con pupitres fijos)
- alejados (sobre todo los que menos se implican)

En cuanto a los **contenidos**:

- Mal planificados
- Excesivo número de objetivos
- A veces sin orden del día

En cuanto al **desarrollo**:

- fácil para favorecer los roles negativos en el grupo

- poca participación de algunos
 - charlatanería
 - el/la coordinador/a no ejerce el papel de controlar la situación
 - el/la coordinador/a no siempre está claro quién es
- En cuanto a los **acuerdos**:
- difícil llegar a ellos por el factor tiempo
 - poco concretos
 - no escritos ni revisados siempre
- En cuanto a **otros aspectos**:
- Confusión entre los distintos tipos de reuniones
 - Tendencia a actuar como si todas fueran deliberativas
 - Absentismo: frecuente en algunos; sin motivos serios en otros (dados los comentarios en público de ellos mismos)
 - El comentario "no sirven para nada" no siempre responde a la realidad, sino a la postura de no implicarse en el Centro

A partir de estos resultados se ha planificado todo el posterior desarrollo del proyecto, modificando el diseño inicial en función de las necesidades del profesorado.

2ª FASE: Planificación y mejora de las reuniones

- ☞ *Tiempo empleado*: Se ha desarrollado esta fase del 19 de septiembre al 14 de diciembre.
- ☞ *Objetivo*: Se pretendía que, en función de las causas de insatisfacción detectadas en la fase anterior, se establecieran las estrategias adecuadas para mejorar el funcionamiento de las mismas, implicando a la mayoría de los miembros del claustro escolar en dicha mejora.
- ☞ *Estrategias*:
 Planificación previa de las reuniones.
 Incorporación del "Orden del día" en las reuniones.
 Progresiva ejercitación en dinámicas de sesiones.
 Establecimiento y acuerdo de normas de los debates y discusiones.
 Definición de roles en las reuniones y asignación de funciones.
 Toma de decisiones y asignación de responsabilidades.
 Puntos necesarios de toda "Acta de reunión".

Desarrollo de las estrategias:

- **Planificación previa de las reuniones:** Se establece para ello que el equipo directivo se reúna todos los martes de 13,30 a 14,30 horas, de cara a preparar las distintas reuniones. Se incorpora en esta planificación la estrategia de "**orden del día**", así como la definición de **roles y funciones** en las reuniones.

REUNIONES DE PLANIFICACIÓN PREVIA REALIZADAS Y CONTENIDOS DE LAS MISMAS:

- 19 septiembre: Análisis de los acuerdos tomados en los primeros días de septiembre.
Orden del día de la reunión siguiente.
Distribución de tareas dentro del equipo directivo.
Calendario de las reuniones de padres.
- 26 septiembre: No se realizó por tareas urgentes de parte del equipo directivo.
- 3 de octubre: Priorización y temporalización de los acuerdos tomados en septiembre para dar la planificación a los profesor@s el día 5 de octubre, día de reunión.
La preparación de esa reunión lo harán la psicóloga y la profesora de apoyo.
Análisis de las reuniones de padres.
- 10 de octubre: Preparación de la reunión sobre la actividad complementaria en el Centro decidida por el claustro: PEI.
- 17 de octubre: Preparación de la reunión del día 14 con profesorado sobre "intervención en alumn@s con necesidades educativas especiales".
- 24 de octubre: Revisión de la organización y puesta en marcha de la actividad complementaria del PEI.
- 31 de octubre: No se realiza.
- 7 noviembre: Elaboración del calendario de reuniones generales y por ciclos que quedan pendientes en el trimestre.
- 14 noviembre: Revisión de la marcha de la actividad complementaria del PEI.
Preparación del material formativo para los profesores.
- 21 noviembre: Preparación de la reunión del 23 (tercer ciclo de educación primaria).
Revisión Boletín Informativo del curso anterior en 5º para incorporarlo a 6º.
Preparación del material (fotocopias del boletín de 5º; fotocopias de los criterios de evaluación del Proyecto Curricular).

5 diciembre: Elaboración del planning de reuniones sobre el tema de evaluación pedido en septiembre.

- ▶ **Progresiva ejercitación en dinámicas de sesiones:** A lo largo del desarrollo de esta estrategia, y de una forma práctica y dinámica, se tratan de introducir algunas más, como son el establecimiento y acuerdo de **normas de los debates** y discusiones, el "**acta de reunión**" o la asignación de **responsabilidades**.

CALENDARIO DE LAS REUNIONES DE CLAUSTRO/CICLOS PLANIFICADAS

MES	DÍA	HORA	PREPARACIÓN	ASISTENTES	REALIZACIÓN
Junio	27	12-13,30	Directora de BUP Titular Directora de Primaria y EGB	Claustro Total: 18	Tal como se programó
Junio	28	11-12 12,30-13,30	Titular Directora de BUP Directora de Primaria y EGB	Claustro Total: 15	La duración fue hasta las 13,40
Junio	30	9-10,30 11-12	Titular Directora de BUP Directora de Primaria y EGB	Claustro Total: 15	Duración prevista
Septiem	11	9,30-10,30 11-12	Equipo directivo	Claustro Total: 16	Se cumple lo previsto
Septiem	12	9,30-11 11,30-12,30	Equipo directivo	Claustro Total: 16	Se cumple lo previsto
Septiem	13	13-14,30	Equipo directivo	Claustro Total: 16	Motivos ausencias: - coincide reunión en otro centro; - sin justificación; - accidente.
Octubre	5	8,30-9,20	Psicóloga Profesora apoyo	Claustro Total: todos	Se cumple el horario.

MES	DÍA	HORA	PREPARACIÓN	ASISTENTES	REALIZACIÓN
Octubre	19	12,20-14,40	Responsables de los dos equipos	Claustro Equipo Zona Equipo ONCE	Presentes todos los miembros del claustro escolar
Noviemb	14	12,20-14	Jefe de estudios Psicóloga	Profesores de EGB de 7° y 8°	Se cumple horario Asisten todos (uno se ausenta antes por compromiso en otro centro)
Noviemb	23	12,20-13,30	Equipo directivo	Profes Tercer ciclo de E.P.	Duración real: de 12,20-14,20 (una hora más)
Diciemb	14	12,20-13,30	Equipo directivo	Por ciclos	

FECHA	TIPO	ORDEN DEL DÍA	TAREAS PREVIAS	DESARROLLO	RESPONSABLES	COORDINADOR	INDIC.EVALUACIÓN
11-IX	Consultiva Deliberativa	1. Seleccionar los temas a tratar en próximas reuniones de los propuestos en Junio. 2. Tomar conciencia de la normativa vigente en el "Reglamento Orgánico de Centros". 3. Nombrar o confirmar los cargos y funciones del Centro para este curso.	1. Extracto de los acuerdos de las reuniones de Junio. 2. Conseguir fotocopia del R.O.C.	1. Lectura de las Actas correspondientes a los días 27, 28 y 30 de junio. 2. Se seleccionan y priorizan los temas a tratar durante el curso. 3. Lectura de la normativa vigente sobre los cargos en los Centros. 4. Ratificación o nombramiento de los cargos-funciones en el Centro.	Equipo directivo	Jefa de Estudios	1. Tener bien elaboradas las Actas anteriores. 2. Clarificación de las funciones de cada cargo. 3. Puntualidad y asistencia de los profesores.
12-IX	1ª parte: Informativa	1. Conocer por cursos las características de los alumn@s de integración desde Educación Infantil hasta 8º EGB. 2. Aclaraciones y propuestas	1. Preparación de la información referente a los alumn@s de integración.	1. La profesora de apoyo informa de las características de cada alumn@ y de los criterios de actuación educativa más adecuados. 2. Cada tutor corrobora lo dicho o añade su propia percepción. 3. Se hacen preguntas sobre ello.	Profesora de apoyo	Jefa de Estudios	1. Dinámica ágil de la reunión: puntualidad, efectividad y cumplimiento de los objetivos marcados. 2. Diferenciar entre los dos tipos de reunión 3. Llegar a un consenso de todos sobre las normas.
	2ª parte: Decisoria.	3. Preparar calendarización de reuniones de comienzo de curso. 4. Actualizar, revisar y acordar normas generales del Centro para dar información en la reunión de padres.	2. Elaborar listado de reuniones necesarias al comienzo del curso. 3. Fotocopiar la información dada el curso anterior sobre las reuniones comienzo curso.	4. Se toma nota de las reuniones de comienzo de curso. 4. Se reparten las fotocopias. 5. Lectura actas de Junio sobre propuestas de mejora para este curso 6. Lectura de normas de curso anterior (hoja informativa padres). 7. Debate y acuerdos sobre normas.	Equipo de dirección		
13-IX	Informativa Deliberativa	1. Revisar las actividades complementarias del Centro 2. Información sobre las que hemos decidido introducir en el Centro: PEI 3. Llegar a organizarlas		1. Análisis actividades complementarias del curso anterior. 2. Cada profes@r informa de las mejoras conseguidas con ellas. 3. Nuevas propuestas: PEI 4. Organización del PEI por cursos	Equipo directivo Psicóloga	Jefa de Estudios	Progreso en los indicadores de mejora del funcionamiento de las reuniones

DESARROLLO PORMENORIZADO DE CADA REUNIÓN

FECHA	TIPO	ORDEN DEL DÍA	TAREAS PREVIAS	DESARROLLO	RESPONSABLES	COORDINADOR	INDIC. EVALUACIÓN
27-VI	Informativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concretar los puntos comunes de la memoria del curso 94-95. 2. Comunicar los resultados de la encuesta realizada a alumnos, profesor@s y profesora de apoyo. 3. Comentarios y sugerencias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el esquema recibido de la Inspección. 2. Anotaciones personales al mismo. 3. Tabulación y análisis de la encuesta. 4. Redacción de los resultados de la encuesta. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puesta en común. 2. Establecimiento del esquema común para trabajar en la Memoria. 3. Lectura de los resultados de la encuesta. 4. Comentarios y sugerencias. 	<p>Equipo directivo. Profesor que dirigió, realizó y tabuló las encuestas.</p>	Directora de BUP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aportaciones a la lectura 2. Realización de la memoria 3. Redacción del Acta de reunión. 4. Concreción de acuerdos.
28-VI	Consultiva Deliberativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar conciencia de en qué punto está la elaboración del Proyecto de Centro. 2. Revisar qué hemos trabajado hasta ahora. 3. Revisar qué hacemos en realidad (día a día) en el trabajo cotidiano. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de un texto ("Indicadores de una escuela eficaz"). 2. Contestar por escrito a la cuestión: ¿qué diríamos si tuviéramos que definirnos teniendo en cuenta: objetivos, recursos y resultados? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se cambia el orden día a petición de la psicóloga del centro y la titular: hay que contextualizar un cuestionario del M.E.C. (E.O.E.P.). 2. La psicóloga comunica su estudio sobre alumn@s con necesidades educativas especiales, no incluidos en la categoría de "integración" oficialmente y sus propuestas para trabajar con ellos en la mejora de su rendimiento. 3. La coordinadora a) dirige las respuestas al cuestionario recibido y b) comenta lo importante de pensar y "escribir" cada uno la hoja entregada pervista en el orden del día. 	Equipo directivo.	Directora de BUP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación de la reunión por parte de los participantes. 2. Establecer marco de trabajo futuro para el Proyecto Centro.
30-VI	Informativa Consultiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización práctica del próximo curso en cuanto a número de alumn@s, número de alumn@s de integración, distribución de aulas y recursos del Centro. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Información de la titular. 2. Problemas con la administración y de tipo económico. 3. Mejoras previstas. 4. Comentarios 5. Conclusiones y acuerdos. 	Titular.	Titular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se llega a conclusiones que se concretan en aspectos tangibles.

FECHA	TIPO	ORDEN DEL DÍA	TAREAS PREVIAS	DESARROLLO	RESPONSABLES	COORDINADOR	INDIC. EVALUACIÓN
5-X	Informativa	1. Analizar la situación de los alumn@s con problemas de aprendizaje	1. Preparación del informe de las características de estos alumn@s.	1. Informe de la psicóloga del Centro sobre las características psicológicas de estos niñ@s.	Psicóloga	Jefa de Estudios	
14-XI	Informativa Decisoria	1. Revisión conclusiones de las anteriores reuniones. 2. Puesta en común de las notas de evaluación. de 7º y 8º 3. Puesta en común del cuestionario sobre intervención con alumn@s con n.e.e. 4. Redacción definitiva del Boletín de Evaluación Informativa de 6º de Primaria	1. Evaluación de los alumn@s de 7º y 8º. 2. Contestar individualmente al cuestionario entregado.	1. Se pusieron en común las notas de evaluación de 7º y 8º de EGB comentándose los casos individuales más sobresalientes. 2. Se puso en común el cuestionario, aunque sólo una profesora lo tenía preparado. 3. Se pospuso la elaboración del Boletín de Evaluación Informativa para la próxima reunión	Equipo Directivo	Jefa de Estudios	1. Preparación de la reunión.
23-XI	Informativa	1. Redacción definitiva del Boletín de Evaluación Informativa de 6º de Primaria	1. Fotocopias de los Boletines de Evaluación de 5º. 2. Fotocopias del PCC	1. Se repartió a cada profesor/a los criterios de evaluación de 5º correspondientes a su materia. 2. Se repartió igualmente los criterios de evaluación reflejados en el PCC de su materia. 3. Se debatió la forma de trabajar y se dejó a la opción personal de cada uno la elaboración del boletín.	Equipo directivo	Jefa de Estudios	1. Organización, funcionamiento de la reunión
14-XII	Informativa Decisoria	1. Redacción definitiva del Boletín de Evaluación Informativa de 6º de Primaria 2. Entrega de conclusiones del cuestionario sobre intervención con alumn@s con n.e.e.	1. Elaboración de los criterios de evaluación por cada área. 2. Estructuración de los mismos en un formato idéntico 3. Redacción de las conclusiones del cuestionario sobre intervención alumn@s con n.e.e.	1. Cada profesor/a expone lo trabajado en su materia. 2. Lectura de las conclusiones y de la ficha de cómo definir. 3. Propuestas de mejora.	Equipo directivo Tutores	Jefa de Estudios	1. Puntualidad 2. Asistencia 3. Acuerdos concretos.

3ª FASE: Evaluación de las reuniones

☞ *Tiempo empleado:* La evaluación del proceso desarrollado se ha llevado a cabo entre los días 1 de diciembre y 22 de diciembre de 1995.

☞ *Objetivo:* El objetivo de esta tercera fase era valorar en qué medida y hasta qué punto había mejorado el funcionamiento y la eficacia de las reuniones del Claustro, y comprobar si la satisfacción del profesorado había aumentando respecto a las mismas.

☞ *Metodología:* Hemos querido emplear tanto instrumentos de tipo cualitativo como herramientas más orientadas a lo cuantitativo de cara a triangular la metodología y hacer así más fiable la información obtenida. Se ha vuelto a emplear el **cuestionario** elaborado para la primera fase de detección de necesidades con el fin de comprobar hasta qué punto había variado la valoración de l@s profesor@s respecto a los mismos ítems sobre el funcionamiento y eficacia de las reuniones. De la misma forma y con idéntico propósito he vuelto a utilizar la misma **entrevista** semiestructurada, así como la **observación** participante y el **grupo de discusión informal** que tan buen resultado diera anteriormente.

☞ *Protagonistas de la evaluación:* todos los miembros del Claustro Escolar.

☞ *Conclusiones de la evaluación:*

Los resultados de la evaluación se exponen de dos formas diferentes:

Por un lado las evaluaciones de cada reunión en función de las necesidades expresadas en la primera fase, de cara a valorar hasta que punto se ha ido mejorando en la consecución de las mismas. Se recogen aquí los aspectos más observables y objetivables (tiempo, espacio, desarrollo, etc.)

Por otra parte se exponen los resultados de la información obtenida a partir de los instrumentos de evaluación empleados. Se recoge aquí una valoración global y mucho más cualitativa.

No obstante hay que recordar que todas las reuniones han sido evaluadas teniendo en cuenta también los indicadores de eficacia establecidos en el Proyecto presentado anteriormente. Y que todos los instrumentos de investigación evaluativa han sido desarrollados en función de tales indicadores, así como de las necesidades expresadas.

Reproduzco a continuación los indicadores establecidos a comienzo del proyecto:

INDICADORES DE EFICACIA

- * Indicadores de mejora del funcionamiento y eficacia de las reuniones
 - Se han planificado previamente las reuniones.
 - Se ha elaborado el "Orden del día" en todas las reuniones.
 - Se respetan habitualmente las normas de los debates y discusiones.
 - Se han definido las funciones y se han ejercido.
 - Se ha llegado a tomar acuerdos concretos
 - Se han repartido responsabilidades

- * Indicadores de mejora en la satisfacción de los profesores/as
 - Menor escepticismo en sus expresiones respecto a las reuniones
 - Mayor implicación en el desarrollo y preparación de las reuniones

- * Indicadores de mejora de la formación y dominio de técnicas de la jefe de estudios
 - Número de lecturas hechas sobre el tema.
 - Sentimiento de satisfacción personal y mejora.

DÍA	EVALUACIÓN
27-VI	<p>Tiempo: Puntualidad tanto al comienzo como al finalizar.</p> <p>Espacio: Clase con pupitres fijos; distribución incorrecta (alguno en segunda fila)</p> <p>Contenidos: Ajustados al tiempo previsto Se introduce un punto no previsto en el orden del día</p> <p>Desarrollo: Participación ajustada a lo previsto dado el tipo de reunión. La coordinadora controla la situación</p> <p>Ausencias: Un profesor (sin justificación suficiente); otro se tiene que ausentar antes de finalizar por compromiso con otro centro.</p> <p>Acta: el secretario lee al final las conclusiones y se redacta en un acta.</p>
28-VI	<p>Desarrollo: En la petición de cambio de orden del día se establece desde mi percepción personal una cierta rivalidad entre la coordinadora y la psicóloga. Aunque a juzgar por las actas los demás no lo vivieron así. En las entrevistas realizadas uno lo percibieron igual y otros no. Se crea un ambiente no muy explícito "contra" la negativa de la coordinadora al cambio por su exposición (se siente como inflexibilidad). La coordinadora decide el cambio dado que el tema previsto es lo suficientemente importante como para no realizarlo en ese clima. Se logra contesta el cuestionario urgente. Se logran sacar conclusiones sobre lo expuesto por la psicóloga para trabajar el curso siguiente.</p>

30-VI	<p>Tiempo: Comienza 15 minutos más tarde; termina una hora más de lo previsto.</p> <p>Acuerdos: Se llega a conclusiones para tener en cuenta y preparar.</p>
11-IX	<p>Tiempo: Se empieza puntualmente; se termina 15 minutos más tarde. Demasiado larga y sin descanso.</p> <p>Contenidos: Excesivo número de temas.</p> <p>Acuerdos: Se logra seleccionar los puntos que vamos a trabajar para el próximo curso y se deja la temporalización de los mismos para el equipo directivo.</p> <p>Asistencia: Falta un profesor.</p> <p>Fallos: Charlatanería, desviaciones repetidas del tema.</p>
12-IX	<p>Asistencia: Todos.</p> <p>Acuerdos: Se toman acuerdos concretos.</p> <p>Desarrollo: La marcha de la reunión fue ágil y respondió a lo previsto.</p> <p>Participación: No de todos; se observa menos implicación en algunos dado que la tarea es asignada a los tutores.</p>
13-IX	<p>Participación: Implicación personal de tod@s l@s asistentes decidiendo hacer un curso de formación sobre el programa de desarrollo de la inteligencia para poder aplicarlo en cada área y nivel.</p>
5-X	<p>Desarrollo: Sesión informativa, se valora positivamente la exposición del tema y se decide estudiar personalmente a cada alumn@ y hacer propuestas de actuación sobre cada un@ para la siguiente reunión.</p>
14-XI	<p>Contenidos: Excesivo número de temas para el tiempo previsto (no se aborda el cuarto punto).</p> <p>Preparación: No se preparó por parte del profesorado el punto 3.</p>
23-XI	<p>Tiempo: Mal momento al final de la mañana. Impuntualidad (profesor implicado en uno de los trabajos y directora del centro que es requerida fuera de la reunión)</p> <p>Desarrollo: No clarificación del tipo de reunión (informativa) y por lo tanto confusión a la hora de tomar decisiones (quién las toma). No aceptación explícita de las reglas de juego por "pérdida de papeles" de la coordinadora de la reunión; aflora roles de "saboteador" (hacer lo menos posible; apoyo implícito al saboteador de los demás; no claridad de papeles entre directora del Centro y coordinadora de la reunión.</p>
14-XII	<p>Asistencia: todos.</p> <p>Puntualidad: se empieza y se acaba a la hora prevista.</p> <p>Acuerdos: se llega a acuerdos después de la preparación personal.</p>

Como se puede ver este proyecto, siguiendo la dinámica de investigación-acción participativa ya establecida, se ha llevado a cabo de forma consensuada tanto con todo el equipo directivo como del profesorado. Se planteó como propuesta de mejora en el funcionamiento del Centro, al ser una de las necesidades expresadas de una forma más reiterativa, por lo que se ha acogido con enorme satisfacción por parte del profesorado y con un apoyo unánime del equipo de dirección. Se acordó que la actual Jefe de Estudios, como directora de BUP en aquel momento y posteriormente como Jefa de Estudios de EGB y Primaria -puesto que el BUP se ha cerrado-, fuera la encargada de planificarlo, coordinarlo y evaluarlo. No obstante, este proyecto, como ella misma dice, "no hubiera sido posible sin el apoyo y la colaboración de todo el Centro".

Como conclusión final recojo a continuación la valoración global del proyecto que hace la coordinadora del Proyecto en sus propias palabras:

Creo que ha sido un proyecto personalmente y organizativamente muy rico y valioso. No sólo para mí, sino fundamentalmente para la mejora del funcionamiento del Centro. Se ha ido convirtiendo progresivamente en una exigencia de mejora personal y colectiva, uniendo la investigación de nuevas técnicas de trabajo en equipo y de mejora de una reunión, a la puesta en práctica y experimentación de las mismas, generando un proceso de investigación-acción continuado.

Se ha tenido en cuenta la realidad concreta del Centro, las necesidades sentidas y expresadas por parte de los profesor@s, partiendo de lo que realmente se necesitaba y tratando de responder a esas demandas, muchas veces implícitas.

En cuanto a los objetivos perseguidos con el Proyecto creo que han sido cumplidos todos con un buen nivel y satisfacción por parte de todos. Efectivamente el proyecto llevado a cabo ha sido algo concreto y útil para la propia dinámica del Centro; se ha desarrollado de forma progresiva, introduciendo dinámicas y estrategias de mejora de las reuniones poco a poco, lo cual ha permitido que el cambio no fuera excesivamente brusco y radical, creando situaciones de tensión innecesarias. Como ya comenté la implicación del profesorado ha sido general en cuanto a apoyar verbalmente la introducción de mejoras en las reuniones, de una mayor coordinación y efectividad, pero aun queda mucho por hacer en relación a la preparación personal de las reuniones y a una participación más efectiva por parte de tod@s los implicados. Lo cierto es que tanto a través de instrumentos formalizados de investigación (entrevistas, cuestionario, etc.) como en momentos informales, la mayoría del profesorado ha expresado claramente su satisfacción y el comentario repetido de que "esto de las reuniones parece que comienza a funcionar". Finalmente, respecto al último objetivo, volver a resaltar que ha supuesto un enriquecimiento a nivel personal tanto por la información aportada en la reflexión teórica, como por el propio aprendizaje práctico que ha supuesto poner en práctica estrategias de dirección y coordinación de una reunión, así como de planificación y evaluación del proceso de mejora.

Los resultados, como se puede ver, arrojan luces y sombras sobre la efectividad de lo conseguido. Y lo primero que me planteo es que nos tenemos que someter a una cura de humildad, y reconocer que los cambios planificados afectan sólo en pequeña medida a los seres humanos, pues tendemos a perpetuar nuestras creencias implícitas y nuestros hábitos más allá incluso de lo racionalmente entendible. Los cambios en lo humano son lentos y mucho más en todo lo referente a lo educativo y al trabajo en equipo.

Siguiendo los indicadores de evaluación establecidos para evaluar este proyecto se puede concluir lo siguiente:

- **Se han planificado previamente todas las reuniones** como se puede ver por el calendario expuesto anteriormente. Esto ha permitido generar una estructura de planificación de las reuniones futuras que nos agiliza el trabajo y nos hace más efectiva tanto la preparación como su desarrollo. Aquí lo que se ha reflejado como **necesario a mejorar es especificar en el calendario el tipo de reunión** que se va a hacer, para que el profesorado sepa a que atenerse y se implique de una forma u otra, ya que como indica una profesora del Centro "en la mayoría de los casos no está claro la finalidad de la reunión, el orden de la misma, depende de quién sea el/la encargad@ de la reunión".

- **Se ha elaborado el "Orden del día" en todas las reuniones.** Como aportación a tener en cuenta, no porque no se haya hecho, sino porque sería recomendable hacerlo de forma más frecuente y sistemática, es **recordar aquellos puntos del orden del día que requieren una preparación más específica y ofrecer documentación, materiales o recursos** a los profesor@s para que puedan hacerlo. También se podría ensayar, para ver el resultado que da en nuestro contexto, **ofrecer algún tipo de estructura escrita para contestar o hacer aportaciones sobre aquellos puntos del orden del día que se viera necesario** (ya se ha empezado a hacer en la reunión del 12 de septiembre) y que el **coordinador o responsable de la reunión se encargara de solicitar las aportaciones escritas dos o tres días antes de la reunión** (cuando se puso en común lo pedido en la reunión del 12-IX sólo una profesora -la coordinadora- lo había realizado). También recogiendo la aportación de un miembr@ del claustro de profesor@s que plantea que "en general suelen ponerse demasiados puntos que luego no da tiempo a tratar adecuadamente", habría que **ajustar el número de puntos al tiempo de reunión.**

- **Se ha mejorado en el respeto habitual de las normas en los debates y discusiones.** Esto se puede ver en el menor número de enfrentamientos personales que se vienen produciendo y que no se dan descalificaciones. No obstante, a juicio del profesorado tal como lo expresan en el cuestionario, en las entrevistas y en el grupo de discusión, parece que sigue **persistiendo en algunos miembros del claustro la charlatanería, las desviaciones del tema o el sabotaje parcial en algunas reuniones o que la mayoría "no se mojan"**. Como aportan algun@s miembr@s del profesorado: "mantenemos todavía la divagación, aunque de vez en cuando se controla por parte del coordinador, no así la charlatanería", "la charlatanería suele ocurrir sobre todo en el caso

de algunos miembros", "las desviaciones del tema suelen ser frecuentes, depende del coordinador se cortan o no".

- **Se han definido las funciones y se han ejercido en la práctica de las reuniones.** Especialmente la función de los **responsables de prepararla** y especialmente la función de **coordinación y dirección de las mismas**. Como lo expresan distintos profesor@s: "si la coordinadora es la jefa de estudios está claro quien coordina. Se siente la estimulación. Preguntas concretas que exigen respuestas concretas y no admiten nada de divagación". No obstante, algun@s expresan que quizá lo haga con una **cierta rigidez**: "la única persona que funciona como coordinadora es la jefa de estudios porque prepara los temas, establece reglas, corta, pregunta, etc., sin embargo, a veces, es demasiado rígida y corta negativamente; las reuniones pueden resultar tensas". Es una aportación que me hace reconsiderar mi propia actuación a lo largo de estas reuniones y que me ofrece un aspecto de mejora concreto y claro. La aportación que sería necesario tener en cuenta es la que hace un profesor que dice que las funciones y responsabilidades se reparten "siempre entre los mismos miembros", recordándonos además que "cada persona debería cumplir un papel en el centro, implicarse más en el centro y no sólo en su clase". No obstante, es difícil encontrar **estrategias efectivas en la motivación de determinados profesor@s para que se impliquen de una forma más activa y comprometida** en el Centro. Este es un tema que excede el ámbito de las reuniones y que se está trabajando desde el equipo directivo.

- Se ha llegado a tomar **acuerdos concretos**, que permiten su seguimiento y evaluación de una forma muy fácil: quizá los más valioso haya sido que los acuerdos han tenido y están teniendo una incidencia práctica en los alumn@s y ell@s lo están observando y valorando. No obstante hay un cierto **escepticismo** en la percepción del profesorado respecto a los acuerdos tomados. Así lo expresan algun@s: "**Los acuerdos tomados son seguidos por aquellas personas que están de acuerdo y que probablemente ya los estaban siguiendo**", "en general todo el mundo acepta los compromisos, el problema es que luego sólo los cumplen aquellos que estaban ya convencidos de ellos".

- Se ha **mejorado el lugar de reuniones a partir de este nuevo curso escolar**, en septiembre de 1995, pues el Centro ha tenido que dejar la enseñanza del BUP por presiones de la Administración y cuestiones económicas. Dado que ahora sobran aulas se ha dedicado una a las reuniones con las condiciones idóneas de espacio e instalación. Se ha fijado el calendario de las reuniones en la misma para que se respeten y no se utilice para otros posibles usos.

- **Menor escepticismo** en sus expresiones respecto a las reuniones. Se palpa y hay una expresión verbal explícita por parte de los profesor@s de un clima de satisfacción general porque se llega a "algo" que nos facilita el trabajar mejor con los alumn@s. Aunque creo que el punto más débil es buscar estrategias para que se vaya a las reuniones con ellas preparadas, sobre todo cuando se da material previamente. La implicación como

ya comenté, es bastante desigual. Aunque el tono general expresado por el profesorado es que las reuniones dependen fundamentalmente de quién las prepare y coordine y no de la participación real y efectiva de tod@s en ellas. Por lo que quizá volvemos a repetir los esquemas de clase en las reuniones, sólo que convirtiéndonos nosotr@s mism@s en alumn@s delante de un profesor/a de quien depende que funcione lo que estamos haciendo o no.

d. PEC: continuar con su elaboración

En el proceso de elaboración del PEC nos hemos detenido en dos aspectos que parecían cruciales: cuál era nuestra forma de entender la educación y cómo desarrollamos la evaluación en el Centro.

Ha participado todo el profesorado y se ha trabajado a partir de dos dinámicas.

En cuanto a explicitar la concepción de cada uno sobre la educación, se ha utilizado una propuesta de indicadores de las llamadas “escuelas eficaces”, a partir de los cuales se ha pedido al profesorado que indiquen las características que creen que nos definen como Centro. Esta propuesta fue duramente discutida entre el investigador y la jefe de estudios, puesto que para el investigador era sesgar en una determinada dirección la investigación y la discusión entre el profesorado, marcando de antemano una perspectiva que discrepaba fundamentalmente de la línea de trabajo que se había llevado hasta aquí. No obstante, dado que la negociación en este punto no era posible, el investigador cedió, aunque no sin expresar sus dudas sobre la oportunidad de la técnica, y colaboró en el diseño y desarrollo de la misma.

Esta perspectiva hay que aclarar que debe ubicarse, como plantea **McDonald** (1992, 101) y en parte **Beare, Caldwell y Millikan** (1992, 36-37), en una ideología conservadora puesto que continúan con el marco de referencia tradicional de los centros, se basan en la medición de los resultados a través de tests estándar de rendimiento en lectura y matemáticas, hay un culto a la eficacia y la productividad que puede acabar reproduciendo la estructura social más que cambiarla. A pesar de ello, o quizá por ello y en razón de que ésta era una perspectiva actual muy extendida y predominante, se propuso como punto de partida para enfocar el tipo de escuela que se quería por parte del profesorado.

Para confeccionar los indicadores de lo que pudiera ser una escuela eficaz se han repasado tanto las propuestas de **Bickel** (1983), **Escudero** (1986), **Edmonds** (1979), **Blumberg y Greenfield** (1980), **Purkey y Smith** (1983), **Sergiovanni** (1987), como la “reforma de la segunda ola” (**Davis y Thomas** 1992, 20) que incluye indicadores centrados en habilidades como el razonamiento, el compartir la autoridad, el favorecimiento de un ambiente de estudio colaborativo, mayores competencias para el profesor y más autonomía para la escuela

(Lieberman, 1988; Michaels, 1988). Finalmente se han considerado la perspectiva global que ofrecen tanto Álvarez y Zabalza (1989, 210-211) a través de la revisión de algunas investigaciones importantes al respecto, como la propuesta de Manuel Álvarez (1992) que ofreció en su curso de directivos.

La estructura de reflexión que se ha ofrecido al profesorado es la siguiente:

INDICADORES DE QUE UNA ESCUELA ES EFICAZ

- ▶ Se consideran buenos profesionales los profesores/as.
- ▶ Provocadores en los alumnos de grandes expectativas: puedo triunfar.
- ▶ Currículum articulado entre todos (ausencia de individualismo).
- ▶ Trabajo en equipo (alumnos, profesores, padres).
- ▶ Cooperación escuela-familia (¡no toma de decisiones!).
- ▶ Objetivos y metas claros asumidos por todos: negociarlas y tenerlas en cuenta (aula, pasillos).
- ▶ Proyecto educativo (¡nuestro centro!) nos identifica.
- ▶ Se acepta ser evaluado desde fuera, a nivel institucional, en rendimientos (profesores, alumnos/as) para mejorar (aprender a aprender).

¿Qué características crees que nos definen como Centro en estos tres aspectos?

OBJETIVOS:

RECURSOS:

RESULTADOS:

Todavía no se ha concluido esta dinámica por lo que los resultados no se han sistematizado totalmente.

En cuanto a la segunda dinámica, se trataba de contrastar la práctica diaria de cada profesor/a en el aula respecto a la evaluación, con la propuesta que se había realizado en el Proyecto Curricular de Centro y con los objetivos y finalidades del centro en cuanto a su práctica educativa, analizando si estaban en consonancia estos tres niveles. Este análisis lo expondré en un punto a parte por su importancia.

e. Nuevas estrategias cognitivas

Dada la necesidad, especialmente de cara a los/as alumnos/as con dificultades de aprendizaje, de ampliar las estrategias definidas en la segunda fase que profundizaran en aspectos de lectura y resumen, así como que mejoraran la lectura y la comprensión de la misma, se siguió profundizando en este tema a partir de las propuestas de Sánchez (1990) y las aportaciones del profesorado.

Se ha partido de los tres **tipos de problemas en el aprendizaje de la lectura** más comunes en el centro:

- ▶ Alumnado que encuentra dificultades al aprender a leer
- ▶ Alumnado que lee de forma pasiva
- ▶ Alumnado que tiene dificultades en la comprensión.

Se ha tenido en cuenta también las dos grandes **estrategias metodológicas que solemos usar en la enseñanza de la lectura**:

Métodos **globales** o de marcha analítica: el esfuerzo principal se dirige hacia la creación en el/la alumno/a de un vocabulario visual extenso que permita el reconocimiento directo de las palabras y el acceso consiguiente al significado. La lectura y el significado están unidos desde el principio.

Métodos **fonéticos** o de marcha sintética: su objetivo básico es enseñar al alumnado el código mediante el cual nuestros sonidos se convierten en letras o grafemas y viceversa. Separa inicialmente, y durante un tiempo variable, la lectura y el significado.

¿Cómo abordar los problemas de los alumnos que aprenden a leer con dificultad?

Ante las dos líneas teóricas que se plantean:

- ▶ Corregir los componentes o habilidades deficitarios.

- Compensar mediante el uso de funciones o aptitudes indemnes los efectos de los componentes deficitarios (los niños que tienen problemas para convertir la ortografía en sonidos, pero que gozan de una buena capacidad perceptiva, deberían ser enseñados a apoyar su lectura en el reconocimiento global de las palabras)

Hemos optado por apoyarnos en los puntos fuertes de cada niño e insistir después en los deficitarios. De cara a ello **se han diseñado las siguientes estrategias** siguiendo la propuesta de **Sánchez (1990)**:

Actividades de segmentación:

Para poder leer es necesario operar con el sistema de reglas que pone en relación las categorías de sonidos, fonemas, de la lengua con un cierto número de símbolos gráficos (letras o grafemas) que las representan. Las dificultades pueden surgir, no tanto a la hora de analizar las formas visuales de los grafemas (distinguir y memorizar los 27 símbolos gráficos del sistema alfabético, o distinguir d de b), como al convertir -traducir- esos grafismos en fonología o en lenguaje (constatar la presencia del fonema /b/ y el /d/ en el propio lenguaje).

Proporcionar a los/as alumnos/as experiencias y tareas que faciliten esa toma de conciencia sobre la estructura fónica de las palabras. Por ejemplo, indicar si dos palabras poseen o no un determinado sonido común y cuál es ese sonido: /lápiz/ y /taza/. Para poder realizarlo es necesario realizar un complejo proceso de descomposición de las palabras en sílabas, éstas en sonidos y, a la vez, proceder a comparar entre sí los distintos segmentos (sílabas y sonidos) hasta identificar los que sean comunes: /z/ y /a/. La tarea no requiere el uso de grafemas o letras y en todo momento se solicita a los alumnos que “piensen” en cómo *suenan* las dos palabras (aunque es muy conveniente que una vez identificado el sonido, se informe al sujeto sobre su representación ortográfica).

Esto es muy difícil para niños con dificultades o niños muy pequeños. En función de esta dificultad se han establecido dos modos, compatibles, de resolverlo.

► **Graduar la dificultad** según el tipo de sonidos que deben ser identificados: comenzar presentando palabras que comparten una misma sílaba (/cosa/, /mesa/); y una vez aclarado el sentido de la tarea, podemos presentar palabras que comparten un único sonido pero con función silábica: /asa/ /aro/; después palabras que comparten un sonido vocálico: /pila/ /río/; posteriormente palabras que comparten sonidos consonánticos: /lápiz/ /taza/, y, por último, palabras cuyo sonido común forma parte de sílabas trabadas: /sable/ /lazo/.

► **Proporcionar a los niños un conjunto de ayudas**, una serie de operaciones previas: Adaptado del “Programa para escribir una palabra” (**Sánchez Rueda, 1990**) basado en procedimientos de **Tvetskova (1977)** para rehabilitar la escritura de pacientes adultos con lesión cerebral, pero aplicado con éxito a niños con dificultades de aprendizaje de la

lectura. El programa consiste en inducir al niño a ejecutar todas las operaciones implicadas en la escritura de una palabra al dictado:

1. Que descomponga las palabras en sus sílabas:

A. El profesor ofrece las dos imágenes: lapiz y taza. El niño nombra los objetos.

B. El profesor selecciona una de las palabras. El niño se encarga de la otra.

El profesor divide su palabra en golpes de voz: /la/ y /piz/. El niño hace lo propio con la suya: /ta/ y /za/.

El profesor cuenta el número de golpes de voz (2). El niño hace lo mismo con su palabra (2).

El profesor representa la estructura sónica mediante un apoyo visual: dibujando tantos cuadrados o círculos como golpes de voz (sílabas) tiene la palabra: □□. El niño hace lo mismo: □□

2. Comparación entre sílabas:

A. El profesor elige una de las sílabas de su palabra. El niño hace lo mismo con su palabra.

El profesor pronuncia lentamente la sílaba por él elegida. El niño pronuncia lentamente su sílaba.

Profesor y niño comparan sus pronunciaciones. El profesor pide al niño un juicio sobre si las dos sílabas son iguales o, si es el caso, si poseen algún sonido en común. Si la respuesta es negativa, el profesor pide al niño que considere su otra sílaba y se repite este proceso. Si es afirmativa, se da por finalizada esta tarea.

3. Que descomponga cada sílaba en sus sonidos correspondientes:

El profesor cuenta el número de sonidos de cada sílaba (apoyándose en la estructura gráfica): /la/: dos sonidos; /piz/: tres sonidos. El niño hace lo mismo con su palabra.

El profesor divide cada cuadrado del punto 'e' según el número de sonidos: □□→
. El niño hace lo mismo con su palabra.

El profesor articula con claridad cada una de las sílabas: /laaa.../, /piiizzz.../. El niño hace lo mismo con su palabra.

Una vez articulada cada sílaba, el profesor escribe los grafemas correspondientes en cada cuadrado correspondiente a las sílabas. El niño hace lo mismo con su palabra.

Finalmente rellena cada espacio de los cuadrados divididos con la letra que le corresponda, al mismo tiempo que vuelve a articular con sumo cuidado cada uno de los sonidos.

Al comienzo del programa, el niño debe seguir literalmente la secuencia ante palabras en las que normalmente encuentra dificultades, y progresivamente, llegar a ejecutarlas por sí mismo y sin los apoyos materiales (articulatorios, visuales □). Ha de automatizar e interiorizar las operaciones.

Juegos como el “veo...veo”, las cadenas de rimas: /casa/, /arbol/, /lavar/, /radio/, /ojo/..., tomar conciencia de cómo y dónde se articulan los sonidos pueden servir para el mismo fin.

Estrategias para favorecer una lectura más activa

- ▶ Es posible aumentar la comprensión si se proporciona algún **sistema para apelar a lo que ya se sabe**.

Procedimiento de instrucción:

- ▶ Se seleccionan las ideas importantes del texto.
- ▶ Se pide a los alumnos que las relacionen con sus experiencias personales.
- ▶ Se pide a los alumnos que hagan una hipótesis sobre posibles continuaciones del texto.

Aplicarlo a textos escolares es más complicado, ya que éstos comunican información poco conocida. Pero aunque a un alumno de 5º ó 6º le sea muy difícil anticipar conocimientos específicos de Australia, si puede anticipar, desde su experiencia con otras lecciones de Geografía, que de Australia se va a mencionar la geografía, el clima, la economía, el sistema político, etc.

- ▶ Formulación por parte del lector de **autopreguntas durante la lectura** y el estudio de los textos de cara a supervisar su propia comprensión.

Estrategias para promover la comprensión y el aprendizaje a través de los textos

Se había detectado en el alumnado con dificultades de aprendizaje que, efectivamente, no eran capaces de penetrar en la lógica que articula el texto (superestructura), ni de extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales (macroestructura), ni localizar el origen de sus dificultades y comportarse estratégicamente ante el texto.

En función de ello se establecieron tres objetivos:

- ▶ Ayudarles a que organicen la información según la lógica del texto
- ▶ Construir la macroestructura o el significado global
- ▶ Regular el propio proceso de comprensión

▶ La enseñanza de los patrones organizativos:

Enseñar a reconocer la organización interna de un texto y a usar esa misma organización textual como un marco en el que asimilar el contenido. Son esquemas que reflejan nuestros conocimientos sobre las estructuras textuales o superestructuras que son usados durante la lectura

para anticipar y asimilar la información. Es importante que los alumnos participen en la creación y discusión de posibles esquemas.

➡ Descripción de países (geografía, clima, economía, población, etc.); civilizaciones (origen y características estructurales) o seres vivos (hábitat, características morfológicas, etc.)

➡ Gramática de los cuentos a través de cinco autopreguntas: ¿Quién es el protagonista? ¿Dónde y cuándo tiene lugar el relato? ¿Qué hace el protagonista? ¿Cómo termina el cuento? ¿Qué siente el protagonista? O bien: marco, intento, resultado y reacción.

➡ Superestructura de la definición (de un concepto, de un objeto, de un hecho, etc., en cualquier materia):

- ▶ ¿Qué es? (Animal, persona, cosa, concepto -parte de..., característica de..., opinión de..., tipo de..., teoría sobre...)
- ▶ ¿Qué estructura tiene? (Partes, composición, en qué consiste...)
- ▶ ¿Dónde y cuándo se sitúa? (En la naturaleza, en el tiempo, en una ciencia, etc.)
- ▶ ¿A qué conjunto pertenece?
- ▶ ¿En qué se diferencia de los "otros" del conjunto?
- ▶ ¿De qué está hecho?
- ▶ ¿Para qué sirve?
- ▶ ¿Qué ciencia lo estudia?

Con esta misma finalidad se han utilizado las cinco formas organizativas en que están organizados todos los textos de carácter expositivo según Meyer (1984):

a) **Problema/solución**: estructura el contenido de un texto en torno a la presentación de un problema(s) y a la solución(es) para resolverlo. Suele venir marcado a través de expresiones como "para obtener...", "una dificultad...", "una medida o solución...". El esquema gráfico en el que se encaja sitúa el problema en un cuadrado y la solución en otro vinculados por un arco:

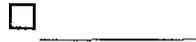


b) **Causalidad**: distribuye los contenidos en torno a una trama causal cuyas categorías básicas son antecedente y consecuente. Se suele marcar en los textos a través de señales como "por esta razón", "como consecuencia". Esquema gráfico: dos cuadrados con una flecha que les une y que refleja el sentido de la relación causal:

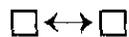
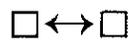


c) **Descripción**: articula los contenidos como rasgos o propiedades o características de un determinado tema. El esquema gráfico dispone un cuadrado en el que se incluye la

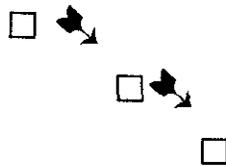
entidad que se describe, mientras que los atributos o rasgos se añaden a los segmentos que arrancan del cuadrado.



d) **Comparación:** Estructura los contenidos a través del contraste o semejanza entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos y se hace notar mediante expresiones como “a diferencia de”, “desde un punto de vista..., desde el otro”. El esquema gráfico en cada uno de los cuadrados hace figurar las entidades (cada una en un cuadrado) que se contrastan y comparan en el texto. En torno a cada entidad se ponen de manifiesto los atributos o rasgos comparados.



e) La **colección o secuencia:** Las ideas son organizadas a través de un lazo asociativo inespecífico (enumeración de rasgos), o a través de un ordenamiento temporal. El esquema gráfico refleja en cada cuadrado las fases del curso temporal de un proceso.



► Actividades para enseñar a resumir

Resumir es para los alumnos “suprimir y copiar”: suprimir de un párrafo todo lo que les parece poco importante y copiar literalmente el resto.

Tres operaciones para extraer el significado global de un texto o párrafo:

* **Omisión:** se omite de una secuencia de oraciones/proposiciones aquellos elementos que no son necesarios para interpretar el resto.

* **Generalización:** se sustituyen diversos elementos de una secuencia de oraciones/proposiciones por un concepto más abstracto o general que los originales (p.e. “Travesura” como instancia superior a “lloriquear, romper muñecas, insultar”).

* **Integración:** se sustituyen diversos elementos de una secuencia de oraciones por un concepto que denota los mismos acontecimientos que toda la secuencia en su conjunto.

Para aplicar cada una de estas operaciones es necesario apelar a los conocimientos previos de los/as alumnos/as y determinar mediante ellos qué elementos son superfluos, qué concepto puede sustituir a los presentes, etc.

Proceso del resumen:

- ▶ descartar la información trivial o redundante reslatándola con lápiz azul (el primer tipo) o rojo (el segundo);
- ▶ identificar y subrayar las oraciones temáticas;
- ▶ escribir un concepto más abstracto al encontrar cualquier lista de elementos;
- ▶ componer una oración temática nueva cuando fuera necesario
- ▶ utilizar los resultados para construir un resumen

Proceso del resumen integrado dentro de la tarea de estudio o lectura:

- ▶ Clarificar: una vez leído un párrafo, autoevaluar el grado de comprensión de lo leído y localizar el origen de las dificultades si las hubiera;
- ▶ Resumir
- ▶ Autopreguntarse sobre el contenido
- ▶ Predecir: plantearse posibles continuaciones del texto.

➡ Capacidad autorregulatoria

La mayor parte de las actividades instruccionales puede proporcionar, además de los beneficios específicos, un mayor grado de consciencia sobre el propio proceso de lectura y comprensión.

Para que se den estos efectos generales, es necesario que los alumnos aprendan a regular por sí mismos la ejecución de estas estrategias.

Por ejemplo, en el caso de la instrucción en los patrones organizativos de los textos, para autorregularse adecuadamente es necesario muchas veces un programa explícito de instrucción.

- ▶ Veamos ¿qué otra organización podría ser?: descripción, problema/solución, causalidad
- ▶ ¿Cuál de todas las seleccionadas puede descartarse?
- ▶ Vuelve a leer el texto y observa si hay alguna parte que no entra en alguna de las organizaciones seleccionadas.
- ▶ Elige como definitiva aquélla que más información pueda organizar.

f. Nuevas estrategias organizativas

Se han establecido también estrategias organizativas de cara a potenciar hábitos de trabajo y autoorganización muy concretas y definidas:

► En cuanto a los materiales:

- ▶ Eliminar el **tipex** de cara a conocer y darse cuenta del error cometido e ir eliminando conductas de ensayo-error donde no haga falta.
- ▶ El **lápiz** usarlo sólo en plástica y en los cursos que aún no empleen bolígrafo. Sí utilizarlo en los libros para añadir, hacer anotaciones al margen, etc., con la misma finalidad que la anterior.
- ▶ Exigir el que se **guarden los materiales** para cursos posteriores que sirvan (fichas, reglas de trabajo, reglas ortográficas, esquemas, mapas conceptuales, etc.), para que vean rentable su trabajo y aprendan a ordenar y transferir el aprendizaje.

► Metodología común para crear hábitos:

- ▶ No comenzar ninguna actividad mientras no tengan **todo y sólo** lo que necesitan para desarrollarla (todo lo demás es un estímulo “contra” la concentración).
- ▶ No comenzar hasta que no adopten todos una **postura corporal activa** razonándoles los “porqués” y recordarlo permanentemente (no se trata de robots, sino de salud corporal y mental).
- ▶ Revisar los **cuadernos** con los criterios acordados en cursos anteriores (creatividad, claridad y orden) personalmente, en común y unos a otros de cara a ayudarles a completarlos y a estimular su capacidad de juicio.
- ▶ Corrección de las **faltas de ortografía**: tener un apartado en el cuaderno para rectificarlas estableciendo la regla ortográfica incumplida.
- ▶ Anotar todas las incidencias en la **agenda** para que conste como “línea” a lo largo del curso, para tener una referencia de “hechos y datos” como tutores y profesores en relación con los padres.

g. Coordinación de cómo se evalúa en el centro

Se marcaba como objetivo el “analizar aspectos y procedimientos que se utilizan en la práctica para poner nota-calificar (evaluar)”. Se pone de manifiesto aquí cómo se sigue confundiendo poner nota o calificar con evaluar, reduciendo éste último concepto a los primeros, a pesar de todo el proceso llevado a cabo hasta ahora. Y es que, como veremos más adelante, el lenguaje no es neutral y encierra toda una ideología, unas preconcepciones detrás que marcan poderosamente a la hora de utilizarlo. De hecho, al plantear así la dinámica, como veremos, todo

el profesorado se había centrado fundamentalmente en qué métodos utilizaban para poner nota, forzándose incluso el propio profesorado de primaria en este sentido.

No obstante, éste no es un problema banal. En parte reproduce lo que está pasando a nivel de política educativa en el Estado. Así lo expresa **Fernández Sierra** (1996, 92) cuando plantea que “los principios y recomendaciones legales, que se han ido publicando espaciadamente desde la LOGSE hasta los decretos de evaluación (y otras directrices) del MEC y de las Comunidades Autónomas, siguen un proceso de calidad descendente: desde un enfoque amplio formativo-cualitativo hacia una concreción restringida y sumativo-cuantificadora que, en mi opinión, acabará reforzando la tradicional mentalidad y formación medidora del sector mayoritario del profesorado de Enseñanzas Medias. Así que el asunto que preocupa en estos momentos a los profesores y profesoras innovadores (...) cuando concluyo el proceso evaluativo, ¿cómo consigo llegar hasta la calificación (obligación legal de convertir la evaluación en nota), sin distorsionar (o traicionar) la dimensión educativa de mi acción docente y evaluadora?”.

Pues bien, desde esta perspectiva, matizada en cuanto a evaluación-calificación, se pretendía conocer “lo que hace realmente cada profesor/a en el centro” respecto a esa evaluación y “analizar aquellos aspectos comunes y dispares, así como sus causas”. De cara a ello “cada profesor escribió en un papel los procedimientos que utiliza” habitualmente en el aula, sea durante este curso o en los anteriores. A continuación hubo una puesta en común sin debate ni discusión, procediéndose a una análisis de la información obtenida, para posteriormente ofrecer los puntos de divergencia y coincidencia en la evaluación entre todo el claustro de profesores/as.

Simultáneamente se propuso la lectura y resumen personal de la parte correspondiente a la evaluación descrita en el proyecto curricular de centro, cada uno respecto a su curso o materia correspondiente. *Escribiendo a continuación en una tabla comparativa lo que cada uno hace realmente y lo que aparece en el proyecto curricular respecto a la evaluación.* Esto se pondría en común, simultáneamente a la información sobre los puntos de divergencia y coincidencia en la evaluación entre todo el claustro de profesores/as, para finalmente seleccionar entre todos los criterios y procedimientos generales unificadores de la práctica evaluativa del centro. Acuerdos comunes que habríamos de reflejar en el Proyecto Educativo de Centro y llevar a cabo en la práctica diaria.

Se partía de la concepción de que la evaluación del rendimiento de los alumnos es un factor decisivo en el funcionamiento del sistema. Es un factor esencial en la dinámica organizativa. De la forma y orientación de este proceso de evaluación del rendimiento individual se derivan profundos conocimientos para el desarrollo de la comunicación didáctica. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado e incluso las de padres e hijos/as están afectadas por los resultados académico (**Pérez Gómez**, 1986; **Santos Guerra**, 1990).

Además todo proceso de cambio en la forma y estructura de la evaluación, aunque sea una simple (¿simple?) coordinación de los estilos evaluativos del profesorado, conlleva un cambio metodológico, un cambio curricular y, en definitiva, un cambio en las formas de pensar y de actuar, en la cultura del centro. “No se pueden cambiar los modos de evaluar si no cambiamos los

de enseñar, y no se cambiarán éstos si no evolucionamos en nuestras concepciones educativas y sociales. Dicho de otra forma, **modificar la cultura evaluadora del sistema de enseñanza implica la ruptura de las concepciones profesionales y educativas de los docentes, pero, sobre todo, significa comenzar a reestructurar el concepto de relaciones sociales y de sociedad que queremos para el futuro**” (Fernández Sierra, 1996, 97).

Partíamos de una cierta intuición respecto a que se estaba sobrevalorando las capacidades de abstracción y de conocimiento académico como criterio central de evaluación en el trabajo y el progreso del alumnado (Muñoz, 1995). Pero realmente no sabíamos cómo evaluábamos cada uno de los/as profesores/as del centro, puesto que nunca lo habíamos explicitado de una forma sistemática y organizada. Sabiendo que este era un núcleo básico que marcaba profundamente las teorías implícitas, las preconcepciones sobre la educación, era necesario verbalizarlo y negociarlo si queríamos profundizar en este proceso de análisis cultural iniciado.

Para ello se pidió a cada profesor/a que pusiera por escrito cómo evaluaba. Sin hacer ninguna indicación más, tratando de no influir en la concepción de la evaluación que cada uno/a tuviera. Pues si se avanzaba ¿cómo evalúas a tus alumnos/as?, o ¿cómo evalúas el proceso de aprendizaje-enseñanza?, o ¿cómo evalúas el funcionamiento educativo del centro?, etc., estaríamos acotando la evaluación desde una perspectiva más eficientista, o más interpretativa, más global o más centrada en el alumno/a, etc. Por lo cual se dejaba absolutamente abierta a la interpretación de cada cual según sus intereses y concepciones.

A partir de este trabajo personal previo, se puso en común por parte de todo el claustro de profesores/as cómo lo hacía cada uno. Se buscaban las prácticas y concepciones comunes, pero también aquellos aspectos divergentes que pudieran aportar nuevas visiones más enriquecedoras sobre la evaluación y cómo llevarla a cabo. Igualmente se pretendía, comparar con lo expresado en los distintos Proyectos Educativos de Etapa sobre la evaluación y ver en qué medida coincidían las prácticas reales con la expresión “oficial” en dichos documentos. Para finalmente llegar a acuerdos sobre criterios, procedimientos, estrategias, métodos, etc.

El cuadro resultante de la puesta en común de cómo evalúa cada profesor/a fue el siguiente:

CAPACIDADES - DESTREZAS	VALORES - ACTITUDES	MÉTODOS - PROCEDIMIENTOS -ESTRATEGIAS
<p>1. Planificación de contenidos: coherencia, lógica, precisión, conocimiento, memorización.</p> <p>2. Participación grupal / expresión oral: escuchar, participar, planificar, dialogar.</p> <p>3. Inserción social: orden, urbanidad, respetar, ordenar, colaborar, postura.</p> <p>4. Expresión escrita: ortografía, limpieza, orden, claridad, caligrafía.</p> <p>5. Orientación espacio-temporal: situar, relacionar, precisar, comparar.</p>	<p>1. Solidaridad: escuchar, ayudar, colaborar.</p> <p>2. Responsabilidad: Autonomía, atención, trabajo en clase, trabajo en casa, terminar el trabajo, respeto de normas.</p> <p>3. Creatividad: observar, imaginar.</p>	<p>Evaluación inicial Autoevaluación / Coevaluación Entrevistas Cuestionarios Pruebas objetivas Lectura. Dictados. Copias. Trabajos Guiones. Exposición Controlar instrumentos: cuadernos, fichas, libros. Preguntar a diario Rectificar errores Corrección de faltas de ortografía Rehacer tareas Explicar el porqué de las notas Listas. Memorización Recitar Comentar textos Investigar Redacciones</p>

Respondiendo a las preguntas típicas de la evaluación (para qué, qué, quién, cómo, con qué, cuándo) se podría responder que:

- ▶ en general lo que se suele evaluar son las capacidades, valores y la adquisición de contenidos del alumnado, pero no tanto el proceso de aprendizaje-enseñanza;
- ▶ que habitualmente quien evalúa el profesor/a (aunque progresivamente empieza a surgir una conciencia común de que el alumno/a es un protagonista fundamental, así como el resto de la comunidad educativa, en la medida de lo posible);
- ▶ que lo más frecuente en la forma de evaluar es utilizar la heteroevaluación, pero se nos suele olvidar la autoevaluación y la coevaluación; y que se tiende a utilizar una metodología de corte más cuantitativo sobre todo en cursos superiores;
- ▶ que los instrumentos que solemos utilizar son muy variados;
- ▶ que todo el profesorado hace una evaluación inicial a comienzo de curso, y que aunque el alumnado da sobre todo importancia a las evaluaciones finales, el profesorado lo que más toma en cuenta es la evaluación procesual continua respecto al alumnado; que todos valoran muy positivamente la evaluación continua a que estamos sometiendo el centro, así como el proceso de aprendizaje-enseñanza a lo largo de estos últimos cursos, para mejorar nuestra práctica educativa.

Como vengo diciendo a lo largo de toda esta tesis, el proceso de investigación-acción es continuado y permanente. Se han consolidado ya unas bases que permiten afirmar que la estructura de reflexión sobre la propia práctica ha arraigado de tal forma que habrá una continuidad en la misma en el futuro. Pues ya se está viendo como algo connatural al proceso de aprendizaje-enseñanza y de mejora profesional. Por lo que este análisis inicial de la práctica evaluativa en el centro, hay que tomarlo sólo por lo que ha sido, el primer paso en la investigación de la praxis evaluativa en el colegio. A partir de aquí ya están programadas diferentes reuniones para seguir analizando, debatiendo, negociando y consensuando acuerdos operativos en este tema.

2. Profundización en el análisis y conocimiento de la cultura organizacional del centro

a. Introducción

Ciertamente, este centro como organización educativa, comparte con el resto de los centros educativos unas características comunes, que podríamos agrupar en la denominada “cultura de la *normalidad* escolar” (Martínez Bonafé, 1995, 27). Este autor propone algunos ejemplos significativos, algunos de los cuales también se dan en nuestro centro: “es normal que al frente del aula de Educación Infantil esté una maestra -antes que un maestro-, que la Matemáticas en el ciclo superior la imparta un varón -que también confeccionará los horarios al principio de curso-, y que se adscriba al curso más conflictivo al profesor o profesora recién llegados al centro -generalmente más inexpertos-. No es normal recoger dinero para comprar material curricular diverso suprimiendo el libro de texto para cada alumno, o que la dirección del centro sea asumida por profesoras madres de familia...; y a nadie se le ocurre ya pensar que un centro de profesores pueda funcionar con una dirección colegiada”.

Pero en esta descripción de la cultura organizativa del Centro no voy a tratar de reflejar sólo la cultura general del mismo, sino que voy a profundizar en las subculturas que lo configuran. Para ello voy a basarme en los datos anteriormente expuestos, fruto del proceso de investigación, reflexión y debate conjunto de todo el profesorado.

La razón de que el análisis de la cultura organizativa en un primer momento se focalice en la cultura de los profesionales que integran el Centro se debe al propio proceso de investigación-acción llevado a cabo. Dada la propia dificultad de poner en marcha un proceso tan implicativo como éste, se optó por iniciarlo de la forma más fácil y con mayor probabilidad de éxito, como ya vimos. Por lo que se decidió comenzar con el análisis de la cultura de los propios profesores implicados en el proceso de investigación-acción. La propia cercanía del proceso para sus protagonistas, el tema de investigación (ellos/as mismos/as y su propia práctica profesional), así como la finalidad de mejoras concretas, prácticas y a corto plazo, pudo facilitar enormemente

la agilización de la investigación y la motivación de los propios profesores/as a participar. Y también porque el profesorado es uno de los factores primordiales en la generación modificación o potenciación de la dinámica cultural de un centro educativo.

Por lo que este primer análisis se centrará en la definición del perfil cultural de los distintos grupos y coaliciones que se dan en el centro entre los profesionales que desarrollan su labor educativa en el Centro. Cada una de estas coaliciones suelen tener una subcultura profesional muy característica y diferenciada, como veremos.

b. Perspectiva ideológica desde la que voy a hacer el análisis

La perspectiva ideológica en la que me sitúo y que, por lo tanto, marca mis propios intereses y forma de abordar cualquier análisis, es la sociocrítica o política.

Recuerdo brevemente las características con las que he definido mi propio enfoque de lo que es una organización educativa: Siguiendo a **Domínguez (1994)** definía una organización de educación como una **cultura compartida, en constante construcción y redefinición en función de los conflictos y luchas entre las coaliciones subculturales que la configuran, marcada por la interacción con el entorno socio-político, ideológico y cultural en el que subsiste, y en la cual los elementos informales prevalecen sobre los aspectos formales, especialmente la comunicación es el motor que configura su alma (el clima), a través de la participación, el conflicto y el estilo directivo** y cuyas características definitorias podrían ser condensadas en: su carácter holístico (el todo es más que la suma de las partes), su componente holográfico (cada una de las piezas contiene información completa sobre la totalidad), su naturaleza indeterminada (no es predecible su comportamiento) y morfogenética (en permanente cambio); con una estructura intrínsecamente significativa; constituidas y sostenidas por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros, tanto individualmente como organizados en coaliciones; mediatizadas por la estructura sociopolítica e ideológica existente; cuya finalidad última sería conseguir los intereses y objetivos de la coalición subcultural que detenta en ese momento el poder dentro de ella.

Por lo que el análisis cultural no se va a centrar en los elementos más formalizados y externos (pero no los dejaremos de lado, pues nos indican características importantes de la imagen que la organización quiere reflejar, de aquello que el Centro trata de mostrar), sino en los **aspectos informales**, la comunicación, la participación, el poder, el conflicto, tal como se dan, tal como acontecen realmente en aquellos artefactos culturales que hemos ido desgranando en la parte teórica: los rituales y ceremonias, las normas, los símbolos, los mitos y leyendas, las historias organizacionales, los héroes, el lenguaje permitido, los materiales construidos y prevalecientes. Esto nos permitirá un auténtico acercamiento a los valores (no los expresados, sino los reales) y las presunciones compartidas básicas que están determinando y definiendo realmente el tipo de

comunicación, los límites de la participación, el ejercicio del poder y la forma de abordar y encajar el conflicto.

Las teorías sistémicas de la organización, dominantes en la "ciencia organizativa", han concebido la organización como una estructura racional donde, aunque no se ignora totalmente el conflicto, "se lo considera, dentro de la lógica del paradigma, como aberrante y patológico. Se pone el énfasis en la solución o control del conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y deja tullido el cuerpo de la organización. (...) Son teorías propias de amos; contienen una concepción de la organización contemplada desde arriba, desde la posición de los que 'dominan'. (...) Son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización" (Ball, 1989, 22). Por lo que, la insuficiencia del modelo sistémico como explicativo de la realidad organizacional, me lleva a adentrarme en el **modelo cultural** como constructo holístico explicador de ese nivel más profundo e intangible que son las creencias y presunciones básicas compartidas por los miembros de la organización, que están marcando su identidad como grupo, y que son las que mueven los hilos reales del sistema relacional: si hay una concepción sobre el ser humano como malo por naturaleza, la comunicación real en la organización acabará siendo la vertical descendente, la participación se tornará nominal y el conflicto inexistente, puesto que será evitado al marcarse un estilo directivo de control, orden y disciplina sobre unos sujetos que necesitan control sobre sus instintos primarios de destrucción y caos.

Asumir la explicación de un fenómeno social como es la organización a través de otro fenómeno social como es la cultura, implica un **aumento de la ambigüedad**, puesto que la cultura como metáfora explicativa conlleva una visión de la organización como una forma expresiva, una manifestación de la conciencia humana. La organización paso así entenderla y analizarla no ya sólo en términos económicos y materiales, sino fundamentalmente en sus **aspectos expresivos, ideacionales y simbólicos**. Su entidad real pasa a gravitar en torno a los patrones de relaciones y significados simbólicos que se mantienen a través de procesos continuos de interacción. En consecuencia, la organización no la concebiría como un instrumento para el logro de metas únicamente, sino más bien como una **forma expresiva, un fenómeno cultural**. Y por eso tendría sentido su investigación y análisis como he planteado desde una perspectiva etnográfica.

De esta forma la investigación de la organización educativa se centraría en el ámbito de la interpretación y el significado mediante el **análisis cultural** de la vida organizativa. Se trataría de investigar cuáles son los esquemas interpretativos que hacen posible la organización, cómo han llegado a ser significativos para los miembros de la organización los acontecimientos, las interacciones, los conflictos, los ritos, etc.

Todo ese complejo mundo de las relaciones entre la cultura de una organización y su configuración a través de la dinámica interna de las subculturas de la misma y la cultura socio-política de su contexto (macro y micro) está muy cercano a los planteamientos de la concepción sociocrítica, y me permitirá desarrollar un **análisis interpretativo de carácter crítico de las organizaciones de educación social**.

Para poder definir la cultura y subculturas actuales voy a comenzar por explicitar los instrumentos que he utilizado para profundizar en ella. A continuación expondré el proceso de análisis de los mismos y finalmente expondré, en una especie de "informe etnográfico", los elementos que configuran dichas cultura y subculturas.

c. Instrumentos de análisis utilizados

(1) Observación participante

Como ya expuse anteriormente, consiste en la observación de todos los hechos e interacciones significativas en el centro y en el entorno protagonizadas por todos los sectores implicados en el proceso educativo. Es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. Mi situación como investigador ha sido privilegiada, porque he pasado, ya no todo el tiempo posible en el escenario de la investigación, sino que he sido uno de los implicados en el propio escenario, he tomado parte en la existencia cotidiana del centro recogiendo sus interacciones y actividades en notas de campo que tomaba en el momento o inmediatamente después de producirse los acontecimientos (McCall y Simmons, 1969; Spradley, 1980). Esta ventaja, se pudo convertir en una desventaja (convertirme en "nativo"), pero he utilizado como medida de seguridad, la **triangulación de observadores**:

- ▶ el primero yo mismo como observador participante inmerso en la realidad,
- ▶ en segundo lugar observadores del propio centro (profesorado y alumnado sobre todo, pero también algún padre y madre), quienes me han aportado su propia observación y con quienes he triangulado los datos recogidos por mí,
- ▶ en tercer lugar, observadores-profesor@s de prácticas que han venido temporalmente al Centro y que como "nuevos" eran menos permeables a las influencias de los "nativos".

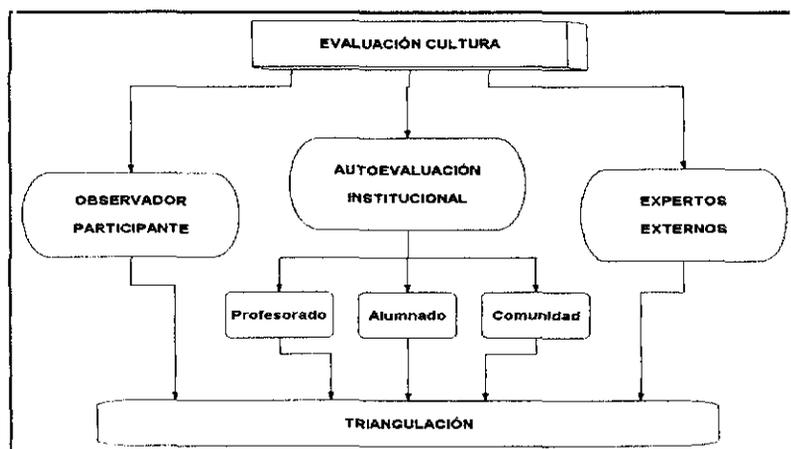


Ilustración 21 Triangulación de observadores

También he tenido observadores-jueces, que han revisado desde una perspectiva más ajena, las observaciones realizadas a lo largo de este proceso de investigación.

La ventaja de utilizar este instrumento de investigación es que la observación participante permite la recogida directa de información, sin intermediarios, y por tanto sin

interpretaciones previas ni mediatizadas por otras personas, obteniendo así de los sujetos sus propias definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo, recogiendo lo que ocurre con el relato fiel de lo que allí sucedió y con las propias palabras de sus protagonistas. Aunque por supuesto yo voy a incluir aquí más los comentarios interpretativos basados en mis propias percepciones y la triangulación que he hecho con el resto de observadores-investigadores, pero siempre avaladas por el relato de los acontecimientos o por las propias palabras de los protagonistas. Esto nos permitirá forjarnos una visión global, holística y realista de la situación y de la cultura organizativa que no nos ofrece ningún otro método ni técnica de recolección de datos.

Por otra parte, nos ayudará enormemente en el análisis de la cultura y subculturas del centro, puesto que posibilita desvelar la coincidencia o contradicciones entre discurso y praxis, entre opinión y acción, contrastando las intenciones y orientaciones extraídas del análisis documental con la práctica cotidiana de la acción educativa, que es la realmente configura la cultura organizacional.

Además ha supuesto el desarrollo de una auténtica investigación evaluativa participativa al implicar a otros miembros de la organización en el proceso de observación (y no sólo profesor@s, sino también alumn@s y algún padre). Esto a su vez apoyará la validez de la observación, como ya comenté, al triangular observadores, tratando de conjugar distintas perspectivas de observación y distintos marcos conceptuales desde los que se hacen.

A su vez, es también un instrumento educativo, puesto que nos ha obligado, tanto a l@s profesor@s como a l@s alumn@s a organizar de forma analítica, minuciosa y sistemática nuestra observación y percepción de los acontecimientos que nos rodean. Al exigirnos recoger todas las informaciones posibles sobre un tema con las mismas palabras de los informantes, antes de emitir cualquier interpretación o juicio valorativo sobre ellas, esto implicaba un ejercicio de ponerse en la perspectiva del otro, de tolerancia y de aproximación a los distintos puntos de vista. No obstante, como acabo de comentar, hay que recordar que, siguiendo a **Smith y Geoffrey** (1968) o a **Carroll** (1977) algunos observadores han actuado como jueces, revisando nuestras notas de campo, para corregir los errores de percepción e interpretación que hubiéramos podido tener, y que las observaciones aportadas han sido discutidas en colaboración con los participantes.

El diseño de la observación participante ha permanecido flexible durante todo el proceso. Ciertamente había algunos intereses investigativos generales definidos de antemano respecto a la cultura de la organización y los artefactos culturales que la expresaban de una forma más característica y emblemática, pero los rasgos específicos del enfoque sobre esta realidad, que configura y define a la organización educativa como tal, han evolucionado a medida que avanzábamos en la investigación. Y siendo una metáfora de la propia organización, nuestra labor escudriñadora no podía verse reducida a determinados aspectos, sino que tenía que abarcar la totalidad de la organización en su expresión como cultura. Es decir, que el objeto de la observación participante ha sido la cultura organizativa del Centro, todos aquellos aspectos que nos podían esclarecer y arrojar luz para adentrarnos en ese constructo, y que por principio no podíamos descartar ningún elemento de observación.

Las observaciones se han centrado sobre los elementos que configuran la cultura organizacional.

(2) Entrevistas

He utilizado **dos tipos diferentes de entrevistas**: semiestructurada y en profundidad. Tanto las entrevistas de un tipo como las del otro, me he encargado yo mismo de realizarlas, dado el tacto y la preparación que requieren.

La entrevista **semiestructurada**, casi semejante a un cuestionario abierto presentado de forma oral, ya que estaba construida con preguntas abiertas, pero muy concretas.

La ventaja de este primer tipo de entrevista es que me ha permitido presentar las mismas cuestiones, que había definido como claves en la comprensión de la cultura organizativa a tod@s l@s entrevistad@s. Buscaba ver las diferentes percepciones que tenían los miembros de la organización ante idénticos aspectos. Aunque a tod@s l@s entrevistad@s se les preguntó sobre los mismos temas y, en general, en términos semejantes, el orden de las preguntas dependía de cómo transcurriera cada entrevista y del tipo de datos que cada un@ iba aportando. Esto además me permitió una cierta homogeneidad de los datos recogidos y categorizar la información obtenida con relativa facilidad, a pesar de que las preguntas eran suficientemente abiertas como para que cada uno pudiera expresarse de forma totalmente libre.

Ofrezco a continuación las "preguntas-tipo" que utilicé como guión abierto de la entrevista. Como se puede ver el número de preguntas es excesivo, pero eso me permitía alargar de forma exhaustiva la entrevista en algunas ocasiones o seleccionar aquellas cuestiones más interesantes en otras, e incluso recortar la entrevista sobre algunos temas más específicos en las situaciones en las que la información del entrevistado era especialmente relevante respecto a alguna faceta.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL PROFESORADO

1. ¿Qué conoces de la historia de este centro: cómo surge, como evoluciona, cuál será su futuro?
2. ¿En qué ha cambiado este Centro? ¿Para mejor o para peor?
3. ¿Quiénes han sido los fundadores? ¿Cómo eran (origen social, trayectoria profesional, años de actividad, ideales, visiones, imagen ajena, etc.)?
4. ¿Se siguen conservando los ideales de los comienzos, de la fundación del centro? ¿Qué queda hoy en día de esa fase de creación? ¿Está orientado el centro al futuro o está anclado en el pasado?

5. ¿Cuáles son las características principales del profesor/a "ideal" en este centro, los rasgos que definirían el profesor/a tipo?
6. ¿Qué se debe hacer para ascender? ¿Quiénes son los que van a progresar a la larga?
7. ¿Cuáles son las conductas de los profesores/as consideradas "pecaminosas" en el Centro y cuáles las heroicas?
8. ¿Cuáles son los premios y las sanciones?
9. ¿Cómo se resuelven las reclamaciones?
10. ¿Cuál es la estimación/valoración que tienen los profesores/as del alumno/a en general?
11. ¿Qué se espera de los nuevos miembros?
12. ¿Qué tipo de formación/información se les da a los nuevos miembros?
13. ¿Cuáles son las normas correctas de comportamiento y relación entre los distintos niveles jerárquicos dentro de la organización? ¿Se da una comunicación fluida? ¿El trato suele ser formal o informal? ¿Cuáles son las reglas de discusión (quién tiene la última palabra, quién habla más, etc.)?
14. ¿Cómo se deciden las normas de funcionamiento del Centro (por consenso, imposición, etc.)?
15. ¿Qué nivel de aceptación e interiorización de las normas hay entre los miembros de la organización? ¿De qué depende las diferencias de aceptación o interiorización?
16. ¿En qué medida se sienten implicados los miembros de la organización en ella, se sienten parte de ella y comparten su misión y sus objetivos? ¿Todos? ¿Hay subgrupos entre ellos/as?
17. ¿Hay algo que hace distinto este centro a todos los demás? ¿Lo ven esto los padres y la Administración?
18. ¿Qué categorías lingüísticas identifican a los miembros de la organización y les diferencian de otras? ¿Cuáles son las palabras "clave", "tabú" sobre las que se elabora el discurso profesional? ¿Establecen diferencias entre los miembros de la organización?
19. ¿Cuál es el estilo directivo que predomina en la organización (paternalista, impositivo, dejar hacer, negociador, etc.)?
20. ¿Quién/es toma/n las decisiones auténticamente importantes en el Centro?

21. ¿Hay conflictos en la organización? ¿Cómo se resuelven (negociación, imposición, ocultamiento)?
22. ¿Cuáles son los sistemas de control por parte de la dirección respecto a los profesores/as (presupuestos, resultados, personal, remuneración, reglamento interno)?
23. ¿Qué asuntos se atienden más asiduamente por parte de la dirección (relaciones externas, disciplina, satisfacción de los trabajadores, ...)? ¿Y en las reuniones de profesores cuáles son los temas más recurrentes?
24. ¿Qué información se considera más relevante para la toma de decisiones (según status, según relación afectiva, según credibilidad científica, según ideología,...)?
25. ¿Cuáles suelen ser las reacciones de los líderes ante los acontecimientos críticos (dramatismo, serenidad, cólera, bloqueo)?
26. ¿Qué tipo de imagen trata de transmitir la organización a la sociedad, al barrio, a los padres, etc.?
27. ¿Qué nivel de autonomía/responsabilidad se da en el Centro a los profesores/as (qué grado de des/centralización)?
28. ¿Los profesores/as deben formarse, reciclarse? ¿En qué aspectos o temas ha de formarse los profesores/as?
29. ¿Cuáles son los criterios para el reparto de recompensas o en función de los cuales se le da reconocimiento a un profesor/a del centro por parte de la dirección?
30. ¿Cuáles son los criterios para el reclutamiento, la selección, la promoción, la jubilación y la segregación (sexo, méritos, filiación, etc.)?
31. ¿El Centro es innovador (responder a los retos del futuro), reproductor (mantener la tradición) o se adapta-coexiste (responder a las demandas tal como vienen)?
32. ¿Cuál es la tarea primordial, la misión central de la organización? ¿Cómo entienden esta misión los profesores/as?
33. ¿Podrías describirme como entraste en el centro? ¿Cómo te seleccionaron? ¿Cómo te acogieron y recibieron l@s compañer@s y el equipo directivo? ¿Recibiste algún tipo de formación o preparación? ¿Recuerdas alguna(s) persona(s) en especial con la cual tuviste contacto inicialmente al llegar al centro, que te puso al corriente de cómo se hacían las cosas en el centro, de los "cotilleos" o las historias que circulaban en la misma?

34. ¿Qué clase de historias, leyendas o mitos circulaban por aquel entonces en el centro? ¿Cuántos de estos anteriores sobreviven hoy día? ¿Recuerdas los protagonistas? ¿Qué hicieron bien o mal para merecer el que la gente contara anécdotas e historias con relación a ell@s? Cuéntame alguna anécdota feliz o desafortunada.
35. ¿Cómo crees que debe ser la manera más adecuada de alcanzar la verdad: la tradición, la discusión, el consenso, el pragmatismo, el moralismo? ¿Existe consenso entre los profesores/as sobre esa forma de alcanzar la verdad?
36. ¿Cómo consideras al ser humano: bueno/malo/neutro, im/perfectible, comunitario/individualista, competitivo/cooperativo, agresivo/pacífico, automotivado/heteromotivado, motivación económica/social/autorrealización?
37. ¿Qué conductas son consideradas causa de expulsión del grupo?
38. ¿Se considera que hay determinadas tareas vinculadas a los papeles sexuales?
39. ¿Qué relaciones de trabajo debe haber entre los miembros de la organización (emocionalmente vinculadas -amistad- o emocionalmente neutras -profesionalidad-)?
40. ¿Cómo se gestiona el poder en esta organización? a) Autocracia (los líderes, los fundadores, los propietarios, los que tienen el poder, tienen el derecho y el deber de ejercerlo); b) Paternalismo (basado en la presunción autocrática y en la presunción de que aquellos que detentan el poder están obligados a ocuparse de quienes lo detentan); c) Consultiva (todos los niveles pueden aportar informaciones apropiadas, si bien el poder queda en manos de los líderes o propietarios); d) Participación (todos los niveles contribuyen con su información y capacidad al rendimiento de la organización, por lo que el poder debe compartirse como convenga); e) Delegación (el poder debe situarse donde estén la información y el talento, aunque la responsabilidad sólo corresponde a los papeles directivos); f) Colegiación (los miembros de la organización son compañeros que comparten por entero la responsabilidad de la organización).
41. Usos del espacio como símbolo: a) ¿Cómo se utiliza el espacio para simbolizar la jerarquía y el poder?; b) ¿Cómo se utiliza el espacio para simbolizar las relaciones entre iguales, cómo se reparte en forma de parcela o "Propiedad", y se utiliza acaso para proteger la privacidad?
42. ¿Qué significa "tardar" en el cumplimiento de un plazo? ¿Qué se entiende por "tardanza" en la entrega de un producto? ¿Pasado cuánto tiempo se llega "tarde" a una cita, a una reunión?
43. ¿Qué es lo que funciona mal en este Centro? ¿Cuáles son los aspectos positivos?

No obstante este tipo de entrevista se ha adecuado a las características de l@s entrevistad@s, así por ejemplo la **entrevista semiestructurada a l@s alumn@s** se ha articulado en torno a las siguientes "preguntas-tipo":

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL ALUMNADO

1. ¿Cuáles son las características del alumno/a "ideal", modelo?
2. ¿Qué se debe hacer para llegar alto en este colegio como alumno/a? ¿Quiénes son los que van a progresar a la larga dentro de este colegio?
3. ¿Cuáles son las conductas heroicas entre los alumnos/as y cuáles las ignominiosas, las detestables y pecaminosas?
4. ¿Cuáles son los premios y las sanciones que recibes en tu vida de estudiante?
5. ¿Cómo se resuelven las reclamaciones ante los profesores/as, los padres o la dirección?
6. ¿Cuál crees que es la valoración que tienen los profesores de los alumnos/as en general?
7. ¿Cuáles son las pruebas a que son sometidos los nuevos alumnos/as cuando llegan al cole por primera vez?
8. ¿Qué tipo de relación se suele establecer con los alumnos/as nuevos? ¿Qué tipo de información se les da a los nuevos alumnos/as cuando llegan?
9. ¿Cuáles son las normas correctas de comportamiento y relación respecto a los profesores/as? ¿Y con la directora? ¿Se da una comunicación fluida? ¿El trato suele ser formal o informal? ¿Cuáles son las reglas de discusión con los profesores/as (quién tiene la última palabra, quién habla más, etc.)?
10. ¿Cómo se deciden las normas de funcionamiento de las clases (por consenso, imposición, etc.)?
11. ¿Qué nivel de aceptación e interiorización de las normas hay entre los alumnos/as?
12. ¿En qué medida se sienten implicados los alumnos/as en el cole como si fuera algo suyo, se sienten parte de él y comparten su misión y sus objetivos?
13. ¿Cuál crees que es el estilo directivo que predomina en la organización (paternalista, impositivo, dejar hacer, negociador, etc.)?
14. ¿Quién/es toma/n las decisiones auténticamente importantes en el Centro?

15. Cuando hay conflictos en el Cole ¿Cómo se resuelven (negociando la solución con los interesados, imposición de la solución por parte de los que ejercen el poder, ocultar el problema)?
16. ¿Cuáles son los sistemas de control que utilizan los profesores con los alumnos/as?
17. ¿Qué asuntos crees que preocupan más a los profesores (dar una imagen positiva del centro a los padres, disciplina, satisfacción de los alumnos/as, suspender a los alumnos/as, ejercer el poder sobre ellos, enseñar, cobrar y pasar de todo, crear una mentalidad y unos valores en los alumnos/as ...)?
18. A la hora de resolver un conflicto o de tomar una decisión, los profesores hacen caso de lo que les dicen los alumnos/as por igual, o se tiene en cuenta lo que dicen los alumnos/as según el poder que ejercen en la clase, según la relación afectiva que tengan con ellos, según las notas que tengan, según la ideología de los alumnos/as,...)?
19. ¿Cuáles suelen ser las reacciones de los profesores/as ante las situaciones conflictivas con los alumnos/as?
20. ¿Qué nivel de autonomía/responsabilidad se os da por parte de los profesores? ¿Y por parte de los padres?
21. ¿Cuáles crees que son los elementos importantes en la educación que se os da en este colegio?
22. ¿Cuáles son los criterios para que los profesores/as consideren que eres un buen alumno/a? ¿Influye el que se sea chico o chica en esta valoración?
23. ¿Crees que este colegio es, en general, innovador y creativo, tradicional y anclado en el pasado o que trata de "capear el temporal" tal como se den las cosas?
24. ¿Cómo consideras considera al ser humano: bueno/malo/neutro, im/perfectible, comunitario/individualista, competitivo/cooperativo, agresivo/pacífico, automotivado/heteromotivado, motivación económica/social/autorrealización?
25. ¿Se considera que hay determinadas tareas en el colegio vinculadas a los papeles sexuales?
26. ¿Cómo se utiliza el espacio para simbolizar la jerarquía y el poder?

El haber construido estas dos tipos de entrevista tan similares ha permitido triangular fuentes de información, recogiendo la perspectiva diferente de profesorado, dirección y alumnado.

El segundo tipo de entrevista que he utilizado ha sido la **entrevista en profundidad**. Dado el objeto de investigación, este tipo de entrevista ha sido el más utilizado, pues es el que más información relevante podía aportar.

"En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión 'entrevistas en profundidad' para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas" (Taylor y Bogdan, 1992, 101).

La diferencia básica entre la observación participante y las entrevistas en profundidad es que éstas últimas se han realizado en situaciones específicamente preparadas. Como observadores participantes obteníamos una experiencia directa mientras que como entrevistador obtenía la información de forma indirecta, según lo que me contaban otr@s.

Estas entrevistas han solido ser individuales, aunque también han sido a veces grupales. Han sido informales, poco estructuradas; no obstante estaban, como ya dije, marcadas por unos intereses generales en función del conocimiento previo que tenía y el objetivo que deseaba obtener con la entrevista, orientando la conversación hacia los temas relevantes de la cultura organizacional sobre los que deseaba obtener información.

Como se puede ver este tipo de entrevista es democrática y participativa, puesto que permite que los entrevistados participen de una forma activa no sólo en la contestación a las preguntas, sino igualmente en la definición del rumbo de la misma entrevista y del tipo de orientación que se le da, y porque además sigue el modelo de una conversación entre iguales.

A lo largo del proceso de entrevistas he ido construyendo un "**diario del entrevistador**" donde he recogido los temas examinados en cada entrevista, así como los comentarios míos como investigador (interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes), procurando no mezclarlos con la información aportada por los entrevistados.

(1) Grupos de discusión

Es una técnica no directiva que como he venido comentando se ha empleado con la finalidad de que un grupo de l@s profesor@s, alumn@s y padres-madres del centro explicitaran sus intereses, expectativas, supuestos, creencias, opiniones o posturas ideológicas sobre el Centro, su funcionamiento, su organización y, en definitiva, sobre su concepción de la educación y del ser

humano. La idea básica era la de capturar, en el discurso producido por l@s profesor@s, alumn@s y padres-madres, los aspectos clave que definen el modo en que éstos perciben, conocen y explican la cultura o subculturas del Centro. Se perseguía con ello no una entrevista en grupo, aunque algunos autores piensen que son idénticos (**Frey y Fontana**, 1991), sino "establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo" (**Watts y Ebbut**, 1987, 27).

El grupo es un gran provocador. La inmensa mayoría de los individuos contamos con sólo una capacidad muy escasa de autoobservación, que se reduce más a la hora de realizar un autoanálisis, y que se ve aún más limitada para articular con claridad y precisión el resultado de sus propias observaciones y análisis. El grupo es un estímulo para descubrir, analizar y describir sus propias ideas, actitudes, experiencias. Bombardeados y provocados por la discusión del grupo las aportaciones ganaron en profundidad y riqueza, consiguiendo matices sobre la cultura organizacional que no los había producido ningún otro instrumento de investigación.

Se ha utilizado en diversas ocasiones a lo largo de este proceso de investigación, como ya se ha visto. En las primeras fases de la investigación evaluativa, para recoger datos exploratorios. También utilizamos los resultados del grupo de discusión para la construcción de algunos ítems de los cuestionarios en el propio lenguaje y vocabulario usado por aquell@s a quienes iban dirigidos, en sus propias categorías mentales. Finalmente me han servido para interpretar los datos y la información obtenidos con los otros instrumentos, sobre todo los cuestionarios, que constataban la existencia e importancia de determinados factores pero resultaban insuficientes para llegar a una explicación en profundidad de las razones por las que se daban.

(2) Cuestionarios

Aunque de orientación cuantitativa, este instrumento nos ha servido para "entrevistar" simultáneamente a los distintos sectores de la comunidad educativa: al profesorado, al alumnado o a los padres y madres. Con ellos se ha podido llegar hasta sectores a los que era difícil entrevistar, pero de los que nos interesa recabar la opinión sobre aspectos concretos de la cultura.

Los cuestionarios se han utilizado fundamentalmente para verificar los datos obtenidos por medio de la observación y las entrevistas. La finalidad de su utilización era determinar en qué medida los miembros de la comunidad educativa compartían o no creencias similares, mantenían supuestos similares sobre la cultura organizativa.

El tratamiento de los datos de los cuestionarios, en esta investigación evaluativa de carácter cualitativo, no ha sido estadístico. Lo que se trataba era de extraer la información de los cuestionarios para contrastarla con los datos obtenidos en las entrevistas y las observaciones, a fin de elaborar informes basados en las más diversas fuentes posibles (**Fernández Sierra y Santos Guerra**, 1992). "Cuando los cuestionarios se aplican en situaciones de contacto personal con los encuestados, se pueden asumir ciertos riesgos que no serían posibles cuando se pasan a grandes

muestras de sujetos... Esto se debe a que en el contacto cara a cara hay oportunidad para hacer comprobaciones cruzadas, para intercambiar información rápidamente y, en general, una mayor redundancia en la comunicación" (Walker, 1989).

El cuestionario sobre cultura pasado al profesorado (a l@s alumn@s fue más una entrevista grupal estructurada adecuada a sus niveles) está basado en el instrumento elaborado por **Roger Harrison** (1972) para medir la cultura organizativa percibida y preferida por los miembros de una organización, pero bastante modificado. Es un cuestionario de autoevaluación, con 18 grupos de preguntas, compuesto cada uno por cinco alternativas referidas a los cuatro tipos de cultura que él mismo propone: de poder, de roles, de tareas y de personas, y añadiéndole un quinto tipo más referido a la cultura de negociación o sociocrítica. El que lo contesta debe establecer una preferencia entre las cinco alternativas. Los dieciocho items correspondientes a cada tipo de cultura responden a cómo perciben en la realidad actual los miembros de su organización lo que se considera un 'buen director/a', un 'buen profesor/a', el sentido del trabajo, el perfil del 'triunfador', el ambiente, el conflicto, etc. En una segunda vuelta el que responde ha de repetir la operación, pero expresando ahora sus preferencias. Esto permite comparar la cultura percibida con la cultura deseada.

Este cuestionario intenta objetivar cómo es percibida una organización por personas ubicadas en diferentes funciones. A este respecto se han preparado preguntas que se refieren a orientaciones en cuanto al modo de conducirse «global» de la organización. Por esto las respuestas se refieren a lo que cada un@ cree que como regla general es el comportamiento de la organización.

En primer lugar se responde a la columna en la que se lee: «Cultura Actual» (CA) y ella refleja como cada un@ ve el comportamiento *actual* de la organización. Posteriormente se responde la columna en la que se lee: «Cultura Preferida» (CP) y allí se solicita que se responda lo que preferiría que fuese el comportamiento de la organización.

Cada pregunta tiene cinco alternativas de respuesta, con lo que el número uno se refiere a lo que para cada un@ representa el punto de vista dominante, de lo que ocurre (columna «Cultura Actual») o de lo que debería ocurrir (columna «Cultura Preferida»). Se tienen que colocar los números dos, tres, cuatro y cinco en las alternativas siguientes de acuerdo al orden de prioridad que a cada un@ le merezcan.

Reproduzco a continuación el cuestionario pasado a l@s profesor@s.

	C.A.	C.P
<p>I. En este Centro se considera que un buen director/a es:</p> <p>A. Firme y decisivo. Es protector, generoso y considerado con quienes le muestran dedicación.</p> <p>B. Correcto e impersonal. Evita utilizar su autoridad en su propio beneficio. Sólo pide a los profesor@s lo que le requiere formalmente la Administración.</p> <p>C. El que utiliza su autoridad para obtener los recursos necesarios para realizar un buen trabajo y que la organización consiga buenos resultados.</p> <p>D. Preocupado y sensible a las necesidades y modos de pensar del profesorado. Utiliza su posición para estimularles y darles oportunidades de desarrollo.</p> <p>E. Negociador y dinámico: muestra claramente sus intereses y la ideología que le mueve, negociando los acuerdos con los demás sectores de la comunidad educativa.</p>		
<p>II. En este Centro se considera que un buen profesor/a es:</p> <p>A. Cumplidor. Trabaja duro y se preocupa por alcanzar los objetivos fijados por el Centro.</p> <p>B. Responsable y confiable. Se enfrenta sólo con los problemas y responsabilidades de su tarea, evita actuar de manera que cause problemas al director/a.</p> <p>C. Motivado como para dar lo mejor de sí mismo en su trabajo. Tiene ideas e iniciativas y está abierto a aceptar las ideas de otros si percibe que saben más o tienen mayor experiencia.</p> <p>D. Vitalmente interesado en el desarrollo de sus propias potencialidades, está dispuesta a aprender y a recibir ayuda. Respeta las necesidades y opiniones de los otros. En lo posible ayuda a los demás.</p> <p>E. Comprometido con una línea de trabajo que defiende y por la que lucha, consciente de las influencias ideológicas que marcan toda actividad educativa.</p>		
<p>III. En este centro se considera que un buen colaborador (profesor/a) es aquel/la que da prioridad a:</p> <p>A. Los requerimientos personales del director/a</p> <p>B. El cumplimiento de las normas y reglamentos</p> <p>C. La realización de la tarea, de acuerdo con las habilidades y recursos materiales existentes</p> <p>D. Las necesidades personales de las personas relacionadas con la tarea.</p> <p>E. La innovación crítica y las propuestas renovadoras.</p>		
<p>IV. Las personas que "lo hacen bien" en este Centro son:</p> <p>A. Astutas y competitivas, con un fuerte sentido del poder e influencia sobre los demás.</p> <p>B. Conscientes y responsables de sus obligaciones formales. Con un fuerte sentido de lealtad al Centro.</p> <p>C. Técnicamente competentes. Con una gran preocupación por la realización del trabajo.</p> <p>D. Efectivas y hábiles en las relaciones personales. Preocupadas por las necesidades personales de los demás y por el desarrollo de la gente.</p> <p>E. Hábiles comunicadores y negociadores para conseguir coaliciones de poder que influyan en la dinámica y funcionamiento de la organización.</p>		
<p>V. Este Centro trata al individuo:</p> <p>A. Como si su tiempo y energía estuviesen a disposición del equipo directivo.</p> <p>B. Como si su tiempo y energía estuviesen disponibles a partir de un contrato mutuo de derechos y deberes.</p> <p>C. Como integrante de un equipo de trabajo, que aporta sus capacidades al logro de los objetivos comunes.</p> <p>D. Como una persona valiosa e interesante, que vale por sí misma.</p> <p>E. Como miembros de una clase social que luchan por conseguir que se realicen los intereses de su clase, grupo o coalición.</p>		

	C.A.	C.P
<p>VI. En este Centro, se controla y se influye a través de:</p> <p>A. El ejercicio del poder personal de los directivos. Motivación a través del uso de recompensas y sanciones.</p> <p>B. El ejercicio impersonal del mando a fin de reforzar el uso de procedimientos y normas de rendimiento. Motivación a través de la uniformidad en el uso de reglas.</p> <p>C. La comunicación y discusión de las acciones necesarias para obtener los objetivos. Motivación obteniendo un compromiso personal para el logro de los objetivos.</p> <p>D. El interés y agrado que encuentra en su trabajo y/o a través de una preocupación por las necesidades y sentimientos de las personas que realizan el trabajo.</p> <p>E. El poder informal de las coaliciones y grupos de interés. La negociación y la política informal.</p>		
<p>VII. En este Centro se considera legítimo que una persona controle las actividades de los demás si:</p> <p>A. Tiene más autoridad y poder que ellos dentro de la organización.</p> <p>B. Su cargo implica responsabilidad de dirigir a otros.</p> <p>C. Tiene más competencia profesional que otros en lo que se refiere al trabajo.</p> <p>D. Si es muy aceptada como persona. Los demás la sienten como apoyo y ayuda a realizar el trabajo.</p> <p>E. Es un líder con una coalición que le respalda.</p>		
<p>VIII. En este Centro la asignación de tareas se hace de acuerdo a:</p> <p>A. El juicio y necesidades de las personas con más autoridad.</p> <p>B. La división formal de funciones y responsabilidades existentes.</p> <p>C. Los recursos y requerimientos de capacidad de las personas que realizan el trabajo.</p> <p>D. Los deseos y gustos personales de los miembros de la organización.</p> <p>E. La negociación y el consenso entre los grupos de interés.</p>		
<p>IX. En este Centro la gente trabaja junta cuando:</p> <p>A. Un superior lo pide.</p> <p>B. Cuando está establecido de acuerdo al convenio laboral y según las normas ministeriales.</p> <p>C. Cuando es necesario para realizar las tareas y los objetivos marcados.</p> <p>D. Cuando se necesita para relacionarse entre los miembros de la organización, sentirse bien y es personalmente satisfactorio.</p> <p>E. Cuando hay que negociar y decidir las posiciones o estrategias a seguir.</p>		
<p>X. En este Centro el trabajo se saca con cierta efectividad debido a que las personas:</p> <p>A. Esperan obtener una recompensa, sienten temor a presiones o adhesión personal a algún miembro del equipo directivo.</p> <p>B. Sienten respeto por las obligaciones de su contrato profesional como docentes reforzadas por alguna presión en este sentido.</p> <p>C. Sienten un compromiso personal con el trabajo y sus objetivos y buscan la satisfacción personal que produce un trabajo bien hecho.</p> <p>D. Por el gusto que sienten las personas por el trabajo y por la preocupación y/o respeto por las necesidades y modos de pensar de los demás.</p> <p>E. Porque las personas luchan por aquellos intereses ideológicos en los que creen y su grupo de interés logra influir y dominar al resto de coaliciones en conseguir determinados objetivos.</p>		
<p>XI. La competencia entre las personas se da generalmente para:</p> <p>A. Ganar poder y ventajas personales.</p> <p>B. Ganar un mayor status y prestigio en la estructura</p> <p>C. Aumentar la calidad de su contribución al logro de los objetivos.</p> <p>D. En función de las necesidades personales</p> <p>E. Entre grupos de interés para repartir los escasos recursos de la organización</p>		

	C.A.	C.P
<p>XII. En este Centro los conflictos están:</p> <p>A. Controlados por la intervención de los superiores y a veces fomentados por ellos para mantener su poder.</p> <p>B. Suprimidos en general por la existencia de normas, procedimientos y definición clara de responsabilidades.</p> <p>C. Resueltos por la discusión de los problemas y exigencias de la tarea a cumplir.</p> <p>D. Resueltos por la discusión de las necesidades de las personas y sus valores personales.</p> <p>E. Se utilizan como motor de enfrentamiento, cambio e innovación.</p>		
<p>XIII. Las decisiones en este Centro son tomadas por:</p> <p>A. Las personas que tienen más autoridad y poder.</p> <p>B. Los que su puesto implique esa responsabilidad</p> <p>C. Aquellos con mayor conocimiento y experiencia sobre ese problema.</p> <p>D. Los que están más involucrados personalmente y afectados por los resultados.</p> <p>E. Negociación y consenso entre todas los grupos implicados.</p>		
<p>XIV. El estilo directivo en este Centro:</p> <p>A. Es autoritario: tiene claro cuáles son sus objetivos y los lleva a cabo de forma tajante y efectiva.</p> <p>B. Predomina el "dejar hacer", no imponerse a nadie y cumplir la reglamentación ministerial estrictamente necesaria sin que se den conflictos.</p> <p>C. Es eficaz: potencia estructuras que saquen el trabajo adelante, cumplan los objetivos y obtengan resultados.</p> <p>D. Es paternalista: Se preocupa por el bienestar de los miembros de la organización, fomenta la solución personal de los conflictos como compromiso entre la dirección y el o la afectado/a.</p> <p>F. Es negociador: tratando de que las soluciones y propuestas sean consensuadas entre todos los miembros, aunque no se lleguen a acuerdos definitivos</p>		
<p>XV. Las comunicaciones se consideran adecuadas cuando:</p> <p>A. Las órdenes fluyen de arriba hacia abajo. La información circula a través de una cadena de mando.</p> <p>B. Las órdenes directivas fluyen de arriba hacia abajo y la información de abajo hacia arriba, dentro de la estructura funcional de la organización.</p> <p>C. La información fluye en función de las tareas y los objetivos marcados.</p> <p>D. La información fluye de persona a persona de acuerdo con relaciones establecidas voluntariamente.</p> <p>E. La información circula informalmente entre los miembros de la organización, dando lugar a rumores y cotilleos.</p>		
<p>XVI. En este centro se prepara al alumnado para integrarse a la sociedad como si ésta fuera:</p> <p>A. Una selva competitiva donde cada uno está en contra del otro, y los que no ganan pierden.</p> <p>B. Un sistema racional y ordenado, en el cual la competencia está limitada por la ley, puede haber negociación o compromiso para resolver conflictos.</p> <p>C. Un complejo imperfecto que puede reacondicionarse y mejorarse de acuerdo con los aportaciones de aquellos/as que aporten innovaciones.</p> <p>D. Un complejo de amenazas potenciales, ante el cual cada uno debe intentar sobrevivir.</p> <p>E. Un conglomerado de intereses en lucha en el que hay que optar y posicionarse críticamente.</p>		
<p>XVII. En este centro se da más importancia a:</p> <p>A. El poder y la autoridad jerárquica.</p> <p>B. El cumplimiento del reglamento y las normas, a la "legalidad".</p> <p>C. Los resultados que se obtengan con el cumplimiento del trabajo.</p> <p>D. Las personas y que se encuentren a gusto.</p> <p>E. La ideología, los conflictos y luchas entre coaliciones de interés, entre las que hay que negociar.</p>		

	C.A.	C.P.
XVIII. ¿Cuál de estas frases se ajusta más a este centro?: A. "Aquí se vive bien si tienes autoridad sobre los demás (más información, más conocimientos técnicos, más poder formal, más influencia informal)". B. "Haga su trabajo según lo marcado por las normas y no tendrá problemas" C. "Consigue resultados, cumple los objetivos marcados y nadie te pedirá explicaciones. Se eficaz" D. "Lo importante es que las personas consigan sus objetivos y satisfagan sus aspiraciones dentro de la organización, junto al objetivo general". E. "Alíate y negocia compromisos en tiempos de conflicto".		

1. Para obtener la Cultura Actual

a) Se suma la calificación de las respuestas a) y se divide por 18. Se obtendrá así el rango medio de la preferencia (de 1 a 5) del sujeto encuestado.

b) Se repite el proceso para las restantes letras (b) (c) (d) (e).

2. Para obtener la Cultura Preferida

Se repite el mismo proceso.

	CULTURA	ACTUAL	PREFIERE
a)	PODER		
b)	ROL		
c)	TAREA		
d)	PERSONA		
e)	NEGOCIACIÓN		

En cuanto al cuestionario utilizado con el alumnado es prácticamente similar al del profesorado, pero adaptado a su nivel. Entre otras cosas se suprimió la diferenciación entre cultura actual y cultura preferida puesto que en los cuestionarios inicialmente diseñados, cuando se pasaron a una muestra de alumn@s, a estos les costaba mucho diferenciar ambos aspectos. Por lo que se optó por dejarlo en una sólo columna: la cultura actual.

	C.A
I. En este Centro los alumnos consideran que un buen director/a debe ser: A. Firme y decisivo. B. Correcto e impersonal. C. El que consigue buenos resultados. D. Preocupado y sensible a las necesidades de la gente. E. Dialogante, negociador y dinámico.	
II. En este Centro los alumnos consideran que un buen profesor/a es: A. Cumplidor. Trabaja duro y se preocupa por alcanzar los objetivos del curso. B. Se dedica a lo suyo, sin buscarse problemas ni conflictos con nadie. C. Explica bien, consigue que sus alumnos tengan buenos resultados. D. Preocupado por los problemas de cada alumno. E. Comprometido con una línea de trabajo por la que lucha, innovador.	
III. En este centro se considera que un buen alumno/a es aquel/la que da prioridad a: A. El cumplimiento de lo que exige el profesor/a B. El cumplimiento de las normas y la disciplina C. La realización correcta de la tarea, teniendo buenos resultados en los exámenes. D. Realizar sus necesidades personales, sus inquietudes y motivaciones. E. La visión crítica y las propuestas renovadoras.	
IV. Los alumnos que " lo hacen bien " en este Centro son: A. Astutas y competitivas, que mandan sobre los demás. B. Conscientes y responsables de sus obligaciones formales y deberes. C. Competentes. Con una gran preocupación por la realización del trabajo ("empollones"). D. Con una gran capacidad de buenas relaciones personales. Preocupadas por las necesidades personales de los demás. E. Hábiles comunicadores y negociadores para conseguir influir sobre los demás	
V. Este Centro trata al alumnado : A. Como si su tiempo y energía estuviesen a disposición del profesorado. B. Como si su tiempo y energía estuviesen disponibles a partir de un contrato mutuo de derechos y deberes. C. Como integrante de un equipo de trabajo, que aporta sus capacidades al logro de los objetivos comunes. D. Como una persona valiosa e interesante, que vale por sí misma. E. Como miembros de una clase social que luchan por conseguir sus intereses.	
VI. En este Centro, se controla y se influye a través de: A. Motivando a través del uso de recompensas y sanciones. B. Motivando a través de la uniformidad en el uso de reglas. C. A través de compromisos personales para el logro de los objetivos. D. El interés y agrado que encuentra en su estudio y/o a través de una preocupación por las necesidades y sentimientos de los compañeros de clase. E. La negociación y el pacto, buscando consensos entre profesores y alumnos.	
VII. En este Centro se considera legítimo que una persona controle las actividades de los demás si: A. Tiene más autoridad y poder. B. Su cargo implica responsabilidad de dirigir a otros. C. Tiene más competencia profesional que otros en lo que se refiere a lo educativo. D. Si es muy aceptada como persona. Los demás la sienten como apoyo y ayuda a realizar el trabajo. E. Es un líder con una camarilla que le respalda.	

	C.A
VIII. En este Centro los trabajan en equipo cuando: A. Un profesor lo pide. B. Cuando está establecido por norma. C. Cuando es necesario para realizar las tareas y los objetivos marcados. D. Porque se necesita para relacionarse, sentirse bien y es personalmente satisfactorio. E. Cuando hay que negociar y decidir las estrategias a seguir.	
IX. En este Centro el curso se saca con cierta efectividad debido a que los alumnos: A. Esperan obtener una recompensa o un castigo (notas finales) B. Sienten respeto por sus obligaciones como estudiantes. C. Sienten un compromiso personal con el trabajo y sus objetivos y buscan la satisfacción personal que produce un trabajo bien hecho. D. Por el gusto que sienten las personas por el estudio y el trabajo en equipo. E. Porque las personas tienen un fuerte sentido crítico y creativo	
X. La competencia entre las personas se da generalmente para: A. Sacar mejores notas. B. Ganar un mayor status y prestigio en el grupo-clase C. Aumentar la calidad de su contribución al logro de los objetivos del curso. D. En función de las necesidades personales E. Entre grupos de interés y pandillas.	
XI. En este Centro los conflictos están: A. Controlados por la intervención de los profesores y a veces fomentados por ellos para mantener su poder. B. Suprimidos en general por la existencia de normas y disciplina dura. C. Resueltos por la discusión de los problemas y exigencias de la tarea a cumplir. D. Resueltos por la discusión de las necesidades de las personas y sus valores personales. E. Se utilizan como motor de enfrentamiento, cambio e innovación.	
XII. Las decisiones en este Centro son tomadas por: A. Las personas que tienen más autoridad y poder. B. Los que su puesto implique esa responsabilidad C. Aquellos con mayor conocimiento y experiencia sobre ese problema. D. Los que están más involucrados personalmente y afectados por los resultados. E. Negociación y consenso entre todas los grupos implicados.	
XIII. El estilo de la directora en este Centro: A. Es autoritario. B. No se impone a nadie y cumple estrictamente la reglamentación ministerial C. Es eficaz: lo importante es cumplir los objetivos y obtener resultados. D. Es paternalista: Se preocupa por el bienestar de todos. E. Es negociador: tratan de consensuar los acuerdos	
XIV. En este centro se da más importancia a: A. El poder y la autoridad jerárquica. B. El cumplimiento del reglamento y las normas, a la "legalidad". C. Los resultados que se obtengan con el cumplimiento del trabajo. D. Las personas y que se encuentren a gusto. E. La ideología, los conflictos y luchas entre coaliciones de interés.	

1. Para obtener la Cultura Actual

a) Se suma la calificación de las respuestas a) y se divide por 14. Se obtendrá así el rango medio de la preferencia (de 1 a 5) del sujeto encuestado.

b) Se repite el proceso para las restantes letras (b) (c) (d) (e).

	CULTURA	ACTUAL
a)	PODER	
b)	ROL	
c)	TAREA	
d)	PERSONA	
e)	NEGOCIACIÓN	

También, sobre todo con l@s alumn@s, he utilizado en alguna ocasión una segunda categoría de encuestas que cité anteriormente. Me refiero a los instrumentos de **análisis de los constructos de los participantes** (Spradley, 1972). Estos instrumentos son muy empleados por los etnógrafos para medir la firmeza de las opiniones de los individuos respecto de los fenómenos o para obtener las categorías mediante las que aquéllos clasifican los elementos de sus mundos sociales y físicos, algo esencial para determinar la cultura de un grupo humano. Con ellos se determina el conjunto de "puntos de acuerdo" que estructuran la vida de los participantes: las categorías de conocimiento consideradas importantes por el grupo, los cánones discriminativos utilizados para clasificar los elementos en categorías y los procesos cognitivos y sociales que se desarrollan en función de la forma en que se percibe la relación de las variables entre sí.

La técnica que empleé está inspirada en el modelo utilizado por los lingüistas:

- Primero hice un listado de los elementos más significativos del vocabulario de los encuestados relativos a la cultura de la organización.

- En segundo lugar, les pedí a los encuestados que clasificaran según sus semejanzas, diferencias y relaciones tales elementos del vocabulario. A través de conversaciones con ell@s, pude obtener los parámetros de las categorías y los cánones discriminativos usados por ell@s. En concreto utilicé esta técnica clasificatoria tanto con palabras relativas a la dinámica y organización del centro como con objetos físicos significativos que configuran el espacio y los recursos materiales del centro.

- Posteriormente, les pedí que enumeraran todos los miembros de una categoría concreta de cosas. Por ejemplo, entre otras cuestiones, se les pidió a l@s alumn@s que contaran todo lo que ellos y el profesor/a hacían durante una clase determinada y a l@s profesor@s que agruparan a l@s alumn@s en categorías que, en su opinión, existían en el centro, y que explicaran en qué consistían éstas y cómo las definían. Fruto de esta clasificación es el agrupamiento en cuatro tipos de alumnado que he reflejado al comienzo de esta parte práctica de la tesis.

- A partir de sus respuestas, es como desarrollé una tipología de las percepciones que los encuestados tienen de su mundo y del entorno que les rodea, y que incorporaré en la exposición de síntesis sobre la cultura y subculturas del centro.

Igualmente he utilizado **técnicas proyectivas o indirectas** (Anastasi, 1982) a través de fotografías, dibujos y juegos. Con los niñ@s más pequeñ@s me han ayudado sus propi@s profesor@s. Con ell@s se recurrió a representaciones teatrales y juegos mímicos para que pudieran expresar su visión de la actividad de su profesor/a durante la clase, de la dinámica habitual de la misma y del funcionamiento del centro.

Por supuesto, los datos así obtenidos se han triangulado con los obtenidos mediante los otros instrumentos (observación, entrevista, etc.).

(1) Recogida de artefactos culturales

Además de hablar e interactuar, de comportarnos y relacionarnos, los seres humanos fabricamos y utilizamos artefactos. Estos productos culturales resultantes se constituyen en datos indicadores de las creencias, valores y presuposiciones compartidas por aquell@s que los han producido. Estos objetos han ofrecido una serie de evidencias relevantes para la tesis, puesto que, en definitiva, son "manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura" (Goetz y LeCompte, 1988, 162-163).

Voy a distinguir esta recogida de artefactos en dos líneas de investigación: la recogida de datos escritos, referentes a registros escritos y simbólicos (Webb et al., 1966; Pitt, 1972), denominada "análisis documental" y la recogida de objetos y productos físicos, denominada en ocasiones "instrumentos no intrusivos".

(A) ANÁLISIS DOCUMENTAL

La realidad es algo construido socialmente, y el lenguaje, la imagen y las técnicas que empleamos para reproducirla y comunicarla están tan impregnadas como ella de nuestros valores, creencias, ideologías y presupuestos. Por eso es tan importante analizarlos si queremos saber realmente qué es lo que está pasando en una organización.

Para Leal Millán (1991, 178-179) analizar los documentos de una organización permite descubrir qué tipo de valores intenta la organización comunicar a sus miembros o al público en general, permite igualmente "ver lo que la organización dice sobre sí misma durante un cierto período de tiempo y analizar de alguna manera la evolución de ciertos dogmas y creencias, misiones o percepciones de la realidad, viendo qué tipo de ideas se repite de una forma acentuada. Todo esto puede luego servir para analizar la congruencia entre lo que la organización transmite al mundo y aquellas cosas que en realidad pone en práctica".

Los documentos analizados con esta técnica han sido tanto documentos sobre el pasado (Memorias Anuales de estos tres cursos escolares, controles de asistencia de los cursos pasados y actuales), como sobre el futuro (las programaciones de cursos anteriores y los Proyectos Curriculares actuales). He analizado igualmente documentos sobre normas (el Reglamento de Régimen Interno, tanto el anterior ya elaborado, como el actual que se está redactando en estos momentos de acuerdo a la nueva normativa legal y ajustado al funcionamiento real del centro hoy día), así como documentos de referencia que, aunque no proceden de la organización, son documentos normativos a los que está sometido el funcionamiento del centro (normativa legal, convenio colectivo de enseñanza).

El analizar la producción escrita del centro a lo largo de estos cursos me ha permitido ver las preocupaciones explícitas e implícitas en el trabajo diario, el enfoque ideológico inicial que marcaba nuestras propuestas y cómo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, las claves de nuestra comprensión de la realidad educativa y social que nos ha tocado vivir, etc. Lo cual ha supuesto, no sólo un análisis sincrónico, sino un ejercicio de reflexión diacrónico a lo largo de suficiente tiempo, como para poder ver como se iba produciendo el proceso de cambio cultural, incluso en el propio lenguaje utilizado, en las expresiones talismán repetidas, en los elementos centrales de los textos escritos y en los temas que se trataban más asiduamente, así como los silencios entrevistos entre los párrafos.

Por ejemplo, el análisis de las actas de las reuniones del centro ha permitido valorar claramente quién participaba en la toma de decisiones educativas y organizativas. De la misma forma el análisis de contenido de los libros de texto utilizados en diferentes materias y niveles, de los proyectos curriculares han facilitado profundizar en los sesgos sociales, filosóficos y culturales de los objetivos del centro. Además, estos datos fueron una fuente más de contraste y corroboración de las informaciones obtenidas mediante encuestas, entrevistas y observación participante.

Además ha sido una técnica que nos ha servido para iniciar en el proceso de investigación participativa de su propia realidad a distintos sectores de la comunidad educativa, especialmente al alumnado, puesto que suponía implicarles en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la lectura comprensiva y crítica, así como al comentario de texto en profundidad, algo crucial y básico no sólo para los adultos, sino fundamentalmente para los alumnos/as, a través del cual pueden participar en el conocimiento, análisis y deconstrucción de la propia realidad educativa que están viviendo de una forma real y efectiva, pasando de ser meros receptores a conocedores críticos del por qué del sistema y organización educativa en el que participan y viven a lo largo de muchos años de su vida.

Siguiendo la propuesta realizada en la parte teórica de esta tesis, se ha determinado la forma y la estructura (gráfica, externa e interna) de los textos y documentos escritos, se han categorizado las diferentes palabras que los configuran, se han extraído las "palabras talisman", se han determinado los ejes y redes temáticas, se han tratado de descubrir y analizar los silencios (a veces es más significativo lo que se calla que lo que se dice) y las contradicciones, etc.

Se han recogido los siguientes documentos escritos como fuentes de información y se han analizado los más significativos siguiendo la técnica del análisis documental:

- ▶ Programas y proyectos (han participado en el análisis alumnado, profesorado y padres),
- ▶ circulares informativas (ha participado en el análisis profesorado),
- ▶ revistas confeccionadas por el alumnado (el análisis ha sido llevado a cabo por el investigador),
- ▶ actas de reuniones (ha participado en el análisis profesorado),
- ▶ controles de asistencia (análisis realizado por el investigador)
- ▶ publicaciones de profesorado del centro (ha participado en el análisis profesorado),
- ▶ libros de texto utilizados (han participado en el análisis el alumnado y el profesorado)
- ▶ material audiovisual utilizado (han participado en el análisis el alumnado y el profesorado),
- ▶ guías curriculares (ha participado en el análisis profesorado),
- ▶ apuntes de clase del alumnado (ha participado en el análisis profesorado),
- ▶ listas de matrícula (el análisis ha sido llevado a cabo por el investigador),
- ▶ expedientes personales (el análisis ha sido llevado a cabo por el investigador),
- ▶ legislación educativa (ha participado en el análisis profesorado),
- ▶ diarios y relatos de recuerdos de los profesores/as alumnos/as y demás miembros de la comunidad educativa (el análisis ha sido llevado a cabo por el investigador).

Aunque me autodenomino “investigador” aquí, no es porque el resto del profesorado o alumnado, padres, etc., que han participado en todo este proceso de investigación-acción no sean investigadores igualmente, sino por establecer una distinción puramente semántica de cara a diferenciar tareas que lleve a cabo personalmente a lo largo de esta tesis.

(B) MÉTODOS NO INTRUSIVOS

Entre los métodos no intrusivos de obtención no interactiva de datos he utilizado, no sólo el examen del desgaste y aumento del número de objetos no simbólicos, artificiales y naturales, utilizados por los sujetos pertenecientes a un grupo u organización social, sino que he incluido también el uso de los espacios de la organización. Si a la primera línea de investigación se la podría denominar "estrategia del basurero", puesto que, inspirada en el trabajo arqueológico, busca indagar cuáles son los materiales más utilizados (los que han sido sometidos a más reparaciones y de los que hay facturas) y cuáles siguen cubiertos de polvo al cabo de meses, quién puede utilizar los equipos y qué se desecha y que se conserva, qué artefactos son priorizados y cuáles desechados, a qué preconcepciones obedece esta utilización, etc.; la segunda línea de análisis podríamos llamarla "estrategia del arquitecto", pues siguiendo la perspectiva de estos profesionales, nos interesa analizar y profundizar en cómo se utiliza el espacio del centro, cómo se distribuye, quién predomina en él, cómo representa el poder, qué trata de aparentar, qué muestra simbólicamente al observador, etc., datos que nos indicaran aspectos relevantes de la cultura de la organización.

Como ejemplo, aunque posteriormente se aludirá a ello en la parte de análisis cultural del centro referido a los símbolos y a los materiales, a través de la estrategia del basurero se ha ido detectando como la biblioteca general del centro está infrautilizada, así como la biblioteca dedicada a la integración (sólo utilizada prácticamente por la profesora de apoyo); que el video fue utilizado de forma intensiva y extensiva hasta la saciedad cuando se incorporó en el centro, pero que actualmente su uso ha descendido al extremo opuesto, quizá debido a que es muy difícil competir con videos educativos frente al tipo de videos comerciales que suelen ver los/as alumnos/as habitualmente; o que las diapositivas acumulaban una capa de polvo importante hasta que no se incorporó el actual profesor de Historia. Por contra, el material más utilizado en las propias clases, a parte del propio del alumnado (cuadernos, libros de texto, cuaderno de vocabulario, fichas y ficheros, block de exámenes, etc.), son continuamente utilizados los mapas, las bibliotecas de cada clase o la fotocopidora (bien sea para construir material con el que trabajar con el alumnado, bien para preparar reuniones, para preparar exámenes o para temas administrativos). Ejemplos de la estrategia del arquitecto los veremos en la parte de análisis cultural posteriormente.

a. Análisis de la información obtenida

El análisis de los datos recogidos en esta tercera fase sobre la cultura organizacional, ha sido, como en las fases anteriores, un proceso en continuo progreso en esta investigación evaluativa participativa. Es decir, a la vez que se han ido recogiendo los datos se han ido analizando para ir descubriendo los temas emergentes, las interpretaciones y explicaciones posibles que, a su vez, me han permitido cambiar de rumbo la orientación del proceso de investigación cuando lo he visto necesario.

Para llevar a cabo este análisis he seguido la propuesta planteada por **Taylor y Bogdan** (1992), aunque sin desechar las aportaciones tan interesantes que proponían **Goetz y LeCompte** (1988). La razón de seguir fundamentalmente el modelo de **Taylor y Bogdan** (1992) se debe a que éste es una de las estructuras de análisis de datos que me parecen más adecuadas y prácticas a la hora de utilizarla en esta tesis por varias razones. En primer lugar porque es la que sigue manteniendo más el espíritu de lo propiamente cualitativo, en segundo lugar porque ha sido la que me parecía más sencilla de llevar a cabo y finalmente porque, dada esta facilidad para entenderla, era la más idónea para poder integrar en este análisis a otros profesor@s o alumn@s en determinados momentos necesarios.

No obstante, como se puede ver, es una estrategia de análisis de la información muy parecida a la propuesta que hace **Santos** (1990) del **análisis arbóreo epistemológico**, siguiendo a **Woods** (1987). Este planteamiento de **Woods** (1987) y de **Santos** (1990) propone un sistema de análisis arbóreo presidido por el eje conceptual: progresiva abstracción de los criterios de análisis. En el momento de registrar los datos se hace ya un *análisis especulativo*, añadiendo a

los datos extraídos de la realidad algunas indicaciones teóricas pertinentes entre paréntesis. A continuación se *clasifican y categorizan* los datos dividiéndoles en grupos en función de esas categorías identificadas y de subcategorías dentro de ellas. Posteriormente se *forman conceptos* acuñados por el investigador, que pueden ser símbolos culturales del grupo (**Spradley**, 1979), términos del propio grupo observado, etc. También se construyen *modelos* que representen la realidad del centro o alguno de sus aspectos a pequeña escala. Y también *tipologías* que permitirán organizar una masa de datos en torno a una estructura determinada. Finalmente se podrían elaborar *teorías* que expliquen las relaciones existentes entre los diferentes fenómenos y que nos ayuden a la comprensión de la realidad con independencia de toda aplicación. Como podemos comprobar es casi idéntico al modelo de tratamiento de datos de **Taylor y Bodgan** (1992) que se articula en torno a la comprensión de los datos y la búsqueda del sentido de los mismos a través del rastreo de categorías o temas emergentes básicos en las notas de la observación, en las transcripciones de las entrevistas, en los resultados del análisis documental, etc.

En definitiva, ambos plantean que lo crucial es ir más allá de la mera reconstrucción "neutral" de los escenarios, las situaciones, las experiencias y los hechos. Hay que adentrarse en los significados e interpretaciones compartidas por los miembros de todos los sectores educativos, para poder comprender lo que realmente ocurre y por qué ocurre.

Pues bien, para desarrollar este proceso de análisis y comprensión de los datos, he dado los siguientes pasos:

1. Etapa de Descubrimiento

a. Lectura de los datos y la información recogida. He pedido ayuda en esta lectura inicial, así como en el proceso de análisis posterior a personas ajenas al proceso de investigación, puesto que entendía que una mirada ajena puede a veces descubrir aspectos sutiles que a los propios interesados en el proceso de investigación evaluativa se nos podía pasar por alto. Esto ha sido una forma de triangular el proceso de investigación a través de expertos externos, que supone, no sólo una validación del proceso metodológico de la investigación evaluativa, sino igualmente una contrastación de la información recogida y una profundización en el análisis de la misma. *De antemano, gracias a todos ellos por las aportaciones tan valiosas sin las cuales no se podría haber realizado esta tesis.*

Expertos externos:

- ▶ Dr. D. Antonio Muñoz Sedano (Director de la tesis).
- ▶ Dr. D. Guillermo Domínguez Fernández (Director de la tesis).
- ▶ Dr. D. Adalberto Ferrández Arenaz
- ▶ Dr. D. Angel Pío González Soto

b. Búsqueda y registro de los temas recurrentes, emergentes, relacionados con el constructo cultura: temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, dichos y

proverbios utilizados. A la vez he registrado las ideas importantes que he tenido durante la lectura y reflexión de los datos, así como las que me han aportado los expertos.

2. Etapa de codificación

- a. De cara a establecer categorías de codificación he utilizado los elementos configuradores de la cultura organizacional que definí en la parte teórica.
- b. A cada categoría de codificación le he asignado un número identificador de la misma y una o varias letras identificadoras de las distintas subcategorías dentro de la misma. Así, por ejemplo, el número 3 identificaba la categoría “rituales”, y las letras asignaban la clasificación de las distintas subcategorías dentro de ella: 3a, “rituales de iniciación”; 3b, “rituales de paso”; etc.
- c. Se codificaron todos los datos registrados en función de las categorías anteriormente establecidas: se asignó cada dato a su categoría correspondiente mediante un sistema de identificación muy visual y fácil de reconocer (escribiendo en el margen del papel el número asignado o letra correspondiente a cada categoría inicialmente y posteriormente generando un campo en la base de datos donde se pudiera identificar esta clave). Se codificaron tanto los datos negativos como los positivos relacionados con la categoría de que se tratara.
- e. Se separaron los datos según categorías: Pero eso sí, cuando se separaron los datos, lo hice de forma que se pudieran contextualizar mínimamente (cuando recogía una respuesta, incluía la pregunta que la había dado origen, si era un suceso su contexto espacio-temporal, etc.) Se hizo manualmente, recortando el material registrado y colocando cada recorte en carpetas, aunque se puede hacer informáticamente utilizando un buen procesador de textos o una base de datos documental (no relacional). Aunque si se quiere hacer de una forma sofisticada hay ya bastantes programas de análisis y tratamiento de datos cualitativos en el mercado (Aquad, The Ethnograph, Hyperresearch, etc.). Pero dado que se trataba de un estudio de caso a lo largo de tres cursos, casi cuatro años, había tiempo suficiente para hacerlo manualmente.
- f. Ver qué datos sobran, aquellos que no se habían incluido en ninguna categoría, para incluir alguna categoría que se me hubiera pasado o para redefinir las ya existentes. No obstante, traté de no forzar el análisis, puesto que ninguna evaluación de carácter cualitativo utiliza todos los datos recogidos.

g. Finalmente traté de refinar el análisis comparando diferentes datos relacionados con cada categoría, ajustando ideas. Tratando de aclarar las contradicciones y casos negativos.

3. **Relativización de datos:** Se trataba de tener en cuenta la forma en que fueron producidos, recogidos y registrados los datos para poder evaluar su credibilidad.

a. Solicitados o no solicitados: Se han considerado más relevantes los no solicitados pues hay que tener en cuenta que la gente, cuando responde a las preguntas, suele decir cosas distintas que cuando habla por propia iniciativa.

b. Traté de reflejar igualmente la influencia mía como observador en la reacción de las personas observadas a mi presencia, y también la influencia de la presencia de otras personas en la actuación de los sujetos observados, recogiendo las diferencias en lo que hacían y decían cuando estaban solos frente a cuando había otra gente en el lugar.

c. Datos directos versus indirectos: He aclarado cuando los datos que ofrezco son indirectos, pues éstos suelen ser más imprecisos ya que se basan en datos de terceros.

d. Fuentes versus fuente: Igualmente he consignado siempre si los datos reflejados se deben a una sola persona o a varias, pues da mucho mayor peso y consistencia a la interpretación el aval de un grupo amplio que la opinión de una sola persona.

e. Nuestros propios supuestos: el mejor control de las parcialidades del equipo de evaluación es la autorreflexión crítica. Por eso he tratado de reflejar desde el primer momento las propias perspectivas, la propia lógica y los propios supuestos desde las que he realizado esta investigación para que se encuadren desde esta perspectiva los datos y las interpretaciones que he ido haciendo.

A partir de este análisis he llegado a los resultados y a la interpretación sobre la cultura y las subculturas del centro que expongo a continuación.

Aunque el siguiente apartado sería una continuación del proceso desarrollado en esta tercera fase, dado que es fruto del análisis y profundización etnográfica que se ha llevado a cabo a lo largo de estos tres años, siendo validado por los propios componentes de la organización (representantes de los distintos estamentos de la comunidad educativa: dirección, jefatura de estudios, profesorado, alumnado, padres), no obstante, dada su especial relevancia en esta tesis voy a tratarlo en un capítulo a parte.

ABRIR CONTINUACIÓN CAP. CUARTO

