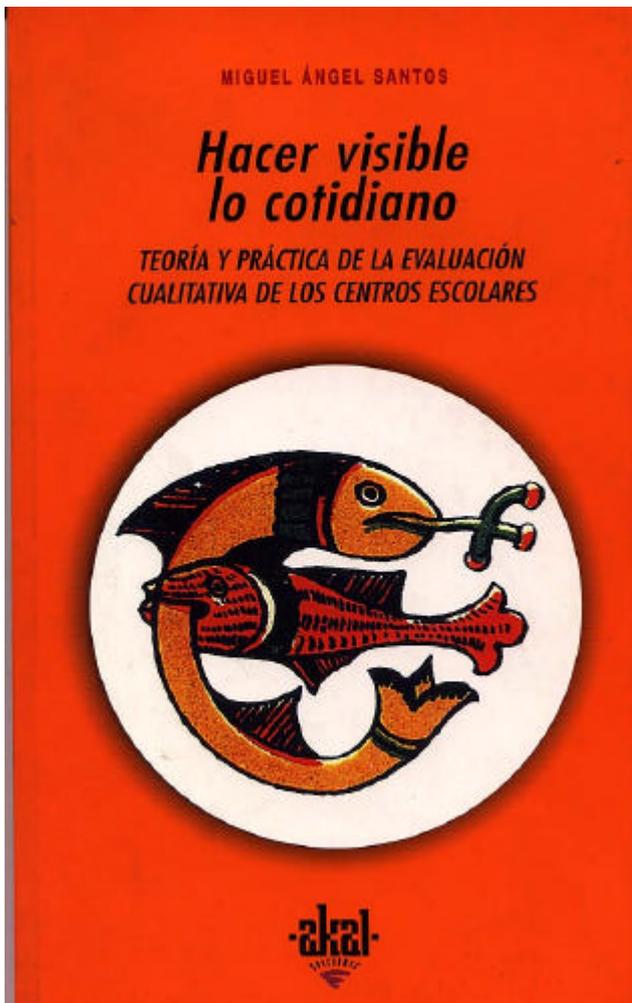


Hacer visible lo cotidiano

Teoría y práctica de la evaluación
cualitativa de los centros escolares

Miguel Ángel Santos



Ediciones Akal, S.A.

Primera edición, 1990
Madrid, 1998

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

1. EN LOS UMBRALES.....	5
A) Igualdad (<i>Equality</i>).....	19
B) Ubicuidad (<i>Ubiquity</i>).....	19
C) Diversidad (<i>Diversity</i>).....	19
D) Utilidad (<i>Utility</i>).....	20
E) Redundancia (<i>Redundancy</i>).....	20
F) Ambigüedad (<i>Ambiguity</i>).....	20
G) Generalización (<i>Generalizability</i>).....	21
2. EL CENTRO ESCOLAR COMO UN ECOSISTEMA.....	25
3. SIMPLIFICACIONES ABUSIVAS.....	37
A) Las mediciones.....	39
B) Las comparaciones.....	40
C) Las interpretaciones.....	41
D) Las generalidades.....	43
4. OTRA DIMENSIÓN LA EVALUACIÓN ETNOGRÁFICA.....	45
1. Tener en cuenta la importancia del contexto.....	45
2. Enfatizar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial.....	46
3. Interpretar representativamente los hechos.....	47
4. Subrayar el valor de los procesos, no sólo (aunque también) el de los resultados.....	47
5. Utilizar la opinión de los protagonistas de la acción.....	47
6. Mantener una visión estructural del Centro.....	48
7. Dar prioridad a la vertiente cualitativa de la evaluación.....	49
8. Crear hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión sistemática y rigurosa.....	50
5. PLANIFICAR LA EVALUACIÓN.....	51
6. LA NEGOCIACIÓN, UNA ESTRATEGIA NECESARIA.....	61
7. ADVERTENCIA A NAVEGANTES.....	67
8. MÉTODOS DE EXPLORACIÓN.....	75
A) Adaptabilidad.....	75
B) Variabilidad.....	76
C) Gradualidad.....	76
D) Pertinencia.....	76
E) Dominio.....	77
8.1. Preguntar a la realidad.....	77
8.1.1. La entrevista.....	77
8.1.2. Cuestiones, escalas y listas.....	85
8.2. Contemplar la realidad.....	89
8.2.1. La observación persistente.....	89
Según la rejilla de la participación y el conocimiento.....	91
a) Participante conocido, 91.–b) Participante desconocido, 91.–c) No participante conocido, 91.–	
d) No participante desconocido, 91.	
Según la rejilla de la conceptualización y de la actuación (De Ketele, 1984).....	92
Posición 1, 92.–Posición 2, 92.–Posición 3, 92.–	
Posición 4, 92.	
La interpretación de los datos.....	99
8.2.2. La grabación en video.....	100
a) Ventajas de la utilización del video, 101.–	
b) Inconvenientes de la utilización del video, 101.	
8.2.3. La fotografía como fuente de información.....	103
8.3. Analizar la realidad: El estudio de documentos.....	104
8.3.1. Documentos oficiales.....	106
8.3.2. Documentos públicos.....	106
8.3.3. Documentos personales de padres, profesores y alumnos.....	107
8.3.4. Documentos informales.....	107
8.3.5. Documentos elaborados para el evaluador.....	108

8.3.6. Documentos sobre el centro	108
8.4. Vivir la realidad: El diario del evaluador	109
9. EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS	115
9.1. Procesos de triangulación	116
9.1.1. Triangulación de métodos	116
9.1.2. Triangulación de sujetos	117
9.1.3. Triangulación de momentos	119
9.1.4. Triangulación de expertos	121
9.2. Procesos de análisis	123
9.2.1. Análisis arbóreo funcional	123
9.2.2. Análisis arbóreo epistemológico	126
9.2.3. Análisis comprensivo	129
a) Desarrollar categorías de codificación, 130.–b) Codificar todos los datos, 130.–	
c) Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías, 131.	
9.2.4. Análisis abierto	133
a) Codificación abierta (<i>open coding</i>), 133.–b) Codificación axial (<i>axial coding</i>), 134.–	
c) Codificación selectiva (<i>selective coding</i>), 135.	
9.2.5. Análisis significativo	135
10. EL INFORME Y LA RETROALIMENTACIÓN	137
A) Según el destinatario	138
B) Según la finalidad	138
a) Errores de tipo A, 140.–b) Errores de tipo B, 140.	
11. LA PARAEVALUACIÓN, UNA FUENTE DE PREGUNTAS	143
12. EVALUACIÓN EXTERNA VERSUS AUTOEVALUACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	149
12.1 Evaluación externa	149
12.2. Autoevaluación institucional	153
a) Jerarquía, 158.–b) Territorialización, 158.–c) Privacidad, 159.	
13. META-EVALUACIÓN: LAS FUENTES DE CREDIBILIDAD	161
a) Primer nivel: La descripción, 162.–b) Segundo nivel: La interpretación, 162.–	
c) Tercer nivel: La transferencia, 163.–d) Cuarto nivel: La generalización, 163.	
13.1. Criterios de validez interna	164
13.1.1. Trabajo prolongado en el mismo lugar	164
13.1.2. Juicio crítico de expertos	165
13.1.3. Separación periódica de la situación	165
13.1.4. La triangulación de métodos	166
13.1.5. La triangulación de personas	166
13.1.6. La contrastación de teorías	167
13.1.7. Establecimiento de pistas de reflexión	167
13.1.8. Corroboración o coherencia estructural	167
13.1.9. Recogida de material de adecuación referente	167
13.1.10. Justificación de los cambios metodológicos	168
13.1.11. Réplica paso a paso	168
13.1.12. Exigencias de rigor interno en la construcción y aplicación de cada método	168
13.2. Criterios de validez externa	169
13.2.1. Similitud de contextos	171
a) Primer nivel, 171.–b) Segundo nivel, 171.–c) Tercer nivel, 172.	
13.2.2. Recoger abundantes datos descriptivos	172
13.2.3. Las afinidades legales	172
13.2.4. Paralelismo epistemológico	173
13.2.5. Desarrollo y verificación de la teoría	173
a) El enfoque de la teoría fundamentada, 173.–	
b) La inducción analítica, 174.	
13.2.6. Multiplicación de evaluaciones	174
13.2.7. Análisis progresivo	175
14. ÉTICA DE LA EVALUACIÓN DE CENTROS ESCOLARES	177
A) Transparencia de propósitos	178
B) Credibilidad de los procesos	179
C) Confidencialidad del informe	179

D) Racionalidad de las decisiones.....	180
15. LA EVOLUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL EVALUADOR.....	187
A) Convertir esos estados en una parte de la evaluación.....	192
B) Trabajar en equipo	192
C) Afrontarlos sentimientos.....	192
BIBLIOGRAFÍA.....	195

5. PLANIFICAR LA EVALUACIÓN

La evaluación etnográfica exige combinar la improvisación con la planificación rigurosa. El carácter emergente de la evaluación cualitativa no está reñido con la previsión.

El diseño de trabajo no se aplicará rígidamente, pero el evaluador sabrá con claridad qué, cómo, cuándo, dónde y por qué desea obtener datos en el Centro. La flexibilidad del diseño requiere una atención extremada a las exigencias provenientes del medio. El evaluador ha de ser sensible a lo que la realidad vaya descubriendo.

La acomodación al medio no elimina la intención y el proyecto. De la misma manera que el que va a explorar una zona sabe lo que pretende, aunque el camino lo irán modificando, y en ocasiones trazando, las exigencias del lugar y el momento.

Aunque el objetivo nuclear es conocer e interpretar cómo funciona la escuela, el evaluador puede encontrarse con nuevas formas de búsqueda y nuevas zonas de exploración, inicialmente no previstas. La fragmentación previa de los indicadores no debe llevar a la pérdida de una visión holística del Centro. Si pretendo conocer una ciudad, puedo trazar un itinerario, contando con el tiempo disponible, para ver aquello que despierta más el interés. Pretender conocerlo todo puede ser un buen modo de olvidar lo más importante y de perder el tiempo en la búsqueda. Ahora bien, una vez comenzada la exploración, pueden aparecer fuentes de interés imprevistas que obliguen a dejar al margen parte de los objetivos iniciales.

La planificación es un ejercicio intenso de reflexión. En ella se establecen las bases del proyecto de acción, se fundamenta la naturaleza de los fines, se marcan las pautas del proceso y se explicitan las concepciones sobre el método. Los primeros criterios de atribución de significados empiezan a sembrarse en la tierra fecunda de la prospección.

“El plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia adelante. Debe reconocer que toda la acción social es, hasta cierto punto, impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada. El plan general debe ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles. La acción prescrita por el plan debe estar informada críticamente en dos sentidos. En primer lugar, debe tomar en consideración los riesgos que implica un cambio social y reconocer las limitaciones reales, materiales y políticas de la situación. En segundo lugar, la acción críticamente informada debe ser elegida de tal modo que permita a los profesionales actuar eficazmente sobre un abanico más amplio de circunstancias, y hacerlo más sabio y prudentemente” (Kemmis y McTaggart, 1988).

Si la planificación se realiza en equipo se puede llegar a un consenso que articule y ordene la acción. No ha de quedar todo entregado al curso de la improvisación bajo el pretexto de que aún no se conoce la realidad y sus coordenadas espacio-temporales. Es preferible dilatar el período de planificación a comenzar de forma incoherente y descohesionada. Es difícil que el abandono al azar solucione problemas de concepción y de método que no están resueltos inicialmente.

Una parte de la planificación ha de ser previa a la negociación que se realice con el Centro. Pero después de ésta, habrá que rehacer, probablemente, la planificación inicial. Esto nos permite hablar de una planificación permanente, *en espiral*, sensible a la realidad viva del acontecer y con capacidad dinamicamente anticipatoria.

La planificación de la evaluación tiene una provisionalidad permanente, aunque va ganando niveles de concreción en momentos diferentes:

– En el momento *ceros*, cuando el patrocinador plantea las primeras exigencias al evaluador o a su equipo. En ese momento se conocen algunas características del Centro y de su historia y situación actual.

– En el momento *uno*, cuando se ha realizado ya la negociación y se han conocido, en directo, las características del Centro y las exigencias que plantea la comunidad escolar en cuanto a tiempos, métodos, entrega de informes, etc.

– En el momento *dos*, una vez que el evaluador se encuentra ya inmerso en el curso de la acción. Entonces se producen rectificaciones de la planificación inicial y se desarrolla un proceso de microplanificación que afecta a los procesos cotidianos de la actividad.

En definitiva, no se planifica de una vez para siempre. La evaluación resulta buena no en la medida que se adapta a la planificación inicial sino en la medida que responde a las permanentes exigencias de la realidad del Centro escolar que se evalúa. De ahí la conveniencia de conocer algunos datos de referencia que establezcan las coordenadas generales del Centro, de su configuración, de su fisonomía funcional. Walker y Adelman (1975) confeccionan una lista del *background information* sobre la escuela:

1. Nombre
2. Tipo: pública/privada, subvencionada, Enseñanza Media, etc.
3. Composición en cuanto al sexo: mixta, sexo único, etc.
4. Edades
5. Tamaño/Admisión
6. Emplazamiento: urbano, suburbano, rural, etc.
7. Categoría.
8. Tamaño del equipo de profesores.
9. Número y tamaño de los Departamentos.
10. Uniforme de la escuela.
11. Historia reciente (reorganización, cambios, problemas, etc.).
12. Organizaciones de profesores y maestros.

La lista no es exhaustiva, como los autores reconocen. Cualquier evaluador puede añadir algunos datos generales más que permitirán adecuar la planificación a un tipo determinado de Centro y no a una escuela situada *en el vacío*.

La planificación de la evaluación debe tener en cuenta diversas vertientes, entre las que deben tenerse en cuenta las siguientes:

a) *El tiempo*: Las exigencias del tipo de evaluación del que estamos hablando impone un arco temporal de amplitud considerable. Ahora bien, es preciso establecer unos límites flexibles (negociables con la comunidad escolar, pero que permitan establecer garantías respecto al proceso evaluador). Si el patrocinador o el propio Centro limitasen tanto la disponibilidad del tiempo de exploración que impidiese realizar una tarea rigurosa, sería preferible renunciar a la actividad. No es positivo aceptar un planteamiento que inexorablemente lleva a la falta de credibilidad. Uno de los criterios de validez interna de la evaluación etnográfica es la permanencia durante un tiempo prolongado del evaluador en el campo. El tiempo previsto ha de tener, pues, unas fronteras movibles. No ha de ser un tiempo abierto (nunca se termina de explorar completamente una realidad tan compleja), sin final previsible. Y tampoco ha de ser rígido, de manera que la actividad evaluadora se vea constreñida por las limitaciones temporales y que se condene la posibilidad de efectuar los cambios pertinentes.

En el informe final han de aparecer las justificaciones de los cambios realizados respecto a la planificación inicial. Por qué se acortó el tiempo, por qué se modificó el ritmo o por qué se necesitaron más días de los previstos.

b) *Las técnicas*: Cuando se plantea un tipo de evaluación se están ya determinando las técnicas y los procesos de aplicación de las mismas. Pero ha de preverse el orden de aplicación, las estrategias de desarrollo, la adaptabilidad de las técnicas a los lugares, momentos y personas que trabajan en el Centro. No es aconsejable llegar al campo sin haber previsto nada de lo que se quiere realizar. Otra cosa es que la situación obligue a cambiar sobre la marcha.

La aplicación de las técnicas ha de estructurarse de acuerdo con el tiempo y, a su vez, el tiempo ha de ser suficientemente flexible para albergar el desarrollo de las técnicas. Condenar a la precipitación o al desajuste temporal la aplicación de las técnicas supone un desastre anticipado. La concepción de las mejores estrategias de exploración se convierte en un fracaso si no existe un tiempo adecuado para su desarrollo.

El tiempo destinado a la aplicación ha de completarse con el necesario para el trabajo de interpretación y nuevo diagnóstico. No se necesita tiempo solamente para estar en el campo sino, y sobre todo, para trabajar con los datos extraídos de la exploración.

c) *Las personas*: Hay que prever a quiénes se desea entrevistar, a quiénes se ha de observar, a qué personas se van a aplicar los cuestionarios. El muestreo para este tipo de evaluación no puede realizarse con criterios de representación estadística, sino con indicadores de significación etnográfica. Una persona determinada puede ofrecer información absolutamente necesaria sobre un tema o problema. Esa persona no ocupa un simple número en el cómputo de la significatividad, sino que sus datos adquieren una peculiar relevancia en función del papel que ocupa en el Centro o de su especial conocimiento de la realidad. Este hecho nos permite indicar que la planificación no puede ser completamente anticipatoria, ya que una buena parte de esos indicadores de valor procederá del conocimiento de la realidad de la escuela.

También los evaluadores deberán conocer sus cometidos en el proceso evaluador. De esta forma podrán preparar y prepararse adecuadamente para acometer la actividad. Los miembros de un equipo necesitan delimitar las competencias para que no se sientan todos responsables de todo el quehacer e, ipso facto, no responsables de nada. Aunque el director de la evaluación asume una especial responsabilidad, el buen funcionamiento del equipo exige que cada uno de los miembros conozca cuáles son sus cometidos.

d) *El contenido*: El evaluador ha de formular cuestiones previas que guíen (aunque no determinen) la acción y que abran cauces de reflexión sobre la realidad escolar. Estas cuestiones pueden provenir de su propia formación teórica, de la reflexión sobre el programa trazado por el patrocinador, de las discrepancias entre la teoría y la práctica, de las divergencias entre las opiniones de los miembros de los diferentes estamentos del Centro, etc.

Ante la pregunta de cómo deben funcionar los Centros escolares cada evaluador se planteará unas respuestas determinadas, probablemente discrepantes dada la realidad compleja, imprevisible y llena de valores que encierra el Centro educativo.

Nosotros vamos a ofrecer unos indicadores que consideramos relevantes a la hora de plantear el comprometido tema de la calidad del funcionamiento de las escuelas. Estos indicadores aislados, fragmentarios, no deben hacernos perder de vista el interés holístico de la evaluación. Cada uno de ellos, por otra parte, se halla unido y condicionado a los otros y a muchos otros factores que no se explicitan. No se trata, pues, de establecer un cuestionario al que habrá de responder cada miembro de la comunidad o, en último término, el propio evaluador. Solamente pretendemos abrir algunas pistas de reflexión y establecer algunos criterios respecto a la calidad.

- Existencia de un *proyecto colectivo* en el que ha participado la comunidad escolar (padres, profesores y alumnos). El proyecto es fruto de la discusión y del acuerdo. Lo conocen todos los miembros de la escuela ya que se ha difundido a través de los representantes de los estamentos.

- La *participación de los alumnos* es intensa y se articula en la gestión del Centro a través de los órganos colegiados y en el aula a través de la intervención en los procesos de aprendizaje y de evaluación.

- Existe una *coordinación profunda* de los profesores (en sentido horizontal y vertical) de modo que el trabajo del equipo docente y de los seminarios establece una continuidad y una cohesión y coherencia internas que entraña un beneficio para los alumnos.

- La *comunicación* de los alumnos, de los profesores y de los padres es intensa y positiva (entre los miembros de cada estamento y entre los miembros de los distintos estamentos).

- La *información* es fluida y clara en todas las direcciones (de la dirección hacia los alumnos y de éstos hacia la dirección). Existen vías de información ágiles y seguras, de manera que no es fácil la ocultación, la manipulación o la desvirtuación de la noticia.

- Existe en las aulas o fuera de ellas una preocupación manifiesta por la *metodología* que se desarrolla en la actividad docente. Esta preocupación se trasluce en la participación de los alumnos, en la discusión sobre las formas de aprendizaje, la flexibilidad metodológica, el intercambio de iniciativas y experiencias.

- La *ratio profesor/alumnos* (y otros tipos de *ratio* como *especialistas/alumnos*, *profesores/aula*, etc.) es baja, de modo que no se hallan masificadas las aulas y es posible trabajar individualmente con los alumnos, adaptándose a las peculiaridades de cada uno y a las características del grupo.

- Se desarrollan iniciativas sobre el *perfeccionamiento del profesorado* a través de la investigación sobre la acción, de manera que se producen cambios extraídos de la reflexión crítica, sistemática y compartida sobre la actividad educativa de la escuela.

- El currículum atiende a parcelas de la formación que no están integradas en el currículum mínimo impuesto por la Administración. Por ejemplo, se plantean actividades curriculares para la *educación ante el tiempo libre* de los alumnos.

- Se plantea una *relación intensa con los padres*, a través de la información, de la participación y de la reflexión conjunta sobre el proceso educativo.

- Hay *flexibilidad organizativa*, de manera que la adaptación a los cambios, a las exigencias del medio y a la innovación es rápida y fácil. La estructura no se convierte en un elemento obstaculizador y disuasorio ante los cambios.

- Se producen procesos de *autoevaluación institucional*, de manera que la reflexión sistemática sobre la actividad ilumina la toma de decisiones posterior sobre el quehacer del Centro.

- La *autoridad* se ejerce de forma equilibrada y razonable, alejándose del autoritarismo y de la permisividad, de manera que se produce una orientación real de la actividad a través de los órganos unipersonales y colegiados de gobierno.

- El *emplazamiento* del Centro es bueno, de manera que no es necesario el uso de transporte escolar, que exige un tiempo considerable cada día y el diseño arquitectónico es, estética y funcionalmente, valioso.

- El *espacio* es adecuado, las instalaciones son amplias, luminosas y adaptadas a los usos que se realizan en ellas. El Centro está limpio y bien ornamentado, de modo que se transforma en un ámbito de carácter estético, acogedor y funcional.

- Existe una auténtica *coeducación*, detectando y combatiendo los patrones de actuación sexista del profesorado y propiciando una convivencia sana y positiva entre los sexos.
 - Se atiende a la *educación de los valores*, tanto en el curriculum oculto como en el explícito, omitiendo la indoctrinación y la imposición de cuadros de valores del educador como dogma moral que deben asimilar todos los alumnos.
 - Existe una amplia gama de *medios didácticos*, tanto en laboratorios como en aulas, bibliotecas, etc. La existencia de los medios está acompañada de una utilización adecuada y persistente.
 - Se produce una *adaptación al medio* en el que el Centro está enclavado, de manera que la escuela no es un islote que se pierde en el interior de los muros de la escuela sino que está en relación con la realidad circundante.
 - La *designación y la actuación de los tutores* es democrática y está orientada fundamentalmente al beneficio educativo de los alumnos, más que a los intereses de los profesores. Esa actuación se orienta a los alumnos, al equipo docente y a los padres de los alumnos.
 - La *evaluación* que realizan los profesores en las aulas está asentada en fórmulas alejadas de planteamientos e instrumentos mecánicos y cuantitativos simplificadores.
 - Los *conflictos* se tratan de forma rápida y adecuada, evitando la complicación y el progresivo deterioro de las situaciones producido por el silencio, la desvirtuación, el aplazamiento o el mal enfoque de los mismos.
 - Los *contenidos de la enseñanza* son elegidos de forma inteligente y rigurosa, atendiendo a los principios organizadores del conocimiento, a la capacidad de aprendizaje de los alumnos.
 - Se atiende a la *integración de alumnos* con deficiencias y existe preocupación por aquellos alumnos que tienen problemas de aprendizaje y que manifiestan dificultades en el seguimiento de la actividad.
 - El *libro de texto no es el eje* del proceso de enseñanza/aprendizaje, de tal manera que los alumnos saben buscar y trabajar con materiales diversos.
 - En el Centro existen procesos de *investigación* sobre la acción impulsados y desarrollados por los profesores. Estas investigaciones son conocidas por los miembros de la comunidad escolar y están abiertas a todos los miembros de la misma.
 - El *clima* del Centro es positivo: tanto los profesores como los alumnos se encuentran satisfechos de participar en la actividad y de pertenecer a la comunidad escolar. El ambiente es bueno, libre de tensiones y crispación, alejado de la competitividad y de la envidia.
 - Existe *transparencia en la gestión económica* del Centro, de modo que el gasto se realiza conforme a criterios de equidad, eficacia, coherencia y agilidad, evitando que la burocracia dificulte y obstaculice una gestión racional y eficiente.
 - Los criterios adoptados ante la *concepción de la disciplina* y los medios de proponerla/imponerla son racionales. Cuando se quebrantan las normas se actúa reflexivamente y no dejándose llevar de tópicos o de usos y costumbres inveteradas.
 - Hay estabilidad, coherencia y cohesión de la *plantilla de profesores*, que valora positivamente su pertenencia al equipo y que tiene el proyecto de mantener y desarrollar el proyecto educativo compartido en el futuro.
 - Existe integración en el proyecto del *personal de administración y servicios*, buen funcionamiento de dichos servicios bajo la coordinación de los responsables y buenas relaciones de los profesores, padres y alumnos con el personal que trabaja en esas tareas.
 - Los *fondos bibliográficos* de la biblioteca son actuales y están en buenas condiciones y los alumnos utilizan con facilidad y asiduidad los mismos. Se complementa la acción del aula con unos medios documentales ricos, variados y adaptados a las edades de los alumnos y a las tareas que deben realizar.
- e) El equipo de evaluación ha de planificar también *cómo va a trabajar los datos* recogidos en la exploración, habiendo previsto los modelos y criterios para la interpretación de los mismos.
- Si no se prevén los criterios para la realización de la interpretación y la elaboración del informe, no será posible recoger muchas evidencias que, cuando se pretenda hacer la metalectura de los hechos, se necesitarían.
- La tarea de planificación es más fácil cuando el equipo es coherente y homogéneo en sus concepciones de lo escolar, del método y de la filosofía y ética del mismo. Y, por supuesto, cuando existe una amplia experiencia que ha permitido aprender en la actividad.
- Estos indicadores no deben ser analizados de forma aislada y parcelaria, ya que muchos de ellos perderían su sentido al desconectarse de sus relaciones y conexiones con otros aspectos del funcionamiento de la escuela.

La visión holística del Centro no es compatible con una atomización de los contenidos de la exploración. Tratar de responder a cada uno de los aspectos arriba indicados tendría muy poco significado desde el punto de vista de la concepción del Centro como una unidad de acción educativa.

He preferido enumerar los indicadores, sin someterlos a la agrupación de un principio estructurador u organizador, ya que cualquiera que se hubiera elegido sería insuficiente e impreciso. No hay fronteras claras entre funciones, estructuras, valores y medios, ya que todo está interactuando de un modo u otro en esa realidad compleja que es la vida del Centro escolar.

La funcionalidad del Centro vendrá dada, precisamente, por la ajustada interrelación de todos estos elementos (y muchos otros) en una dinámica que tiene continuidad y sentido.

“Hay dos niveles en el concepto de funcionalidad. Primero, como interdependencia o coordinación de los elementos en tanto contribuyen al sostenimiento del sistema; segundo, como interdependencia o coordinación de los elementos de un sistema que le permite alcanzar los objetivos del ambiente. Extendiendo este último concepto, se puede expresar que un sistema es funcional cuando sus elementos y la interrelación de los mismos le permiten alcanzar los objetivos. Aparece así la referencia a la actividad procesual del sistema” (Materi y Bhaler, 1984).

Y añaden seguidamente:

“Organización es la adecuada relación entre los elementos y el diseño de las funciones. Esta adecuada relación se manifiesta en que tanto la estructura como las funciones conducen al sistema hacia sus objetivos. Por medio de la organización se orienta el dinamismo del sistema, el que mediante la información adecua su funcionamiento a los objetivos propuestos.”

Todo ello ha de concebirse desde la consciencia y la intencionalidad de los profesionales que impulsan la experiencia. Un Centro puede actuar de forma teledirigida (los mandos del organismo están controlados por la Sociedad, por la Administración, por la rutina institucional) de forma que los protagonistas de la experiencia no conciben ni impulsan el proyecto educativo del Centro. En ese caso no podría hablarse de calidad de la actividad desarrollada en el mismo, ya que todo es fruto del azar o de la necesidad.

6. LA NEGOCIACIÓN, UNA ESTRATEGIA NECESARIA

La evaluación institucional podría considerarse como parte integral del proceso educativo, sin embargo, frecuentemente queda relegada a esporádicas iniciativas de la administración o de los propios integrantes de una experiencia escolar. Se elabora un diseño curricular, se realiza un proyecto que lo concreta y adapta, se desarrolla la acción.... pero sólo se evalúa el resultado que los destinatarios han alcanzado en las calificaciones escolares.

“La evaluación que recomendamos está considerada como una parte integral del proceso total de la organización del aprendizaje. La evaluación no está tomada como una opción extra. Es una parte esencial de todo currículum eficaz” (Shipman, 1979).

¿Cómo surge, habitualmente, la idea de realizar la evaluación de un Centro escolar, una evaluación explícita, rigurosa, estructural, dinámica... ? Es importante conocer y tener en cuenta el proceso de la iniciativa y de la decisión consumada. Buena parte de lo que se haga después, estará condicionado por esta decisión inicial.

La iniciativa puede nacer de formas muy diversas. Cada una de ellas exige un tratamiento diferente en la negociación:

A) *El propio Centro* a instancias de alguno de sus estamentos o miembros, propone realizar la evaluación. Los motivos que impulsan a la decisión pueden ser de diverso tipo: el deseo de mejorar la actividad del Centro, la necesidad de solucionar un problema, la conveniencia de aclarar una situación o de profundizar en alguna vertiente de la vida del Centro. No se puede descartar la existencia de motivos espurios: el deseo de practicar un ajuste de cuentas, la defensa de intereses particulares, la búsqueda de apoyos para imponer decisiones o puntos de vista personales.

Si la Comunidad escolar acepta la propuesta nacida de alguno de sus miembros o estamentos, es fácil que el desarrollo de la evaluación sea positivo, sin que hagan presencia actitudes de recelo, de oposición, de obstaculización, de engaño. También será más fácil utilizar adecuadamente los resultados de la evaluación, sin caer en descalificaciones de carácter global o particular de la actividad realizada.

La puesta en marcha del proceso de evaluación de un Centro puede generar actitudes de rechazo y defensa, ya que no siempre se deslinda claramente la vertiente controladora, comparativa y fiscalizadora de esta actividad.

Si el profesor entiende que se le va a sentar en el banquillo de los acusados, si piensa que va a ser comparado con los otros o, sencillamente, con ese “profesor ideal” del que hablan los libros y del que se encuentra probablemente distante y distinto, el profesor adoptará actitudes defensivas o de hostilidad. Muchas de las actitudes indiferentes u hostiles ante la evaluación nacen de un temor, más o menos justificado, a la descalificación personal. No se entiende la evaluación como una ayuda, sino como una amenaza o un peligro.

B) *Instancias superiores al Centro* pueden imponer una decisión nacida de la inquietud por el control, del deseo de contrastar la eficacia de un programa o, sencillamente, de brindar un camino para la mejora institucional.

La evaluación impuesta puede generar un sentimiento de rechazo considerable. Este rechazo anularía la eficacia del proceso evaluador, ya que los resultados del mismo serían descalificados bajo cualquier pretexto o, sencillamente, no serían tenidos en cuenta. Muchas puertas aparecerán cerradas y los “porteros” (Schwartz y Jacobs, 1984) se mostrarán remisos a abrirlas.

La actitud hostil hacia la evaluación del Centro es en sí misma un claro indicador sobre el mismo. [Morrish (1878) analiza las numerosas causas que pueden incidir en la resistencia de los Centros escolares para el cambio...]

La negativa no siempre procede de la indiferencia o de la obstinación sino que tiene su causa inmediata en los planteamientos negativos del evaluador externo.

Cuando una instancia exterior plantea la evaluación de un Centro debe negociar con todos los estamentos del mismo. Y, si fuera posible, con todas las personas. Plantear el asunto solamente al director o a un pequeño grupo de profesores acarreará el problema de crear defensores y detractores del proceso.

C) *Investigadores que pretenden realizar algún estudio* pueden plantear a un Centro la conveniencia de realizar una evaluación del mismo (universitarios que desean realizar su memoria de licenciatura o su tesis doctoral, investigadores interesados por la educación, etc.).

En este caso, hay que conjugar los intereses del Centro con los del evaluador. Lo deseable es que el Centro aproveche la posibilidad de contar con expertos que pueden ofrecer la perspectiva del evaluador externo.

La negociación debe hacerse con toda la comunidad escolar, no solamente a través del director. Si la evaluación no está consensuada y es fruto de la amistad del director con el investigador, será difícil utilizarla como un elemento efectivo de perfeccionamiento de la actividad educativa.

La instancia que ha de conceder la autorización para que se ponga en marcha la evaluación institucional de un Centro es su Consejo Escolar, ya que en él están representados todos los estamentos que lo integran. Sin embargo, el Claustro de Profesores debe conocer con detalle y aceptar de forma clara todo el plan de trabajo.

No es preciso que exista unanimidad en la aceptación, pero sería difícil conseguir éxito en la finalidad esencial del proceso evaluador con un sentimiento fuerte de rechazo por parte de los profesores.

He visto una experiencia evaluadora soportada por los profesores de un Centro, ya que la negociación había sido exclusivamente realizada a través del director. Los problemas del evaluador fueron graves porque eran frecuentes las actitudes evasivas ante las demandas de colaboración e incluso parecían posturas agresivas ante quien consideraban un intruso y un aliado de la dirección.

En el caso de que exista en el Centro algún conflicto entre partes, es posible que una de las personas (o uno de los bandos) pretenda utilizar al evaluador como un aliado que demuestre de forma rigurosa –técnicamente– la bondad de sus posturas o de sus tesis.

En cualquier caso, sea un equipo externo (impuesto o solicitado) o interno (surgido por iniciativa propia o por designación del grupo) es importante que tenga lugar un período de negociación en el que se llegue a acuerdos sobre:

1. La naturaleza del trabajo que se va a realizar.
2. Los fines que se persiguen.
3. Los métodos que se van a utilizar.
4. El tipo de colaboración que se requiere.
5. La confidencialidad de los datos.
6. El calendario de trabajo.
7. El momento y la forma de entregar los informes.
8. El contenido de los informes.
9. La utilización de informes por otras personas ajenas al Centro.
10. El equipo que va a realizar el trabajo.

La estrategia de negociación puede dilatarse durante algún tiempo, pero es conveniente disponer de fechas suficientes para el diseño y la negociación del mismo, ya que así se evitarán malentendidos y se facilitará el trabajo posterior.

Aunque la estrategia de la negociación afecte a toda la comunidad escolar y a todo el equipo de investigación, ésta puede llevarse a cabo a través de los directores, siempre y cuando éstos lleven a la mesa el sentir y el pensar de sus respectivos equipos.

“La negociación del acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en atravesar diversos umbrales que indican el camino del corazón de una cultura” (Woods, 1987).

La negociación, como tal, impone una transacción en la que habrán de existir condiciones y concesiones por ambas partes. El equipo habrá de dejar bien claro en qué condiciones desea trabajar. Y el Centro habrá de mostrar aquéllas sin las cuales no aceptará el inicio o el posterior desarrollo de la evaluación.

Puede suceder que el acuerdo no llegue a todos los detalles o a todas las personas, pero sí habrá de alcanzar a las cuestiones fundamentales y a la mayoría de los grupos.

“Un escepticismo prudente montará guardia contra vicios inocentes”, apunta Woods (1987). En efecto, una dosificación del nivel de expectativas hará más difícil un descalabro.

El éxito de la negociación descansa en la claridad, en la transparencia de propósitos. Nadie podrá pensar que se le ha tendido una trampa. También será importante conseguir que los sujetos de la evaluación comprendan en qué, por qué y cómo va a resultarles beneficiosa la actividad.

Es posible conseguir un importante apoyo a la evaluación publicando los objetivos, los métodos, los plazos, la colaboración pretendida en el trabajo. Cuando se produzcan cambios, también deberán hacerse

públicos (en el tablón de anuncios de la sala de profesores, por ejemplo) para que todos los profesores sepan qué es lo que está sucediendo.

Es imprescindible ayudar a los profesores a considerar la evaluación no como un instrumento de control, de censura, de reproche, de posible descalificación o de ridiculización, sino como un medio eficaz para conseguir una mejora en la calidad del trabajo realizado. En definitiva, como una ayuda.

Es frecuente que los profesores mantengan una actitud recelosa ante observadores externos que registran su actividad y luego la interpretan. Las estrategias de negociación han de caracterizarse más que por la habilidad, por su honestidad y transparencia. Sólo así podrán superar la desconfianza y el rechazo.

No se debería forzar a un profesor a aceptar *violentamente* la evaluación de su actividad. No sólo porque el resultado sería prácticamente inútil desde el punto de vista de la mejora de su actividad profesional, sino porque podría sentirse amenazado y agredido en su independencia y autonomía. “Nadie desea ser evaluado”, apunta certeramente House (1979).

Ahora bien, un Centro ha de plantearse la evaluación como una necesidad imperiosa. Y en ese sentido, todos los profesores son partícipes del funcionamiento de la institución. Un Centro no debería abandonar este proceso por el hecho de que algún profesor se oponga o se muestre reticente. Ahora bien, puede respetarse su deseo de que no se observe la actividad en su aula. Por otra parte, cuando un profesor se resiste o se niega a que se desarrolle un proceso de evaluación está adoptando un comportamiento que también deberá ser sometido a análisis: ¿Por qué dice que no?

Las resistencias, frecuentemente achacadas al individuo, suelen tener profundas raíces instaladas en la tierra de la institución. Sea porque otras experiencias anteriores no hayan servido para nada, sea porque se pretenda utilizar la evaluación como una forma sutil de ejercer represalias, sea porque la mejora se exija solamente al profesor, sea porque se presuma que sólo lo que coincida con el pensamiento de la dirección será tenido en cuenta, sea porque se considere que el equipo de evaluación está actuando dolosamente, etc.

La atribución de juicios sobre las actitudes observadas durante el tiempo de la negociación son importantes para la valoración del Centro.

7. ADVERTENCIA A NAVEGANTES

Una vez en el campo, el evaluador puede dar al traste con su trabajo si no tiene en cuenta algunas precauciones sobre sus actitudes y comportamientos. Cada Centro impondrá sus características peculiares, de modo que ninguna de estas sugerencias habrá de tomarse de forma rígida. Las peculiaridades del Centro, la idiosincrasia de sus gentes, el desarrollo de la actividad evaluadora, irán dictando las normas de actuación. El evaluador deberá estar abierto a ellas, sin pretender llevar a cabo, de forma inexorable, el plan inicial de trabajo.

Lo que sugerimos a continuación son, pues, indicaciones, que se tendrán en cuenta de forma diferente en cada caso. Esta adecuación a las exigencias particulares se establecerá más claramente si el evaluador está en actitud de observación permanente ante lo que sucede en el Centro y si ha establecido unos canales eficaces y rápidos de interacción que permitan la circulación rápida y fiel de la información en las dos sentidos: del evaluador hacia el Centro y del Centro hacia el evaluador.

1. El evaluador, como ya apuntábamos, corre el riesgo de ser utilizado por una parte de la comunidad escolar, sobre todo cuando existe algún tipo de conflicto. De forma consciente o inconsciente pretenden convertirlo en su aliado. “El experto demostrará que nosotros tenemos la razón”, vienen a decir.

Este planteamiento hace que el evaluador se vea seguido/perseguido por algunas personas que pretenden capitalizar su presencia en el Centro: le brindan información, le sugieren métodos, le ofrecen ayuda. De ahí la necesidad de que el evaluador no se muestre como un aliado de la autoridad o de una parte de los profesores. Cambiar de compañía garantiza su independencia. Si siempre se le ve acompañado de las mismas personas, es probable que los demás miembros de la comunidad piensen que está de su parte. Además, una presencia intensa puede condicionar la percepción de la realidad por parte del evaluador.

Hay que evitar que algunos utilicen su persona y su tarea de forma partidista e interesada. Hay que evitar, en aras de su independencia y del rigor de la evaluación, que el evaluador sea traído y llevado por *algunas* personas.

2. A medida que vaya avanzando el estudio, el evaluador pasará de ser un observador sin poder (sin información) a ser una persona poderosa (con información).

Parte de esa información será solicitada en beneficio de las partes. Y se modificará la actitud ante quien se ha convertido DE ALGUIEN A QUIEN INFORMAR en ALGUIEN DE QUIEN RECIBIR INFORMACIÓN. Este cambio puede modificar la postura de los miembros de la comunidad escolar hacia la actuación del evaluador.

Como los procesos de comunicación tienen carácter circular (no meramente lineal y unidireccional), las relaciones entre los evaluados y el evaluador cambiarán a medida que éste vaya adquiriendo más información sobre lo que sucede en el Centro.

3. La jerarquización existente en un Centro escolar hace que la negociación y el desarrollo de la exploración estén “verticalizados”. El director abre las puertas del Centro, el profesor abre las puertas del aula, el presidente de la APA abre las puertas de la asociación.

Este hecho puede contaminar el trabajo haciendo del evaluador un colaborador de la autoridad. Quien “abre la puerta” suele imponer (*de facto*, aunque inconscientemente a veces) unas condiciones de trabajo y de actitud. Es difícil, si no se está prevenido, resistirse a la dependencia de quien hace el favor de abrir una realidad a la mirada de los extraños.

También habrá de prevenirse el evaluador frente a la información previa ofrecida por los elementos superiores de la pirámide jerárquica.

4. Es probable que exista una solicitud de información por parte de algún miembro de la comunidad, una demanda de resultados casi permanente. Algunos pueden solicitarla no sólo del director del equipo de evaluación, sino de cualquiera de sus miembros. Es aconsejable, en ese caso, que la información sea dada únicamente por el director y en momentos previamente planificados y conocidos por los miembros de la comunidad.

De ahí la necesidad de diseñar previamente los momentos y las formas de entrega de informes. De lo contrario, será fácil que la información filtrada se utilice de forma partidista y probablemente tergiversada. Y desde luego, pasará por el tamiz de las expectativas de cada oyente.

Es conveniente que la información sea ofrecida por escrito a través del director del proyecto, que ha de hacerse responsable de los informes.

5. Algunos profesores/alumnos del Centro estarán dispuestos a ofrecer una información “condicionada”. Los condicionantes, casi siempre camuflados, podrán ser el intercambio de datos, el desvío de la atención, la gratitud del evaluador, etc.

Esta información se convertirá, en ocasiones, en sugerencias de programas de trabajo acomodados a las expectativas e intereses de quien los formula.

El evaluador deberá protegerse de esos peligros fijando claramente las normas en el comienzo y permaneciendo atento a las presiones que entreguen la iniciativa del trabajo a personas del grupo evaluado.

6. La planificación del trabajo no debe ser rígida o, mejor dicho, debe ser “rígidamente flexible”. Hay que disponer de mucho tiempo para dejarse llevar por *lo que se va encontrando*.

Es la realidad misma la que va abriendo caminos, brindando sugerencias, ofreciendo contenidos interesantes. La realidad no se ajusta a los esquemas previos, es ella la que debe obligar a modificar los cauces de actuación del explorador.

Esto no significa que no deba existir un plan de trabajo minucioso y exigente, un calendario previo, unos objetivos preferentes. El plan de trabajo debe dejar abiertos nuevos posibles caminos, nuevas estrategias y nuevos lugares de destino. El evaluador ha de afinar la sensibilidad para explorar precisamente en aquellos momentos y lugares que la realidad aconseje, aunque no estén previstos en la planificación inicial. Un Centro en el que interesa prioritariamente el rendimiento académico puede estar minado por un conflicto relacional entre dos bloques de profesores que hace imposible un trabajo eficaz. Será ahora ese problema el que deba ser explorado.

7. Al comienzo, es preciso tomar notas de forma discreta o grabar lo menos posible. El evaluador no debe ser identificado con un “registrador” que daña la espontaneidad del comportamiento.

No es agradable la imagen del evaluador con bloc de notas en mano ante el que desaparecen las personas, temerosas de que sus comportamientos sean registrados y, luego, negativamente interpretados.

El evaluador ha de invertir muchas horas en convertirse en una persona familiar, cercana y accesible. Lo cual no quiere decir que pierda su identidad profesional bajo la máscara de “evaluador camuflado de nativo”. De un modo u otro sería descubierto y serían negativos los efectos de la trampa.

Conviene que el evaluador vaya ganando la confianza de los profesores y de los alumnos, pero sin llegar a perder el papel que desempeña. No es un “extraño”, no es un “espía”, pero tampoco es un “nativo”.

Adquirir un protagonismo excesivo conduce a deformar la realidad allí existente y a cerrar las puertas de quienes se sienten coartados por su protagonismo. Camuflarse de modo que parezca un espía llevará a que los profesores y alumnos se defiendan de su presencia y de sus preguntas.

8. Al llegar a un Centro escolar, es fácil que el evaluador sea abordado por aquellos miembros que tienen dificultades de comunicación en su propia comunidad, por los aislados, por los peor comunicados.

Parecen los más abiertos, puesto que son los primeros que se brindan a dar información y a ofrecer compañía y amistad. Como dentro no tienen buenas relaciones, están en disposición de establecerlas con quien llega de fuera. Ellos pretenden constituirse en puentes entre el Centro y el evaluador.

El evaluador deberá tener esto en cuenta para valorar debidamente su información y para no cerrarse en ella ya que estará sesgada y será necesariamente parcial.

9. Conviene que el equipo de evaluación se reúna con frecuencia para contrastar opiniones respecto a lo que sucede en el Centro y, sobre todo, a la forma en que se está desarrollando el trabajo de evaluación.

El director de la evaluación deberá coordinar a los integrantes del equipo para que no existan miembros que rompan la dinámica general, para que se exploren todas las vetas de interés descubiertas, para que se corrijan los errores en los que se haya incurrido y para solucionar los problemas encontrados. De esta forma se evitarán las contradicciones, los solapamientos y las lagunas. Y se evitará el cansancio, el desaliento y la soledad de quien trabaja con dificultades.

10. Cuando se hayan cometido errores, es preferible disculparse por ellos. Los errores pueden ser de diferente naturaleza e intensidad.

Si afectan de forma directa a la ética y suponen una ruptura de los acuerdos iniciales puede incluso plantearse la terminación del estudio y la destrucción del banco de datos.

Si se imputan al evaluador errores que no ha cometido, es preciso refutarlos y analizar de dónde ha partido la confusión o la mala interpretación.

No conviene plantear las relaciones con el Centro desde un permanente revisionismo. Esa actitud originaría suspicacias y conflictos. A fuerza de preguntarse cuáles son los errores, acabarán apareciendo. Por eso, cuando existen acusaciones falsas y triviales, no merece la pena detenerse en el tema mucho tiempo.

11. Cuando surgen problemas a propósito de la evaluación, hay que plantearse cuál es su origen, de dónde proceden. No es bueno arrastrarlos indefinidamente, esperando que el tiempo los solucione o la pasividad los oculte.

Los problemas pueden provenir del propio equipo, lo cual obligaría a modificar las actuaciones. Pueden tener su génesis en las personas a quienes se ha elegido para la muestra o bien en las que se ha

descartado por azar o interés. En cualquiera de los casos habrá que analizar con detenimiento lo que sucede y evitar aquello que está haciendo peligrar el estudio.

Los problemas pueden ser detectados por el Centro o por el equipo de evaluación. En ese caso el análisis y la solución deben ser compartidos.

12. Si alguien pretende paralizar el estudio porque se considera amenazado por los resultados, habrá que obrar con claridad y valentía. Esa actitud será una parte decisiva del informe. Si es el patrocinador (imaginemos un Centro privado cuyo titular ha impulsado primero y luego desea paralizar o reconducir el trabajo) habrá que hacerle saber que esa forma de terminar será la principal conclusión del trabajo.

Si son los sujetos sobre los que se está trabajando, conviene analizar de dónde proceden los recelos o el miedo. Será preciso luego analizar cuál es la parte racional y la parte irracional de esos temores para trabajar sobre ello, de manera que la evaluación y su informe final no pierdan su poder de transformación.

13. Los sentimientos juegan un papel importante en este tipo de evaluaciones. Hay que tenerlos en cuenta. Si se genera una reacción de hostilidad hacia el investigador, se verá en peligro la colaboración. Si predomina el sentimiento de frustración y culpabilidad se están inutilizando las posibilidades benefactoras del informe.

Si se abre una brecha conflictiva entre dos facciones del Centro, el evaluador se convierte en un catalizador de la enemistad, de modo que lo más probable es que se acentúe el problema.

Una excesiva cordialidad puede poner en peligro la independencia. No es fácil superar los sentimientos de afecto para emitir un informe claro y duro sobre determinadas actitudes de profesores o de – y sobre todo– directivos.

14. La ética exige que la confidencialidad de los datos se resguarde escrupulosamente. Cualquier deficiencia de esta índole se convierte en una descalificación del estudio.

En este sentido el evaluador debe obrar con suma cautela y discreción. Profesores/Alumnos/Directivos/Personal de Administración y Servicios tienen que conocer de antemano qué es lo que se va a revelar y qué es lo que va a quedar cubierto por el anonimato.

En las grabaciones de video, de cassette, fotografías, etc., es imprescindible saber con antelación qué alcance tienen los datos, qué difusión van a tener los documentos y de quién van a ser propiedad.

El problema que genera la falta de honestidad en este sentido no sólo afecta a la evaluación que se está realizando, sino que amenaza las que posteriormente se podrían poner en marcha. Las malas experiencias de este tipo son una condena para las posteriores.

15. El evaluador no puede olvidar que el Centro está en funcionamiento, que tiene un ritmo y una actividad que no puede poner a su servicio.

El evaluador no debe convertirse en un estorbo, en un obstáculo contra el que tropiezan todos los miembros de la comunidad en un momento u otro. No sólo porque generaría reacciones de rechazo, sino porque alteraría la espontaneidad y la cotidianeidad del funcionamiento ordinario del Centro.

El profesor que imparte sus clases no desea ser interrumpido. Y tampoco quiere verse “obligado” a entregar su tiempo libre a una causa en la que, acaso, no cree.

El director suele estar desbordado por el trabajo, de modo que una demanda excesiva de su tiempo minará la disposición inicial positiva.

Todo lo que el evaluador pueda conseguir por sí mismo, no deberá solicitarlo de ningún miembro de la comunidad.

16. El tiempo destinado a esta evaluación ha de estar alejado de dos extremos. No ha de ser excesivamente largo, de manera que los evaluados pierdan el interés por los datos y se cansen de una colaboración constante. No ha de ser excesivamente breve, ya que sólo sería posible una aproximación superficial a la realidad.

El evaluador planificará el calendario con cuidado, de modo que tengan cabida todas las exploraciones necesarias, intercalando los tiempos para la redacción de informes. Habrá de tener cuidado con los períodos vacacionales, con las fiestas y los días destinados a pruebas o exámenes, sobre todo cuando se realicen estudios que requieran unidad temporal.

El informe final deberá ser redactado con diligencia. No hacerlo así, hará que los datos pierdan interés y que la realidad haya evolucionado tan deprisa que el informe ya no tenga relevancia. Muchos estudios interesantes han perdido eficacia por la excesiva demora en la redacción del informe y en su entrega a los interesados.

17. En la negociación inicial se acordará cuándo, cómo y a quién se entregarán los informes. Si se opta por emitir informes parciales, el evaluador se convierte en asesor, de modo que, a partir del primer informe, tendrá que estar atento a las repercusiones del mismo.

La evaluación se ha convertido en un elemento más a considerar, de modo que, en las exploraciones e interpretaciones posteriores, habrá de tenerse en cuenta la incidencia de la misma.

Es probable que los resultados ofrecidos por el evaluador hayan hecho variar la realidad inicial. Esas variaciones han entrado a formar parte de una nueva realidad que ahora es objeto de estudio y análisis.

Otra opción diferente es la de entregar un informe final único, de manera que el evaluador no ha introducido más factor de modificación que su propia actividad (que también habrá de tenerse en cuenta).

La presencia del evaluador puede condicionar y alterar la espontánea manifestación de la conducta y de las intenciones que la impulsan. Pero no en tan alto grado que sea otra realidad distinta, sobre todo cuando la presencia del evaluador es larga. Goetz y Le Compte (1988) dicen que el investigador se “vuelve invisible” en el trabajo prolongado. Es difícil adoptar conductas hipócritas durante largo tiempo. Por otra parte, es probable que los alumnos digan del profesor que adopta comportamientos inusuales: “¡Qué raro está hoy el profesor: es la primera vez que se ríe con nosotros.” O los profesores respecto al director: “Nunca le hemos visto llegar puntual hasta que comenzó la evaluación del Centro”.

18. Hay que evitar el ocultismo en el proceso de evaluación. En la negociación ha debido quedar claro (mejor si hay constancia escrita y debidamente publicada en los tablones) qué es lo que se pretende y cómo se piensa conseguirlo.

Si en el desarrollo existe algún cambio importante, conviene comunicarlo de forma clara, pronta y precisa. Decir lo que se está haciendo es distinto a comunicar aquello que ya se ha obtenido.

Los miembros de la comunidad escolar deben saber en todo momento lo que está haciendo el evaluador en el Centro, lo que va a pasar con los informes y que, a su debido tiempo, tendrán una información de los resultados obtenidos.

19. La presencia del equipo evaluador genera una serie de expectativas y fantasías. Conviene explicar claramente qué es lo que los usuarios pueden esperar razonablemente del trabajo del equipo.

Una experiencia evaluadora no puede ir más allá de sus límites. No puede, por ejemplo, solucionar los problemas del Centro, ni conseguir *per se* una mejora, ni cambiar a los individuos. Disparar las expectativas respecto a sus posibilidades aboca irremediablemente al fracaso.

Tampoco resulta positivo un total escepticismo. La evaluación “puede” ofrecer pistas, abrir caminos, detectar dificultades. Serán los interesados los que habrán de recorrer ese camino y poner en práctica las soluciones a los conflictos descubiertos.

20. El comportamiento del evaluador debe ser discreto, cordial e inteligente. Hacer un retrato ideal del evaluador no conduce a ninguna parte. No existe “el evaluador ideal” para todos los momentos, para todos los lugares. Y si existiera, estaría alejado de los evaluadores reales que atraviesan las puertas de los Centros escolares.

La insistencia en la descripción del “profesor ideal” no ha hecho mejores a los profesores. Al contrario, ha favorecido un mal autoconcepto.

De todos modos, sí es aconsejable, para conseguir el éxito en la tarea emprendida, tener en cuenta no sólo los aspectos técnicos de la evaluación, sino la vertiente humana y relacional. En este tipo de evaluación las relaciones interpersonales pueden salvar o hundir el proyecto.

“Conviene aparecer como un ser humano maduro, sin hacer ostentación de actitudes radicales que provocarían el rechazo de una parte de los sujetos. Atacar ferozmente al gobierno no nos aportará precisamente el cariño de quienes lo apoyan” (Woods, 1987).

8. MÉTODOS DE EXPLORACIÓN

No existe un camino único para llegar a reconstruir la realidad, para conocerla, para explorarla e interpretarla.

Cook y Reichardt (1986) son partidarios, como hemos dicho anteriormente, de utilizar aquellos métodos que sean más pertinentes para el proyecto, dando validez a los experimentales (cuantitativos) y a los etnográficos (cualitativos).

La realidad educativa es tan compleja que no se puede abarcar su comprensión con un solo instrumento. Vamos a plantear algunos criterios para la selección y utilización de los métodos.

A) Adaptabilidad

El conocimiento de los sujetos y de la situación aconsejará la elección de unos métodos u otros. Y el momento y la forma mejores para su aplicación. Se exige, pues, una permanente actitud de apertura y una sensibilidad extremadamente atenta a las indicaciones y exigencias del medio en el que se investiga. El diseño ha de ser, pues, flexible.

En un lugar donde el uso del video sea excesivamente distorsionador (pensamos en un Centro en el que los alumnos no están familiarizados con las cámaras) no será conveniente comenzar haciendo grabaciones comprometidas.

De lo que decimos se deduce que no sólo importa la naturaleza de los fenómenos que se exploran (¿qué es mejor, un martillo o un serrucho?), sino el momento y el lugar en el que se utilizan.

B) Variabilidad

Una de las formas de conseguir datos fiables es utilizar instrumentos de distinta índole que permitan el contraste y la compensación de las limitaciones de los otros.

Así, la observación de un aula deberá ser contrastada con entrevistas a profesores y alumnos y con la aplicación de cuestionarios. Utilizar un solo método encierra peligros de parcialidad y de sesgo intrínsecos al mismo e impide la posibilidad del contraste, del análisis cruzado.

Además, los datos obtenidos a través de un método pueden ser utilizados para su profundización/contraste/matización a través de otro; por ejemplo, los datos recogidos en la observación pueden servir de base para el desarrollo de la entrevista. El evaluador, a través de diversas preguntas, podrá comprobar el sentido de lo que ha observado o de lo que ha leído en un cuestionario o en un documento oficial del Centro.

C) Gradualidad

No se deben utilizar las técnicas con la misma intensidad en todo momento y circunstancia. En parte porque el evaluador no dispone de los datos necesarios para profundizar en los diferentes ámbitos y temas de la realidad, en parte porque es probable que los protagonistas no estén dispuestos a abrir plenamente los reservorios de las esencias del significado.

Una exploración inicial puede abrir paso a otras posteriores de mayor profundidad. Así, una entrevista hecha al comienzo puede ser más breve y superficial que otra realizada más avanzado el estudio, cuando existen más datos sobre los que trabajar y condiciones más favorables para la profundización en los temas.

D) Pertinencia

El conocimiento de la realidad y de las técnicas aconsejará la utilización de alguna en momentos determinados según la naturaleza de los datos que se pretende obtener, de los fenómenos que se quiere conocer o de las personas que van a ser exploradas.

Es, probablemente, más difícil conseguir información valiosa sobre lo que piensa el profesor a través de una grabación de video que mediante una entrevista o de la técnica del pensamiento en voz alta.

E) Dominio

Hay evaluadores que tienen un especial dominio o habilidad en el manejo de algunas técnicas. Está claro que éstas serán preferentemente utilizadas en razón de la gran cantidad y riqueza de datos que pueden obtener a través de ellas.

Un evaluador especializado en la observación obtendrá una gran variedad de datos significativos que no le permitirá conseguir la entrevista si se siente especialmente incómodo en el uso de esa técnica.

Los diferentes evaluadores pueden trabajar preferentemente en aquellas técnicas con las que estén más familiarizados, procurando que estén debidamente compensadas.

La importancia de la figura del evaluador en este tipo de trabajo es decisiva. Digamos que todo descansa sobre su preparación científica, sobre su calidad en la utilización de los métodos y sobre su habilidad y honestidad para relacionarse con los integrantes de la comunidad escolar.

La experiencia, la edad, el sexo, la compostura, el tacto del evaluador son aspectos a tener en cuenta para la elección y la utilización de los diferentes métodos de exploración de la realidad.

Eric Hoyle (1986b), en un sugerente trabajo, dice que “las técnicas de evaluación no pueden ser especificadas para todas las escuelas”. La elección dependerá, añade, de lo que ha de ser evaluado, de las características de la escuela y de los evaluadores y, también, de las bases sobre las que se ha realizado la negociación entre las escuelas y los evaluadores.

8.1. Preguntar a la realidad

8.1.1. La entrevista

Una de las formas de conocer qué es lo que sucede y por qué sucede precisamente eso en un Centro escolar es preguntar a los que están inmersos en su actividad. La entrevista es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación.

La entrevista es más democrática que la observación o la experimentación, ya que permite participar a los sujetos de una forma abierta.

Puede entrevistarse a los miembros de la comunidad de forma individual o en grupo. Así, tendríamos varias posibilidades de actuación:

UN ENTREVISTADOR/UN ENTREVISTADO

UN ENTREVISTADOR/VARIOS ENTREVISTADOS

VARIOS ENTREVISTADORES/UN ENTREVISTADO

VARIOS ENTREVISTADORES/VARIOS ENTREVISTADOS

Cada una de estas modalidades tiene sus peculiaridades, entre las que se cuentan ventajas e inconvenientes. El conocimiento del contexto y de la historia de la evaluación aconsejarán el tipo de entrevista más conveniente en cada momento.

Se pueden celebrar entrevistas formales e informales. Las segundas se realizan en pasillos, en patios, en la calle, cruzando frases improvisadas. A veces, el evaluador es testigo de una conversación que aporta unos datos altamente significativos. ¿Por qué no aprovechar esa información que se ofrece al evaluador de manera casual, al socaire de un encuentro fortuito o de una coincidencia en el ascensor? Es interesante comprobar si existen diferencias sustanciales entre lo manifestado en la conversación informal y en la entrevista realizada en un despacho, con todo el aparato de la formalidad...

“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” (Taylor y Bogdan, 1986).

La complejidad del Centro escolar exige que se tenga en cuenta la opinión de sus distintos estamentos. Así podrá entenderse cómo un mismo problema puede ser visto, interpretado y valorado de formas diferentes según se interroge a los profesores, a los padres, a los alumnos, al personal de administración y servicios o a los miembros de la Administración (inspector, representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar, etc...).

No tener en cuenta todos estos ángulos encierra el peligro de la parcialidad. Bien es cierto que cada uno de ellos tiene unas posiciones diferentes para hablar con libertad. Es importante conseguir que los

alumnos hablen con absoluta espontaneidad. He sido testigo de cómo las opiniones emitidas por ex alumnos (en evaluaciones realizadas por éstos sobre sus antiguos Centros) hacían referencia a “la ley del silencio”, que se imponían o les imponían mientras eran alumnos. El miedo, el chantaje afectivo, la consideración, la timidez, etc., obstaculizan la libre expresión.

Claro está que la selección sesgada de los profesores (“los que quieren”) o de los alumnos (“los sobresalientes”) o de los padres (“los de la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Alumnos”), no facilitará una información fiable. La selección que se exige en este tipo de entrevistas es de carácter etnográfico, no estadístico. Interesan unas personas determinadas en razón de unos motivos explicitables.

En todos los casos los entrevistados son tratados como fuentes de *información general*. Se les pide que hablen en nombre de gente distinta de ellos (Schwartz y Jacobs, 1984) y que proporcionen información acerca de procesos sociales/educativos que trascienden sus vidas personales. Se les pregunta por lo que sucede en el Centro y por su interpretación de los hechos. No se trata de una entrevista clínica en la que el sujeto habla de lo que sucede. Y de los otros en función de lo que a él le afecta. Aquí sucede algo diferente, casi contrapuesto. El entrevistado habla de lo que su comportamiento y sus ideas afectan a los otros.

Este hecho nos lleva a preguntarnos por la validez de las informaciones. ¿Dicen la verdad los entrevistados? ¿A quiénes (y a cuántos) hay que preguntar para asegurarnos de que disponemos de una información adecuada?

En el modelo cuantitativo se realiza el muestreo por criterios estadísticos. Los miembros de la muestra representan al grupo no en términos de la estructura del grupo sino según la relación matemática con la tonalidad. Los evaluadores cualitativos prestan especial atención a las características de la interacción del grupo, a los patrones de comportamiento, a los papeles que desempeñan en el mismo.

No es igual elegir a cuatro profesores al azar que elegirlos teniendo en cuenta que un grupo está a favor de la gestión del director y otro en contra, si esta división es crucial en la vida del Centro.

Es necesario conocer el tipo de información que poseen las personas. Un conserje puede ser una pieza clave por el tiempo que lleva en el Centro y por la posición que ocupa en su dinámica subterránea. Esa persona no es un entrevistado más que se compute como una simple unidad de información en la muestra de los sujetos.

Conviene hacer la elección de entrevistados una vez que existen datos referenciales sobre el Centro, es decir, después de un tiempo de observación.

El conocimiento previo permitirá orientar la entrevista y favorecerá la interpretación de los datos. Los códigos utilizados por los sujetos en su contexto y en su historia son claves que reducen la polisemia de su lenguaje y permiten una “lectura” más ajustada y significativa de los mismos.

El interesado conoce el contexto etnográfico (Cicourel, 1974) y domina los entresijos del medio del que forma parte. Quizás le falte una teoría interpretativa sobre los mismos, pero nadie como él puede entender el alcance de los hechos que allí tienen lugar.

No todos los entrevistados podrán dar una información igualmente precisa. El director tiene datos y está situado en una perspectiva que condiciona el contenido de su discurso. No conviene olvidar, pues, cuál es el papel que desempeña cada sujeto en la dinámica del Centro. La visión de un conflicto cambiará –aun en el caso de que exista un deseo de descubrir fielmente la situación– según la óptica desde la que sea narrado.

No es igual una opinión crítica respecto a la actuación del director nacida del jefe de estudios (que forma parte de su mismo equipo) que de un profesor que forma parte de la oposición formal y organizada.

Los seleccionados han de tener libertad *real* para negarse a colaborar. No han de sentirse amenazados, ni heridos, ni represaliados por decir que no a las demandas del evaluador.

Igualmente han de sentirse libres los que colaboran con la rueda de entrevistas. Y es el evaluador quien habrá de *descifrar* qué se le quiere manifestar desde la libertad y qué se ven obligados a decir –sin quererlo realmente– como efecto de la presión sentida.

En cualquier caso es el evaluador quien selecciona a los sujetos que han de ser entrevistados, evitando con cuidado a quienes desean a toda costa ofrecer información. Ha de recoger como datos de interés estos hechos, pero no debe someterse a ellos. La negativa a ser entrevistado puede ser más elocuente que la misma entrevista. Un alumno al que se pregunta su opinión sobre el profesor y dice que sobre esa persona “no dirá ni una palabra” está manifestando sobre él muchas cosas. Lo mismo hemos de decir del ofrecimiento insistente.

También ha de tenerse en cuenta la actitud del entrevistador y la percepción que tiene de ella el entrevistado. Si le considera un intruso, su información será diferente a la que ofrecería si le considera un amigo.

“El entrevistador debe estar continuamente atendiendo al tipo de reacciones sociales e intelectuales en el proceso de relación con la persona que habla: una entrevista tiene que ser un trozo de conversación (conversation piece), no una inquisición” (Simons, 1982).

A la entrevista puede llevarse un caudal previo de datos que sirvan de catalizador de nuevas informaciones o de explicaciones más rigurosas: documentos escritos, registros de observaciones... Las preguntas y las pistas abiertas por el evaluador habrán de ser significativas y capaces de organizar el maremagnum de datos que surge de una realidad tan compleja, tan viva y tan dinámica como es un Centro escolar.

De cualquier manera el entrevistador deberá estar abierto a cualquier veta de información imprevista, surgida en la conversación. El corcel de la entrevista estará guiado por dos bridas: la habilidad o el tacto del entrevistador y la iniciativa del entrevistado.

Ya se ve por lo antedicho que somos partidarios de una entrevista semiestructurada en la que no exista una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas.

No se pueden dictar normas que sean válidas para todas las situaciones, para todos los momentos, para todas las personas, para todos los contextos. Cada entrevista tiene una dinámica peculiar, un ritmo propio, unos antecedentes particulares. Será el tacto del entrevistador lo que resultará determinante. Su sensibilidad para no resultar amenazante ni entrometido, ni curioso, ni irónico, ni provocador, ni desconsiderado.

Será el buen rapport establecido el que sitúe al evaluador justamente alejado de dos polos: el del extraño entrometido y el del amigo íntimo.

La permanente retroalimentación se utilizará como una forma de orientar el desarrollo de la entrevista (¿Dice el entrevistado lo que piensa? ¿Dice lo que quiere decir? ¿Dice lo que no quiere decir? ¿Dice algo para ocultar lo importante? ¿Por qué dice esto ahora?...). La entrevista como situación asimétrica exige que sea el entrevistador quien dirija, quien pregunte y quien decida cuándo hay que poner fin.

La entrevista colectiva (un entrevistador y varios entrevistados) favorece las asociaciones, los apoyos y las discrepancias, que no son posibles en la entrevista individual. La entrevista colectiva exige más tiempo que la individual, ya que las intervenciones cruzadas, las réplicas y las discrepancias alargan la conversación. La forma de preguntar deberá facilitar la intervención de todos los participantes, ya que si el entrevistador deja que cada uno se exprese espontáneamente, es posible que algunos no encuentren el momento de expresar su opinión, avasallados por la rapidez y la iniciativa de otros.

La entrevista colectiva puede realizarse con personas del mismo y/o de distintos estamentos.

En cualquier caso, el entrevistador procurará no hacer sesiones interminables, que tienen hora de comienzo, pero nunca hora previa de terminar. No hacerlo así, supone perder ocasiones de trabajar posteriormente ya que las personas huyen de situaciones pesadas, generalmente añadidas a su horario “oficial” y no recompensadas de modo inmediato y materializable.

El registro (que debe estar fielmente fechado y contextualizado) es una cuestión delicada. No es aconsejable, por una parte, el uso del magnetofón ya que puede resultar intimidatorio, pone en entredicho el anonimato (¿quién escuchará esto?, ¿me reconocerán por la voz?, etc.), no recoge el ambiente ni los gestos y puede hacer que el entrevistador se fije menos en lo que sucede ya que descansa en la memo da “fiel” del testigo magnético. El magnetofón hace lenta y compleja la transcripción de los textos y la localización de alguna frase o episodio concreto. Por otra parte, el uso del magnetofón tiene indudables ventajas. Laslett y Rapoport (1975) nos recuerdan algunas:

“El uso de grabadores tiene varias ventajas: 1) Permite una más completa y fiel transcripción de los contenidos de la entrevista. 2) Permite al entrevistador mayor libertad para concentrarse y envolverse en la situación de la entrevista, eliminando la necesidad de estar pendiente de los problemas de la toma de notas y/o el recuerdo. 3) Permite observar mejor las situaciones no verbales de la entrevista”.

Y añaden más adelante:

“Además, las propias percepciones, expectativas y formas de pensar influyen en lo que se oye y en lo que se recuerda. Esto ocurre incluso con entrevistadores muy experimentados”.

Si el entrevistador prefiere utilizar esta forma de registro que le permite mantener la atención más centrada en otros aspectos, habrá que solicitar el consentimiento de todos los presentes, garantizando el

anonimato de los entrevistados y aclarando cuál será el futuro de las cintas grabadas: quién las podrá escuchar, quién dispondrá de ellas, quién será su propietario.

El evaluador puede tomar notas pidiendo a los sujetos autorización previa y registrar discretamente lo que resulte más relevante, reconstruyendo posteriormente la sesión. Esta toma discreta de datos ha de referirse no sólo a lo que se dice, sino al ambiente, a las “conversaciones gestuales”, a lo que se dice entre líneas, a lo que se silencia. El discurso hablado tiene muchas claves en los silencios, en las omisiones y en las formas de transmisión a través del gesto, de la expresión, de la indumentaria, de las posturas. El entrevistado puede exigir la transcripción, que el evaluador deberá entregarle, sea para que éste rectifique lo que aquél considere necesario, sea, sencillamente, para que disponga de ella.

Al comienzo de la sesión el entrevistador debe fijar las reglas del juego: decir lo que se pretende, qué es lo que se espera de él (ellos), cómo se va a llevar el trabajo, por qué está (n) él (ellos) allí, qué tipo de registro se utilizará, cómo se van a utilizar los datos y cómo pueden hacer uso de su libertad para no contestar a aquello que no deseen.

Stenhouse (1984) explica a los maestros entrevistados que lo que desea es “contemplar el mundo con ellos, compartir su visión”.

Una vez planteadas las reglas, los sujetos pueden establecer también sus condiciones. Es posible que alguno desee retirarse en ese momento. El evaluador aceptará su opción de buen grado. En definitiva, es mejor que se vaya en ese momento.

La entrevista (cada entrevista) tiene su propia historia: unas comienzan con tensión y acaban con clima distendido y otras sufren avatares de signo contrario. Es importante conocerlo para analizarla fielmente.

Para la interpretación de los datos es necesario tener en cuenta varias cosas:

- Cómo llegó cada sujeto a la entrevista (reclamado por el entrevistador, por propia iniciativa, después de alguna insistencia, exigiendo condiciones, limitando el tiempo, etc.).

- Qué grado de implicación tiene en las respuestas que da, en las posturas que toma, en las opiniones que defiende, etc.

- Qué puesto o papel desempeña en el contexto organizativo escolar (qué puesto “real” ocupa, qué papel “oficial” desempeña, etc.).

- Qué contradicciones o coincidencias existen con lo que dicen otras personas, con otros datos, con lo que se ha observado.

- Qué tipo de inclusión existe cuando utiliza “nosotros” (¿todos?, ¿los amigos? ¿los reformadores?, ¿los más trabajadores?).

- Qué tono utiliza para expresarse (irónico, agresivo, defensivo, etc.).

- Qué actitud manifiesta respecto al Centro (“ocultar los trapos sucios”, “contar cosas llamativas”, “cultivar una buena imagen a toda costa”, etc.).

- En qué momento de la historia del Centro se celebra la evaluación y, por consiguiente, la entrevista: de conflicto, víspera de vacaciones, comienzo del curso, época de controles, tiempo de planificación, etc.).

El entrevistador es, al mismo tiempo, observador. La entrevista ofrece muchas referencias significativas en las que habrá de fijarse el evaluador.

El evaluador ha de ser discreto con los resultados de la entrevista, evitando filtrar datos con una actitud próxima al cotilleo. Cualquier ruptura del anonimato prometido supone “la muerte de la evaluación”. Es fácil, incluso, que los sujetos rechacen situaciones similares posteriores guiados por una casi inevitable generalización.

Algunos sujetos pueden recibir presiones o amenazas por lo que han dicho (o por lo que van a decir) o, sencillamente, sentir miedo por las repercusiones de lo manifestado. Puede ser que acudan de nuevo al evaluador con el fin de retractarse o de pedir que no utilice su dato. El evaluador ha de ser sensible a la nueva decisión, pero en ella encontrará pistas para nuevas exploraciones y ella misma se convierte en un dato de particular relevancia.

¿Cómo saber que los entrevistados están diciendo la verdad? Las frases hechas, las evasiones, las digresiones, etc., ponen al evaluador frente a la pared del silencio. Pero en otras ocasiones se encuentra ante la duda de la verdad/falsedad de los relatos. ¿Están mintiendo? ¿Se están mintiendo a sí mismos? Una de las formas de despejar las dudas es el contraste de opiniones: ¿Qué dicen los otros sobre este tema? Otra forma de acercarse a la verdad es el contraste de métodos: observación versus entrevista, cuestionario versus entrevista, etc.

También será importante la habilidad del entrevistador a lo largo de la conversación. Su forma de preguntar, su profundidad en la escucha, su perspicacia, su sensibilidad, serán de gran ayuda.

Hay modos de apoyar al entrevistado que, una vez iniciada la conversación, permiten aumentar la precisión y la integridad de la conversación. Woods (1987) cita algunos:

1. Control de contradicciones aparentes, *non equiturs*, desequilibrios, falta de razonabilidad, exageraciones o incoherencias (“Sí, pero ¿no ha dicho usted hace un momento...?”, “¿Cómo puede ser si ...?”, “¿Es realmente así?”, “¿Se sigue de esto necesariamente que...?”, “¿Por qué?”, “¿Por qué no?”, “¿Qué sentido tiene esto?”).

2. Busca de opiniones (“¿Qué piensa usted de esto?”, “¿Cree que...?”).

3. Pedido de aclaración (“¿Qué piensa decir con...?”, “¿Puede explicar algo más acerca de...?”, “¿En qué sentido?”, “¿Puede darme un ejemplo?”).

4. Pedido de explicaciones, planteamiento de iniciativas (“¿No se podría decir también...?”).

5. Busca una comparación, en interés de una comprensión más refinada (“¿Cómo se relaciona esto con la política, el argumento, la descripción, etc., de..?”, “Otros han dicho que...”).

6. Persecución de la lógica de un argumento (“Entonces, ¿hay que deducir que...?”, “¿Es de suponer que...?”).

7. Busca de información ulterior allí donde parezca haber agujeros en la explicación (“¿Qué pasa con...?”, “¿Se aplica esto a...?”).

8. Esfuerzo por abarcar más (“¿Alguna otra cosa...?”, “¿Todos de esta manera?”, “¿Tienes algo más que decir al respecto?”).

9. Distinta formulación de las cosas (“¿Sería correcto decir que...?”, “¿Quiere decir...?”, “En otras palabras...”).

10. Expresión de incredulidad o de asombro (“¿En cuarto curso?, “¿Y se aplica igualmente al quinto?”, “¿Realmente?”).

11. Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración (“Así pues...”, “Lo que usted quiere decir es...”, “¿Sería eso correcto...?”).

12. Formulación de preguntas hipotéticas (“Sí, pero, ¿qué pasaría si...?”, “Suponiendo...”).

13. Adopción del papel de “abogado del diablo” (“También podría funcionar el argumento contrario...”, “¿Qué contestaría a la objeción...?”).

La habilidad en preguntar ha de tener un justo correlato en la capacidad de escucha del entrevistador. Esta actitud no es fácil. Se podría decir que nunca se aprende a escuchar perfectamente. Es necesario hacer un silencio interior que permita captar lo que dice el entrevistado, lo que se esconde entre las palabras, e incluso lo que no se dice.

Para escuchar con atención es preciso suspender el juicio de manera que no se hagan “juicios de valor”, evitar los consejos, la discusión camuflada a través de nuevas preguntas, la recriminación del interlocutor, el afán de ponerse como ejemplo, el dedicar más tiempo a las preguntas que a la información recibida. Y, sobre todo, hace falta considerar al otro como una persona, digna del mayor respeto.

La experiencia del evaluador le irá aportando claves de actuación, de interpretación y de utilización de los datos de las entrevistas como un excelente modo de evaluación del Centro escolar.

Cuando la entrevista no es posible o cuando ha resultado muy pobre en la información que se buscaba, hay que buscar el contrapeso en otros métodos que, en esa precisa ocasión, puedan resultar más ricos y fiables.

8.1.2. Cuestiones, escalas y listas

Los cuestionarios no están bien considerados como instrumentos de investigación etnográfica. Sus limitaciones son patentes y ellas hacen que se prescinda de su aplicación en las evaluaciones de carácter cualitativo. Al encorsetar la realidad entre las paredes de sus casillas, al dejar una parte de su validez en manos de quienes los contestan, al tener que redactarse previamente, sin poder contar con lo imprevisible de la situación, quedan en un lugar de segundo rango como técnicas de reconstrucción de la realidad.

“Hay quienes excluyen totalmente su uso –dice Peter Woods– con la excusa de que pertenecen a un estilo de investigación cuyos supuestos básicos son diametralmente opuestos a la etnografía. Uno de éstos es la creencia en que los hechos sociales pueden medirse de la misma manera que los hechos naturales, de donde el empleo de medidas objetivas y cuantificables tales como los cuestionarios, escalas de actitud, experimentos clínicos controlados y tests estadísticos de distribución, correlación y significación. Sin embargo, en los últimos tiempos esta posición se ha suavizado, de modo que cada vez son menos los investigadores que ven en esto una dicotomía de paradigmas, y más los que lo consideran una dimensión con diferentes polos” (Woods, 1987).

Hemos mencionado en el epígrafe diversos tipos de instrumentos de la misma naturaleza, aunque de diferentes características en la modalidad de presentación.

– Los *cuestionarios* constan de series de preguntas escritas, elaboradas por el evaluador previamente, para comprobar la opinión de los sujetos. Las contestaciones pueden revestir diferentes formas: opinión única entre varias presentadas, opción múltiple no jerarquizada, opción múltiple jerarquizada, doble entrada, respuesta abierta, etc.

El grado de apertura de las contestaciones puede ser muy diferente, desde el más cerrado que exige marcar con una cruz la opción elegida entre las que se ofrecen, hasta el más abierto que deja al sujeto la libertad de contestar con la extensión y en la forma que desee.

También se pueden combinar ambas formas, dejando la posibilidad de que los sujetos aclaren, maten, desarrollen o puntualicen la opción que han elegido. La experiencia me ha mostrado que, habitualmente, los sujetos no utilizan esta posibilidad de aclaración, inclinándose por la forma breve y concreta de contestación que exige menos tiempo y ahorra la complejidad de las precisiones y de las aclaraciones.

– La *escala de estimación* consta de una serie de enunciados respecto a los cuales se le pide al sujeto que elija uno de los grados de intensidad de la respuesta ofrecidos. (Ordinariamente cinco y algunas veces tres.) La respuesta puede referirse a intensidad de un fenómeno, en cuyo caso la respuesta podría tener la siguiente gama: MUCHO–BASTANTE–REGULAR–POCO–NADA. O bien, a la frecuencia con que ocurre un fenómeno: MUCHAS VECES–BASTANTES VECES–ALGUNAS VECES–POCAS VECES–NINGUNA VEZ. También se puede solicitar el grado de conformidad con una serie de asertos. En tal caso la respuesta vendría expresada en estos términos: MUY DE ACUERDO–BASTANTE DE ACUERDO–ALGO DE ACUERDO–POCO DE ACUERDO–NADA DE ACUERDO.

– La *lista de control* consta de series de afirmaciones respecto a las cuales se pide al sujeto que conteste con un SÍ o con un NO, no admitiendo grados intermedios de matización. Se pregunta, sencillamente, si un hecho ocurre o no, si se está de acuerdo o no con un aserto.

El grado de simplificación creciente de los instrumentos citados tiene como correlato una aportación decreciente de información valiosa y matizada. La realidad casi nunca permite afirmaciones en disyunción, sino en copulación.

El tratamiento de los datos será diferente según el tipo de preguntas que se haya elegido y la forma en que se hayan dado las respuestas. El mayor grado de apertura aumenta la riqueza de matices y dificulta el tratamiento cuantitativo y estadístico de los datos.

El tratamiento estadístico permite hacer un diagnóstico previo (establecer comparaciones entre variables, detectar problemas o conflictos interestamentales, descubrir fenómenos peculiares de un aula, de un Seminario, de una actividad), que posteriormente, en un *enfoque progresivo*, permitirá ir profundizando en las zonas de mayor interés.

De aquí en adelante, cuando hablemos de cuestionarios nos referiremos a los tres tipos de instrumentos antes citados y a todos los de naturaleza similar, a sabiendas de que cada uno de ellos tiene unas características peculiares.

Los cuestionarios pueden utilizarse como un medio para recibir información generalizada, de muestra amplia, que permita posteriormente una profundización a través de procesos de carácter cualitativo.

Su aplicación, rápida y amplia, permite hacer una *radiografía de situación* que facilitará la organización y el desarrollo de la actividad, a través de entrevistas y observación.

El valor de un cuestionario depende, obviamente, de la riqueza de las cuestiones que plantea, de la precisión con la que están planteadas, de la adecuación de su extensión. Pero también de la “calidad” y el número de los informantes. No es igual aplicar un cuestionario al jefe de estudios (el papel que desempeña en el Centro es un condicionante de la intención de sus respuestas) que a un profesor que está situado en la “oposición” al equipo directivo. No es igual aplicar un cuestionario a un alumno “pasota” que a un “empollón”, suponiéndoles a ambos el deseo de contestar con objetividad e interés. No es igual aplicar el cuestionario a tres alumnos elegidos al azar, que a los tres voluntarios que se ofrecen amablemente para realizar la tarea. Y no es lo mismo que contesten tres alumnos de un aula a que lo hagan sus dos terceras partes.

No es fácil controlar la discrepancia entre lo que piensa el sujeto y lo que dice en sus contestaciones y, por supuesto, entre lo que piensa/dice y aquello que hace. Sin embargo existen formas de disminuir ese peligro inherente a este método de trabajo: contraste mediante la observación, matización a través de la entrevista, triangulación de métodos, triangulación de personas a las que se han aplicado los cuestionarios, etc.

El cuestionario no se adapta a cada sujeto como sucede con la entrevista. No tiene sentido realizar un cuestionario para cada persona. Sí se puede, al hacer la evaluación, realizar diferentes modalidades que permitan una mayor adaptabilidad: para padres, para profesores, para directivos, para alumnos de cursos superiores, para alumnos de cursos inferiores, para el personal de administración y servicios. No conviene fraccionar excesivamente las categorías, ya que una de las ventajas que ofrece la aplicación del cuestionario es que permite contrastar las respuestas ofrecidas por las diferentes personas y diferentes estamentos.

Tienen la ventaja de que pueden aplicarse a todo el grupo al mismo tiempo (consiguiéndose mucha información en poco tiempo), e incluso de que lo contesten en su domicilio. Posibilidad nada desdeñable ya que el evaluador debe procurar no interrumpir la actividad ordinaria de los sujetos.

“Una confianza exclusiva en las listas puede cegarnos a efectos de acciones imprevisibles y a factores en su contexto que pueden explicar estos efectos” (Elliott, 1980a).

Este tipo de instrumentos debe utilizarse, pues, en combinación con otros menos rígidos, más abiertos, que permitan el contraste y la profundización. La *circularidad y complementariedad metodológica* ayudan a sacar mayor partido de cada instrumento. La redacción del cuestionario adquiere profundidad y sentido si el evaluador conoce algo sobre la realidad del Centro. Las entrevistas y la observación realizada permiten confeccionar un cuestionario riguroso y las respuestas dadas a éste por los sujetos proporcionan un material sobre el que se puede profundizar posteriormente. El estudio previo de las respuestas ofrece una excelente fuente de datos para comentar en la entrevista, donde se podrán buscar matizaciones, aclaraciones, contradicciones, explicaciones, ampliaciones...

Es conveniente que el evaluador realice una *aplicación piloto* que facilite indicadores sobre la pertinencia de las cuestiones, la comprensión del texto, la importancia de las preguntas, la extensión del cuestionario.

Se pueden aplicar cuestionarios escalonados, intercalando períodos de observación con aplicaciones cada vez más ajustadas a la exploración o a los intereses surgidos en los desarrollos de la evaluación de ese Centro concreto.

No conviene atosigar a los sujetos con sesiones constantes de aplicación de instrumentos, entrevistas, observación, etc. El evaluador no ha de perder de vista nunca que su tarea debe convertirse en una ayuda para mejorar la actividad de los profesores de la enseñanza y nunca en un obstáculo para su desarrollo. De no hacerlo así aparecerá una resistencia camuflada (concretada en evasivas) o una agresividad manifiesta. Y, desde luego, supondrá el veto para posteriores trabajos de este tipo. En cuyo caso nos habríamos alejado de la finalidad fundamental, que es conseguir que el Centro se exija procesos de autoevaluación institucional tendentes a avivar la reflexión crítica sobre lo que se está haciendo y consiguiendo y a poder tomar decisiones fundadas en elementos rigurosos deducidos, entre otros factores, del funcionamiento del Centro.

8.2. Contemplar la realidad

8.2.1. La observación persistente

“Observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador” (De Ketele, 1984).

No se trata sólo de *mirar*, sino de *buscar*. Es preciso conocer lo que realmente está sucediendo en el Centro. Ese proceso de conocimiento no exige solamente un registro fiel de lo que sucede, sino una exploración intencionada que descubra la interpretación de lo que acontece.

El fenómeno de la observación requiere una preocupación por el contexto y una focalización (anterior–posterior/posterior–anterior) que centre selectivamente la atención. No se puede observar todo a la vez, pero poco sentido tiene recoger una frase, un hecho, un gesto si no tenemos en cuenta el contexto en el que se ha dado.

No importa el sentido de la diacronía: se puede empezar prestando atención al contexto para realizar después un zoom atencional, o bien centrarse en una parcela aislada que posteriormente se sitúe en el contexto.

La atención selectiva permite recoger con precisión y dar dimensión relevante a lo que pasa inadvertido al espectador cotidiano y superficial.

La observación (que parece un fenómeno sencillo y casi inevitable) encierra grandes dificultades y una considerable complejidad:

- El problema de que el observador vea lo que espera o desea ver. Sus hipótesis serán así confirmadas, sus posiciones se verán reforzadas por la fuerza de los hechos. El aforismo “todo es del color del cristal con que se mira” adquiere una especial relevancia cuando se pretende alcanzar el rigor de la ciencia en la explicación que se realiza.

La actuación de varios observadores palia de alguna manera la limitación de la arbitrariedad atributiva nacida de la subjetividad no controlada.

- El problema de la “evidencia contradictoria” (lo que Pollner llama “disociación de la realidad”) se produce cuando dos observadores descubren realidades contradictorias bajo la capa de los mismos hechos.

El problema podrá resolverse con análisis más profundos, con enfoques progresivos, y mediante la contrastación con otros métodos.

- El problema de la “equidistancia” que consiste en el difícil equilibrio que ha de conseguir el observador para no ser un “extraño” sin referentes semánticos, ni un nativo que no goza de la necesaria imparcialidad y perspectiva.

La solución a este problema se encuentra en la habilidad, en la independencia y en la sabiduría del observador, capaz de acercarse a los códigos explicativos que nacen del dominio del contexto donde se desarrollan los hechos.

- El problema de la “distorsión” que consiste en la merma de espontaneidad que supone la existencia de observadores que recogen y registran los fenómenos que acontecen en el Centro escolar.

El problema podrá solucionarse con un tiempo largo de observación (a más tiempo, menos modificación) y ampliando el ámbito de observación. (A mayor ámbito, menor modificación.) El observador distorsiona menos el acontecer en el Centro que en el aula, menos en el aula que en el individuo aislado.

La observación ofrece, no obstante, indudables ventajas:

- Elimina la problemática de la calidad de los informantes que tiene la entrevista.
- Evita la discrepancia entre comportamiento verbal y real que se da en la aplicación de cuestionarios.

- Elude la discrepancia entre lo que se piensa y lo que se dice, casi inevitable en la contestación de cuestionarios.

- Elimina el doble nivel de significado, al recoger los datos de la realidad misma, no a través de intermediarios.

El observador puede actuar desde distintas posiciones. Cada una de ellas tiene sus peculiaridades. Contemplaremos esas variantes desde dos “ventanas”, cuyas rejillas (que aquí no son rígidas, como sugiere el nombre) separan las diferentes modalidades.

SEGÚN LA REJILLA DE LA PARTICIPACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

CONOCIDO

		SI	NO
PARTICIPANTE	SÍ	A	B
	NO	C	D

a) *Participante conocido*

Inmerso en la acción (con mayor o menor grado de actividad) y conocido como tal observador por los sujetos que son observados.

b) *Participante desconocido*

Inmerso en la acción y desconocido como tal por los sujetos observados. Está entre ellos, pero desconoce sus funciones de observador.

c) *No participante conocido*

No interviene en la acción y es conocido como tal observador por los sujetos. El papel de observador queda subrayado ya que el distanciamiento de la acción le da mayor singularidad.

d) *No participante desconocido*

Observador camuflado que no interviene en la acción. Los sujetos no conocen su identidad como tal observador.

José Luis García (1985) se inclina por un observador participante y conocido que, en el Centro escolar, podría estar encarnado en el psicólogo o pedagogo escolar. Es un miembro de la comunidad, participa plenamente de la actividad (sin ser uno de los profesores) y desempeña las tareas de observación sistemática.

En la obra de Juana María Sancho Gil *Entre pasillos y clases* (Sendal, Barcelona, 1987) se describe una experiencia de este tipo, en la que una psicopedagoga realiza en un Instituto de Bachillerato las tareas de evaluadora, observando desde una perspectiva de participante conocido.

SEGÚN LA REJILLA DE LA PARTICIPACIÓN Y EL CONOCIMIENTO (De Ketele, 1984)

ACTUACIÓN

	PARTICIPA	HACE OBSERVACIONES
CIENTÍFICO CONCEPTUALIZACIÓN	1	2
MIEMBRO	3	4

Posición 1

El observador da a conocer su identidad como tal desde el principio. Sin embargo, adopta un papel de participante de buena fe.

Posición 2

Los participantes ven al observador como un científico social que limita sus actuaciones a tomar notas.

Posición 3

El observador, desconocido como tal, adopta el papel de trabajador, sin intento explícito de observar o de recoger información sobre otros.

Posición 4

El investigador oculta su identidad, pero adopta un papel social que está naturalmente definido como alguien que recoge información acerca de otras personas.

En el informe será preciso dejar constancia del tipo de papel desempeñado por el observador, para que la interpretación de los datos se realice con mayor precisión al tener en cuenta las coordenadas metodológicas.

La observación participante, que viene siendo usada prioritariamente como método de investigación etnográfica, implica, según Erikson y otros (1980), algunos requisitos:

- a) La participación intensa del observador *durante largo tiempo*.
- b) El registro cuidadoso de lo que ocurre en la situación, escribiendo notas de campo y recogiendo toda clase de evidencias documentales.
- c) La reflexión crítica sobre el registro documental obtenido en el campo de estudio.
- d) El trabajo minucioso, reflexivo, para captar, describir e interpretar el significado de los acontecimientos diarios.

No tiene mucho sentido, desde esta perspectiva, la utilización de plantillas de observación, ya que encorsetan la realidad y la someten a la cuadrícula de las previsiones, cerrando las posibilidades de atender a lo imprevisible, a lo novedoso. La pretensión de cuantificar la realidad, lejos de reconstruirla rigurosamente, lo que hace es deformarla y descontextualizarla. La mirada del observador se dirige preferentemente a la plantilla para ver si la realidad se acomoda a ella. Parece más importante que los mismos hechos. Desde nuestra perspectiva, lo importante es la realidad, la atención prioritaria es el *discurso de los hechos y el sentido de las entrelíneas*.

Se trata de un tipo de observación que, paradójicamente, no se limita a lo observable, a lo directamente manifiesto, sino que busca intenciones, motivos, pensamientos, sentimientos, etc., que están debajo de la superficie de la acción.

No se preocupa por la cuantificación ya que trata de recoger procesos que no son fácilmente reducibles a números sin una simplificación abusiva (Simón y Boyer, 1970).

Se utilizan, eso sí, detallados apuntes de campo para el registro de lo observado. No se intenta categorizar estáticamente los procesos que se desarrollan en el Centro a través de plantillas cuadrículadas.

En el contexto del Centro escolar la comunicación no es necesariamente verbal. Tanto los participantes como los objetos son transmisores de una gama dinámica de mensajes diversificados. Pensemos en los aspectos simbólicos de la distribución y utilización del espacio.

Conocí una empresa privada que tenía varios Centros escolares. En todos ellos el espacio más céntrico, el más cuidado, el más amplio, era el dedicado a la gestión económica. La dirección pedagógica, los despachos de coordinadores y las tutorías estaban en lugares recónditos y tenían una menor dimensión...

Pensemos en el lenguaje de los desplazamientos, de los encuentros, de los movimientos...

Cada Centro tiene su sintaxis, su semántica y su pragmática (Pérez Gómez, 1985), que el evaluador deberá conocer para descifrar adecuadamente el lenguaje de los hechos y de las conversaciones. Todo habla en un Centro. La distribución del espacio, la ornamentación, los documentos oficiales, el horario, la indumentaria del profesorado.

Hay Centros con una *carga sintáctica* muy relevante. Los uniformes, la bandera, el himno, el escudo, las insignias (que siguen mostrando los antiguos alumnos) contienen un bagaje de significados importante. No es que otros Centros tengan un sintaxis menor, sino que en los anteriormente citados es más visible y llamativa.

La observación de carácter etnográfico trata de recoger patrones de comportamiento, *situaciones* que se repiten y que se pueden contextualizar y explicar a través de sus causas, su naturaleza y sus efectos. La *situación* es la unidad perceptible en tiempos y lugares concretos donde actúan personas en determinados papeles, hay cosas y se dan conductas que suelen repetirse de forma parecida.

Una *situación*, por ejemplo, es el hecho de que los alumnos formen en filas perfectamente alineados antes de entrar. Una *situación* es el hecho de que los alumnos y las alumnas disfruten el recreo en lugares diferentes. Una *situación* es el hecho de que los alumnos se pongan en pie al entrar el profesor (o algunos profesores) en el aula, la forma de examinar a través de pruebas objetivas o el hecho de exigir que se tomen apuntes durante las explicaciones...

Hay situaciones que se dan en una sola ocasión y que son especialmente relevantes: El Claustro expulsa del Centro a un alumno. La anormalidad del fenómeno confiere un significado especial al hecho.

No se puede observar todo, a todos, en todos los momentos. Ya hemos dicho que el observador debe centrar su mirada selectivamente sobre algunas personas, momentos y lugares. Hay, pues, un muestreo de situaciones que el evaluador habrá de elegir con cuidado, de modo que estén recogidos todos los flancos significativos en las coordenadas de espacio y tiempo en el Centro.

El evaluador contempla la actividad de los individuos, escucha sus conversaciones e interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse en el grupo.

Para conseguir comprender la realidad tiende las redes que le permiten capturar el sentido de los hechos:

1) ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena?

2) ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?

a) ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los individuos? ¿Qué recursos se emplean de 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 individuos? ¿Qué status y roles aparecen en su interacción? ¿Quién toma qué decisiones y por quién? ¿Qué organización subyace a todas estas interacciones?

c) ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuáles son poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas y admoniciones intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales

utilizan para comunicarse? ¿Qué creencias patentizan en 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 escena? ¿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 sanciones 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 del investigador? ¿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 social? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o 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...?

Walker y Adelman (1975) en su obra *A guide to classroom observation* aconsejan dónde debe situarse el observador en un aula. En una clase con pupitres alineados frente al profesor, el mejor lugar será el lateral, ya que desde atrás puede ver muy bien al profesor pero no puede contemplar la cara de los alumnos. Si se sitúa en la parte delantera es fácil que acapare la atención de los alumnos, interfiriendo en la acción.

Las dos indicaciones relevantes al respecto son las siguientes: hay que situarse donde se pueda conseguir mayor información y donde menos se interfiera en la realidad. Lo cual no quiere decir que el observador haya de estar permanentemente en el mismo sitio. Con discreción puede hacer aquellos movimientos que le permitan captar lo que el curso de la acción va indicando como más relevante. Cada circunstancia exigirá una posición diferente: una clase en la que los alumnos están colocados circularmente, exige posiciones diferentes a otra en la que está desarrollando el trabajo en pequeños grupos.

Al comienzo puede producirse una asfixia de hechos relevantes: todo parece interesante. O, a la inversa, puede tener lugar un vacío de datos significativos: todo parece irrelevante. La agudeza de la mirada del observador permitirá ir centrando la atención en aquellos lugares, momentos y personas que tengan especial interés.

No se trata de describirlo todo, de detallar lo que no es pertinente, lo meramente anecdótico y superficial. Hay que buscar, no sólo mirar y describir. No basta, pues, con fijarse. Un espectador de fútbol poco entendido puede “dejar los ojos en el campo”, pero no “ve” las técnicas que se utilizan, las tácticas que se emplean. El crítico sabe qué es lo que está sucediendo en el campo, por qué está pasando, qué es lo previsible, cómo se explica el resultado. Esa *educación de los ojos* supone un largo ejercicio práctico y una base de carácter teórico. Y, para el crítico, la capacidad de transmitirlo a otros de forma clara y precisa.

La observación a la que nos estamos refiriendo tiene unas características que se alejan de modos tradicionales de contemplar la realidad escolar:

– *Observación libre versus observación estandarizada*

La observación estandarizada utiliza procedimientos repetibles, condiciones sistematizadas, técnicas rígidas.

Desde el punto de vista de la evaluación etnográfica es preferible una observación libre, que no delimita previamente el contenido ni condiciona la dirección de la mirada.

– *Observación narrativa versus observación atribuida*

La observación atribuida centra su atención en la presencia o ausencia de una o más unidades (interacción, cosa, sujeto, situación, etcétera).

La observación narrativa se centra en el desarrollo de acciones, en la sucesión de los estados físicos, afectivos u otros que acompañen el desarrollo de las acciones.

– *Observación significativa versus observación perceptiva*

La observación perceptiva enuncia o describe minuciosamente lo que se ve o lo que se oye, sin atender a la significación de los hechos.

La observación significativa atribuye intenciones, motivos, explicaciones. Esta inferencia se fundamenta en la experiencia del observador (Montpellier, 1977), en las relaciones entre antecedentes y consecuentes, en las relaciones entre los elementos, en los efectos del comportamiento, en los códigos nacidos en el contexto, en la sintaxis específica.

A medida que aumenta el nivel de inferencia disminuye el acuerdo entre los distintos observadores, la preparación para la observación necesita más esfuerzo, el trabajo de especificación y operacionalización

resulta más complejo ya que el abanico de casos posibles aumenta, la validez adquiere matices más complicados.

– *Observación de registro inmediato versus observación de registro diferido*

El registro diferido tiene inconvenientes (Ryans, 1960) ya que se olvidan los detalles y, especialmente, los fenómenos fugitivos. Pueden también establecerse procesos distorsionadores en la mente del observador, sea por interferencias, sea por presiones.

El registro inmediato evita los inconvenientes de la observación retroactiva, aunque acapara una parte de la atención.

Cuando no puede hacerse la anotación inmediata, es aconsejable no dilatar por mucho tiempo el registro, haciendo constar en el informe el momento en que se efectúa.

– *Observación de situaciones naturales versus observación de laboratorio*

La observación manipulada permite, en ocasiones, recoger con más facilidad los tipos de conducta que se pretenden observar, pero la adulteración de la realidad natural distorsiona los fenómenos espontáneos.

La observación natural recoge la realidad tal como se produce, en su cotidiana frescura, en su escenario habitual, en el contexto de coordenadas normales. No se barajan variables que alteren el curso ordinario de la acción.

La observación natural, que no impone manipulación previa, debe estar protegida también -dentro de lo posible- de la alteración que supone el mismo fenómeno observador.

– *Observación longitudinal versus observación transversal*

La observación transversal aspira a construir un cuadro suficientemente representativo de los comportamientos de un sujeto (o de un grupo) *en un momento dado...* Como es lógico, tiene el problema de que ese momento determinado revista carácter excepcional. Un Centro escolar no tiene la misma dinámica un lunes posterior a las vacaciones que un viernes, víspera de un largo descanso.

La observación longitudinal trata de reflejar los comportamientos de un individuo (o de un grupo) durante un tiempo largo, que nosotros situamos en el mínimo de un mes. La longitud temporal permite observar situaciones de diversa índole, en diversos momentos y circunstancias.

– *Observación holística versus observación fragmentaria*

La observación fragmentaria se centra en un aspecto único, aunque para analizarlo convenientemente sea preciso tener en cuenta el contexto. Si interesa, por ejemplo, observar la disciplina, será preciso conocer las relaciones de autoridad y, en definitiva, todo lo que constituya el clima organizativo.

La observación holística centra la atención en la realidad considerada como un todo. Las partes adquieren sentido cuando son contempladas de forma contextualizada. Es el todo lo que interesa de forma prioritaria. El aprendizaje que se realiza en el aula, por ejemplo, no se estudia separado de todo el quehacer del Centro y de la finalidad que lo impulsa.

– *Observación múltiple versus observación única*

La observación única se sitúa en las casillas de la observación fragmentaria y transversal. Tiene, pues, sus mismas limitaciones. Un solo período de observación (una hora de clase, por ejemplo) encierra el peligro de la excepcionalidad. Era *un día malo* del profesor, era una *fecha especial*. Incluso cuando lo que interesa es observar ese *acontecimiento especial* (por ejemplo, el primer día de clase), es preciso tener en cuenta el contexto en el que se produce, y el curso de la acción en el que se inserta...

También se puede llamar observación única a la realizada por un solo observador. Tienen una clara limitación: la menor validez a la hora de dilucidar cuál es la delimitación entre la objetividad y la subjetividad, entre lo que realmente sucede en el Centro y lo que el observador cree que sucede.

La observación múltiple goza de mayor validez: lo que sucede habitualmente y es comprobado por varios observadores tiene más probabilidad de ser una característica real del Centro que lo que ha sido recogido por un solo observador en una ocasión.

– *Observación ubicua versus observación en lugar único*

La observación en lugar único (frecuentemente el aula) no puede ofrecer una imagen adecuada del Centro. La parcialidad espacial condiciona el contenido de la observación. Las aulas son diferentes, lo que sucede en la misma clase durante varios momentos es distinto y lo que pasa en el Centro es mucho más que lo que acontece en las aulas. Inferir y extrapolar los significados atribuidos a un aula para hacer aplicaciones al Centro encierra un peligro tanto mayor cuanto más alta sea la autonomía de cada profesor respecto a la dirección del Centro.

La observación ubicua supone la presencia del observador en todos los lugares del Centro: aulas (no solamente una), pasillos, seminarios, patios, sala de profesores, laboratorios, despachos, secretaría, comedores, cafetería, gimnasio, biblioteca, entradas. Esto permite al observador conocer la realidad compleja y multifacética del Centro.

La observación ubicua plantea el problema de los *porteros*. ¿Quién abre las puertas de los distintos lugares al observador? Las autoridades no abren todas las puertas que interesan y, en ocasiones, tienen interés expreso en que algunas no se entreabran. Por eso, el observador deberá buscar a aquellas personas que le faciliten la entrada en algunos lugares a los que difícilmente tendría acceso sin su ayuda. Un profesor, un conserje, un alumno, puede disponer de llaves únicas.

La interpretación de los datos

Para interpretar los datos recogidos, el evaluador debe compatibilizar la empatía con la comunidad escolar y el compromiso con la teorización científica, tiene que ver lo que el actor no ve, lo que el interesado ve con dificultad o lo que fácilmente distorsiona.

Garfinkel (1967) habla del principio de flexibilidad: las explicaciones relativas a algún aspecto del mundo observado están simultáneamente dentro del mismo mundo descrito, son parte integrante de él. Por eso se debe observar lo que pasa y también aquello por lo que pasa. El observador deberá estar atento a los hechos y a las explicaciones de los hechos. Un mismo fenómeno tiene explicación y significado distinto en cada contexto, según el juego de papeles, las relaciones sociales establecidas, las coordenadas socio-históricas, etc.

Sea cual sea el papel del observador, automáticamente se producirán en él una serie de intereses, de forma de obtener y crear información y de preocupaciones que otro determinado papel no hubiera producido. (Si realiza las actividades del Centro interpretará los hechos de forma probablemente distinta a si no las realiza).

El papel del observador puede variar en un proceso largo. Sea de forma estratégica y planeada, sea por exigencias de la evolución de sus actividades y de la respuesta que obtenga de los miembros de la comunidad.

La interpretación de los hechos recogidos plantea el problema de la objetividad/subjetividad. La interpretación tiene por misión permitir al investigador y a los actores la comprensión de lo que sucede en el entorno, siguiendo un modelo teórico y sintetizando los conocimientos existentes al respecto.

El observador tiene que poner en relación los hechos recogidos con el marco teórico que sirve para descifrar la realidad. Los hechos son analizados a través de modelos. Al construir un modelo de lo que ocurre en el Centro se le da coherencia, forma y significado a las acciones dispersas.

La teoría es indispensable para llegar a una interpretación de los hechos observados. En un doble sentido: saber lo que realmente significan los hechos y saber luego articularlo en el marco de una teoría que les dé coherencia y sentido.

Para valorar el rigor de la interpretación podemos utilizar algunos criterios de referencia:

a) Analizar la línea de razonamiento y revisar el proceso utilizado (bases internas, lógica, alternativas...).

b) *Corroboración multiplicativa*. A través de observaciones múltiples o repetidas, bien por el mismo evaluador, bien por colegas suyos en la misma situación o sobre el mismo asunto.

c) Comprobar si la interpretación está en relación con todo lo que se conoce sobre el tema de estudio. Es necesario considerar si nuestra interpretación concuerda con lo que se sabe y piensa en el mundo científico actual (Geertz, 1973). No porque sea rechazable la discrepancia o la novedad sino porque, en caso de existir, adquiriría una significación diferente.

d) Comprobar si los conceptos y teorías proporcionados por la interpretación facilitan un entendimiento enriquecedor del fenómeno bajo estudio.

e) La revisión de la interpretación por personas expertas ajenas al estudio que pueden detectar falsedad de proceso, imprecisión de registros o arbitrariedad en la interpretación, miedo en las conclusiones...

f) Mirar fuera de la realidad del Centro. Para conocer la realidad es preciso mirar, a veces, fuera de ella. El Centro escolar está también fuera de sí mismo. En el entorno se pueden encontrar explicaciones que no se encontrarían desde una mirada miope.

La asfixia de los datos (el exceso de información) hace que el evaluador no sepa cómo defenderse de ellos, cómo seleccionarlos, cómo trabajar ordenadamente. Para solucionar los problemas de la inflación informativa proponemos más adelante algunas sugerencias e iniciativas.

8.2.2. La grabación en video

El modo de explorar el mundo descansa, fundamentalmente, sobre los sentidos de la vista y el oído. El hombre posee ampliaciones, extensiones de esos sentidos en los llamados medios audiovisuales.

El video, la fotografía, el magnetofón, son medios de registrar la realidad que poseen ventajas e inconvenientes con los que ha de contar el evaluador.

a) Ventajas de la utilización del video

El video es un microscopio que nos permite contemplar la interacción humana más allá de donde llega la vista. Los primeros y primerísimos planos, por ejemplo, nos acercan a la expresión de los sentimientos y reacciones humanas.

El observado puede verse después en la grabación y analizar sus comportamientos con la ayuda del evaluador. Esta posibilidad de autopresenciar el comportamiento permite analizarlo de una forma peculiar.

La grabación permite, además, la repetición y la fijación de modo que el evaluador y el propio sujeto pueden disponer del *material vivo* con facilidad y suma precisión. Además, se posibilita el contraste de la interpretación de otro evaluador distinto al que ha hecho el registro original, disponiendo de la fuente misma de los hechos.

Filmando la acción se puede recoger mucha información simultáneamente. Describir una secuencia de acción puede suponer muchas páginas. En la grabación disponemos de la palabra, de los ruidos, del aspecto físico de los personajes, de las expresiones, del ambiente donde se desarrolla la acción.

El observador está plenamente dedicado al registro de la acción. No tiene que mirar y luego registrar, sino que su mirada está sirviendo de registro.

b) Inconvenientes de la utilización del video

La aparente “objetividad” de la grabación no debe ocultar sus limitaciones.

No es pequeña la que entraña el *muestreo de planos*. ¿Qué es lo que se debe recoger? ¿Lo más genérico (a través de planos generales, de planos de conjunto...) o lo más específico (a través de planos medios, enteros, tres cuartos, primeros planos, planos detalle...)? Es tanto lo que no se recoge que bastaría contrastar la diferencia existente entre dos filmaciones independientes de una misma sesión para ver que apenas si existe entre ellas un ligero parecido. La subjetividad del evaluador se esconde detrás del visor de la cámara. El objetivo de la cámara es muy subjetivo. El registro debe ser multifacético, no exclusivizado en una sola parcela, momento o persona, ya que un Centro escolar tiene una compleja red de situaciones, interacciones y motus sin los cuales no puede ser comprendido en su totalidad y en su esencia.

El evaluador tendrá que defenderse de presiones, ofertas, obstáculos y negativas para la colaboración. Habrá quien desee aparecer a toda costa en las grabaciones y quien trate de evitar ser objeto de la filmación.

La gran abundancia de información heterogénea dificulta el análisis. No se ha hecho una criba de los fenómenos para depurar su importancia, su interés, su profundo significado.

Los innumerables datos recogidos son difícilmente codificables, ya que la realidad se ha registrado tal como se ha producido, con su secuencia temporal, sin ejes estructurales organizativos.

El videoanálisis ofrece una serie de pautas para la interpretación del material recogido, pero es el evaluador quien ha de elegir el modo de trabajar con los materiales filmados.

El análisis del material grabado resulta complejo y, a veces, lento, aconsejándose la toma de notas sobre lo pertinente para no tener que localizar datos constantemente en la banda de imagen.

El video puede distorsionar la realidad, ya que los sujetos pasan a ser *actores* ante las cámaras. La familiarización con el video no elimina completamente el hechizo de la imagen y el deseo de “salir bien”. La presión de una grabación que *inmortaliza* el comportamiento, que proyecta a los sujetos fuera de sí mismos, es mayor que la simple mirada o el registro a través de notas.

Las cámaras ocultas encierran *una trampa*. Los datos recogidos por este medio sólo deberían ser utilizados con el consentimiento expreso de los sujetos, una vez aclarada la situación y contemplado el resultado de la grabación.

El manejo de la cámara requiere un dominio de técnicas sobre planificación, angulación, movimiento, iluminación, etc., que hay que añadir a los conocimientos sobre observación y sobre la realidad misma observada.

Los derechos de imagen crean problemas al evaluador. En la negociación ha de plantear claramente qué es lo que se va a grabar, qué utilización se va a hacer de las imágenes obtenidas, a quién pertenecen los originales y quiénes pueden ser los futuros usuarios de las mismas (¿se destruirá el material después del estudio?, ¿se podrán hacer copias del mismo?, ¿se podrá difundir libremente?, etc.).

La grabación exige una postura equilibrada entre la espontaneidad completa y la planificación rigurosa. Dentro del paradigma naturalista se dará más peso a la espontaneidad de la grabación, ya que la realidad va dictando al evaluar nuevas situaciones y peculiaridades, quizás imprevisibles al comienzo.

8.2.3. La fotografía como fuente de información

La estructuración del espacio, la actuación de las personas, la naturaleza y disposición de los objetos, pueden ser captados por la cámara fotográfica.

La foto fija tiene gran utilidad como instrumento de reconstrucción de la realidad de un Centro. Hay situaciones y fenómenos que pueden ser captados por la cámara para convertirse, posteriormente, en objeto de diálogo y comentario entre el evaluador y las personas fotografiadas.

- La estructuración del espacio y sus características configuradoras.
- Lo que hacen los alumnos al volverse de espaldas al profesor.
- La disposición de los alumnos en el aula o de los integrantes del Consejo Escolar.
- Las expresiones de los alumnos durante una explicación del profesor.
- El tipo de grupos que se forman en el patio.
- La indumentaria de profesores y alumnos.

En un interesante trabajo titulado “¿Dicen la verdad las fotografías?”, Becker (1978) se pregunta hasta qué punto son éstas un reflejo fiel de la realidad.

La congelación del tiempo y del espacio, la fragmentación de la realidad, la descontextualización que suponen, la intencionalidad ideológica/psicológica/sociológica/técnica que tiene el fotógrafo ponen en tela de juicio esa pretendida objetividad (que frecuentemente se hace equiparable a verdad) de las fotografías.

Las fuentes de error aparecen por diferentes canales: ¿qué se selecciona?, ¿con qué ángulo y en qué plano?... ¿Cómo se contextualiza?, ¿cómo se interpreta?...

La dialéctica entre denotación y connotación (Santos Guerra, 1984) en la lectura de mensajes icónicos presenta una gran complejidad, ya que lo que dice el texto fotográfico ha de ser entendido bajo el prisma subjetivo del lector.

La fotografía (o la serie de fotografías que permiten recoger constantes o invariantes de la acción) permiten dialogar con los protagonistas sobre su comportamiento e intenciones.

Elliott (1987b) cuenta cómo en la exploración de un aula de preescolar a través de tomas fotográficas aparecían siempre juntas, en una cola circulante que se formaba detrás de la profesora cuando paseaba por el aula, dos niñas de la clase. Al presentarles las fotografías, las niñas explicaron que la profesora las separaba para que no pudiesen hablar durante el trabajo, pero que cuando querían hacerlo, se hacían una seña, se ponían en la cola y podían charlar tranquilamente durante unos minutos.

Walker y Adelman (1975) recogen fotografías de situaciones formales e informales en la escuela, aunque su principal foco de atención es el aula y no el Centro escolar en su conjunto. Algunos de los ejemplos que aportan añaden la particularidad de la secuenciación fotográfica de una misma sesión de trabajo.

La fotografía con rayos infrarrojos permite fotografiar en la oscuridad (en sesiones de laboratorio y proyecciones cinematográficas, por ejemplo). Esas fotografías, obtenidas sin la anuencia y el conocimiento de los protagonistas, no deberían utilizarse sin el consentimiento expreso de las personas que aparecen en ellas.

El evaluador puede solicitar a profesores y alumnos que realicen fotografías de aspectos que consideren importantes o interesantes en la actividad del Centro. Ellos mismos podrán explicar por qué han considerado interesantes o importantes los documentos gráficos que han obtenido.

“Las fotografías y películas también pueden emplearse para presentar e ilustrar los descubrimientos. Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o por lo menos transmitir algo que las palabras no pueden. Por cierto, al lector de un estudio cualitativo la imagen le proporciona una sensación de ‘estar allí’, viendo directamente el escenario y las personas” (Taylor y Bogdan, 1986).

8.3. Analizar la realidad: el estudio de documentos

Los materiales escritos pueden considerarse “instrumentos cuasiobservacionales”. En un Centro escolar existen numerosos documentos que pueden servirnos para conocer la realidad.

“Para todos los fines prácticos, hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de datos. Entre ellos se cuentan los documentos organizacionales, los artículos de los periódicos, los registros de los organismos, los informes gubernamentales, las transcripciones judiciales y una multitud de otros materiales” (Taylor y Bogdan, 1986).

Los documentos del Centro han de ser analizados a la luz de la política curricular, que supone un recorte para su anatomía. Hay que tener en cuenta el *marco curricular* que pone las bases para el *diseño o proyecto* de cada Centro.

“Ordenar la práctica curricular dentro del sistema educativo supone indudablemente preconditionar la enseñanza, porque las decisiones en torno a determinados códigos curriculares se proyectan inexorablemente en metodologías concretas, con distinto grado de eficacia en sus efectos, aunque no existiese una intención explícita de hacerlo, si es que se considera este aspecto un ámbito de competencia de los centros y de los profesores” (Gimeno Sacristán, 1988).

Algunos condicionantes del proyecto del Centro y del reglamento interior del mismo se encuentran en la legislación de orden superior que determina los límites e incluso parte de la orientación de los contenidos documentales. No se exclusiviza la predeterminación al ámbito de los contenidos:

“La regulación o intervención del curriculum se realiza de múltiples formas, y puede referirse a varios aspectos en los que se incide o puede hacerse: en sus contenidos, en sus códigos o en los medios a través de los que se configura la práctica escolar. Tan eficaz es una como otra intervención, aunque desigualmente manifiesta en un caso u otro. Puede llevarse a cabo de forma directa o indirecta. Se interviene determinando parcelas culturales, ponderando unas más que otras, al optar por determinados aspectos dentro de las mismas, cuando se dan orientaciones metodológicas, al agrupar o separar saberes, al decidir en qué momento un conocimiento es pertinente dentro del proceso de escolaridad, al proporcionar secuencias del tipo de cultura y de contenidos dentro de parcelas diversas, cuando se regula el progreso dentro de la escolaridad—la promoción de alumnos—, al ordenar el tiempo de su aprendizaje —por cursos, por ciclos— diciendo qué es curriculum obligatorio y qué es curriculum optativo, interviniendo en la oferta entre la que se puede elegir, asignando tipos de saberes a ramas especializadas paralelas dentro del sistema escolar, regulando los medios y el material didáctico, incidiendo indirectamente con la dotación de materiales que se consideran necesarios o no en los centros, ordenando el espacio escolar —teatro de desenvolvimiento del curriculum—, el mobiliario, el funcionamiento de los centros, estableciendo agencias intermediarias para el desarrollo curricular, regulando la evaluación, etc.” (Gimeno Sacristán, 1988).

Esta larga cita nos muestra los diversos campos de intervención que merman la autonomía curricular de los Centros. Es dentro de esos márgenes donde hay que situar la acción de los Centros. Teniendo en cuenta, además, que el control no sólo se establece desde la prescripción, sino desde el control posterior a la acción. La prueba de selectividad es un condicionante que obliga a los profesores y a los Centros a desarrollar la actividad de forma que los alumnos sean capaces de superar ese control.

De cualquier manera, sea porque existen márgenes de autonomía, sea porque la comunidad escolar entiende como sugerencias lo que son prescripciones, sea porque rechaza explícita o implícitamente la legislación, existen diversidad de Centros y diversidad de documentos que configuran la idiosincrasia de los mismos. A ellos nos referimos.

El análisis de contenido ha sido caracterizado como un intento de determinar de forma sistemática los significados en el cuerpo de un discurso documental.

He aquí algunos documentos que, debidamente contextualizados, pueden ser analizados en la evaluación de un Centro escolar:

8.3.1. Documentos oficiales

El plan de Centro, el Reglamento de Régimen Interior, la memoria de Centro, las publicaciones oficiales, ofrecen un material interesante para analizar en sí mismo y para contrastar con la realidad.

Los documentos pueden ser una mera declaración de intenciones, e incluso una forma de abandonar la práctica coherente, ya que los *principios* declarados suplirían a la práctica. Si lo decimos es como si estuviéramos haciéndolo.

Basta analizar el contenido de los llamados *Idearios* de algunos Centros privados y observar luego el grado de correspondencia de los enunciados con la práctica diaria.

La ruptura oficialidad/realidad es tan patente que los profesores y alumnos desconocen en muchas ocasiones no sólo el contenido, sino la existencia misma de tales documentos.

Los responsables de los Centros acuden a estos documentos en ocasiones conflictivas. La aplicación de las *reglas* sorprende incluso a los propios miembros de la Comunidad, ya que desconocen la literalidad del texto y pocos verían su aplicabilidad al hecho en cuestión.

El análisis de estas fuentes documentales no sólo afecta al contenido ideológico y formal, sino a otras cuestiones: quién los elabora, cómo se aprueban, cómo se difunden, a quién se destinan, cómo se exige su cumplimiento.

8.3.2. Documentos públicos

El Centro produce escritos de diverso tipo a través de revistas, murales, cartas, etc., que no tienen un carácter oficial, pero que son de dominio público.

Estos documentos pueden estar escritos por el director, por los profesores, por los alumnos o por algún padre. Cada uno de ellos tiene un carácter más o menos representativo del sentir/pensar del Centro.

También importa conocer el proceso de publicación de estos documentos. Si existe censura en el periódico escolar (quién la ejerce, sobre qué contenidos, con qué frecuencia...). Hay que conocer también hasta qué punto funciona la *autocensura obligada*, es decir, la situación en que los alumnos o profesores dejan de escribir algo a sabiendas de que sería censurado.

Siendo director de un Centro escolar privado establecí en cierta ocasión una polémica escrita con uno de los alumnos a través del periódico mural. Algún profesor me expresó sus quejas porque no se censurasen los artículos del alumno. La censura, que siempre encuentra justificación, puede revestir muchas formas y brotar en diferentes lugares.

Importa mucho conocer los mecanismos de la producción, de la difusión, de la censura y de la utilización de los documentos. El modo de conseguir información al respecto puede descansar en las entrevistas formales e informales, en la observación y la aplicación de cuestionarios de base amplia.

8.3.3. Documentos personales de padres, profesores y alumnos

Se trata de producciones que tienen diferente finalidad y origen: ejercicios de aula para las asignaturas, trabajos de investigación, cartas de protesta o de elogio dirigidas a la dirección, diario de los alumnos, etc.

Los profesores realizan por escrito programas y esquemas de trabajo, informes sobre el plan de estudios, exámenes, actas de reuniones, fichas y hojas de deberes.

Estos documentos no están dirigidos al evaluador. No son informes por él solicitados o a él remitidos, sino que nacen de la vida misma del Centro y que reflejan una parcela de su dinámica.

El acceso a estos documentos es, obviamente, la explícita intención del autor que hace entrega de los mismos al evaluador. Una vez finalizado su análisis deberían ser devueltos a los propietarios.

8.3.4. Documentos informales

En un Centro se producen escritos que no tienen cauce oficial ni público. Son documentos subterráneos que recogen parte de las ideas, actitudes y sentimientos que no se vehiculan en la vida externa del Centro: los *graffiti* en las puertas de los aseos, en los pupitres de las aulas, en las paredes de los pasillos y en los muros interiores o exteriores...

En esos escritos se esconde (o se manifiesta) una parte de lo que no se puede expresar abiertamente. A través de ellos puede el evaluador encontrar pistas de investigación y de análisis.

Si sobre un director guardan silencio profesores y alumnos y aparecen frecuentes alusiones negativas en dibujos y escritos clandestinos, tendremos un indicador elocuente de la opinión de los alumnos sobre el director.

A través de fotografías se podrá disponer de un material difícilmente detectado en los documentos oficiales y, quizás tampoco, a través de las entrevistas llevadas a cabo por el evaluador.

8.3.5. Documentos elaborados para el evaluador

Algunos documentos pueden ser solicitados por el evaluador, o bien entregados al mismo (y expresamente confeccionados para él) por algún miembro de la comunidad escolar.

Estos documentos tienen otra dimensión, pero son igualmente útiles, ya que aportan un modo diferente de actuación y ofrecen un punto de vista nuevo y diferente.

No importa sólo el contenido de los documentos (*el qué dicen*), sino el modo en que han sido producidos, en el que están expresados y el camino por el que llegan hasta el evaluador.

8.3.6. Documentos sobre el Centro

Existen documentos que se han escrito sobre el Centro, a petición del mismo o bien de forma completamente ajena a su voluntad y deseo. La prensa se hace eco de experiencias educativas o de problemas de diversa naturaleza que tienen lugar en el Centro. Esos materiales pueden ser objeto de análisis por parte de los evaluadores.

La diacronía de los textos referenciales es, a veces, elocuente. Un Centro puede merecer el interés de los especialistas como experiencia educativa y, en el decurso del tiempo, convertirse en una fuente de conflictos porque la iniciativa primera se adulteró por factores diversos.

Los documentos han de ser objeto de análisis no sólo en su contenido semántico, sino en su propia génesis, los mecanismos de la decisión y de la difusión, etc.

El análisis de los documentos

Se puede hacer un análisis de los contenidos de los documentos. Rastrear en ellos las categorías sociales, culturales, educativas y metodológicas. En ellos puede descubrirse la filosofía que sostiene e inspira el proyecto curricular.

Importa también saber qué contradicciones o coincidencias existen entre las diversas partes de los documentos o entre los diversos tipos de materiales escritos a los que hemos aludido. Puede verse un planteamiento diferente entre lo que dicen los documentos oficiales y lo que plantean los alumnos en la revista del Centro.

No se puede olvidar en el análisis la vertiente etiológica. ¿Quién elabora los documentos? ¿Quiénes son los autores y por qué caminos se materializan? Un documento elaborado por el director y que los demás asumen no es igual que ese mismo documento si hubiese sido elaborado después de largas discusiones por todos los miembros de la comunidad escolar. Los documentos son *letra muerta* si no nacen del sentir y pensar de los protagonistas de la comunidad. Es más, podrían ser una burda forma de disculpar una acción contradictoria. Cuando sólo importa que los documentos sean interesantes, se está alimentando una forma de proceder hipócrita que cultiva las formas, las apariencias y, en definitiva, la falsedad.

Hay que conocer los *caminos* que recorren los documentos.

Cómo se producen y cómo se difunden. Por ejemplo, las notificaciones de la Dirección a los padres suelen llegar rápida y fielmente a los destinatarios de los cursos inferiores. Sin embargo, no es fácil obtener un buen nivel de eficacia en el reparto si son los alumnos mayores quienes realizan las tareas de intermediarios.

Algunos Centros pueden mostrar reticencias a entregar al evaluador *documentos vivos* (programaciones, ejercicios de alumnos, cartas de padres, etc.) y dar sumas facilidades para difundir aquellos escritos que han sido elaborados como publicidad. Es pues necesario tener en cuenta a quién van dirigidos los documentos.

Es deseable que se tengan en cuenta los aspectos formales de los documentos: cómo están redactados, cómo se presentan, con qué cuidado formal se han elaborado, cómo se dirigen a los destinatarios. En la forma se encuentra también una buena parte del contenido.

Lo que se ha descubierto en los documentos puede ser objeto de estudio en la confrontación de la realidad que supone la observación. En la entrevista se puede profundizar en algunos aspectos de los documentos. Los protagonistas analizarán (como autores o destinatarios) el contenido de los documentos.

No se debe olvidar la diacronía de los documentos. El momento en que se han producido y el momento en el que se analizan. Mediante el estudio de la diacronía se puede reconstruir la realidad.

8.4. Vivir la realidad: el diario del evaluador

En el encuentro del evaluador con la realidad puede producirse un desajuste (*rechazo del intruso, del fiscalizador, del sancionador*) o un acoplamiento falsificado y falsificador (“efecto escaparate”).

Es preciso captar la naturaleza de esa relación por lo que ella misma significa y por lo que condiciona la visión objetiva/subjetiva de la realidad que se explora.

No es posible recogerlo todo. Hay que realizar necesariamente un *zoom observacional* sobre aquellas situaciones (en el sentido antropológico del término que antes ya apuntamos) que estén preñadas de significado dentro del marco contextual en el que se encuentran.

“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 registran 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. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca” (Taylor y Bogdan, 1986).

El diario no sólo recoge aquello que por su naturaleza, su repetición o su intensidad es relevante en el acontecer de la experiencia o en el marco referencial en que se desarrolla, “debería contener anotaciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones” (Kemmis y otros, 1981).

En definitiva, de poco sirven los datos descarnados, descontextualizados, en una descripción escueta, por muy fiel que ésta sea. Es el conocimiento de las claves contextuales y de los códigos sintácticos, semánticos y pragmáticos de cada hecho el que carga de significado el contenido del diario.

Se puede, eso sí, diferenciar de algún modo (subrayando, encerrando entre paréntesis, dejando una parte de la hoja o la cara izquierda para la descripción y otra o la cara derecha para la interpretación, poniendo iniciales que diferencien las apreciaciones del evaluador) lo que es situación observada y el comentario o interpretación de la misma. Hay que diferenciar el texto de la lectura y el de la metalectura que se hace de él.

Los hechos, las frases literales, las descripciones de ambientes o clima organizativo pasan por el prisma de nuestra mirada y son luego elaborados bajo el tamiz de nuestras sensaciones y de nuestras teorías.

El diario del evaluador puede contener referencias a contenidos y procesos a lo que se hace, a cómo se hace y a cuáles son las reacciones que se están produciendo en él y en los sujetos observados.

No se trata de que rellene una plantilla, ya que encorsetaría su proceso de recogida y de reflexión. Aquí brindamos solamente algunas sugerencias sobre los diferentes aspectos que podrían ser objeto de atención del evaluador para hacer la correspondiente transcripción en el diario:

– Coordinadas espacio-temporales contextualizadoras. “Los contenidos de los diarios deben fecharse correctamente” (Elliott, 1983). Sin establecer las coordenadas de espacio (dónde se sitúa el Centro o la acción dentro del mismo...), de tiempo (cuándo se desarrolla la acción, cuánto dura...), de proceso (cómo se realizan las acciones, cómo se está observando su desarrollo...) no es posible hacer una buena interpretación de los datos.

– Postura de la Dirección y de los profesores hacia la evaluación que la llevan a cabo.

– Condiciones en las que se está llevando a cabo el trabajo, tributos que se están pagando, presiones que se están recibiendo, etc.

– Percepción de conflictos manifiestos o latentes en el seno de la comunidad o de la comunidad con el exterior.

– Ambiente (*o clima*) del Centro y factores que lo están manteniendo o minando.

– Relación de los alumnos con los profesores, de los alumnos entre sí, de los profesores con la dirección, de los padres con los profesores, etc., y de todos ellos con el equipo evaluador.

– Distribución del espacio, abundancia y utilización de medios, limpieza, ornamentación.

– Sugerencias recibidas (de los profesores, de los alumnos, del equipo, etc.) sobre el desarrollo de la evaluación.

El diario del evaluador “se diferencia de las *notas de campo* de la observación y de los registros de entrevistas, en que vigila la propia implicación del evaluador con total honestidad, con *todas las virtudes y todos los defectos* y sin el pensamiento de entregarlo a los demás. Así, puede incluir detalles acerca de cómo se había concebido inicialmente la evaluación; cómo puede estar relacionada con la propia evolución personal; los intentos por acometer la evaluación; los problemas implícitos en la negociación de acceso; los fracasos y errores groseros, así como los logros o triunfos; cambios de parecer, dudas, temores y

preocupaciones; cómo la evaluación se relaciona con el resto de la vida del evaluador, etc. “Estos detalles son necesarios ante todo como ayuda a uno mismo y a los demás para evaluar los resultados del trabajo” (Woods, 1987).

En un libro de viajes las notas de campo recogerían la descripción interpretativa del paisaje y de los hechos que contempla el viajero. El diario recogería los avatares del que viaja, sus emociones y evolución personal.

Los diarios de investigación tienen una función de validación ya que ayudan a conocer quién es el evaluador. Davies (1982) considera necesarios algunos datos biográficos para comprender la naturaleza del informe y de las conclusiones:

“Al leer las investigaciones de este tipo (se refiere a las investigaciones etnográficas) pero sin referencias personales del autor, me he sentido más de una vez aburrido, por falta de esas referencias, y me he sorprendido volviendo una y otra vez la sobrecubierta y a las primeras páginas del libro en busca de alguna información aún lejana, acerca de la persona que lo había escrito”.

La evaluación es, de alguna manera, una aventura. Al lector le interesa conocer en el relato no sólo el lugar al que se llegó, sino los avatares que se han sufrido en el camino y cómo se fueron superando las dificultades.

El diario debe redactarse con fidelidad temporal. Dejar la tarea de escribir para tiempos *mejores* desvirtúa la naturaleza de este instrumento de trabajo y le hace perder sus mayores potencialidades. No se debe posponer el registro, tanto en lo que se refiere a las notas de campo como al diario del evaluador, teniendo en cuenta que es necesario mucho tiempo para realizar estas tareas. Una forma de *obligarse* a redactar los diarios es contar con la ayuda de lectores externos a la evaluación. Esta lectura permitirá también contrastar las opiniones de quienes no gozan de la necesaria perspectiva por estar inmersos en el escenario.

“Hay que tratar de encontrar un mentor 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 a la dinámica del escenario, los lectores pueden también señalar temas emergentes que escapan al observador” (Taylor y Bogdan, 1986).

Los autores a los que acabamos de citar ofrecen una serie de sugerencias para que el registro sea fiel y riguroso. La atención, la experiencia, la habilidad, la concentración y la técnica ayudarán a realizar un diario/notas de campo más rico y abundante en datos.

– Prestar atención, ya que la observación de los hechos y la penetración que exige una lectura con sentido no se puede realizar sin eliminar la *desatención selectiva*.

– Cambiar la lente del objetivo: pasar de una de *visión amplia* a otra de *ángulo pequeño*. Aunque es preciso no perder el contexto, se puede ir localizando la atención en algunas parcelas de la realidad.

– Buscar *palabras claves* en las observaciones de la gente. Aunque las notas han de ser precisas, no es necesario (ni posible) recordar todas las palabras pronunciadas. Se puede utilizar (y anotar, si se está haciendo) alguna palabra clave que pueda hacernos comprender luego el significado.

– Concentrarse en las observaciones primera y última de cada conversación. Como las conversaciones suelen seguir secuencias encadenadas, no es difícil reconstruirlas si se sabe cómo comenzaron. El final ofrece también pistas importantes para la reconstrucción.

– Reproducir mentalmente las observaciones y escenas. Después de ver o vivir algo, la reconstrucción mental hace posible el recuerdo de aspectos que no sería fácil recordar en el vacío.

– Abandonar el escenario en cuanto se haya observado todo lo que se esté en condiciones de recordar. “A medida que se conoce un escenario y se aprende a recordar cosas, se puede pasar más tiempo en el campo”, dicen Taylor y Bogdan.

– Tomar las notas tan pronto como sea posible, después de la observación. Cuanto más se tarde en hacer el registro, más fácil será olvidar los detalles. De ahí que no se deban programar muchas sesiones de observación seguidas, sin dejar márgenes temporales para los registros.

– Dibujar un diagrama del escenario y trazar los movimientos en él. Esto ayudará a recordar dónde estaban las personas y cuál fue el papel que desempeñó cada una.

– Después de dibujar el diagrama y trazar los movimientos, bosquejar los acontecimientos y las conversaciones específicos que tuvieron lugar en cada punto. El bosquejo ayudará a recordar los detalles adicionales. El bosquejo puede incluir palabras, escenas y acontecimientos.

– Si hay un retraso entre el momento de la observación y el registro de notas de campo, se puede grabar un resumen o bosquejo de la observación. Este resumen servirá de guía en el momento de hacer el informe sobre la sesión.

– Después de haber tomado notas de campo, recoger los fragmentos de datos perdidos. Cuando, después de haber hecho el registro, se recuerdan detalles posteriormente, debe incluirse en el informe.

En estas reflexiones se han simultaneado comentarios sobre las notas de campo y sobre el diario del evaluador. Pero se han delimitado también sus fronteras. Hay quien es partidario de no multiplicar los informes y de unificar los dos enfoques. Cada evaluador habrá de acogerse a la fórmula que considere más adecuada a sus características personales y a las circunstancias de la evaluación que esté realizando.

9. EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Una vez que se ha realizado la observación, que se han celebrado las entrevistas, que se han aplicado los cuestionarios, que se han recopilado los materiales, hay que acometer la compleja y difícil tarea de la interpretación y el análisis de los mismos.

Uno de los primeros problemas con los que se encuentra el evaluador es la asfixia de los datos. Es probable que el caudal de información sea tan amplio que el evaluador no sepa cómo acometer una tarea de síntesis. Para hacer frente a este problema proponemos el análisis arbóreo, técnica de trabajo que ayuda a realizar una síntesis progresiva que nos haga considerar al Centro como un todo y tener una visión global surgida del análisis de todos los datos pormenorizados en la recogida.

Otro problema es la heterogeneidad de la información. Cada persona, cada estamento, cada grupo, tiene una visión de la realidad. Y esa visión forma parte de lo que allí sucede. Ahora bien, pueden existir visiones y análisis distorsionados de la realidad. De ahí la necesidad de establecer contrastes a través de la triangulación multimodal que proponemos a continuación.

“Los triángulos tienen una fuerza enorme. Entre otras cosas constituyen la estructura básica de bicicletas, puertas y techos de las casas. En astronomía la triangulación hace posible una extraordinaria precisión a distancias fabulosas. Análogamente, en la investigación en Ciencias Sociales, la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las posibilidades de exactitud” (Woods, 1987).

En efecto, la contrastación de los datos encierra una forma de depuración y de confiabilidad. Nosotros planteamos varias formas de contrastación complementaria.

En la dialéctica permanente que se establece entre el dato y la interpretación y lectura del mismo (que nace en la misma recogida y termina en las lecturas que hacen los lectores del informe final), la triangulación ocupa un lugar preeminente. En realidad podría ser considerada la triangulación como un proceso de obtención de datos. Nosotros hemos querido incorporar este procedimiento en el tratamiento ya que supone unos datos previos que se estudian desde diversas perspectivas. No existe contradicción en este enfoque ya que el proceso de obtención de datos no está radicalmente separado, en esta metodología, de la interpretación de los mismos. Mientras observamos estamos interpretando en el proceso de triangulación aparecen nuevos datos y, en la redacción del informe final, aparecen reflexiones que dan origen a una nueva comprensión de la realidad.

Se entiende por triangulación, según la definición clásica de Denzin (1978), “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno”.

Sin embargo, la triangulación, como proceso que posibilita la contemplación reflexiva de la realidad desde tres vértices diferenciados, admite diversos enfoques.

9.1. Procesos de triangulación

9.1.1. Triangulación de métodos

Una vez realizados los informes de la observación, de las entrevistas y de los contestaciones a los cuestionarios, el evaluador debe contrastar las diferencias que aparecen en la descripción y valoración de la realidad realizadas a través de ellos.

“El principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación (o algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas” (Elliott, 1980b).

La triangulación de métodos puede tener diferentes modalidades. Veamos algunas:

a) El evaluador contrasta lo que sucede en el Centro, por ejemplo, respecto a la estructura de autoridad, a través de los resultados obtenidos en las entrevistas, en los cuestionarios y en la observación. En ese contraste aparecerán discrepancias, contradicciones, omisiones significativas, que facilitarán un análisis más completo y más fiable de la realidad.

b) El evaluador desarrolla una sesión con alguna persona del Centro (el director, por ejemplo) en la que relacionan, contrastan y analizan los distintos tipos de evidencias surgidas del análisis de las entrevistas, de los cuestionarios y de las observaciones.

En el primer caso, el evaluador (o su equipo) realizan el análisis directamente sobre los distintos instrumentos utilizados. El informe del análisis puede ser estudiado posteriormente con distintos miembros de la comunidad escolar.

En el segundo caso, el análisis de contraste se hace con la ayuda de los diferentes miembros de la comunidad escolar. En este caso, habrán de tenerse en cuenta los papeles que juegan en el seno de la organización las personas que colaboran en la dinámica del análisis.

“Al comparar diferentes apreciaciones deberá observarse dónde difieren, están de acuerdo y están en desacuerdo” (Elliott, 1980b).

En este caso, tendremos en cuenta, además, por qué se producen los desacuerdos, sobre todo teniendo en cuenta la naturaleza y las características del método de exploración. En caso de que haya discrepancia entre lo observado y lo manifestado por los sujetos en una entrevista, habrá que dar prioridad a lo que todos los observadores dan por válido. En el caso de que las apreciaciones recogidas en el cuestionario coincidan respecto a la interpretación del proceder autoritario de la dirección habrá que darles un alto valor frente a las tímidas manifestaciones expresadas en una entrevista colectiva en la que se hallaba el director.

De la triangulación de métodos surgirá un nuevo informe que podrá ser sometido al análisis posterior de los diferentes sujetos con quienes interese trabajar.

9.1.2. Triangulación de sujetos

Aquí se trata de contrastar los puntos de vista de los sujetos de la exploración, de los miembros de la comunidad escolar. Los implicados en la actividad tienen diferentes criterios y posturas ante la dinámica del Centro. No sólo actúan de forma diferente, sino que enfocan de manera distinta los hechos.

“Es deseable entablar discusiones sobre puntos de desacuerdo entre varias partes implicadas, preferiblemente bajo mediación de una parte neutral” (Elliott, 1986).

La triangulación puede realizarse escalonadamente, a través de etapas previas, o bien de forma directa, estableciendo los tres vértices del prisma analítico.

En el primer caso, el evaluador se reúne primero y por separado con cada una de las partes de la comunidad escolar (EVALUADOR/ALUMNOS, EVALUADOR/PROFESORES, EVALUADOR/DIRECTIVOS, EVALUADOR/PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS...). Posteriormente, procede a realizar sesiones tripartitas (EVALUADOR/PROFESORES/ALUMNOS, EVALUADOR/DIRECTOR/PROFESORES, EVALUADOR/PROFESORES/PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS...).

En el segundo caso, se realizan las sesiones “triangulares” directamente, sin sesiones previas bipartitas.

Los puntos de desacuerdo han sido previamente detectados por el evaluador a través de los instrumentos de exploración. De tal manera que las sesiones de trabajo pueden centrarse en los aspectos de mayor interés.

Los alumnos, profesores y directivos pueden llevar a las reuniones sus respectivos informes, de manera que se realice la sesión sobre la naturaleza de las descripciones y de las explicaciones de lo que sucede en el Centro.

Cuando existe un acuerdo claro y preciso sobre una situación, es probable que esa sea la válida y auténtica. Cuando existe discrepancia entre partes, habrá que profundizar en el análisis. Esa discrepancia permitirá a los interesados enfrentarse con la unanimidad de quienes ven las cosas de otro modo. No es que sea válido el criterio de que verdad es lo que todos dicen que es verdad, pero puede ayudar a pensar el comprobar que todos los que no están implicados directamente en un asunto ven las cosas de otro modo.

Veamos algunos ejemplos:

– Se observa en una clase que los alumnos nunca hacen preguntas al profesor. Esta evidencia se ha obtenido de la observación realizada durante varios días. El evaluador se entrevista con los alumnos, quienes dicen que el profesor no quiere que se pregunte porque no se avanza en el programa, porque lo que explica está muy claro, porque suelen preguntar los que no están atentos durante la explicación... Dicen también que cuando alguien pregunta alguna cosa sencilla el profesor ridiculiza al alumno... En estas opiniones son unánimes. Cuando el evaluador habla del tema con el profesor dice que los alumnos no están interesados por los temas y que no preguntan porque no les importa nada aprender... En este caso, el profesor deberá revisar sus códigos de análisis sobre la realidad e invitar a los alumnos a participar y a preguntar libremente...

– Los profesores y los alumnos de un Centro manifiestan al evaluador que el director tiene un trato discriminatorio con los miembros de la comunidad, negando materiales, buen trato e incluso el saludo a todos aquéllos que en el claustro expresan críticas contra su gestión. El director piensa que ofrece a todos un trato igual y que no le afectan las críticas... La visión del observador y su punto de vista “imparcial”, que ha recogido evidencias sobre los comportamientos del director, ayudarán a que éste reconsidere su forma de contemplar la realidad.

– En un Centro, el evaluador observa que los alumnos guardan un silencio persistente. Entiende que el clima es represivo y que son los profesores los que imponen un sistema de normas rígidas. En la entrevista con los alumnos descubre que éstos se muestran satisfechos de su comportamiento y dicen que los profesores les dejan libertad para hacer las cosas como desean. Cuando habla con los profesores, recibe la información de que no existen normas propiamente dichas y ellos mismos se encuentran sorprendidos del silencio de los alumnos. Es lógico que el evaluador modifique su percepción inicial.

9.1.3. Triangulación de momentos

Un hecho educativo, un acontecimiento escolar puede ser explorado desde tres ángulos temporales, desde una triple perspectiva temporal. Antes, durante y después son tres momentos que permiten contemplar un fenómeno desde ópticas complementarias.

El proceso diacrónico y la dinámica interna que lo penetra en las intenciones, expectativas, propósitos, objetivos (antes), en el compromiso, el interés, la motivación, la participación (durante), en la satisfacción, la valoración, las rectificaciones, el análisis (después), permiten analizar un fenómeno con profundidad.

En cada una de estas fases existen facetas que no son perceptibles en las otras y que ayudan a comprender su significado y a valorar su desarrollo.

Veamos algunos ejemplos:

– Dialogar con el profesor sobre los propósitos que ha formulado para el desarrollo de una clase: qué pretende, cómo piensa conseguirlo, por qué ha decidido plantear de esa forma las cosas...

Observar el desarrollo de la sesión en el aula, cómo suceden las cosas, cómo trabajan los alumnos, cómo actúa el profesor, qué ambiente existe en el aula, qué redes de comunicación se establecen...

Dialogar con el profesor, después de la lección, sobre lo que ha sucedido, sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos, sobre las causas de la distorsión de su proyecto, sobre la valoración de los resultados...

– Dialogar con los profesores sobre sus expectativas sobre la próxima reunión del Consejo escolar. El evaluador explora cuáles son las opiniones sobre la postura del director, sobre la estrategia que se va a plantear...

Observar el desarrollo de la sesión del Consejo, el grado de participación de los profesores, las estrategias de persuasión, los mecanismos de votación...

Dialogar con los profesores sobre la valoración de la sesión del Consejo, sobre la confirmación de sus expectativas, sobre la actuación de otros estamentos, sobre los resultados obtenidos...

En los ejemplos citados, hemos contemplado la posibilidad de triangular momentos con la intervención de una de las partes implicadas en la situación. Esa variante puede revestirse de complejidad si en los tres momentos a que hemos hecho referencia pedimos también opinión a otras personas implicadas en la acción: qué espera el alumno de la clase, cómo valora después lo que en ella se ha realizado. Qué piensa el director de la reunión del Consejo escolar, cómo la prepara y qué opinión tiene una vez finalizada la sesión...

Vemos que las fórmulas pueden diversificarse ampliamente. No se trata de llevarlas todas a cabo. No sería aconsejable. Se trata de elegir la que más se adapte a las posibilidades, a los intereses y a las circunstancias de la evaluación.

La estrategia de análisis temporal tiene mayor relevancia cuando aparecen constantes en el análisis. Pensemos en el caso primero, en el que comprobásemos que el profesor tiene unos objetivos desmesurados y que en el análisis posterior siempre culpase a los alumnos de falta de interés y de rendimiento en el trabajo. Pensemos en el caso segundo, en el que los profesores siempre percibiesen asechanzas en la actuación del director que no viesen confirmadas después en el desarrollo de las sesiones...

En este tipo de triangulación, el tiempo se refuerza en aras del análisis. A los sujetos se les pide un esfuerzo de prospección y, luego, una visión retrospectiva sobre la realidad. El evaluador analizará los tres momentos a posteriori, de modo que el fenómeno se contempla en sí mismo pero completado con las expectativas y las repercusiones que ha suscitado.

Es un modo de ampliar la situación, de contemplar con las extensiones temporales proyectadas en la preparación y en la valoración posterior que de ellas hacen los protagonistas.

9.1.4. Triangulación de expertos

Una vez redactado el informe obtenido a través de las triangulaciones metodológicas y personales, es deseable someter el resultado al análisis contrastado de expertos.

Nosotros proponemos la siguiente fórmula, en la que se tienen en cuenta tres polos referenciales:

- a) Un miembro del equipo evaluador.
- b) Un experto ajeno al proceso concreto de evaluación.
- c) Un miembro de la comunidad escolar.

La finalidad se asienta en el contraste del análisis realizado por expertos que han participado y que no lo han hecho en el proceso de evaluación de ese Centro. El evaluador ajeno interviene para “corregir” el influjo de la inmersión del propio evaluador que, en algunas ocasiones,

casi se ha convertido en un nativo. Se está introduciendo un elemento de metaevaluación en la propia evaluación, lo cual puede aumentar la objetividad del análisis.

Desde fuera se contempla la realidad de la evaluación con una perspectiva peculiar. El evaluador se ha sumergido en la vida del Centro y es conveniente contrastar la validez de los métodos y el rigor de las interpretaciones.

Es preciso que esté presente un miembro de la comunidad para ejercer un contrapunto a los expertos que sólo operan con los registros recogidos en el período de exploración.

Se da, pues, un triple nivel de análisis. El del miembro nativo, el del evaluador que ha contemplado directamente la realidad y el del experto que analiza el Centro a través de la evaluación realizada. Esta triangulación posibilita el estudio desde puntos de vista diferentes que permiten contrastar evidencias de distinta índole.

3 (EXPERTO AJENO)

2 (EVALUADOR)

1 (SUJETO)

El experto al que aquí nos referimos no es el observador desde fuera del que habla Elliott, ya que el observador participa en las tareas de registro. El experto que interviene en esta triangulación no ha participado en las etapas anteriores y opera directamente sobre los materiales ya recogidos por el equipo de evaluación. El experto será elegido por el equipo de evaluación, quien habrá de ofrecerle toda la información necesaria tanto sobre el proyecto como sobre el desarrollo y los resultados de la exploración.

El experto ajeno al proceso debe tener acceso a todos los registros, a todos los informes y, también, a las fuentes mismas de los hechos en el caso de que se considere necesario.

Pueden existir coincidencias en las apreciaciones y en las interpretaciones por parte de las tres personas que realizan la triangulación. Pero también pueden existir discrepancias. En este caso habrá que tener en cuenta entre quiénes se producen, qué es lo que las motiva (sobre todo en el caso de las interpretaciones) y con qué frecuencia se producen:

– Si se producen entre 1-2 es señal de que se arrastran desde etapas anteriores del análisis, ya que en triangulaciones cronológicamente anteriores habrían podido superarse. Aquí será de gran valor la aportación del experto ajeno.

– Si se dan entre 1-3 es probable que el nativo se esté defendiendo, justificando o racionalizando la interpretación de los fenómenos. El experto ajeno no tiene interés alguno en defender una determinada interpretación de los hechos.

– Si existe discrepancia entre 2-3 habrá que remitirse a la opinión del nativo. Es probable que el evaluador, al conocer mejor la realidad, tenga más información fundamentada que el experto ajeno en lo que se refiere a documentación de registro y códigos contextuales. También es probable que tenga menos independencia de criterio.

Puede ser que las diferencias sean de carácter metodológico. El extraño fundamentará las objeciones y será de gran ayuda su aportación para dar valor a la evaluación. Las limitaciones de la vertiente metodológica amenazan la validez de las interpretaciones. Si las diferencias se producen en la esfera de las interpretaciones, habrá que tener en cuenta la filiación ideológica de quienes las formulan.

Los modos diferentes de conceptualizar dependen de los datos disponibles y, también, de la configuración psicológica y científica de los implicados en el análisis. A lo que hay que añadir el rigor de las estrategias de codificación y decodificación de los discursos verbales y de acción.

Del resultado de la triangulación podrá derivarse la necesidad de profundizar/aclarar/ampliar las interpretaciones ya formuladas en alguna faceta o parcela de la realidad. Para ello habrá que fijar qué evidencias se necesitan y cómo podrán conseguirse.

El resultado de la triangulación será un nuevo informe en el que se incorporarán las sugerencias aportadas por el grupo de metaanálisis. Si fuese necesario, como apuntábamos más arriba, recurrir de nuevo a las fuentes de la realidad, el informe final habría de recoger las nuevas aportaciones. Ese informe sería remitido a los destinatarios (patrocinador, comunidad escolar, etc.) para que pudiese convertirse en un elemento de mejora de la profesionalidad del docente y de la calidad del trabajo institucional.

9.2. Procesos de análisis

Una vez explorado el campo, es preciso proceder al análisis de los datos. Teniendo en cuenta que no se trata de dos procesos estancos, separados por una barrera temporal y conceptual. Durante la exploración se realiza también una tarea subrepticia y explícita de análisis y durante el proceso de análisis puede el evaluador volver al campo para explorar alguna faceta de la realidad que necesite aclaración y profundización.

No existe un modelo único para analizar las informaciones, para extraer el significado de una innumerable serie de datos dispersos, procedentes de muchas fuentes y conseguidos por diversos procedimientos. Cada evaluador irá perfilando su propio proceso de alambicado semántico. Nosotros vamos a proponer, a modo de sugerencia, algunos métodos, siguiendo un criterio gradual de codificación: desde un mayor nivel a un menor grado de sistematización y de categorización, o a la inversa.

9.2.1. Análisis arbóreo funcional

Los datos recogidos en la evaluación etnográfica de un Centro escolar son tan numerosos y dispersos que es difícil manejarlos.

“Llega un momento en que la masa de datos incorporada a las notas de campo, transcripciones, documentos, ha de ser ordenada con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización. En un nivel elemental, esto se aplica simplemente a los datos propios. En esta etapa puede que no haya información de conceptos, importación o descubrimiento de teorías, creación de nuevos pensamientos. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta” (Woods, 1987).

Lacey (1976) habla de una *espiral de comprensión* que exige recorrer caminos de ida y vuelta entre el método y la realidad. Está siempre al acecho el peligro de la simplificación y/o la tergiversación de la interpretación de una realidad tan compleja.

Existen miles de contingencias sobre las que aplicar un juicio de valor. Si ese juicio es formulado por algunos padres, profesores, alumnos, observadores, a través de instrumentos distintos, tendremos que dar a ese juicio una dimensión, unas coordenadas referenciales y un determinado valor de realidad.

“Imaginemos que un grupo de padres mantiene la idea de que el Centro no ofrece una buena formación intelectual, que se abandonan los deberes instructivos frente a la potenciación de elementos secundarios o complementarios, como las actividades de ocio (salidas, deportes, fiestas...). Los padres, además, establecen un nexo causal entre un fenómeno y otro, de tal manera que atribuyen la causa del fracaso escolar de sus hijos (los suspensos en las materias) a la atención prestada a las actividades de ocio.

Ese es un fenómeno manifiesto. Los padres tienen esa opinión. Ahora bien, puede que estén equivocados, puede que sea una opinión exageradamente acentuada, debido a la influencia que uno

de los miembros del Consejo escolar se ha preocupado de expandir entre los padres, a causa de una obsesión particular por el éxito académico de sus hijos.

El evaluador deberá recoger el sentir de ese grupo de padres, pero también habrá de tener en cuenta el de los profesores y alumnos. Y tendrá que dilucidar cuál es el fondo de la cuestión y el grado de acierto de las opiniones.”

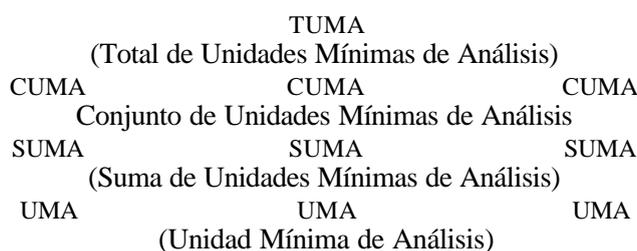
Vamos a proponer una fórmula que no es necesario utilizar de forma rígida, pero que permite llegar a informes sintéticos a través de un análisis minucioso, que va recogiendo en cascada las redes de significado.

No interesa sólo la síntesis final, puesto que los datos de los que se extrae son también una información válida y precisa sobre el Centro. Pero permite llegar a superar la atomización de los datos nacidos de una recogida amplia, extensa y minuciosa, a través de diferentes métodos y desde diferentes perspectivas.

Si queremos saber cómo funciona la biblioteca del Centro, habremos de tener en cuenta las opiniones de todos, pero si deseamos tener (y emitir) una opinión al respecto, no debemos repetir una tras otra todas las opiniones emitidas al respecto. Ni todas tienen el mismo valor, ni todas están transidas del mismo significado.

A medida que se va avanzando en la conexión de los datos se pueden ir descubriendo líneas explicativas, sobre todo cuando se descubren constantes de opinión en sectores o individuos que juegan papeles determinados en el Centro.

Hemos llamado *arbóreo* a este análisis porque su representación tiene la forma de un árbol invertido. Varias hojas (UMAS) se agrupan en un rama (CUMA), varias ramas en un pequeño tronco (SUMA), varios troncos en un tronco matriz (TUMA) cuyas raíces se hunden en la tierra del significado.



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 (sobre el espacio, sobre el horario, sobre el proceso de enseñanza, sobre la relación de los alumnos con los profesores, sobre la autoridad, etc.).

El *Conjunto de Unidades Mínimas de Análisis* es la síntesis de las opiniones emitidas por los diversos estamentos consultados, a través de los distintos instrumentos utilizados sobre alguno de los aspectos de la vida del Centro (por ejemplo, lo que piensan padres, profesores y alumnos sobre el espacio).

La *Suma de Unidades Mínimas de Análisis* agrupa las opiniones de los diversos estamentos consultados (a través de los diversos métodos de exploración) sobre una serie de aspectos de la dinámica del Centro (opinión de los padres, profesores y alumnos sobre el proceso de aprendizaje).

El *Total de Unidades Mínimas de Análisis* es la visión global del Centro, emitida por todos los miembros de la Comunidad escolar, obtenido a través de todos los instrumentos utilizados en el proceso de evaluación.

La descripción general tendría poco valor si no fuese el resultado de un largo análisis de las diferentes partes que integran la vida del Centro. El Centro, que es un todo, no puede entenderse si no se tiene en cuenta el carácter estructural de su configuración y de su funcionamiento.

El recorrido por los distintos apartados del análisis es imprescindible para quien quiera conocer la auténtica realidad del Centro y el rigor con el que se ha procedido para llegar a las afirmaciones generales.

Un ejemplo de análisis arbóreo en la evaluación etnográfica de un Centro escolar puede verse en Plaza (1987), donde se utiliza con carácter funcional.

9.2.2. Análisis arbóreo epistemológico

Peter Woods (1987) plantea un sistema de análisis arbóreo presidido por el eje conceptual. El conjunto de los datos, considerado como una totalidad proveniente de todo el proceso de exploración, es sometido a un creciente estudio que pasa por los siguientes niveles, caracterizados por la progresiva complejidad conceptual.

La densidad de los diferentes niveles de análisis no viene dada por la progresiva complejidad de los contenidos, sino por el nivel de abstracción de los criterios de análisis.

El *análisis especulativo* es una reflexión tentativa que se produce en el momento de hacer el registro. El observador recoge fielmente los datos extraídos de la realidad y (en otra página o, en la misma, entre paréntesis, etc.) hace las indicaciones teóricas pertinentes.

Davies (1982) registraba sus comentarios al margen de la transcripción de sus discusiones con los alumnos y los incluía en el informe final. De esta forma se enlazaba la línea de registro con la línea de análisis medial y final.

La *clasificación* y la *categorización* consisten en “identificar las categorías más importantes que, a su vez, pueden dividirse en grupos. Los datos pueden clasificarse de acuerdo con estas categorías, cuya naturaleza dependerá del tipo de estudio y de los intereses en juego. Pueden referirse a las perspectivas de un problema particular, a ciertas actividades o acontecimientos, relaciones entre personas, situaciones y contextos, comportamientos, etc.” (Woods, 1987).

Imaginemos que, en la evaluación del Centro, queremos establecer una categoría destinada a estudiar las relaciones interpersonales... Una vez elegida, subdividiremos la categoría en otros apartados de menor extensión:

- Relaciones padres/profesores.
- Relaciones profesores/alumnos.
- Relaciones directivos/padres.
- Relaciones directivos/alumnos.
- Relaciones profesores/directivos, etc.

Si elegimos como categoría el desarrollo de los procesos de aprendizaje dentro del aula, atenderíamos a las siguientes subcategorías:

- La planificación de la clase.
- La selección de los contenidos.
- Los métodos utilizados.
- Las actividades elegidas.
- La comunicación en el aula.
- Los métodos de evaluación.

La *Formación de conceptos* es una estrategia de análisis que permite decodificar fragmentos de hechos con propiedades estructurales. Los conceptos no vienen expresados en la capa superficial del acontecer sino que son acuñados por el evaluador, utilizando a veces términos del propio grupo observado.

A veces adoptan la fórmula de “símbolos culturales (normalmente codificados en términos nativos)” (Spradley, 1979).

Pensemos en algunos ejemplos que pueden aparecer en la evaluación de un Centro escolar:

- El sentir miedo ante los profesores es un concepto que no aparece formulado expresamente en la observación, pero que tiene una encarnación conductual en las aulas, los recreos

y las entrevistas... El esconderse, el operar a la espalda, el obrar clandestinamente, el silencio ante preguntas comprometidas, el falsificar los ejercicios..., son indicadores de este concepto.

– El concepto de “ahí hay gato encerrado” opera como etiqueta de identificación que tiene que descubrir el evaluador y que aparece en risas, frases evasivas, miradas de complicidad... El problema puede estar en la dirección, en algún profesor, en alguna circunstancia o en algún grupo de alumnos.

– El concepto de inestabilidad laboral puede estar presente en un Centro privado en el que los profesores tienen un contrato no definitivo. El concepto aparecerá en comportamientos como la entrega desmedida a las tareas del Centro, la falta de crítica respecto al titular, la adulación de la autoridad, la realización de cursos de perfeccionamiento, el ofrecimiento de una imagen positiva del Centro...

Los *Modelos* son “réplicas de alguna cosa que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, a las partes constitutivas, a sus interconexiones y a las funciones de lo que represente, como ocurre con el modelo de un navío, de una catedral o de un motor de vapor” (Woods, 1987).

La utilidad de los modelos en los análisis etnográficos estriba en su capacidad de representación de la realidad. Los procesos que se desarrollan en los Centros pueden comprenderse más fácilmente utilizando modelos representativos.

Bien es cierto que no es fácil construir modelos, ya que no contamos con los materiales, las dimensiones y las instrucciones precisas. Pero podemos aproximarnos a ellos. Y así, pensamos en diversos tipos de modelos de funcionamiento:

– Modelo autoritario de intervención directiva, en el que contemplamos al director tomando decisiones de forma unilateral, no teniendo en cuenta las consultas, opiniones e incluso decisiones de los órganos colegiados de decisión, tratando de forma distante a los profesores, padres y alumnos...

– Modelo democrático de profesor que negocia con los alumnos las normas, ritmos y procesos de enseñanza, que mantiene unas relaciones abiertas y cordiales, que participa con los alumnos en las tareas de organización del aula, no limitándose a dar órdenes...

– Modelo de instrucción basado en la repetición en el que los profesores explican ciñéndose a los textos escolares, los alumnos aprenden de memoria los contenidos, repiten lo aprendido a través de pruebas objetivas...

Las *Tipologías* tienen una función semejante a la de los modelos. Proporcionan una base de construcción teórica y ayudan a organizar una masa de datos en torno a una estructura determinada.

Hablaríamos de tipologías de Centros, tipologías de profesores, tipologías de directivos, tipologías de alumnos, etc.

El peligro que encierran las tipologías es el de encorsetar la realidad en las descripciones teóricas ya que no existe ningún modelo teórico al que se ciña fielmente la realidad. No existe un tipo de enseñanza progresista frente a un tipo de enseñanza tradicional, no existe un tipo de profesor comprometido frente a un tipo de profesor despreocupado, no se da un tipo de alumno “empollón” frente a otro desinteresado. Al menos, no existen de forma pura y sin confusión de fronteras. Ni, de darse, se mantienen siempre en el marco de esa prefiguración. Sí es cierto que la aproximación a estas figuras nos permite describir una realidad estableciendo conexiones, interrelaciones y, en definitiva, estructuras, que rompen un atomismo descriptivo que lleva a la dispersión y a la falta de comprensión de la realidad.

Estas tipologías se construyen sobre las lecturas realizadas, las opiniones de los expertos, la experiencia del propio evaluador y las referencias extraídas de la realidad que se evalúa.

Veamos algunos ejemplos de tipologías:

– Tipo de Centro/cuartel en el que las relaciones están marcadas por la disciplina, por el orden, por el respeto de las formas, por el cumplimiento estricto de las normas, por los castigos impuestos de forma automática e indiscutible, por el seguimiento de los programas...

– Tipo de aula abierta en la que el espacio se distribuye flexiblemente, los alumnos toman decisiones con el profesor, las paredes se encuentran adornadas con carteles de contenido plural, el clima es distendido, la participación es intensa.

La *Teoría* es el conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación. Sirve para explicar las relaciones existentes entre los fenómenos, de forma que ayuda a la comprensión de la realidad.

Ahora bien, el evaluador debe utilizar teorías para el análisis, pero también tiene que estar preocupado por su remodelación, reformulación, comprobación y creación. De esta manera se establece una situación simbiótica entre teorías existentes y aplicadas y teorías en reformulación y creación. Esta dialéctica hace progresar la ciencia y brinda nuevas explicaciones, más profundas, más ricas, más variadas de la realidad.

Una teoría puede explicar el cúmulo de datos obtenidos, pero debe también estar bien fundada en ellos, teniendo en cuenta que no brota ya perfecta y completa sino que se va construyendo progresivamente.

El carácter descriptivo de la etnografía puede conducir al evaluador a un rechazo del marco teórico de referencia. La teoría es una gran ayuda para la comprensión de la realidad, con tal de que no se pretenda confirmar la teoría apriorística, forzando la interpretación de los hechos. Bloquear la construcción teórica es renunciar a una fuente de clarificación de los hechos importante.

La construcción de la teoría supone un salto conceptual de la mera descripción a la articulación explicativa que permite conocer las leyes por las que se rige la realidad social. Hace falta, pues, una buena dosis de imaginación y de creatividad, juntamente con el rigor metodológico de la observación y el registro.

El manejo de teorías permitirá al evaluador aplicar al análisis fragmentario de los hechos, una fuerza epistemológica aglutinadora y estructurante. Así, podríamos utilizar:

- Teorías sobre la comunicación en el marco organizativo.
- Teorías sobre la toma de decisiones.
- Teorías sobre el proceso de instrucción.
- Teorías sobre el aprendizaje, etc.

9.2.3. Análisis comprensivo

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1986) vamos a proponer un método de tratamiento de los datos, articulado sobre la comprensión de los mismos y sobre el rastreo de sentido a través de la búsqueda de categorías fundamentales en los hechos descritos. No basta, pues, la simple descripción de la realidad, la reconstrucción aséptica de los escenarios y de los hechos. Hay que penetrar en las redes del significado para llegar a comprender lo que realmente sucede y por qué sucede en ese entramado social que es un Centro educativo.

“Nuestro enfoque se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (Taylor y Bogdan, 1986).

Gran parte del rigor de esta tarea descansa sobre la calidad de los datos, sobre la riqueza de los mismos y sobre la heterogeneidad de las fuentes y de los informantes. Pero también en el trabajo que se realice sobre ellos. Por eso el evaluador debe conocer los datos al dedillo, repasándolos pausada y reiteradamente. La aprehensión de significado no es una tarea mecánica y superficial. Los citados autores nos recuerdan que *algunos investigadores pasan semanas e incluso meses estudiando atentamente sus datos antes de iniciar el análisis intensivo.*

Taylor y Bogdan proponen una serie de pasos para el trabajo con los datos en las investigaciones de carácter cualitativo que nosotros proponemos, mutatis mutandis, para el proceso de análisis en la evaluación cualitativa de Centros escolares.

a) Desarrollar categorías de codificación

Categorías son, para estos autores, ideas, temas, conceptos interpretaciones, proposiciones, tipologías (surgidas de los datos observados o de los criterios del evaluador).

El número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad y naturaleza de los datos recogidos y de la complejidad del esquema analítico.

La codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos que se han recogido en el período de exploración. Durante ese período han podido ir apareciendo categorías que cobrarán luego especial presencia en el desarrollo categorial.

Los criterios para la formación de categorías partirán de la experiencia del evaluador, de su marco teórico, del contacto con la realidad, de la intuición, de la reflexión compartida con el equipo o con otras personas ajenas a la evaluación.

b) Codificar todos los datos

Hay que codificar las notas de campo, las transcripciones, los documentos, teniendo en cuenta las categorías que se han establecido.

La asignación de datos a las categorías encierra una vertiente interpretativa. Esa asignación puede hacer cambiar (añadiendo, suprimiendo, expandiendo o redefiniendo las categorías) los planteamientos iniciales.

Puede suceder que los datos pertenezcan a varias categorías y, desde luego, que muchos se aglutinen en torno a una de ellas. Pero en esta fase lo que ha de hacer el evaluador es una lectura atributiva de los datos, asignándolos a las diferentes categorías mediante un sistema de identificación que haga fácil y rápida la fase siguiente.

c) Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías

Esta separación es una tarea mecánica, no interpretativa (Drass, 1980). Se trata de reunir los datos codificados pertenecientes a cada categoría.

Taylor y Bogdan aconsejan que se haga esta tarea clasificadora recortando las notas de campo, las transcripciones y otros materiales y colocando los datos de cada categoría en carpetas o sobres de archivo.

Cuando se separan los datos es necesario contextualizarlos mínimamente. Es decir, si el acto relevante es una respuesta, será preciso incluir la pregunta que la ha generado. Si se trata de un hecho habrá que enmarcarlo en sus coordenadas espacio/temporales.

Pueden existir datos que no se hayan incluido en categorías. Siempre es momento de abrir otras nuevas o de redefinir las ya existentes, si fuera necesario. De cualquier forma, no hay que forzar el análisis. *Ningún estudio cualitativo utiliza todos los datos recogidos.*

Hay que estudiar los llamados casos negativos (aquellos que no casan con las categorías o proposiciones establecidas). La extraordinaria complejidad de la vida social hace que aparezcan estos casos. El evaluador no ha de entregarse al deseo de que todos los datos sean coincidentes. Los casos negativos son frecuentemente una fuente fructífera de comprensión.

La aparición de casos negativos es muy explicable en el mundo de la educación ya que éste se encuentra transido por fenómenos de valor y por planteamientos ideológicos y políticos. La asepsia del mundo educativo no es más que una falacia.

El deseo de confirmar las teorías implícitas haciendo coincidir las opiniones de los miembros de una comunidad escolar no lleva a conseguir un mayor nivel de validez.

“En investigación cualitativa las pruebas no son elusivas. Es probable que el investigador cualitativo pueda demostrar que sus conclusiones e interpretaciones tienen una base plausible, pero nunca presentar una prueba definitiva” (Taylor y Bogdan, 1986).

Como señala Deutscher (1973), todos los datos son potencialmente valiosos si sabemos evaluar su credibilidad. Un dato puede ser relevante por la fuente que lo aporta, por sus repercusiones en el contexto, por el significado que le atribuyen los protagonistas de la comunidad.

Los datos deben relativizarse. Para entenderlos hay que conocer la forma en que fueron producidos, recogidos y consignados. Concretamente, hay que conocer y explicitar:

- Si fueron solicitados o no por el evaluador.
- Si se da influencia del evaluador sobre el escenario.
- Quiénes estaban presentes.
- Si son datos directos (aportados de forma explícita por el informante) o indirectos (extraídos del contexto).

– Quiénes son los que informan.

Añadiremos algunos matices referenciales que contextualizan más ampliamente la situación:

- En qué momento de la evaluación se produce el hecho.
- A través de qué medio se obtiene el dato (entrevista, observación, documentos escrito...).
- Lugar en el que se obtiene (clase, despacho de Dirección, patio, biblioteca...).

Sin esa contextualización los datos se pierden en un vacío de significado. No existen claves para atribuir una determinada interpretación a los mismos. Los hechos serían como palabras extraídas de su frase, podrían significar algo distinto a lo que semánticamente expresan en su contexto.

Es bueno que personas ajenas a la investigación repasen nuestros datos, nuestra codificación y nuestras atribuciones de significado. Al estar inmersos en un contexto durante cierto tiempo y al no poder abandonar nuestras teorías implícitas es fácil que sesguemos las interpretaciones.

“Siempre es una buena idea que alguien más lea nuestros datos. Una mirada ajena puede a veces percibir aspectos sutiles, que al propio investigador se le escapan” (Taylor y Bogdan, 1986).

Una vez realizada la tarea de separación de los datos pertenecientes a las categorías hay que interpretar el alcance de los hechos, hay que realizar una lectura significativa de las categorías. La dimensión narrativa pasa a una nueva vertiente en la que aparece el significado.

9.2.4. Análisis abierto

Descendiendo en el grado de estructuración de los modelos (aunque no en el rigor) exponemos algunas ideas que plantea Strauss (1988) en su obra *Qualitative Analysis For Social Scientists* sobre el análisis de los datos en la investigación cualitativa. Para Strauss, análisis es sinónimo de interpretación de los datos. Interpretación que se realiza en un proceso con diversas fases (que no tienen unas fronteras de altos y ciclópeos muros sino que tienen difusas separaciones).

a) Codificación abierta (open coding)

La codificación abierta comienza escrutando las notas de campo, las entrevistas o cualquier otro documento de forma detenida: línea por línea e incluso palabra por palabra. Lo fundamental de la fase es producir conceptos que se ajusten a los datos. En este momento nada es seguro, todo es provisional, siendo conveniente superar el temor de subjetivismo. Posteriormente habrá tiempo de ajustar, precisar y reformular las interpretaciones iniciales.

Para realizar esta actividad se elige una parte (un fragmento de una entrevista, por ejemplo) y se lee detenidamente en presencia del equipo. Todos los miembros pueden hacer aportaciones sobre lo que el texto (una frase o una palabra) les sugiere. Así van apareciendo conceptos, temas,

hipótesis, conjeturas e interpretaciones que se irán elaborando en etapas posteriores. Este desarrollo de abstracciones analíticas es más fructífero y más riguroso en el seno de un equipo que trabaja conjuntado que en la acción reflexiva individual.

Después habría que relacionar los conceptos, plantearse dudas o cuestiones sobre los datos y sobre sus interpretaciones y conexiones; habría que preguntarse a qué propiedad de una categoría pertenece un dato o a qué parte de una teoría emergente pertenece un incidente. A medida que va surgiendo la teoría bien formulada, estas cuestiones son más fáciles de responder. Poco a poco se va avanzando hacia preguntas de mayor nivel estructurador y organizador del análisis: ¿Qué está pasando ahora con los datos?, ¿cuál es el problema principal? Cuestiones de este tipo tienden a formar categorías que pueden llegar a ser centrales.

La aproximación microscópica inicial producirá una teoría densa que producirá la impresión de que nada importante se queda fuera.

Este proceso ha de repetirse varias veces, aunque parezca que ya no queda nada sin analizar. El analista no debe considerar como importantes, *a priori*, ninguna de las variables tradicionales (sexo, edad, clase social, etc.) hasta que no emerjan como tales.

Después se interrumpe la codificación abierta para escribir una memoria teórica.

b) Codificación axial (axial coding)

Estas etapas no son rígidas, como ya hemos apuntado. De hecho, Strauss dice que el *axial coding* es un aspecto importante del *open coding*. Es decir que no existen parcelas segmentadas y secuencializadas rígidamente. El *axial coding* consiste en un análisis intenso de una de las categorías que va descubriéndose como aglutinadora del significado.

El resultado es un conocimiento acumulativo acerca de las relaciones entre las categorías y subcategorías. El término apropiado es *axial coding* porque el análisis se hace en torno al eje central de la interpretación.

“El axial coding consiste en un análisis intenso acerca de una categoría en términos de los aspectos del siguiente paradigma: condiciones, interacciones entre actores, estrategias y tácticas, y consecuencias. Esto da lugar a un conocimiento acumulado entre esta categoría y otras categorías y subcategorías. El término apropiado para esta tarea es axial coding porque el análisis se realiza alrededor del eje central” (Strauss, 1988).

Strauss plantea algunos criterios para localizar una categoría que pueda ser calificada de central:

1. Debe estar relacionada con tantas otras categorías y propiedades como sea posible. Esto indica que la categoría informa de una gran porción de las variaciones del modelo de comportamiento.

2. La categoría central (*core category*) debe aparecer frecuentemente en los datos. Por su aparición recurrente termina siendo un modelo estable.

3. La categoría central se refiere fácilmente a otras categorías. Estas conexiones no necesitan ser forzadas sino que aparecen rápidamente y de forma abundante. Un indicador concreto: Se necesita más tiempo para rellenar la categoría central que otras categorías.

4. Una categoría central en un buen estudio tiene claras implicaciones para una teoría más general.

5. Conforme los detalles de la categoría central son trabajados de forma analítica, la teoría avanza automáticamente.

6. La categoría central construye la máxima variación para el análisis, desde que el investigador codifica en términos de sus dimensiones, propiedades, condiciones, consecuencias y estrategias.

El analista, a través de la elaboración de la categoría central, va poco a poco avanzando hacia el *selective coding*.

c) Codificación selectiva (selective coding)

Esta tarea consiste en codificar sistemáticamente y de manera concertada teniendo como referencia la categoría central. Los otros códigos aparecen como dependientes o subsidiarios del código llave.

“Codificar selectivamente significa que el analista delimita codificaciones sólo para aquellos códigos que se relacionan con la categoría central en campos suficientemente significativos para ser usados en una teoría” (Strauss, 1988).

Strauss habla de dos tipos de categorías: los *constructos sociológicos*, extraídos del campo, y los códigos en vivo, constituidos por los procesos que explican al analista cómo es resuelto y procesado el problema básico de los actores.

9.2.5. Análisis significativo

En la tarea de analizar los datos se puede asumir un modelo totalmente abierto consistente en comentar rigurosamente los datos, sin seguir un esquema previo que condicione el análisis. La lectura narrativa se convierte en una lectura de segundo orden al atribuirle significado.

El evaluador, que conoce el proceso de exploración y la dimensión significativa que encierran los datos, realiza una narración comentada, sin que los patrones formales obliguen a considerarlos de forma predeterminada.

No hay más ejes que los que surjan de la lectura. Es decir, el eje puede ser cronológico si es la historia la que encierra un mayor nivel de significado o sincrónico si existen hechos con carácter determinante para conocer lo que está sucediendo en el Centro.

El evaluador, después de profundizar en la interpretación de los datos (hechos, palabras, documentos, espacios, etc.), realiza un informe que tiene el hilo conductor de la inspiración. Tiene el riesgo de mostrar al lector un caudal caótico de comentarios, pero el informe gana en espontaneidad, ya que otorga al evaluador la libertad. Por otra parte, se evita el riesgo de querer acomodar los datos a los códigos formales elegidos para analizarlos.

No es necesario comentar críticamente todos y cada uno de los datos, de forma descontextualizada e inconexa. Conviene leer y comentar la realidad a través de las evidencias recogidas, pero desde el presupuesto de que el Centro constituye una unidad funcional que es contemplada como tal y no desde una visión atomística (cada acción, cada profesor, cada día, cada parcela, etc.).

Dos informes del mismo evaluador, respecto a dos Centros distintos, pueden tener no sólo un contenido, sino una configuración formal completamente diferente. La libertad formal del evaluador al realizar el análisis le permite elegir un modelo completamente abierto de exploración y de expresión de los resultados. La construcción de la teoría se irá articulando sobre la marcha del análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, C. (Ed.) (1980), *The politics and ethics of Evaluation*, Croom Helm, Londres.
- ANGULO RASCO, F. (1989), "Evaluación de programas sociales: De la eficacia a la democracia", *Revista de Educación*, núm. 286.
- APPLE, M. W. (1986), *Ideología y currículo*, Ed. Akal, Madrid.
- BALL, S. (1989), *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Ed. Paidós/MEC, Barcelona.
- BARLEY, N. (1983), *El antropólogo inocente*, Ed. Anagrama, Barcelona
- BATES, R. (1988), *Evaluating schools: A critical approach*, Deakin University Press, Geelong, Victoria.
- BECKER, H. S. (1978), ¿Dicen la verdad las fotografías?, en COOK, T. D., y REICHARDT, CH. S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en educación*, Ed. Morata, Madrid.
- BERTALANFFY, L. V. (1976), *Teoría general de sistemas*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- (1978), *Tendencias en la teoría general de sistemas*, Alianza Editorial, Madrid.
- BEYNON, J. (1983), "Ways-in and staying-in: Fieldwork as problem solving», en HAMMERSLEY, M. (Comp.), *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*, Driffield, Nafferton.
- BLUMER, H. (1969), *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.
- BOLMAN, L., y DEAL, T. (1984), *Modern approaches to understanding and managing organizations*, Jossey Bass, Londres.
- BRONFENBRENNER, U. (1976), "The Experimental Ecology of Education", en *Education Researcher*, vol. 5, núm. 9, oct.(1979),
- (1979) *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge.
- BRUNSSON, N. (1985), *The Irrational Organization, Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*, John Wiley and Sons, Chichester.
- CAREY, H. (1987), "Inside/out: The School in political context", en BALL, S. (1987), *The micropolitics of the School, Towards a theory of School Organization*, Methuen, Londres.
- CICOUREL, A. V. (1974), *Cognitive Sociology, Language and Meaning in Social Interaction*, The Free Press, MacMillan Publisher, Co. Inc., Nueva York.
- CLIFT, P. S.; NUTTALL, D. L., y McCORMICK, R. (1987), *Studies in School Self-Evaluation*, The Falmer Press, Londres.
- COOD, J. A. (1988), *Knowledge and control in the evaluation of educational organisations*, Deakin University Press, Geelong, Victoria.
- COOK, S. W. (1980), "Temas éticos en la investigación en relaciones sociales", en SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S., y COOC, S. W. (1980), *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Ed. Rialp, Madrid.
- COOK, T. D., y REICHART, CH. S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ed. Morata, Madrid.
- COULON, A. (1988), *La etnometodología*, Ed. Cátedra, Madrid.
- CRONBACH, L. (1963), "Course improvement trough evaluation", en *Teachers*, College Recosd, 64.
- CHIAVENATO, I. (1982), *Introducción a la teoría general de la Administración*, McGraw Hill, Bogotá.
- DAVIES, L. (1982), *Life in the classroom and Playground*, Routledge and Keagan Paul, Londres.
- DE KETELE, J. M. (1984), *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, Aprendizaje Visor, Madrid.
- DE MIGUEL, M. (1988), "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas", IV Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Santiago de Compostela.

- DENZIN, N. K.** (1978), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, McGraw-Hill Book Company, Nueva York.
- DEUTCHER, I.** (1973), *What We Say/What We Do: Sentiments and Acts*, Glenview, Ill., Scott, Foresman.
- DOYLE, W.** (1977), "Learning The Classroom Environment: An Ecological Analisis", en *Journal of Teachers Education*, 28, 6.
- (1979), "Classroom Effects", en *Theory into Practice*, 18, 3.
- DODGE, M., y BOGDAN, R.** (1974), "Participant Observation. A promising Research Approach for Educational Technology», en *Phi Delta Kappan*, septiembre, vol. 56, núm. 1.
- DRASS, K. A.** (1980), "The analysis of qualitative data: A computer program", en *Urban Life* (93).
- EISNER, E. W.** (1981), *The Methodology of Qualitative Evaluation: The Case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*, Stanford University (Multicopiado).
- (1979), "The Use of Qualitative Forms of Evaluation for Improving Educational Practice», en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 1, núm. 6.
- ELLIOTT, J.** (1980a), *Accountability, Progressive Education and School-Leased Education*, Cambridge Institute Education (Multicopiado).
- (1980b), «Implications of Classroom Research for Professional Development», en *Professional Development of Teachers: World Year Book of Education*. **HOYLE, E.;** y **MEGARRY, J., y ATKIN, M.** (Edit.), *World Yearbook of Education. Professional Development of Teachers*, Kogan Page, Londres.
- (1986a), "Action-Research. Normas para la autoevaluación en los colegios", en **ELLIOTT, J., y otros** (1986), *Investigación/acción en el aula*, Generalitat Valenciana, Valencia.
- (1986b), "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad", en **GALTON, M., y MOON, B.** (1986), *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- (1987b), "The Case for School Self-Evaluation", en *Forum*, vol.22, núm. 1.
- (1987a), Conferencia pronunciada en el Curso de Formación de Formadores, Universidad de Málaga.
- ERICKSON, F., y otros** (1980), "Investigación en el campo de la Educación", en *Educational Research*, East Lansing, Michigan State University.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M** (1988), "La innovación y la organización escolar", en *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, II Congreso Mundial Vasco, Ed. Narcea.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M.** (1988), *El malestar docente*, Ed. Laia, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1985), *Trabajo, escuela e ideología*, Ed. Akal, Madrid.
- GARCÍA Hoz, V., y MEDINA RUBIO, R.** (1987), *Organización y gobierno de Centros educativos*, Ed. Rialp, Madrid.
- GARCÍA, J. L.** (1985), "Evaluación antropológica de Centros Escolares". Transcripción de Conferencia, Madrid.
- GARFINKEL, H.** (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.
- GEERTZ, C.** (1973), *The Interpretation of Cultures*, Basic Books Inc. Publishers, Nueva York.
- GIDENNS, A.** (1977), *Studies in social and political theory*, Hutchinson, Londres.
- (1984), *The constitution of society, outline of a theory of structuration*, Polity Press, Cambridge.
- GIMENO SACRISTÁN, J** (1988), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata, Madrid.
- GLASER, B. G., y STRAUSS, A. L.** (1967), "Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research», en **FILSTEAD, W. I.** (Ed.) (1970), *Qualitative Methodology*, Rand McNally College, Publish. Corp., Chicago.
- GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D.** (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ed. Morata, Madrid.

- GOODLAD, J.** (1983), "The School as a Work Place", en **GRIFFIN** (Ed.), *Staff Development*, NSSE, Chicago.
- GREENFIELD, T.** (1975), "Theory about organizations: a new perspective and its implications for Schools", en **HUGHES** (Ed.), *Administering Education: international challenge*, Athlone Press, Londres.
- (1980), "The man who came back through the door in the wall: discovering truth, discovering self, discovering organizations", en *Education Administrative Quarterly*, vol. 16.
- (1984), "Theory about organization: A New Perspective and its Implication for Schools", en **BUSH** et alt. (Ed.): *Approaches to School Management*, Harper, Londres.
- GRAY, J., y JONES, B.** (1985), "Combining Quantitative and Qualitative Approaches to Studies of School and Teacher Effectiveness", en **REYNOLDS, D.** (Ed.) (1985), *Studying School Effectiveness*, The Falmer Press, Londres.
- GUBA, E. G.** (1981), "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en **GIMENO SACRISTÁN, E., y PÉREZ GÓMEZ, A.** (1983), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Ed. Akal, Madrid.
- GUBA, E. G., y LINCOLN, Y.** (1982), "Epistemology and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry", en *Educational Communication and Technology Journal*, vol. XXX, núm. 4.
- HOLT, M.** (1981), *Evaluating the Evaluators*, Hodder and Stoughton, Londres.
- HOLLY, P.** (1986), "Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación", Symposium sobre Innovación Educativa, Murcia.
- HOUSE, E. R.** (1979), "Coherence and Credibility: The esthetics of Evaluation", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1, 5.
- HOUSE, E. R.** (1980), *Evaluating with Validity*, Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- HOYLE, E.** (1986a), *The politics of School Management*, Ed. Hodder and Stoughton, Londres.
- HOYLE, E.** (1986b), "Evaluation of the effectiveness of Educational Institutions", en **WATSON, L. E.** (1986), *Evaluating the Effectiveness of Educational Institutions*, Sheffield City Polytechnic, Sheffield.
- ISAACS, D.** (1983), *¿Cómo evaluar los Centros educativos?*, Eunsa, Pamplona.
- KATZ, J.** (1983), "A theory of qualitative methodology: The social science system of analytic fieldwork", en **EMERSON, R. M.** (Comp.), *Contemporary Field Research*, Little, Brown, Boston.
- KATZ, D., y KAHN, R. L.** (1983), *Psicología social de las organizaciones*, Ed. Trillas, México.
- KIEMMIS, S., y McTAGGART** (1988), *Cómo planificar investigación acción*, Ed. Laertes, Barcelona.
- KEMMIS, S.**, et alt. (1981), "Principles of procedure in curriculum evaluation", en *Journal of Curriculum Studies*, 13, 2.
- KOGAN, M.** (1988), *Education accountability. An analytic Overview*, Hutchinson, Londres.
- LACEY, C.** (1976), "Problems of sociological fieldwork: A review of the methodology of "Hightown Grammars"", en **HAMMERSLEY, M., y WOODS, P.** (Comp.), *The Process of Schooling*, Routledge and Keagan Paul, Londres.
- MARTÍNEZ, A.** (1979), *Andamios para la escuela*, Ed. Luis Vives, Zaragoza.
- MATERI, L., y BHALER, N. R.** (1984), *Administración y organización de sistemas educativos*, Ed. Ateneo, Madrid.
- McCUTCHEON, G.** (1981), "On the Interpretation of Classroom Observations", en *Educational Researcher*, vol. X, núm. 5.
- McDONALD, B.** (1976), "La evaluación y el control de la educación", en **GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A.** (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Ed. Akal, Madrid.
- (1978), *Democracy and Evaluation*, University of East Anglia (Multicopiado).
- MONTPELLIER, G. DE** (1977), *Qu'est-ce que L'intelligence?*, Palais des Académies, París.

- MORENO GARCÍA, J. M.** (1978), *Organización de Centros de Enseñanza*, Ed. Luis Vives, Zaragoza.
- MORGAN, G.** (1980), "Paradigms, metaphors and puzzle -solving in organizational theory", en *Administrative Science Quarterly*, vol. 25.
- (1983), *Images of Organization*, Sage Publications, Beverly Hills.
- MORRISH, I.** (1978), *Cambio e innovación en la enseñanza*, Ed. Anaya, Madrid.
- NUTTALL, D. L.** (1981), *School Self-Evaluation. Accountability with a human face?*, Schools Council, Londres.
- OWENS, R. G.** (1983) *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*, Ed. Santillana, Madrid.
- PATTON, M.** (1980), *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills, Sage Publications, California.
- PÉREZ GÓMEZ, A.** (1983), "Modelos contemporáneos de evaluación", en **GIMENO SACRISTÁN, J.**, y **PÉREZ GÓMEZ, A.** (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Ed. Akal, Madrid.
- (1985), *La comunicación didáctica*, Departamento de Didáctica, Universidad de Málaga.
- PETERS, T. J.**, y **WATERMAN, R. H.** (1984), *En busca de la excelencia*, Ed. Folio, Barcelona.
- POLLNER, M.** (1974), "Sociological and Common-Sense Models of the Labelling Process", en **TURNER, R.** (Ed.), *Ethnomethodology*, Middlesex, Penguin Books, Inglaterra.
- PLAZA DEL RÍO, F.** (1987), *Modelo de evaluación cualitativa de un Centro docente*. Memoria de Licenciatura, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.
- RIST** (1977), "On the Relations among Educational Research Paradigms: From Disdan to Detente", en *Quarterly Anthropology And Educational*, 8.
- RYANS, D. G.** (1960), *Characteristics of Teachers: Their description, Comparison and Appraisal*, American Council on Education, Washington D.C.
- SABIRÓN SIERRA, F.** (1990): *Evaluación de Centros Docentes. Modelo, Aplicaciones y Guía*. Central de Ediciones, S. L., Zaragoza.
- SAGARIN, E.** (1973), "The research setting and the right not to be researched", en *Social Problems*, 21.
- SANCHO GIL, J. M.** (1987), *Entre pasillos y clases*, Ed. Sedai, Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M. A.** (1979), "La erosión docente", en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid.
- (1982), *Yo te educo, tú me educas*, Ed. Zero Zyx, Madrid.
- (1984), *Imagen y educación*, Ed. Anaya, Madrid.
- (1988), "Patología general de la evaluación educativa", en *Infancia y aprendizaje*, Madrid, núm. 41.
- (1989), *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*, EAC, Universidad de Málaga.
- SCRIVEN, M.** (1967), "The Methodology of Evaluation", en *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, núm. 1, Chicago, Rand McNally.
- SCRIVEN, M.** (1981), *Evaluation Thesaurus*, Edgepress Invenness, California.
- SCRIVEN, M.** (1983), "Evaluation Ideologies", en **MADAUS, G. F.**, et al (1983), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston.
- SEXTON, W. P.** (1978), *Teorías sobre la organización*, Ed. Trillas, México.
- SHIPMAN, M.** (1979), *In School Evaluation*, Heinemann Educational Books, Londres.
- SIEDMAN, E.** (1977), *Why not Qualitative Analysis?*, Public Mangement, Forum, julio/agosto.
- SCHWARTZ, H.**, y **JACOBS, J.** (1984), *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*, Ed. Trillas, México.
- SIMON, A.**, y **BOYER, E. G.** (1970), *Mirrors for Behavior II*, vols. A y B, Philadelphia, Penn: Classroom Interaction Newsletter en asociación con Research for Better Schools.

- SIMONS, H.** (1981), "Process evaluation in schools", en **LACEY, C. y LAWTON, D.** (Ed.): *Issues in Accountability and Evaluation*, Methuen, Londres.
- (1982), "Suggestions for a School Self-Evaluation Based on Democratic Principles", en **MCCORMICK, R.** (Ed.), *Calling Education to Account*, Londres.
 - (1986), *School Self Evaluation. A critique of Local Education Authority Initiatives in England*. Paper presented to the American Education Research Association, San Francisco.
 - (1987), *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of Evaluation*, The Falmer Press, Londres.
- SPRADLEY, J. D.** (1979), *The Ethnographic Interview*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.
- STAKE, R. E.** (1972), "An approach to the evaluation of instructional programs (program portrayal vs analysis)", en **HAMILTON, D.**, et al (Ed.), *Beyond the numbers game: A Reader in Educational Evaluation*, McMillan, Londres.
- (1974), "La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica", en **DOCKRELL, W. B.**, y **HAMILTON, D.** (1983), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Ed. Narcea, Madrid.
- (1978), "The Case Study Method in Social Inquiry", en *Educational Researcher*, vol. VII, núm. 2.
- (1981), citado por **SCRIVEN, M.** (1981), *Evaluation Thesaurus* (Third Edition), Edgepress Inverness, California.
- (1984), *Qualitative Inquiry to Promote Understanding*, International Congress of Educational Administration, Federal University of Brasilia, Brasilia (Multicopiado).