

TORT RAVENTOS, LL. (1.985): *Análisis del Centro Docente*. Universidad de Barcelona.
VAX, R.H. (1.971): *Donig Fieldbook. Warning and Advice*. The University of Chicago Press. Chicago.
WOODS, D. (1.987): *La escuela por dentro. La estrategia en la investigación educativa*, Ed. Paidós/MEC. Madrid.

EL ESTUDIO DE CASO EN LA EVALUACION DE CENTROS ESCOLARES: PRESENTACION Y REVISION DE ALGUNAS DIFICULTADES.

Fernando Sabirón Sierra
Alejandro Lozano García

1. TEORIA DE LA ORGANIZACION ESCOLAR Y EVALUACION DE CENTROS ESCOLARES ¹.

El modelo para la evaluación de organizaciones educativas que se presenta y discute en esta comunicación; la metodología, instrumentación y estrategias consiguientes tanto para el acceso al Centro, como para el análisis, la discusión, la negociación y la reelaboración de la información obtenida, exige una consideración unitaria, singular y particular de cada centro escolar. Tal necesidad es diametralmente distinta a la parcelación defendida desde modelos reduccionistas de evaluación y desde posturas cuantitivististas de tratamiento de datos. La consideración unitaria, singular y particular se mantiene desde las primeras aproximaciones a la realidad -previas a la estricta configuración del modelo- hasta las composiciones sucesivas, por las aportaciones de los estudios de casos que se realizan ². Pero esta perspectiva del Centro Escolar como unidad de análisis si no es en absoluto original ³, ni necesita de extensas y densas justificaciones por cuanto que tampoco es novedosa, sí debe quedar razonada desde múltiples posturas. Sencillamente, porque el énfasis de esta comunicación, **los problemas**, son de naturaleza institucional pero, siempre y cuando consideremos la Institución Escolar como unidad, desde una triple dimensión:

- como unidad de estudio (investigación).
- como unidad de actuación (acción).
- como unidad de participación (dicusión-negociación) [Sabirón, 1.989].

La unidad de análisis, en los términos señalados, ha permitido desarrollar una finalidad reflexiva y crítica para los protagonistas de los procesos de evaluación en los que hemos participado. Desde las primeras aplicaciones, la intención final quedaba explicitada en los siguientes términos:

"(...) b. Contextualizar la evaluación en la situación institucional en que se desarrolla la actuación.

¹ Incluye Anexos.

² Entendemos modelos en los términos expuestos por ESCUDERO MUÑOZ (1.981, p.11) y la elaboración de la Teoría según el proceso magníficamente desarrollado por WOODS (1.987).

³ El propósito que nos reúne en estas Jornadas, según la postura explicitada por el grupo organizador, lo acota en estos mismos términos.

c. Posibilitar y favorecer la creación de nuevos espacios de gestión institucional a través de la reflexión sobre la acción de los distintos equipos participantes (y no de los individuos aislados).

d. Mejorar la actuación por medio de la consiguiente modificación en la planificación de acuerdo con el análisis realizado por y para los beneficiarios y participantes.

e. Conseguir, en fin, una modificación y mejora de la Institución Escolar, frente a las rutinas que, históricamente, la caracterizan. [Lozano y Sabirón, 1.987].

Las recientes propuestas de las perspectivas interpretativas y críticas en las teorías alternativas de la Organización Escolar (Simbólica y Política) frente a las clásicas (Sistémico-Racional-Estructural de los Recursos Humanos)⁴ no solamente refuerzan los propósitos del modelo de evaluación aplicado sino que demanda aproximaciones redefinidas desde la especificidad de la instancia exclusiva de cada centro escolar. Sin embargo, conviene diseñar sistemas de seguridad que impidan, desde estas pertinentes interpretaciones críticas de la organización escolar, recaer en oscurantismos y confusiones paralelas a las promovidas desde las teorías clásicas cuando proponían modelos reduccionistas para el análisis de la Institución Escolar.

La teorías, enfoques y perspectivas clásicas de interpretación de las organizaciones escolares suponía, en su origen paradigmático positivista, una fragmentación de la unidad de análisis que imposibilitaba la crítica razonada a la totalidad de la Institución y la fijación en criterios de rentabilidad y eficacia reforzado por la utilización de metodologías cuantitativas de investigación. Por el contrario, los marcos teóricos alternativos de la Organización Escolar consideran -desde teoría Política- la incidencia de la sociedad a través de sus componentes políticos, económicos y culturales tanto en los niveles de decisión externa a la Institución Escolar, como en el funcionamiento interno como organización burocrática, que constituye su soporte físico y temporal. Desde la teoría Simbólica, la consideración de las tradiciones del entorno y la historia de cada centro, además del amplio conjunto de componentes culturales propios de la Escuela. Una breve referencia a las metáforas conceptuales que favorecen una mejor comprensión de la Escuela ("sistema débilmente articulado", "la jungla escolar", "la anarquía organizada", "el cubo de basura", ...) permiten descubrir nuevas áreas de estudio a la vista de tales focalizaciones simbólico-interpretativas. Aunque hayan sido escasamente consideradas en el ámbito de las organizaciones educativas. Suponen sin embargo, un revulsivo a la supuesta dualidad Teoría-Práctica de las organizaciones educativas, cuando ofrecen un campo terminológico nuevo, que trasciende la realidad de cada centro escolar, mantiene la especificidad, permite clarificar lo particular pero -y principalmente- favorece la comunicación entre el estudiantado de las organizaciones educativas y el profesional que actúa en ellas, en los primeros intercambios teórico-prácticos entre unos y otros.

Ahora bien, la inevitable atracción de estas aportaciones (enfoques teóricos, metodologías de la investigación, generación de conocimientos teórico-práctico en un

⁴ Véanse los enfoques recogidos en las revisiones coordinadas por BOLMAN y DEAL, 1.984; PUTNAM y PACANOWSKI, 1.984; entre los últimamente más difundidos en nuestro entorno.

lenguaje compartido, etc.) no debe evidenciar la reincidencia en una doble confusión: Entendemos superada la reducción de organización escolar a organización ganancial, pero no así la -si se nos permite la opinión- **moda de la traducción simultánea** sin la adecuación a la cultura, procesos y estructuras de nuestro sistema escolar. Para el tema que nos ocupa en esta comunicación, la repercusión es inmediata, originando una primera situación problemática previa a plantear:

"Se presentan como propias aplicaciones importadas de situaciones institucionales y culturales distintas (por no calificar de dispares), con el consiguiente desencanto de los implicados, profesorado principalmente, al que -naturalmente- no se le resuelven los problemas pero con el que -además- se trabaja utilizando un lenguaje carente de referencias próximas, con unos contenidos que se interpretan -en consecuencia- como utópico y en el peor de los casos como planteamientos irrealizables. Esta situación no implica invalidar las propuestas de la teoría a la práctica, sino que conviene replantear los procesos de aplicación, desarrollo, implementación y, por lo tanto, reelaboración de las teorías organizativas correspondientes, en las condiciones de nuestro entorno" [Sabirón, 1.989, p.779].

Uno de los retos, precisamente, en el ámbito que incumbe a la evaluación de centros, debe ser posibilitar la clarificación del funcionamiento de los centros escolares, desde las prometedoras aportaciones teórico-metodológicas más recientes, pero con la ineludible necesidad paralela de la adecuación a la particular configuración cultural e institucional de nuestros centros docentes y a la tradición del sistema escolar y social en general. En este sentido, los modelos de análisis seguidos en los estudios de casos que hemos realizado, han mantenido siempre esta primera constante. Conviene pues, antes de pasar a la exposición central de los problemas suscitados en cada caso, indicar las directrices básicas de los modelos.

Desde el sentido Kuhinano de paradigma, configuramos el análisis de centros desde una postura claramente definida hacia el naturalista en los términos expuestos, entre otros pro JACOB (1.978) y GUBA (1.985)⁵, en un proceso bidireccional de elaboración de las Teorías (Woods, 1.981). Desde una perspectiva etnográfica, con énfasis en la consideración de la organización-escuela como instancia específica (Hymes, 1.978; Heath, 1.978). Cada estudio de caso (Adelman, Jenkins y Kemmis, 1.984; Nisbett y Watt, 1.984) entendido desde la postura autocrítica de los implicados (Popkewitz, 1.988). El proceso de desarrollo de cada estudio de caso constituye la negociación del acceso, la recogida de información, el tratamiento de la misma y la elaboración del (de los) informe(s) (Sabirón, 1.989). En pie de igualdad, se consideran como fuentes de información tanto las personas vinculadas con el centro escolar como las relacionadas al entorno mediato del mismo. Combinamos metodología e instrumentos tales como el vaciado de documentos oficiales del centro, personales de los protagonistas; entrevistas y conversaciones, observación participante y notas de campo, diario del investigador, debate y filmaciones en video. Pero todo ello desde el contraste en los procesos de triangulación necesarios (Lozano y Sabirón, 1.987).

⁵ posteriormente retomaremos la cuestión.

El armazón teórico y metodológico previo se establece a partir de una serie interactiva de ejes de análisis. Con mayor detalle expositivo que el listado de las cuestiones anteriores estos ejes son (fig.1):

* **El análisis contextual de la escuela.** La localización y ubicación del centro escolar contextualiza la unidad organizativa en una doble dimensión económica-social y geográfica, y escolar.

* **Las estructuras de gobierno y participación.** El centro escolar trata de planificar, gestionar y controlar su propio funcionamiento a través de sus órganos formales de gobierno. Organos colegiados (consejo escolar y claustro) y unipersonales (equipo directivo) configuran una estructura que, a la vez que posibilitan el gobierno y la participación de la comunidad en el mismo, responden en sus debates, acuerdos y decisiones a la distribución de las influencias, del poder y de las relaciones efectivas entre los miembros del centro. Las valoraciones contrastadas de representantes de los distintos estamentos de la comunidad escolar reflejan esta configuración particular del gobierno en este -y en ningún otro- centro.

* **Los dilemas de la planificación.** La acción y conjunción didáctico-organizativa del centro escolar se planifica y evalúa formalmente a través de una serie de instrumentos (Plan de Centro y Memoria Escolar). La articulación de los elementos de la planificación queda clarificada, si se la considera como explícita desde los contenidos de los documentos, con una relevancia especial respecto a las rutinas que se puedan detectar. Esta planificación se debe contrastar con las valoraciones de aquellos que directamente participaron en la elaboración de los documentos, y de los responsables de su puesta en práctica (los maestros). A la vez, estas valoraciones generan, por oposición, un acercamiento hacia la planificación implícita del Centro.

* **La cultura de la escuela.** Las claves simbólicas permiten clarificar e interpretar los rituales que regulan el comportamiento, conforme a las normas culturales del microsistema social, de todos los miembros. La percepción de los protagonistas principales (maestros y alumnos), con la implicación de los padres, retrata la interpretación de tales normas a la vez que configura la cultura propia del centro. La cultura es así un complejo conjunto de procesos ocultos de percepciones y valoraciones, con manifestaciones en el ambiente, en la actividad interna del Centro o en sus repercusiones hacia el exterior. Una última anotación respecto a este último eje, la cultura refleja la mayor precisión y ajuste a la realidad organizativo-institucional de un centro escolar determinado. Pero a la vez, y quizás en consecuencia, también es el eje de más problemática y arriesgado organización y tratamiento de la información obtenida (Sabirón, 1.990).

Se consideran una serie de condiciones específicas de la Institución Escolar que incide transversalmente sobre los distintos ejes. Por su condición institucional, el centro escolar tiene una serie de componentes que incidiendo en su funcionamiento, son comunes al resto de los centros escolares del mismo tipo (colegios públicos, en nuestros casos). Cada eje considera así la normativa legal vigente que regula su ámbito de actuación. Ahora bien, esos "imperativos legales" comunes e institucionales a todo el sistema escolar,

se configuran de manera propia y única en cada centro escolar, exigiendo un análisis del contenido específico en que se particulariza lo común.

Naturalmente lo expuesto hasta aquí constituyen lo que podríamos denominar, reinterpretando libremente a Woods, como el **marco metal del investigador**, pero también el utillaje conceptual, metodológico e instrumental del grupo investigador.

2. ENUNCIADOS TEORICOS SOBRE LA EVALUACION.

Del apartado anterior podemos sacar como conclusión que la institución escolar es,

"Una instancia compleja, específica e irrepetible, que bien considerada como **unidad organizativa**, dependiente de instancias externas, pero con una **configuración determinada** que le confiere un **carácter propio** definido que **mediatiza la función**" (Sabirón, 1.989, p.782).

Esta especificidad, nos atrevemos a decirlo así, impone que cualquier aproximación evaluativa que responda a la mejora del funcionamiento de una institución escolar sea el **estudio de casos**⁶. El propósito de tal estudio de caso debe pretender clarificar el funcionamiento de la institución en la situación real y contextualizada. Y por funcionamiento, no entendemos sólo lo que es producto, ni siquiera sólo lo que es proceso, sino todo aquello que configura y genera el desarrollo de unos determinados procesos que conducen a unas determinadas situaciones.

Imershein, según Crocker (1.986) plantea que:

"... se puede considerar que los miembros de una organización social funcionan bajo un paradigma compartido de manera análoga a la de una comunidad de científicos. El paradigma determina el rango de conductas consideradas aceptables y establece las reglas para los tipos de actividades que ocurren".

Nosotros quizás prefiramos hablar de **cultura de la escuela** con todas las connotaciones difusas que provienen su carácter interpretativo/subjetivo que adquiere en los miembros de la organización escolar y de los elementos externos, que la configuran. Pero en lo que sí estamos de acuerdo con Crocker es en la necesidad de **orientar la investigación a la clarificación de dicho paradigma funcional, de dicha cultura:**

"Una condición para el cambio y mejora de la escuela (...) implica primeramente descubrir la situación cultural de un centro para posteriormente facilitar la configuración cultural mas adecuada para el cambio que se pretenda" (Sabirón, 1.989, p.290).

⁶ Una justificación más detallada puede verse en SABIRON, 1.989, pp. 580-511

Considerando la cultura como génesis motriz, serán los procesos los que fundamentalmente nos descubra la realidad del centro escolar y nos explique las situaciones finales parciales o situaciones producto. Nuestra opción, partiendo de planteamientos derivados de la Teoría Simbólica y de la Etnografía, es el **análisis de los procesos**, ya que, como Shimahara (1.988), consideramos que, en último término, **los procesos son en sí un producto**. Las situaciones finales, las consideradas tradicionalmente productos, vendrán automáticamente explicadas por los análisis previos de Cultura (ó paradigma funcional de la institución) y de Procesos. Por tanto, nuestro planteamiento no viene dado, en puridad, por la necesidad de cambio de producto. Interesa más **desarrollar un debate autocrático** dentro de la comunidad de la Escuela (Kemmis, 1.986) que posibilite vías de desarrollo y mejora de la Institución Escolar y, por ende, de los que en ella participan.

Consecuentemente con todo lo anterior, por una parte nuestra intención en la evaluación es la de elaborar un modelo contextual con un carácter holístico y de una naturaleza interactiva que conduzca a descubrir variables, fenómenos y procesos que se desarrollan en el hecho educativo-institucional. No un modelo general, sino el que cada contexto requiera. Por otra parte, con una referencia a las corrientes centradas en la mejora de la escuela (Hopkins, 1.985; Tikunoff, Ward y Griffin, 1.979), y teniendo en cuenta que la Institución Escolar suele manifestar cierta inmunidad a los procesos que se imponen desde fuera, queremos unir a profesores e investigadores para que, en equipo, indaguen en el desarrollo de los procesos, teniendo todos la oportunidad paritaria en la negociación de las decisiones que tomar para la continuidad de este desarrollo (Bartolome, 1.986). En suma, se trata de **trabajar con**, no trabajar **sobre** los actores de procesos educativos (Lieberman, 1.986; Oldroyd y Tyler, 1.987).

Somos conscientes también –un nuevo problema– de cómo la propia cultura escolar está plagada de situaciones conflictuales inherentes a su propio carácter de interacción de las diversas perspectivas que la conforman. Y aún más conscientes de que cualquier tipo de acercamiento evaluativo, incluso el que surge desde dentro, supone una **ruptura de las reglas**. La "regla" de intimidad, la "regla" de competencia, la "regla" de jerarquía ..., pueden sufrir fricciones tales que se desbaraten ya desde el inicio del planteamiento de cualquier evaluación. Los procesos de negociación, junto con la confianza y la confidencialidad, son los que no han de disimular, sino clarificar, el conflicto que se presenta como primera vía de solución (Simons, 1.985).

Teniendo en cuenta nuestra postura teórica sobre la evaluación de centros y programas, hemos de definir una opción metodológica en consecuencia. La doble alternativa metodológica actual en el campo de la investigación y la evaluación educativa –aproximación cualitativa **versus** aproximación cuantitativa–, no nos parece tan importante como la opción teórica que se tome. Será esta opción teórica la que nos hará concebir el campo educativo de una manera diferente. De todos los distintos aspectos que podemos encontrar en la educación, dependiendo del paradigma del cuál se parta, se va a elegir unos u otros aspectos como privilegiado en el tratamiento de la investigación que se haga del hecho educativo (Huberman, 1.981). Esto es, a nuestro juicio, fundamental, y no la discusión sobre la supuesta antinomia de métodos cualitativos **versus** cuantitativos.

Nuestra elección está hecha sobre la opción, ya lo hemos visto, que se acerca más a la postura naturista, tratando de reunir el fenómeno y el contexto, en la interpretación por y para sus protagonistas, sin el interés de generalizar las situaciones particulares, sino de mejorarlas. Si además pretendemos una aproximación contextual con un carácter holístico e interactivo, no podemos optar por la sólo metodología, exclusivamente cualitativa o exclusivamente cuantitativa. Preferimos, de acuerdo con Huberman (1.981) una hibridación cualitativo-cuantitativa que nos ofrezca la complementariedad necesaria, en cuanto a extensión y contraste, que la visión del hecho educativo reclama. No pretendemos situarnos en un término medio, en una postura ecléctica. La hibridación supone integración de los dos métodos.

Los problemas de contradicción que pueden aparecer en esta hibridación no deben ser los inherentes a la divergencia de las metodologías empleadas. Estos problemas serían insolubles si la evaluación-investigación tuviera un carácter unidireccional: el investigador es el que libremente, y por encima de la situación a analizar, mezcla su subjetivismo con el objetivismo de las aproximaciones cuantitativo-positivistas, aproximaciones que no dejan de ser subjetivas en cuanto que la utilización de los resultados sea externa y única. Pero estos problemas llegan a ser más solubles cuando, independientemente de las metodologías, los resultados son utilizados a partir de la negociación entre los que los generan (los actores del hecho educativo) y los que los descubren (los investigadores-evaluadores). Y la solución de este problema de contradicción es todavía más clara si la **aparición y el descubrimiento de los resultados son de responsabilidad compartida entre los actores educativos y los propios evaluadores-investigadores**, indudablemente, estos últimos, también actores educativos.

El proceso sobre el que nosotros fundamos este desarrollo colaborativo es el proceso de triangulación, en el que se contrasta las percepciones de un actor frente a las de los otros actores que están implicados en el mismo proceso (Hopkins, 1.987). Esta triangulación pretende **"contrastar las percepciones subjetivas de los significados e intencionalidades que aparecen y se intercambian en los procesos"** (Pérez Gomez, 1.982). Así, de la reflexión dada por el apoyo documental y por la infraestructura de negociación y decisión, derivarán nuevos puntos de vista, enunciados innovadores, actividades y perspectivas diferentes que puedan mejorar el proceso educativo (Lozano y Sabirón, 1.987). La coherencia científica de esta propuesta estará garantizada cumpliendo los siguientes principios de Guba (1.981):

La credibilidad de la acción, por medio del contraste de hipótesis-apreciaciones-resultados según el punto de vista de las diferentes perspectivas, de los diferentes métodos, de las diferentes fuentes (triangulación de métodos, fuentes y perspectivas implicadas). **La transferabilidad de las acciones** del proceso, primero y fundamentalmente **en el propio proceso y con carácter de desarrollo y mejora**, y después, a las situaciones que puedan presentarse como semejantes. La **estabilidad**, por medio de la verificación interna de los resultados. La **fiabilidad**, garantizada por los procesos de triangulación de fuentes y métodos, así como de los procesos de evaluación interna-colaborativa y las visiones que la evaluación externa aporta. Interna, colaborativa.

Hasta el momento, hemos detallado las coordenadas teóricas respecto a la evaluación de centros escolares que sitúan los estudios en casos que hemos realizado. De las distintas investigaciones llevadas a cabo, hemos seleccionado, para dos estudios que, a nuestro entender, ejemplifican el tema de esta comunicación.

CASO N°1.- ESTUDIO DE CASO: LA EVALUACION DE UNA CENTRO ESCOLAR.

Cliente: Un investigador externo al Centro propone el Estudio. En un primer momento el cliente principal es el investigador. Sin embargo, tras la primeras fases de acceso, el Centro solicita del cliente-investigador la realización de **servicios** determinados (elaboración de un proyecto de integración, asesoría y diagnóstico en casos de disciplina de alumnos repetidores de Segunda Etapa,...).

Motivación: Extrínseca al Centro, es un profesional externo quien propone al Centro el Estudio. La motivación se mantiene durante el curso escolar que dura el Estudio a través de dos vías: una externa, proporcionando colaboración e información para resolver cuestiones problemáticas puntuales, pero preocupantes para el Centro (p. ej. ante reuniones con la A.P.A.)

Objeto de la evaluación: Clarificación del funcionamiento del Centro (Colegio Público, ámbito rural, 12 unidades).

Diseño: No existe diseño previo. No se formula hipótesis alguna. No se adopta modelo de análisis preconcebido alguno. El investigador accede al Centro con una cultura académica y profesional determinada, una experiencia docente de E.G.B., un conocimiento de la teoría de las Organizaciones Escolares. Pero, y principalmente, con una postura definida respecto al paradigma de investigación, metodología e instrumentación consiguiente. Es el propio proceso de desarrollo del Estudio el que configura el modelo de análisis.

Secuencialización previa tras la negociación del acceso: Presentación de la DIE⁷ - Discusión en base a las dimensiones que incluye- Recogida de información sobre los distintos Ejes⁸- Tratamiento paralelo de la información- Seguimiento de las reacciones en el Diario del Investigador- Presentación parcial de resultados- Propuestas de continuidad.

Presentación: Sucesiva: Al Director - Al equipo Directivo - Al claustro de profesores en su totalidad. Se negocian el acceso, las condiciones de trabajo y el uso de los resultados por parte del Centro (para su mejora, **para hacer mejor lo que estamos haciendo**) y del investigador (la confección de propuestas para la elaboración teórico-

práctica de los modelos de investigación en y de centros escolares desde el estudio de casos).

Desarrollo: A lo largo de un curso escolar. Surgen dificultades reseñables en dos ocasiones: por la coincidencia con un período de huelga del profesorado, en el que paralizamos el Estudio. Por una incidente crítico del Equipo Directivo y Claustro con una profesora del Centro, se suspende el trabajo durante una quincena.

Reacciones ante y durante el proceso de desarrollo: Buena acogida por parte del Director y del Equipo Directivo, menos entusiasta por parte del Claustro. Se acepta, siempre y cuando no suponga un incremento excesivo de su horario laboral y no distorsione su actividad docente en el aula. En ningún momento se plantea ninguna reacción negativa o actitud recelosa, ante la consulta a las distintas fuentes de información (profesores, alumnos, padres, entorno, documentos oficiales y personales), con la utilización de unos y otros instrumentos (cuestionarios, entrevistas, conversaciones, etc.)⁹. Indicar una precisión, a nuestro juicio determinante: el conocimiento previo del profesorado que consideraba al investigador como **compañero** de trabajo.

Presentación de resultados: Únicamente se ha procedido a la presentación de resultados intermedios, a lo largo del desarrollo del Estudio, relativos a subdimensiones parciales de cada uno de los Ejes (percepción cultural de los alumnos, percepción cultural de los padres, análisis documental del Plan de Centro, valoración del Centro por parte del profesorado, propuesta de continuidad tras el primer año del Estudio). La finalidad, como indicábamos anteriormente, estaba más próxima al mantenimiento de la motivación que a informes parciales provisionales.

Reacciones durante el desarrollo del Estudio: No se observó, ni detectó, ni explicitó ninguna negativa por parte del profesorado, alumnos o padres.

El estudio de caso, por el hecho de estar llevándose a cabo primero con la *quiéscencia*, y después con la implicación activa del profesorado, se utilizó como argumento por parte del Claustro de profesores del Centro ante la Administración, cuando solicitaba dotación, recursos o proyectos de innovación (Integración Escolar); ante los padres (en los términos señalados en anteriores apartados).

Desde nuestra perspectiva interesa señalar, además de los problemas detallados en los cuadros comparativos expuestos en la comunicación, **la caída, en este estudio de caso, de ciertos mitos respecto a la metodología cualitativa** de recogida y tratamiento de la información. Cuando el investigador externo, participa -a fondo- de la vida del Centro, resulta casi una falacia defender la posibilidad teórica que tiene de alejarse de esa misma realidad socio-institucional cuando trata la información. Por ejemplo, los principios teóricos que sostienen la observación participante se tambalean cuando quien observa actúa en la escena observada. El análisis de la información está tan sujeto a la situación real del Centro en lo que se ha vivido, que la valoración que pueda hacer un maestro, alumno o un padre del mismo Centro.

⁷ Guía para la valoración y el desarrollo de la Institución Escolar (DIE) (Véase Sabirón 1.990, cap. 4)

⁸ En párrafos anteriores. La exposición más extensa en Sabirón (1.990, cap. 2.).

⁹ Véase con detalle lo expuesto respecto al modelo, en los párrafos anteriores.

Esta cuestión que pudiera aparecer como crítica u limitación del Estudio de caso justifica, a nuestro entender, la reivindicación en pro de este tipo de análisis de centro escolar. La clarificación se lleva a cabo, aunque el investigador se contamine. Cualquier otra alternativa será válida para la realización de investigaciones sobre, pero escasamente útiles para y desde los propios centros escolares.

CASO Nº 2. LA EVALUACION DE CENTROS EN EL SEGUIMIENTO DE PROGRAMAS.

Cliente: Proyecto de investigación acción en materia de prevención del analfabetismo patrocinado por la CEE. Experiencia de puesta en práctica de un modelo de promoción de la lectura que implicaba al profesorado de 6 centros de E.G.B. de una manera indirecta, y de manera más directa recaía el grueso de la responsabilidad en su desarrollo en ciertos profesores (2 por centro). Dado el carácter institucional que venía impuesto por la CEE, entre ésta y los centros mediaba la Administración Educativa¹⁰.

Objeto y motivación: La búsqueda de métodos eficaces de prevención del analfabetismo a partir de la escuela primaria. El objeto, la aplicación del modelo de promoción/animación a la lectura. Explícitamente, ésta era la motivación. Implícitamente, ya lo veremos, las motivaciones adquirieron desde matices políticos a nivel general, como de cumplimiento de intereses personales o profesionales de la mayor parte de sus miembros.

Diseño evaluativo: Se tuvo que ser consecuente, (a) con la intención implícita del programa, la validación de un método eficaz de prevención del analfabetismo (b) con las implicaciones didáctico-organizativas que podía conllevar al estar implicados de una u otra forma la totalidad del personal de los centros (c) con la diversidad de intereses que se intuían en el colectivo relacionado con el proyecto (d) con, finalmente, los presupuestos teóricos dentro de los que nos movemos.

El diseño evaluativo pretende alcanzar al propio contenido del programa, así como a las implicaciones organizativas y cambios posibles en la Institución. Se apoya fundamentalmente en el estudio de cada centro considerándolo como estudio de casos, contrastándolo con la valoración externa (fig. 2). Los datos obtenidos de esta aproximación se traducen en sendos informes en los que se procura no dar valoraciones, sino simples descripciones, aún siendo conscientes que el sesgo que produce ya el mero hecho de adoptar un planteamiento de evaluación introduce cierta carga valorativa. Los informes son transmitidos a los participantes, quienes en su interpretación dan valor a los datos y, tras discutirlos, la negociación debe concluir al cambio (fig.3).

Desarrollo: La realización de este esquema está prevista para dos años. Durante estos dos años, y trimestralmente se realizan revisiones por medio de la entrevista colectiva y/o

individual con los protagonistas. Se realizan mediciones al principio de curso y al final. Tras cada revisión (gráfico 2) se da el proceso señalado en el gráfico 3.

Reacciones: Los programas que surgen en este tipo de evaluación, al margen de los lógicos para garantizar la transferibilidad, credibilidad, estabilidad y fiabilidad, están centrados en la vulnerabilidad de las percepciones tanto de los actores (tanto el aporte de datos como en la interpretación posterior de los informes), derivada posiblemente de la multiplicidad de intereses, y sobre todo de la reacción entre una situación de evaluación; los sentimientos de defensa, indiferencia, interés ficticio o interés real condicionan totalmente el trabajo de evaluación.

Consecuentemente, la intención de apreciar holísticamente la situación de los centros queda un tanto desdibujada si no se llega a profundizar en dicha situación. Es difícil lograr esta aproximación en tanto en cuanto los actores no llegan a convencerse de la utilidad propia y para la comunidad de sus aportaciones, sus interpretaciones. Y, sobre todo, en tanto en cuanto no logran desprenderse del fantasma de fiscalía que tradicionalmente atribuyen a todo lo que suene a Administración.

BIBLIOGRAFIA.

- ADELMAN, G.; JENKINS, D. y KEMMIS, S. (1984): *Rethinking Case Study*. En: BELL et. al. (1984): *Conducting Small-scale Investigations in Educational Mangement*. London. Harper, 93-102.
- BARTOLOME, M. (1986): *La investigación cooperativa*. *Educar*, 10, 51-78.
- CROCKER, R.D. (1986): *Los paradigmas funcionales de los profesores*. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 53-63.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1981): *Modelos didácticos. (Planificación sistemática y autogestión educativa)*. Barcelona. Oikos-tau.
- GUBA, E.G. (1983): *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En: GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- HEATH, S.B. (1982): *Ethnography in Education: Defining the essentials ...* En: GILMORE y GLATTORN, A. (1982): *Children in and out of Schools: (Ethnography and education)*. Harcourt Brace Jorovich, The centre for Applied Linguistics, 33-35.
- HOPKINS, D. (1985): *L'Autoanalyse de l'établissement scolaire: Un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école (Etude préliminaire)*. Leuven Acco.
- HOPKINS, D. (1987): *Hacia una mejora de la investigación-acción*. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3.
- HUBERMAN, M. (1981): *Splendeur, misères et promesses de la recherche qualitative*. *Bildgsforchg Bildgspraxis*, 3/3.
- HYMES, D. (1978): *What is ethnography?*. En: GILMORE y GLATTORN, A. (1982): *Children in and out of Schools: (Ethnography and education)*. Harcourt Brace Jorovich, The centre for Applied Linguistics, 21-32.
- JACOB, E. (1978): *Combining ethnography and quantitative approaches: Suffestions and examples form a study an Puerto Rico*. En: GILMORE y GLATTORN, A. (1982): *Children in and out of Schools: (Ethnography and education)*. Harcourt Brace Jorovich, The centre for Applied Linguistics, 124-147.

¹⁰ Puede verse la descripción más exacta del proyecto de investigación acción en *News Literacy*, 1, 1989, 14-17 y 2, 1989, 21.

KEMMIS, S. (1.986): *Seven principles for Program Evaluation in Curriculum Development and Innovation*. En: HOUSE, E.R. (Ed) (1.986): *New Directions in Educational Evaluation*. London. The Farmer Press.

LIEBERMAN, A. (1.986): *Collaborative Research: Working with, not working on*. *Educational Leadership*, February.

LOZANO, A. y SABIRON, S. (1.987): *Evaluación en Educación Compensatoria*. Zaragoza, Librería Central.

NISBET, J. y WATT, J. (1.984): *Case Study*. En: BELL et. al. (1.984): *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London. Harper, 72-91.

OLDROYD, D. y TILLER, T. (1.987): *Change from within: an Account of School Based Collaborative Action Research in a English Secondary School*. *Journal of Education for Teaching*, 12/3.

POPKEWITZ, T.S. (1.987): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondador.

PEREZ GOMEZ, A. (1.982): *Investigación en el aula y paradigma ecológico*. I Simposio Internacional de Didáctica General y Didácticas Aplicadas. La Manga del Mar Menor. Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras.

SABIRON, F. (1.989): *Conocimiento y comprensión de la escuela como organización*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.

SABIRON, F. (1.990): *Evaluación de centros docentes. Modelo, Aplicaciones y Guía*. Zaragoza. Central de Ediciones.

SHIMAHARA, N. (1.988): *Anthroethnography: A Metodological Consideration*. En: SHERMAN, R. y WEBB, R.B. (1.988): *Qualitative REsearch in Education. Focus and Methods*. London. The Farmer Press.

SIMONS, H. (1.985): *Against the Rules: Procedural Problems in Self-Evaluation*. *Curriculum Perspectives*, 5/2.

TIKUNOFF, W. et. al. (1.979): *Interative Research and Development on Teaching*. San Francisco, Far West Laboratory for Educational Research and Development.

WOODS, P. (1.987): *La escuela por dentro. (La etnografía en la investigación educativa)*. Madrid. Paidós/MEC.

ANEXOS

PROBLEMAS TEORICOS	SOLUCION PREVISTA	LO QUE SE HA CONSEGUIDO
No generalización	No pretendida	desarrollo institucional
Vulnerabilidad de las percepciones *Sesgo de élite	No se ha dado: muestr. alea	Representativ. de los resl
*Sesgo de disponibilidad	Incontrolable	Perfd. de datos: énfasis natural en lo obtenido
*Sesgo de ilusión holist	No se había previsto, pero se ha dado	No control sobre procesos internos de los centros
*Sesgo de cooptación de - recogida datos	No se había previsto	Posible cooptación de respuestas
-de la interpretación	Contextualización de las interpretaciones	Uso de los datos de cada centro por cada centro para su desarrollo
Exceso de datos	Discriminación relevancia criterios anteriores	Ajusta a la descripción requerida en los objetivos
Dificultad análisis de datos	Tratamiento y codificación por contraste de varios analistas	Clarificación y eliminación de datos superfluos.
Adecuación/inadecuación de perspectivas y expectativas.	Evaluación colaborativa. Negación.	Se han observado procesos de cooptación.
Dificultad de definición de roles.	Definición en el inicio	Desdibujamiento de roles con el tiempo.
Proceso dialógico - dialéctico	No previó en su justa medida.	Gasto de tiempo en discusiones sin resultados
CREDIBILIDAD	Triangulación de métodos, fuentes y perspectivas	Valoración negociada y ponderada.
TRANSFERIBILIDAD	Representatividad de cada situación como única y a desarrollar	Desarrollo de nuevas acciones en cada centro

(Cont.)

ESTABILIDAD	Encabalgamiento de métodos e investigadores	Conseguida
FIABILIDAD	Triangulación de métodos Triangulación de perspectivas epistemológicas.	Contraste de los procesos globales que han desembocado en acuerdos de trabajo posteriores

PROBLEMAS NO PROVISTOS

¿POSIBLES SOLUCIONES?

1- sentimiento en los profesores de ser "evaluados"
Respuestas diferentes

- * de conformidad
- * de no compromiso
- * de autodefensa

¿El propio desarrollo del proceso?

¿Tiempo?

¿Formación?

2- Problema de la iniciativa:
No se parte de la auto iniciativa de los centros, sino de iniciativa externa, aparentemente bien aceptada. Como consecuencia el liderazgo es externo y no siempre bien aceptado

¿Desarrollo del proceso dando mayor participación y responsabilidad al profesor?

Heterogeneidad:
dentro del equipo gestor
dentro de cada escuela
Esto puede llevar a intentos de bloqueo (resistencia) para cumplimiento de perspectivas y expectativas personales.

negación y unificación de criterios negociados.

Dificultad de unificación de criterios

Negación y establecimiento de criterios norma

"Esclerotización" del proceso: se corre el riesgo de volver a esquemas de evaluación respecto a criterios.

Reajuste continuo: Generación continua de hipótesis.

PROBLEMAS NO PROVISTOS

¿POSIBLES SOLUCIONES?

Sesgo de uso, mal uso o abuso de los resultados en función de intereses: Pluralidad de "valor" de hipótesis y resultados.

¿Puede tener solución?

¿De nuevo negociación?

Excepticismo sobre el valor de las contribuciones del profesorado a la evaluación, y sobre el valor de la evaluación misma.

Validación externa de la evaluación participativa. Ajuste a contextos particulares.

DE LA EVALUACION DE LOS SISTEMAS ESCOLARES A LA EVALUACION DE LOS CENTROS ESCOLARES

Tomeu Quetgles

Estableciendo una analogía con la selección que el ambiente opera sobre los organismos, cabría pensar en una selección de las organizaciones humanas, en la supervivencia de las organizaciones mejor adaptadas a su ambiente... En el caso de los sistemas escolares, sin embargo, resulta ya tópico lamentar su manifiesta incapacidad para seguir el ritmo de la evolución de la sociedad y al mismo tiempo constatar el imparable crecimiento de la escolarización. No resulta fácil, en este caso, asociar el crecimiento de la organización con su eficacia en la consecución de los objetivos, al menos en una primera apreciación.

Tal vez merezca la pena detenerse unos instantes y reflexionar sobre la pretendida ineficacia de los sistemas escolares. La ineficacia debe medirse según la distancia entre los resultados obtenidos y los objetivos propuestos; por consiguiente, hablar de eficacia o ineficacia presupone la dilucidación de los objetivos; en la práctica, tal requisito conduce a un debate sin fin ... Sin embargo, ¿no podría darse el caso de que todos los sistemas escolares tuvieran en común el objetivo de su propio crecimiento?. De ser así, la contradicción entre crecimiento y eficacia resultaría no tan solo aparente, sino fatal.

La idea del crecimiento como objetivo de los sistemas escolares aparece implícita en un texto de Raymond Poignant de hace ya veinticinco años:

"(...) il semble qu'a long terme, er quelles que soient les disparités actuelles, tous les systemes scolaires tendent, comme les sustèmes économiques, vers une sorte de 'point de maturité' imaginaire au nivea duquel le maximen d'enfants, la seule limitation, éventuelle, étant l'aptitude des individus á accéder á tel niveau des eseignements fu second ou troisième degré..."¹

Evidentemente, el crecimiento de los sistemas escolares no debe medirse por el número de alumnos matriculados en un determinado curso académico en relación a la matrícula en un curso anterior; la notable disminución de la natalidad en algunos países y sus efectos diferidos sobre la matrícula escolar podría inducirnos a la conclusión de que los países afectados habrían frenado el crecimiento de su nivel de escolarización. Lo que cuenta no es el número de estudiantes matriculados sino su estructura por años de estudio; en otras palabras, la pirámide escolar.

La pirámide escolar, como las pirámides de población, es una gráfica que nos ilustra acerca de la relación entre el sumatorio de años de estudio acumulados por la población

¹ POIGNANT, RAYMOND, (1.975): L'enseignement dans les pays du Marché Commun. Institut Pédagogique National. Paris. p. 30.

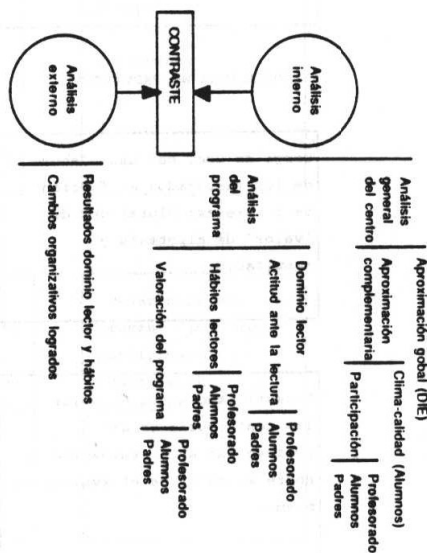
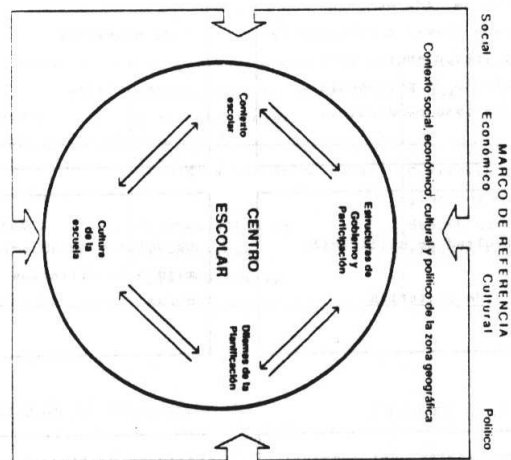


Fig. 2: La evaluación de centros en el seguimiento de programas. Revisiones.

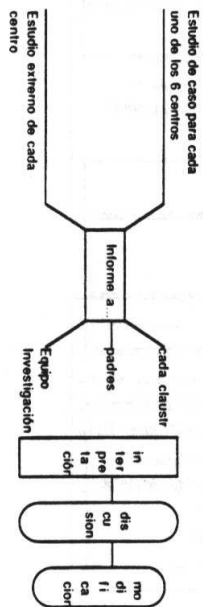


Fig. 3: La evaluación de centros en el seguimiento de programas. Cambio.