

CAPÍTULO 12

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Antonio Latorre Beltrán

OBJETIVOS

- a) Conocer las características que definen la investigación acción.
- b) Conocer los diversos modelos de investigación-acción.
- c) Identificar las fases de la espiral autorreflexiva en la investigación acción.
- d) Adquirir competencias para aplicar la investigación-acción en la solución de problemas prácticos.
- e) Realizar un informe de investigación acción.

QUÉ SE ENTIENDE POR INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Responder a la pregunta ¿qué es la investigación acción? no es fácil. La pregunta admite múltiples respuestas, diversidad de definiciones y agrupa una amplia variedad de prácticas de indagación. La expresión investigación acción es polisémica, se utiliza con variedad de sentidos y no disponemos de criterios claros para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí.

La investigación acción aparece en los textos de investigación educativa con diferentes expresiones: investigación en el aula, el profesor investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, etc., que se usan como expresiones intercambiables. La expresión investigación acción educativa tiene sentido en este documento como locución que describe una familia de actividades que llevan a cabo los profesionales del ámbito social, en nuestro caso profesionales de la educación, con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones.

Definición de investigación acción

Las líneas que siguen recogen algunas de las definiciones más utilizadas en la literatura sobre investigación acción que nos aportan los autores.

John Elliott (1993) define la investigación acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Para Stephen Kemmis (1988) la investigación acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por los participantes (profesores, estudiantes o directores, por ejemplo), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo). Desde esta perspectiva, la investigación acción tiene tres focos de indagación primordiales: la práctica educativa, la comprensión que los participantes tienen sobre la misma, y la situación social en la que tiene lugar.

Rasgos que definen la investigación acción

Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación acción. Las líneas que siguen son una síntesis de las mismas. Como rasgos más destacados de la investigación acción señalan los siguientes:

- Es participativa. Las personas participan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.
- Requiere llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura.
- La inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Otros autores ven la investigación acción como enfoque alternativo a la investigación social tradicional, se caracteriza por su naturaleza:

- *Práctica.* Los resultados y percepciones ganados desde la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.
- *Participativa y colaborativa.* Al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con sujetos, sino un coinvestigador que trabaja con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad.
- *Emanicipatoria.* El enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.
- *Interpretativa.* La investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las per-

sonas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.

- *Crítica.* La comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso.

Qué pretende la investigación acción

Para Kemmis y McTaggart (1988), las metas de la investigación acción son la mejora y comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación acción se propone mejorar las prácticas sociales a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.

El propósito fundamental de la investigación acción no es tanto la generación de un aprendizaje como el cuestionar y problematizar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. No quiere decir que las actividades que no problematizan los valores actuales, los conocimientos y prácticas no son buenas. La investigación acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales. Así pues, la investigación acción se propone:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que se procura una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- Convertir a los prácticos en investigadores.

¿Qué es propio de la investigación acción?

Existen diferentes maneras de investigar en educación. No obstante, ciertos procedimientos son comunes a toda clase de investigación. La investigación acción de calidad comparte las características básicas de la buena investigación, pero también tiene especificidad. Cuatro características son propias de la investigación acción. Que es:

- *Cíclica, recursiva:* pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar.
- *Participativa:* los clientes e informantes se implican como socios, o al menos participantes activos, en el proceso de investigación.
- *Cualitativa:* trata más con el lenguaje que con los números.
- *Reflexiva:* la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes de cada ciclo.

Un rasgo específico de la investigación acción es que debe integrar el imperativo de la acción. El foco de la investigación será el plan de acción para lograr el propósito establecido. "Hacer algo para mejorar una práctica social" es un rasgo que distingue a la investigación acción de otras investigaciones. Su pretensión es lograr una mejora en congruencia con los valores explicitados en la acción.

La investigación acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación) para cambiarlas (acción) y mejorarlas (propósito). Como calificadores clave de la investigación acción señalamos:

- Que es indagación sistemática, crítica y pública.
- Que es acción informada, comprometida e intencionada.
- Que conlleva un propósito valioso.

Indagar significa un compromiso de aprender algo nuevo. La investigación acción añade la idea de que se conseguirá un cambio, tanto respecto a la comprensión como en el terreno práctico. Significa que se está dispuesto a cambiar la propia comprensión y que se intenta asumir cambios.

MODELOS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Modalidades de investigación acción

En la literatura se señalan tres tipos de investigación acción: la técnica, la práctica y la emancipadora, que corresponden a tres visiones diferentes de investigación acción. La tabla 1 recoge los tres tipos de investigación acción, relacionando los objetivos, el rol del investigador y la relación entre facilitador y participantes.

TABLA 1. Las tres modalidades de investigación acción (Carr y Kemmis, 1986).

Tipos de investigación acción	Objetivos	Rol del investigador	Relación entre facilitador y participantes
1. Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional.	Experto externo.	Co-opción de los prácticos que dependen del facilitador.
2. Práctica	Como (1). La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia.	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión.	Co-operación (consulta del proceso).
3. Emancipatoria	Como (2). Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, autodecepción, coerción. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Moderador del proceso. Igual responsabilidad compartida por los participantes.	Colaboración.

Para Carr y Kemmis (1986) sólo la investigación acción emancipatoria es la verdadera investigación acción; sin embargo, otros autores señalan que cada una de las investigaciones es válida en sí, las tres modalidades conllevan desarrollo profesional y es legítimo comenzar por la indagación técnica y progresivamente avanzar hacia las investigaciones acción de tipo práctico y emancipatorio.

LA ESPIRAL DE CICLOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

La investigación acción no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica social,

sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones a desarrollar por los docentes y profesionales de la educación.

La investigación acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades de los docentes investigadores y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» –espiral dialéctica– entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

El proceso de la investigación acción fue ideado primero por Lewin y luego desarrollado por Kolb, Carr y Kemmis (1986) y otros autores. A modo de síntesis, la investigación acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por cuatro momentos o fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (ver figura 1).

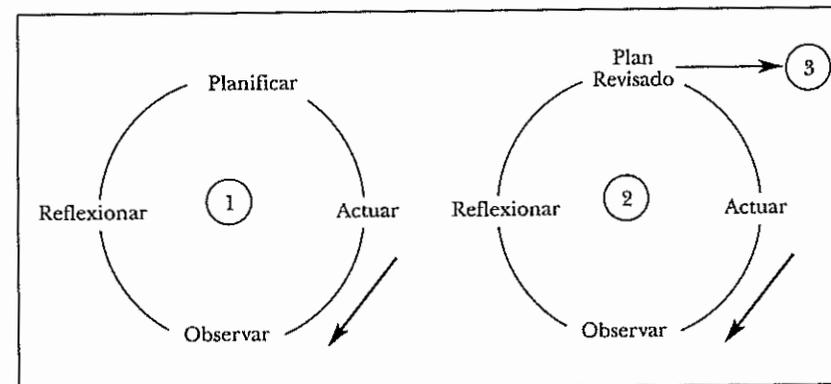


Figura 1. Espiral de ciclos de la investigación acción.

La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica profesional. Diferentes investigadores en la acción lo han descrito como: ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); diagrama de flujo (Elliott, 1993); espirales de acción (Kemmis, 1988; McNiff, 1996).

Para lograr el potencial de mejora y cambio, un ciclo de investigación acción no puede ser suficiente. La puesta en marcha de un plan de acción puede llevar cierto tiempo si se requiere conseguir ciertos cambios en la conducta de los participantes. El tiempo nece-

sario para que se origine el cambio dependerá de la frecuencia de las transacciones del docente con el grupo de alumnos, o de la capacidad que tenga el docente para analizar la situación problemática que intenta mejorar. Aunque la acción se implemente con relativa facilidad, pueden surgir efectos colaterales que requieran reajustes o cambios en el plan general de la acción.

Modelos de proceso de la investigación acción

En la literatura de investigación acción aparecen distintos modelos de investigación. Todos son bastante similares en su estructura y proceso, pues parten y se inspiran en el modelo matriz lewiniano. Lewin (1946) describió la investigación acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una «idea general» sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero.

Modelo de Kemmis

Kemmis, apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo de investigación acción para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. Ver figuras 2 y 3 de los momentos de investigación acción.

El modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo,
- Un acuerdo para poner el plan en práctica,
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar y
- Reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc., a través de ciclos sucesivos.

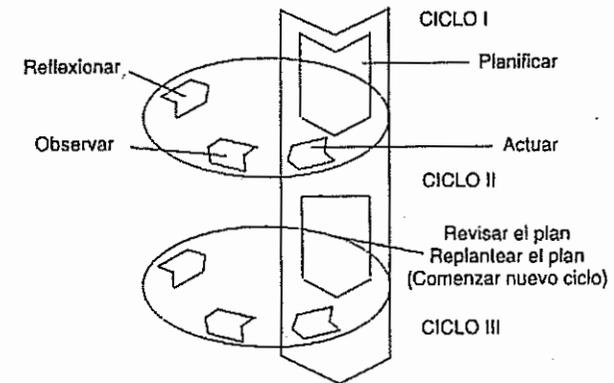


Figura 2. La espiral de ciclos.

		DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	
		Reconstructiva	Constructiva
DIMENSIÓN ESTRATÉGICA	DISCURSO: entre participantes	4. Reflexionar Retrospectiva sobre la observación	1. Planificar Prospectiva para la acción
	PRACTICA en el contexto social	3. Observar Prospectiva para la reflexión	2. Actuar Retrospectiva guiada por la planificación

Figura 3. Dimensiones de la investigación acción.

Modelo de Elliott

El modelo de Elliott toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente. En el modelo de Elliott aparecen las siguientes fases:

- "Identificación de una idea general". Descripción e interpretación del problema a investigar.
- "Exploración" o planteamiento de las hipótesis acción como acciones a realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan acción. Es el primer paso de la acción que abarca: revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a:
 - La puesta en marcha del primer paso en la acción
 - La evaluación
 - Y la revisión del plan general

Hace algunas críticas al modelo lewiniano y remodela la espiral de actividades como muestra el diagrama de flujo de la figura 4.

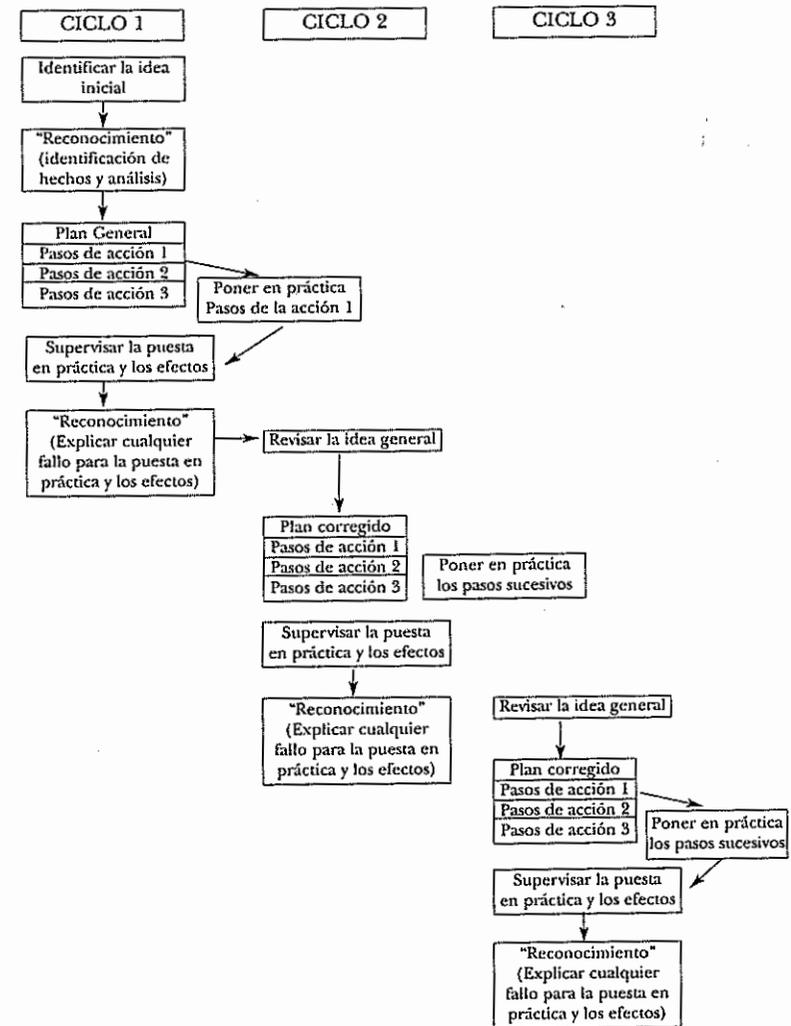


Figura 4. Ciclo de la investigación acción (Elliott, 1993).

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Como hemos señalado, la investigación acción es de carácter cíclico. Un proyecto puede consumir sólo un ciclo; pero la mayoría de las veces consume varios. Dependerá del tipo de problema,

de las pretensiones del grupo de investigación y del tiempo que se disponga para realizar el proyecto. Cuando la investigación acción se ha institucionalizado y forma parte de la cultura del centro, los ciclos de investigación acción suelen transformarse en espirales de acción. Los ciclos de la investigación acción son más formas de disciplinar los procesos de investigación que formas de representar la investigación. Ayudan más a organizar el proceso que a desarrollar explicaciones de la práctica.

Por lo general, los ciclos de investigación acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación en sí puede verse como un "ciclo de ciclos" o como una "espiral de espirales" que tiene el potencial de continuar indefinidamente. Aquí vemos la investigación acción como una "espiral autorreflexiva", que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo.

Alguien podría argüir que es algo normal y de sentido común que cada práctico, docente o profesor planifique, actúe, observe y reflexione; este proceso en la investigación acción se hace de manera más cuidadosa, sistemática y con mayor rigor que en la vida cotidiana.

A continuación vamos a exponer cada una de las fases del proceso de la investigación acción. Seguimos el modelo propuesto por Kemmis, cuyas fases de la espiral son: planificación, acción, observación y reflexión. La finalidad es proporcionar los elementos y directrices para poder realizar un proyecto de investigación. Seguiremos paso a paso cada uno de los momentos que configuran el proceso. Hay que tener presente que el proceso es flexible y recursivo, que va emergiendo en la medida que se va realizando. A lo largo del texto se irán dando algunas directrices para realizar un proyecto de investigación acción. Tienen el propósito de ayudar y orientar. Un proyecto siempre debe desarrollarse y ajustarse a la situación personal de cada uno.

Planificación

Como puede verse en el modelo de Elliott expuesto más arriba, el proceso de investigación se inicia con una «idea general»

con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Identificado el problema se diagnostica y a continuación se plantea la hipótesis acción o acción estratégica. El mismo punto de vista tiene Kemmis, cuando al enfocar el problema o foco de estudio, plantea tres preguntas: ¿Qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué puedo hacer al respecto?

El plan de acción corresponde a la primera fase del ciclo (planificación, acción, observación y reflexión). Dentro del plan de acción podemos considerar al menos tres aspectos:

- a) El problema o foco de investigación.
- b) El diagnóstico del problema o estado de la situación.
- c) La hipótesis acción o acción estratégica.

a) El problema o foco de investigación

Un proyecto de investigación se inicia con la identificación de un problema, sobre el que es posible actuar y mejorar, y que podría expresarse en la pregunta, ¿qué aspecto problemático de mi práctica profesional me gustaría mejorar? En realidad, toda investigación se inicia con una hipótesis latente: "Pienso que si hago esto, tal o cual cosa podría ocurrir". Lo que se quiere investigar tiene más el sentido de una situación problemática que de un problema propiamente dicho. A los docentes lo que les interesa tiene que ver con lo que perciben que ocurre en las aulas y desearían cambiar. Lo importante es identificar un área que se desea mejorar y estar seguro de que el cambio es posible que tenga lugar.

Otra idea de interés es empezar la investigación desde donde uno está. Ser práctico y preguntarse, ¿realmente puedo hacer algo sobre este asunto? ¿Puedo esperar que ocurra un cambio?, ¿en mí o fuera de mí? Ser realista, pensar que se puede cambiar algo de sí o del entorno. Por ejemplo, un profesor de biología, podría hacerse preguntas como las siguientes: ¿Cómo podría ayudar a mis alumnos a lograr mayor éxito en la asignatura de biología? ¿Qué podría hacer para que mi clase fuera más participativa? ¿Cómo podría interesar a mis alumnos por la biología? Piense si las preguntas son realmente sobre un tema real, si espera generar un cambio o si se va a producir una mejora en su práctica profesional.

Lo que hacemos viene condicionado por nuestras creencias o valores. Cuando investigamos queremos "vivir" nuestros valores en nuestra práctica profesional. Una de las metas de la investigación acción es desarrollar una práctica reflexiva de manera que tengamos claro los motivos y podamos vivir nuestros valores con más plenitud en la vida social, profesional y personal.

No se preocupe si no consigue plantear la pregunta al inicio con precisión, suele ocurrir; en la medida que el proyecto avance tendrá tiempo para precisarla. Los investigadores suelen partir de una idea general que se va delimitando a medida que el proceso avanza. Problematicar la práctica en busca de tema de indagación lleva tiempo, y es probable que vayan apareciendo nuevas preguntas.

Una vez identificado el problema o foco de estudio conviene hacerse preguntas para comprobar si ha tenido en cuenta las consideraciones o sugerencias señaladas anteriormente. Preguntas tales como:

- ¿He identificado un área de interés sobre la que puedo hacer algo?
- ¿La he discutido con otros colegas?
- ¿Tengo garantías de que es un área que puedo mejorar?
- ¿La situación problemática responde a mis valores pedagógicos?

Señalamos que es importante que el foco de estudio o problema que se seleccione sea de interés, que sea un problema manejable, mejorable, y que implique algún aspecto del proceso enseñanza y aprendizaje.

b) *Diagnóstico de la situación, documentación sobre el tema*

Identificado el problema es preciso hacer un reconocimiento o diagnóstico del mismo. La finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan acción. Conviene hacerse preguntas como éstas: ¿Qué clase de evidencia puedo generar para demostrar lo que está ocurriendo? ¿Cómo puedo mostrar la situación actual a otras personas?

Otro aspecto a considerar es la recogida de información sobre el tema que desea investigar, sobre la acción que quiere implementar. Para ello necesita hacer una revisión documental o bibliográfica. Elija una par de palabras clave o descriptores referentes al tema, y averigüe quién o quiénes están estudiando el tema. Tal vez no encuentre información, pero en caso contrario podrá disponer de valiosa información para su estudio. Es un punto a su favor que aparezcan citados los autores que ha leído en las referencias bibliográficas. Una vez realizada la revisión documental, conviene que realice algunas preguntas de comprobación:

- ¿Dispongo de suficiente información relacionada con el tema de estudio?
- ¿He leído suficiente sobre la metodología?
- ¿Tengo previstos libros o artículos que me faltan por leer?

c) *La hipótesis acción o acción estratégica*

Un momento importante del plan de acción es la formulación de la propuesta de cambio o mejora: la hipótesis acción o acción estratégica. Una vez hecha la revisión documental, estará en condiciones de diseñar el plan de acción, es decir, las acciones que quiere introducir en su práctica profesional para mejorarla. Es un momento decisivo en el proceso; de su planteamiento dependerá en gran medida el éxito de su proyecto de investigación. Recuerde que en la investigación acción, la acción es el centro del proceso y la investigación se pone a su servicio.

El plan acción es una "acción estratégica" en prospectiva para la acción; es el elemento clave de toda investigación acción; la acción que se apoya en la comprensión obtenida del diagnóstico de la situación y de la revisión documental, en contraste con la acción como resultado del hábito, opinión o mero conocimiento de una parte irrelevante o parcial. La acción estratégica es una forma de deliberación que genera una clase de conocimiento que se manifiesta en un juicio sabio.

La búsqueda deliberada de información es esencial para plantear la acción. Un criterio importante de la acción estratégica es el intento por comprender las circunstancias en las que la acción tiene lugar: las relaciones entre las circunstancias, el con-

texto, la intención y la acción. En el caso de que el proyecto se realice en grupo, el plan detallará quién informa a quién y cuándo, la especificación de roles y metas, el calendario de reuniones, etc.

Para Elliott, una hipótesis acción es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción). ¿Cómo podría mejorar el rendimiento de mis alumnos en la asignatura de biología? A través del aprendizaje cooperativo. Las hipótesis se plantean mediante formas "vivas" de preguntas y respuestas. Las hipótesis acción son propuestas que deben considerarse como ideas "inteligentes", y no como soluciones "correctas".

Imagine las soluciones posibles que se le ocurran y que respondan a la pregunta general: ¿Qué puedo hacer para mejorar esta situación? Ponga dichas soluciones a disposición de sus colegas que puedan ayudarle en esta fase del proyecto. Pídales su opinión al respecto.

Acción

Ha llegado el momento de poner en marcha la acción estratégica o hipótesis acción planteada en la fase anterior. Es hora de pasar a la acción. La fase anterior supuso un esfuerzo en la reflexión y el discurso. Seguramente que dispone de un cronograma o calendario donde describe los pasos y tiempos que requiere para implementar la acción estratégica. De no tenerlo debería pensar en ello. En la investigación acción la reflexión recae principalmente sobre la acción; esto es porque el énfasis se pone en la acción más que en la investigación; la investigación es así mismo revisada, pero su función principal es servir a la acción.

La acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. No está exenta de riesgo, pues se enfrenta a limitaciones políticas y materiales, por lo que los planes de acción deben ser flexibles y estar abiertos al cambio. Se desarrolla en un tiempo real.

El control de la acción y la generación sistemática de datos debe ser un proceso sistemático. Un importante resultado de la investigación acción es el cambio que genera en la comprensión de la práctica profesional. Ser sistemático en la recogida de datos tiene importancia en diferentes aspectos del proceso de investi-

gación; servirá para apoyar en el momento de la reflexión que se han generado evidencias sobre la práctica; de ayuda para explicitar los puntos donde los cambios han tenido lugar. Ser sistemático significa que la recogida de datos se realiza conforme a un plan y los datos se utilizan para apoyar las evidencias de los cambios.

Cualquier tipo de dato no basta; sólo el que permita demostrar que realmente la situación está mejorando. Es recomendable guardar los datos en ficheros. Elabore un listado con las técnicas de recogida de información que pretende utilizar. Enumérelas del 1 al 5, por orden de preferencia. Esta tarea le ayudará a identificar las técnicas con las que se siente más seguro. La elección puede abarcar desde notas de campo, diarios, hasta cuestionarios, entrevistas o las propias observaciones.

Observación

En este apartado encontrará las directrices para llevar a cabo la tercera fase del ciclo de la investigación acción: la observación o supervisión del plan de acción. La observación recae sobre la acción, ésta se controla y registra a través de la observación. La investigación acción prevé una mejora de la práctica profesional, la información obtenida nos permiten identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar o no.

La observación implica, en este sentido, la recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica profesional. Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional. Es en esto donde la investigación acción difiere de otras tradiciones de investigación.

Cómo supervisar la acción

Es el momento de centrarse en supervisar la acción, en los efectos o consecuencias de mejora que están ocurriendo. Observar y supervisar la acción es algo más que la simple recogida de datos; ante todo, es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido. La observación de la acción recae tanto en la propia acción (los cambios que se generan en su pensamiento y práctica profesional) como en la acción de otras

personas (alumnos, colegas, etc.). En esta fase del proyecto es importante recordar que:

- Se necesita utilizar técnicas de recogida de datos (observación) que aporten evidencias de la calidad del curso de acción emprendido.
- Se deben utilizar técnicas que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los imprevistos.

Acciones que pueden supervisarse para generar información:

- Autoobservar la propia acción. Necesitará identificar sus intenciones y motivaciones antes de la acción y las subsiguientes reflexiones durante la acción. Para generar información sobre sus intenciones y motivos podría hacerlo a través de su diario de investigación. Podría generar datos sobre su acción (sesiones de clase, reuniones y charlas con otras personas implicadas en la investigación) grabándolas en audio o vídeo, o tomando notas, o invitando a unos cuantos alumnos a que lleven un diario semiestructurado o registren algunas observaciones de aula.
- Supervisar la acción de otras personas. Como investigador en la acción intentará persuadir a otras personas a que se involucren en su proyecto de investigación, como, por ejemplo, un "amigo crítico" o alumnos que pueden llegar a colaborar con usted en la investigación. Podría registrar las conversaciones y otro tipo de material generado por los colaboradores.
- Supervisar conversaciones críticas sobre la investigación. Conversaciones críticas (charlas con otras personas sobre la investigación) tienen lugar durante todo el proceso de la investigación. Éstas generan información que puede ser útil para recoger datos sobre el proceso.

La observación debe proporcionar suficiente información sobre la acción para poder realizar el análisis y obtener las evidencias necesarias para apoyar las afirmaciones sobre lo aprendido o la mejora lograda como resultado de la investigación. Los datos no son evidencias, pero llegan a serlo cuando son usados como apoyo para afirmar lo que ocurrió con la acción.

El tema de las evidencias es crucial en la investigación acción. Las evidencias decidirán finalmente si las explicaciones pueden considerarse válidas o no; por ejemplo: si ha hecho lo que dice que ha hecho.

Los datos contienen pruebas o evidencias sobre las acciones que el investigador puede utilizar como particular interpretación y explicación de la acción. Cada vez que se completa un ciclo de investigación acción se dispone de registros de control y evaluación del ciclo. Estos registros son los datos que puede utilizar para mostrar las mejoras que han tenido lugar. Para evaluar su investigación necesita considerar si ha tenido lugar la mejora que afirma. Esto ocurre al:

- a) recoger información,
- b) identificar criterios de mejora,
- c) seleccionar fragmentos de datos que sirvan como evidencia de la mejora,
- d) casar esa evidencia con la preocupación inicial de investigación,
- e) presentar el trabajo a otros para que juzguen si ha tenido lugar la mejora establecida (McNiff y otros, 1996).

Céntrese en los indicadores que le puedan proporcionar evidencia clara con la que mostrar que se ha producido el cambio de la situación. Discuta dichos indicadores con los colegas o amigos críticos y, acto seguido, anótelos. Pida a sus colegas que valoren los cambios producidos en su práctica así como en los distintos participantes.

Cómo recoger la información

Para recoger información disponemos de tres vías o tres maneras de averiguar lo que pasó. Podemos observar lo que las personas dicen o hacen y tratar de descubrir lo que ocurrió, o podemos preguntarles sobre lo que ocurrió, o también podemos analizar los materiales o huellas que dejaron (cualquier otra evidencia que dejaron tras sí). El docente investigador puede adaptar cualquiera de estas opciones para observar la acción. Como investigador en la acción puede:

- Observar los efectos de su acción en otros y puede solicitar a otros que observen su acción.

- Preguntar a otras personas implicadas en la investigación por sus puntos de vista. Estos pueden ser de importancia para evaluar la acción. Podría también solicitar a otras personas sus perspectivas o puntos de vista (crítica dialéctica).
- Analizar todo tipo de material de referencia es particularmente interesante. El análisis puede incluir grabaciones en audio o vídeo, fotografías, trabajos de los alumnos, pruebas de exámenes, registros escritos y todo tipo de información documentada.

¿Qué otra clase de información puede recoger para mostrar los cambios o mejoras que han tenido lugar? Las evidencias pueden obtenerse de:

- Los diarios de un grupo de alumnos donde se les solicita que registren cómo la situación ha cambiado y qué mejora se ha producido;
- Un registro en vídeo de un grupo de discusión de los cambios producidos por la acción implementada;
- Una conversación grabada en audio o vídeo;
- Un diario de campo;
- Notas de campo de los participantes;
- Un cuestionario que se aplica a los alumnos sobre cuestiones referentes a los efectos que está generando el cambio.

Reflexión

La reflexión constituye la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. La reflexión constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación acción. No es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio.

Es el momento de centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo voy a interpretar la información, imaginar los distintos modos de interpretar los datos. Algún investigador piensa que ha fracasado si los resultados no han sido los esperados, o la solución no ha funcionado. Esto no es así. Es importante distinguir entre la acción, que no siempre logra sus propósitos, y la investigación acción que puede demostrar el "significado" de una práctica para que otros puedan aprender de ella. Estamos buscando nuevos modos de trabajar, algunos funcionan mejor que otros. No siem-

pre acertamos o lo conseguimos a la primera. Sabemos muy poco de cómo la gente aprende a mejorar su práctica. Hay que estar preparado para lo inesperado.

La reflexión o análisis de datos la entendemos como el conjunto de tareas tendentes a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a los efectos o consecuencias del plan de acción. La tarea de analizar e interpretar da sentido a la información obtenida. Es una tarea que requiere del investigador creatividad, en este sentido es un proceso singular y creativo, donde el componente artístico tiene un peso importante.

La reflexión nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma. La reflexión es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación.

El proceso reflexivo

Uno de los rasgos del proceso de análisis cualitativo es la singularidad. No existe un único modo estandarizado de realizar el análisis cualitativo. Los analistas suelen seguir sus propias pautas de trabajo, utilizan procesos de análisis a los que han llegado tras una larga experiencia y que son particulares de cada investigador. A continuación proponemos un esquema general de las tareas básicas que concurren en un proceso del análisis de datos:

Tareas básicas del proceso de análisis de datos

- a) Recopilación de la información:
 - Transcribir los documentos.
 - Lectura selectiva.
 - Subrayar, anotar ideas.
- b) Reducción de la información:
 - Codificar y categorizar.
 - Categorías: inductivas, deductivas, mixtas.
- c) Disposición, representación de la información:
 - Gráficas.
 - Diagramas: de flujo, de caja, de línea, de árbol.
 - Matrices: proceso, producto.
 - Perfiles.

- d) Validación de la información:
 - Estrategias de calidad.
 - Credibilidad.
 - Transferibilidad.
 - Dependencia.
 - Confirmabilidad.
- e) Interpretación de la información:
 - Teorización.
 - Replantear la acción.

a) *Recopilación de la información.*

El investigador en la acción, en el curso de la investigación, recoge abundante información sobre los efectos del plan de acción. Ahora es el momento de recopilar, reducir y preparar la información para hacerla manejable y comprensible.

Puede empezar leyendo los documentos: entrevistas, notas de campo, diarios, etc. Primero seleccione un documento y empiece a subrayar y a realizar las primeras anotaciones. Van emergiendo las primeras ideas y temas que le van a permitir captar el significado de las palabras y acciones.

b) *Reducción de la información.*

Tenga presente que la información recogida sólo supone un conjunto reducido del universo de datos posibles de obtener. Cuando focalizamos y delimitamos la recogida de datos estamos haciendo una reducción de los datos.

Reducir la información quiere decir hacerla manejable. La hacemos manejable cuando la codificamos y categorizamos. Para ello fragmentamos la información en unidades de significado y a cada unidad le asignamos un código. Las unidades de significado son fragmentos del texto a los que el analista les atribuye un sentido o significado propio, y se vincula a una categoría. Las unidades de análisis sirven para definir las categorías.

c) *Disposición y presentación de la información*

Una vez que la información se ha categorizado y codificado, es el momento de presentar los datos y disponerlos de un modo ordenado. Disponer la información es organizarla mediante

algún formato espacial ordenado, como puede ser una gráfica, un diagrama o una matriz. Una disposición es, pues, un conjunto organizado de información. En el análisis de datos cualitativos es frecuente llevar a cabo distintas formas de disposiciones y presentaciones de la información: diagramas, matrices y perfiles.

d) *Validación de la información.*

Una de las fases del proceso del análisis de datos comporta validar la información, es decir aportar elementos o criterios para que los datos sean creíbles. Para validar la información necesitamos: a) hacer afirmaciones, b) examinar críticamente las afirmaciones contra la evidencia, c) implicar a otras personas en la elaboración de juicios. Sugerimos algunos de los criterios utilizados en la investigación cualitativa aplicables a la investigación acción. La tabla 2 recoge algunas de las estrategias.

e) *Interpretación*

Una vez que los datos han sido validados a través de las distintas estrategias señaladas anteriormente, está en disposición de desarrollar una descripción y explicación tentativa de lo que ha ocurrido. Explicar la acción significa que usted identifica posibles significados, que teoriza, que construye modelos, que los resultados los vincula a otros trabajos, que realiza una descripción crítica. Dispone del análisis para dar respuesta a la hipótesis acción o acciones que planteó en la investigación. Es el momento de dar sentido a las categorías y realizar una explicación que le permita crear un marco referencial que dé significado a la investigación. Es decir, que usted pueda elaborar su propia teorización, teoría viva, o teoría práctica, en palabras de Kemmis. La teorización elaborada en esta fase interpretativa permite al docente investigador dar respuestas a sus observaciones particulares, a sus acciones y, en definitiva, a su práctica educativa.

Con la puesta en práctica de los resultados obtenidos en la fase interpretativa termina el proceso de análisis de la información. Es el momento de responder a las preguntas que durante el proceso el investigador formulaba: ¿Cómo es que pasa esto? ¿Cómo se explica? Como respuesta a estos interrogantes, el docente investigador elabora las estrategias e introduce los cam-

TABLA 2.2. *Sumario de las estrategias para establecer la validez.*

<i>Estrategias</i>	<i>Resultados</i>	<i>Ejemplos</i>
Estancia prolongada	Construye confianza Desarrolla rapport Construye relaciones Obtiene alto alcance de datos Obtiene datos precisos	Amplitud de tiempo en el campo Evita cierre prematuro
Observación persistente	Obtiene datos en profundidad Obtiene datos precisos Clasifica las relevancias de las irrelevantias Reconoce engaños	Investigación asertiva, propositiva Utiliza diferentes o múltiples fuentes (notas de campo, entrevistas, vídeos, fotografías), métodos o investigadores
Triangulación	Contrasta datos	Ausencia de datos
Material de referencia	Provee una diapositiva de la vida	Medidas no disruptivas, tales como catálogos, libros del año, memorandos, folletos
Revisión de colegas	Pruebas de hipótesis de trabajo Examinar explicaciones alternativas	Discusiones formales e informales con los compañeros
Comprobación de compañeros	Explorar diseños e hipótesis emergentes Probar categorías, Interpretaciones o conclusiones	Comprobación continua, formal e informal de los datos con los clientes al terminar una entrevista, revisión de pasajes escritos o de un informe final en forma de borrador
Diario reflexivo	Decisiones documentales	Diario semanal o diario escrito
Descripción densa	Proveer bases de datos para los juicios de transferibilidad Proveer experiencia vicaria para el lector	Datos descriptivos, relevantes
Muestreo teórico	Generar datos para diseño emergente o hipótesis que emergen	Muestreo de variación máxima que provee un amplio rango de información basada en la relevancia
Auditar	Permitir a un auditor que determine la confiabilidad del estudio	Guías de entrevistas, notas, documentos, tarjetas de notas, crítica de colegas, notas, diarios, etc.

bios que cree que le proporcionarán la solución. Lo que hace, en definitiva, es comprobar si las respuestas que ha encontrado funcionan o no en la práctica; pone en práctica los resultados de la investigación.

En el momento que el docente investigador emprende esta acción comienza un nuevo ciclo de investigación, surgen nuevas hipótesis acción a partir de la evidencia encontrada, y así continúa un proceso de indagación en el aula que permite ganar comprensión y, al mismo tiempo, favorece el desarrollo profesional. Es decir, el docente se constituye en un verdadero investigador de su propia práctica educativa.

EL INFORME DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Ha llegado el momento de redactar el informe de investigación. Este apartado trata de aportar directrices para escribir el informe de la investigación acción. El informe es una vía de dar a conocer los resultados a otras personas para que puedan ponerlos a prueba en su práctica profesional; además, el quehacer investigador es patrimonio social que debe estar al alcance de la comunidad científica. Comunicar la investigación es la mejor manera de validarla. Uno está dispuesto a que otros examinen y opinen al respecto. Hacer pública la investigación conduce a invitar a corroborar o a criticar los resultados. Comporta asegurar la confidencialidad y el anonimato, tener presente las consideraciones éticas de la investigación. Cualquier audiencia que elija para su informe, tendrá que hacer dos importantes decisiones:

- a) Cuál va a ser el contenido (fondo).
- b) Formato de presentación (forma).

De la misma manera que el contenido debe ser apropiado, el informe ha de ser organizado en una forma que encuentre razones para escribir el informe, tales como: claras direcciones que guíen al lector, epígrafes que guíen la atención, claridad de expresión, evitar la jerga innecesaria y buenas destrezas lingüísticas y de escritura. Las destrezas de comunicación y presentación son claves.

McNiff y otros (1996) sugieren directrices para escribir un informe para una disertación. Recuerde que éste es sólo un ejem-

plo. Puede cambiar la disposición para ajustarlo a su propio estilo y al contenido del proyecto. El ejemplo que sigue es una muestra de un diseño amplio y de un proceso secuencial lógico.

Partes de la estructura de un informe

1. Página del título.
2. Abstract.
3. Índice de contenidos [incluye contenidos de apéndices].
4. Ilustraciones, figuras.
5. Reconocimientos.
6. Introducción.
7. Cuerpo del texto, dividido en capítulos.
8. Bibliografía.
9. Anexos.

Elliott defiende que los informes de investigación acción debe tener un enfoque histórico, y relatar la historia de su desarrollo en el tiempo. El informe ha de incluir:

- Cómo evolucionó la idea general a través del tiempo.
- Cómo evolucionó la comprensión del problema.
- Qué medidas se tomaron a la luz de la comprensión señalada y cómo se hizo frente a los problemas.
- Los efectos que generaron las acciones tomadas.
- Las técnicas utilizadas para recoger la información.
- Los problemas que encontraron al utilizarlos.
- Cualquier problema ético que se planteó.

EJERCICIOS

1. Señala cuáles son los rasgos que diferencian a la investigación acción de otras modalidades.
2. ¿Para qué tipos de problemas es pertinente la investigación acción y para cuáles no?
3. ¿Cómo argumentarías que la investigación acción tiene un componente formativo?
4. ¿Qué técnicas de validez utilizarías para hacer creíble las evidencias de una investigación acción?
5. ¿Por qué crees que los docentes o profesores deben indagar su práctica educativa?

CAPÍTULO 13

METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA

Jesús Gómez Alonso

OBJETIVOS

- a) Conocer las características generales de la metodología comunicativa crítica.
- b) Identificar los fundamentos en los que se basa esta perspectiva metodológica.
- c) Formular y reconocer las fases fundamentales de una investigación con metodología comunicativa crítica.
- d) Reconocer los rasgos diferenciales que caracterizan los procedimientos más habituales de recogida de información en la metodología comunicativa crítica.
- e) Conocer las características de las comunidades de aprendizaje.

INVESTIGAR LA REALIDAD SOCIAL

La investigación en las ciencias naturales ha estado organizada de manera que es la naturaleza el objeto de conocimiento. Esto ha inspirado la investigación social. Pero en la actualidad el proceso de investigación de las ciencias sociales tiende a moverse en el nivel de la acción comunicativa. Esto implica que el sentido del conocimiento científico debe producirse con el mantenimiento de la intersubjetividad. Lo cual significa entender la realidad social como una construcción humana cuyos significados los construimos comunicativamente mediante la interacción en la comprensión mutua.

Por otro lado, la existencia del conocimiento científico tiene que ver con el vínculo entre el proceso por el que se llega al conocimiento y los intereses que motivan dicho proceso, cosa que sólo

puede producirse de forma concluyente en la autorreflexión de las ciencias críticas: las ciencias sociales de hoy en día están presididas por la reflexión y la autorreflexión críticas.

Es por esta doble razón, intersubjetividad y reflexión crítica, que vamos a enmarcar nuestras propuestas metodológicas en el paradigma comunicativo crítico: comunicativo porque sustituye el concepto de objeto/sujeto por el de intersubjetividad; crítico porque parte de la capacidad de reflexión y autorreflexión de las personas y de los colectivos. El capítulo expone las bases de la metodología comunicativa crítica que el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) lleva desarrollando a lo largo de los últimos años.

Las teorías en las que basamos nuestras investigaciones resultan ser dinámicas ya que, a medida que indagamos, aparecen nuevas aportaciones al contexto teórico y a las futuras investigaciones aplicadas que se van diseñando. De esta manera, se enriquece el conocimiento que tenemos sobre la realidad social permitiendo ofrecer, a través de un análisis más riguroso de sus problemáticas, los elementos que ayudan a superarlas. En esta línea, es básica la interdisciplinariedad como elemento primordial en los planteamientos teóricos de los trabajos de investigación, facilitando una mayor riqueza de los contenidos teóricos elaborados.

Estamos ante una concepción que da validez a las interacciones que se producen en la sociedad, mostrando atención especial hacia aquellos elementos que provocan la exclusión social o aquellos otros que la transforman, teniendo en cuenta que en la realidad social se dan prácticas dialógicas o comunicativas que sirven a las personas para desenvolver sus vidas a partir de procesos personales y sociales de cambio. Con el desarrollo de estas teorías y aproximaciones metodológicas pretendemos hacer evidentes tales prácticas comunicativas y contribuir así a su potenciación.

En cualquier caso, toda investigación, así como el soporte teórico y metodológico que usamos, tiene como objetivo principal la explicación y transformación de la realidad, y cobra más importancia, si cabe, cuando constatamos que la realidad social cambia rápidamente. Sólo una ciencia que cada día se democratiza más, dejando de ser monopolio de expertas y expertos, puede conducirnos hacia análisis que describen e interpretan estos cambios y ofrecen elementos que facilitan la transformación de aquellas

situaciones que son problemáticas, exclusoras y generadoras de desigualdades. El desarrollo científico, como proceso de compromiso con una forma determinada de observar y organizar el mundo, impide que hablemos de neutralidad.

CONTEXTO TEÓRICO DE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA

Las aportaciones teóricas que tenemos en cuenta son, entre otras, las de Vigostky (1995) sobre pensamiento, lenguaje y desarrollo de los procesos psicológicos superiores; la fenomenología de Schütz en cuanto el sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas; el constructivismo de Berger y Luckmann que demuestra la relevancia del sentido común en la vida cotidiana; el interaccionismo simbólico de Mead que incorpora la elaboración y definición de significados y situaciones a partir de la interacción entre personas; la etnometodología de Garfinkel que refleja la propia interpretación de las personas con respecto a sus experiencias cotidianas desde las reglas de su sentido común; la dramaturgia de Goffman que se centra en la experiencia individual de la vida social ajustándose a las reglas del contexto y a las expectativas; la acción comunicativa donde el lenguaje se encamina hacia el entendimiento en base a los mejores argumentos (Habermas, 1987); la acción dialógica donde la intersubjetividad es el sujeto de la acción (Freire, 1995); el aprendizaje dialógico con sus siete principios (Flecha, 1997); las concepciones actuales de la sociedad del riesgo de Beck, etc.

Concepciones de la realidad social

¿Existe la realidad? ¿Es la realidad de naturaleza objetiva, algo externo a las personas y algo dado en el mundo, que se impone desde fuera? ¿Es una construcción social, creada por las personas, que depende del significado que le damos? ¿Es aprehendida y constituida por estructuras situadas históricamente? ¿Es producto de la interrelación social, de forma que los significados que elaboramos emergen del consenso logrado desde procesos de interacción? Contestar afirmativamente a una u otra de estas preguntas significa también adscribirse a una u otra concepción ontológica.

- La perspectiva objetivista defiende que la realidad existe independientemente de los pensamientos y de las acciones humanas. La ciencia positivista, que descansa en esta concepción, tiene como objetivo descubrir y articular las leyes que determinan los fenómenos para el mundo social y para el natural, en forma de relaciones de causalidad. Es un enfoque que permite definir los hechos sociales de la misma manera que investigar, medir o ver las funciones de los hechos naturales.
- Para la orientación constructivista, la realidad es una construcción social que depende de los significados y de los pensamientos de las personas. Una vez construida, queda en nuestra pre-conciencia y la asumimos como parte de nuestra cultura. Responde a la filosofía de la conciencia. No hay, por tanto, una realidad única, tangible, fragmentable, sobre la que la ciencia pueda converger¹.
- El enfoque socio crítico se posiciona en un realismo histórico que incorpora los contextos políticos e ideológicos, asumiendo que la realidad es entendida y constituida por estructuras situadas históricamente y conformadas por aspectos sociales, culturales, económicos, étnicos y de género, que cristalizan como estructuras naturales e inmutables, por lo que se hacen necesarias comprensiones más transformadoras.
- La concepción comunicativa crítica hace una precisión sobre la idea de la construcción. Por un lado, afirma que el mundo existe independientemente de las mentes; las rocas de una montaña o las aguas de un río existen al margen de nuestros pensamientos, de nuestra construcción de significados o de nuestra intersubjetividad. Por otro lado, aunque es cierto que vivimos en un solo mundo, éste contiene tanto los fenómenos descritos por las ciencias naturales, la física o la química, como los conceptos derivados

¹ Llevando al extremo el constructivismo, algunas corrientes teóricas han tocado el límite del relativismo inherente a la defensa de la construcción social de la realidad, presuponiendo que no hay una realidad física, sino que ésta se crea en la conceptualización y función social, no ya de las normas y costumbres, sino también de los objetos mismos: una montaña o un río son una construcción social que depende del significado que le hemos dado mediante el lenguaje. Con ello, reducen la realidad a lenguaje.

de la psicología, la sociología y la economía, de modo que la realidad social es construida socialmente y depende de los significados que le demos. Sin embargo, y ésta es la precisión básica, tales significados emergen a su vez del consenso logrado desde la interacción humana sobre la base de pretensiones de validez. Como los significados son contruidos comunicativamente mediante la interacción entre personas, el énfasis recae en la interrelación social, en los acuerdos.

El dinero no es dinero al margen de lo que pensemos o hagamos con él (objetivismo); tampoco lo es por el significado que le damos (constructivismo); básicamente lo es porque la sociedad llegó a ese acuerdo, y dejará de serlo el día en que convengamos que así sea. Y el ejemplo se extiende a cualquier realidad social, como el matrimonio monogámico, el trabajo, la educación, etc.

Concepción epistemológica de la metodología comunicativa crítica

Para la epistemología objetivista, los enunciados científicos tratan sobre la realidad existente; cuando reconocemos un objeto ya estamos descubriendo la verdad objetiva, de la misma forma que los valores también están objetivados en las personas investigadas. Por eso, busca descubrir leyes generales que expliquen esa realidad objetiva. En cambio, la epistemología constructivista toma los enunciados científicos como construcciones que sirven para comprender la realidad, afirmando que el significado no se descubre, sino que se construye. De ahí que busque comprender el mundo social de las personas observadas. Por otro lado, la epistemología socio crítica, que toma los hechos como vinculados al dominio de los valores e ideología, defiende un conocimiento que no es acumulativo ni absoluto, sino creciente y cambiante mediante un proceso dialéctico de revisión histórica que ha de concluir emancipando a la persona y redistribuyendo el poder y los recursos sociales.

En nuestro caso, la perspectiva comunicativa crítica postula que los enunciados científicos son producto de la aceptación de un diálogo intersubjetivo con pretensiones de validez (no de poder) sobre algún tema de la realidad social. Conocer la realidad implica tanto comprenderla como explicarla, porque la fina-

lidad última es transformarla. Si la preocupación de las ciencias sociales es la explicación de lo que acontece en sociedad a todos los niveles, quienes investigamos somos a la vez parte del objeto de estudio.

La metodología de investigación comunicativa crítica se mueve en un modelo de teoría dual de la acción (sujeto y sistemas), de la misma manera que lo hacen otros teóricos de las ciencias sociales como Habermas y Giddens, que conciben los análisis de la realidad bajo un doble prisma: sujeto y estructura social. Habermas (1987) distingue entre sistema social y mundo de la vida (totalidad de vivencias y experiencias que tienen las personas), concepto que tiene sus raíces en la fenomenología de Husserl, y que Schütz incorporó a la sociología. Giddens distingue entre sujeto y estructura, confiriendo al sujeto la categoría de actor. Según su Teoría de la Estructuración, la acción humana es capaz de influir en las estructuras, así como las estructuras influyen en la acción humana. Es a través de la conciencia práctica como los actores son capaces de interpretar su propia realidad, sus propias acciones y las consecuencias de éstas. Estos enfoques hacen que desde las ciencias sociales se estén realizando aportaciones básicas como las siguientes:

- a) Se parte de la capacidad de interpretación y autocomprensión que tienen los individuos y las sociedades. Yendo aún más allá: sólo se puede construir realidad a través de las definiciones que las personas se dan a sí mismas y a sus interacciones sociales. Ningún método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene con el contacto directo; escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretando con ellas sus propios contextos. Todos somos actores sociales capaces de interpretar el sentido de nuestras acciones y de conocer las consecuencias sociales que éstas producen. Somos capaces de conocer nuestra propia realidad social y basar en este conocimiento nuestro proyecto de vida.
- b) Nos resulta imposible no comunicarnos. Vivimos cada vez más en una realidad puramente social donde las relaciones entre naturaleza y cultura van incrementando su

carácter social. El nuevo contexto de la sociedad de la información nos conduce a la posibilidad de estar comunicados en tiempo real a grandes distancias. Sin embargo, los beneficios de esta nueva sociedad no han alcanzado a todas las personas por igual, ya que las desigualdades se han instalado y, en algunos casos, incrementado. En una sociedad que cada día es más dialógica, desde nuestras propuestas metodológicas tenemos el objetivo de potenciar la capacidad de comunicación de los sectores más desfavorecidos o de los que padecen exclusión social. Sólo así, en el disfrute de los nuevos potenciales comunicativos de la sociedad se puede invertir la tendencia a la dualización social y las desigualdades.

- c) Existe la capacidad universal de lenguaje y acción. Todas las personas somos capaces de lenguaje y acción. Estudios transculturales han demostrado que incluso las que viven en ambientes más guetizados o empobrecidos desarrollan en sus propios contextos capacidades cognitivas y habilidades comunicativas a través de la experiencia. Todas las personas poseemos por igual competencia lingüística y tenemos potencialidad para crear prácticas culturales que no han existido nunca hasta ahora. Quienes están excluidas pueden crear, mediante sus competencias lingüísticas, nuevas prácticas culturales capaces de superar su exclusión.

Afirmamos que no existe desnivel cualitativamente relevante entre personas investigadoras e investigadas. Pero sabemos que esta afirmación puede ser conflictiva, precisamente dentro de la comunidad investigadora. Esta es una de las dificultades de esta concepción, que utiliza la racionalidad comunicativa. No obstante, a pesar de esta posible resistencia, creemos que la afirmación se va imponiendo, de la misma forma que se está instalando la democracia en la vida privada y las sociedades actuales se vuelven cada día más dialógicas. La consecuencia clave que nos surge de la investigación de orientación comunicativa crítica es que a través del diálogo todas las personas son participantes y transforman sus contextos.

Para su mejor comprensión, vamos a detallar los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) que se aplican a la investigación comunicativa crítica, porque van a servir de guía en cómo conocer la realidad:

1. Diálogo igualitario. Implica que existe validez por el valor de los argumentos aportados y no por las posiciones de poder de quienes los realizan. Lleva implícito que todas las personas tenemos las mismas capacidades si disponemos de las mismas oportunidades, en un proceso donde todas aprendemos y nada queda concluido. Asimismo, quiere decir que todas las personas participantes pueden, a través del diálogo horizontal, debatir y cambiar todo lo que pasa en la investigación, sin que quienes están investigando impongan un saber culturalmente hegemónico mediante la autoridad jerárquica, ni marquen los contenidos y/o los ritmos de la investigación. Un ejemplo de esto último lo tenemos en los grupos de discusión comunicativos, donde el equipo investigador —que tiene saberes diferentes, pero no superiores o inferiores a los demás— explica, escucha y participa como el resto.
2. Inteligencia cultural. La inteligencia cultural contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana, abarcando la inteligencia académica, la práctica, la social, la emocional..., las destrezas y habilidades comunicativas, y las demás capacidades de los seres humanos que hacen posible alcanzar acuerdos en los diferentes ámbitos y llegar a entenderse en los campos cognitivo, ético, estético y afectivo. La inteligencia cultural es un concepto que integra el resto de inteligencias, destrezas, habilidades y capacidades que nos sirven para aprender unos de otros, tomar decisiones, resolver problemas, etc. Todo ello nos hace diferentes y permite reconocernos como tales, pero nunca como superiores o inferiores o faltos de capacidades. Para comprender el por qué, basta con plantearse algunas preguntas: ¿de qué tipo de inteligencia o habilidad nos valemos para aprender a usar el ordenador o la lavadora (algunas veces seguimos el manual de instrucciones, otras practicamos, y la mayoría preguntamos a alguna amistad)? ¿cómo determinadas personas hacen cálculos perfectos sin usar la inteligencia académica? ¿quién sabe ordeñar la vaca, quien redacta mejor las instrucciones o quien la ordeña bien en la práctica? Las formas de comunicación de la inteligencia no tienen por qué ser las de los grupos privilegiados. La cultura popular es

- muy rica y debe realizar grandes aportaciones a nuestros presupuestos de investigación. Por eso vamos a referirnos a la inteligencia cultural como un recurso que tienen todas las personas.
3. Transformación. Hemos de hacer valer que somos seres de transformación, no de adaptación (Freire, 1995). Por eso, y teniendo en cuenta que el desarrollo cognitivo depende del entorno, cuando éste es desfavorable hemos de transformarlo; nunca admitir la reproducción social y educativa, ni adaptarnos a las circunstancias. Lo que se precisa es la modificación de las relaciones familiares, laborales y personales de quienes participan en el diálogo. Por ejemplo, hay personas que a través de un proceso transformador de investigación han roto obediencias ciegas posicionándose en favor del diálogo anti-autoritario, demostrando cómo la democracia pública está dejando el protagonismo a la privada y cómo pasan de concientizadas a autodirigidas.
 4. Dimensión instrumental. Necesitamos contenidos, conocimientos. Sin ellos, la investigación pierde sentido. Lo que ocurre es que en la sociedad actual estos conocimientos se aprenden e investigan más y mejor a través del diálogo. Por eso defendemos la investigación instrumental, que no es opuesta a la dimensión dialógica, ya que, estimulada por el diálogo, aumenta la mejor selección y procesamiento de la información, así como toda una serie de competencias y de conocimientos necesarios para tener una vida satisfactoria en la actual sociedad de la información. Un buen ejemplo de dimensión instrumental para la investigación comunicativa nos lo da Internet.
 5. Creación de sentido. El objetivo está en ayudar a superar la pérdida de sentido de los sistemas; a buscar un sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor. Para ello se debe potenciar la investigación que posibilite la interacción entre las personas y que ésta sea dirigida por ellas mismas, porque los contextos de investigación son espacios para hablar, no para callar. Queremos que los sistemas (burocráticos o informacionales) no sustituyan a los ambientes comunitarios, para lo cual la investigación ha de promover la comunicación de tú a tú entre las personas (conversaciones horizontales).

6. Solidaridad. Hemos de eliminar las tremendas diferencias existentes entre los distintos contextos sociales; se hace imprescindible, una vez más, luchar contra la exclusión social. Por lo tanto, el punto de mira está en desarrollar y radicalizar principios tan importantes para nuestras vidas como la democracia, la igualdad, la paz y la libertad sexual, y contraponerlos a sus contrarios, la dictadura, la desigualdad, la guerra, la represión y la violación. Las prácticas investigadoras igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias, porque no existe la neutralidad.
7. Igualdad de diferencias. No buscamos homogeneidad, porque excluye a quienes tienen saberes diferentes; ni tampoco igualdad de oportunidades, porque no cuestiona las distancias existentes entre las personas. Consideramos las diferencias como un subconjunto de la igualdad en un proceso donde cambiamos el objetivo de la diversidad por el de la igualdad de las diferencias; también cambiamos lo que podríamos llamar investigación significativa por investigación dialógica. Si la igualdad y la democracia son los valores básicos de toda investigación progresista, toda persona tiene el mismo derecho a vivir de forma diferente. Vemos la limitación de la actual igualdad, pero no la criticamos sin proponer otra más consecuente; ni defendemos la diversidad sin proponer simultáneamente la equidad de colectivos y personas diferentes. Buenos ejemplos de este principio son la acción conjunta de la comunidad en la creación de condiciones satisfactorias para la investigación, así como la formación de todos los agentes que forman parte y entorno de la investigación.

CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA

Hemos analizado diferentes modos de interpretar la realidad social, en los que subyace un conjunto de supuestos ontológicos y epistemológicos, bien diferenciados, que tienen una implicación directa en las opciones metodológicas a utilizar, de forma que usaremos una u otra metodología dependiendo de la concepción a la que nos adscribamos. En otras palabras, la dimensión metodológica va a responder a la pregunta: ¿Cómo ha de proceder

quien investiga para descubrir, construir y/o acordar lo cognoscible?

El enfoque comunicativo crítico, a diferencia de los anteriores, hace hincapié en que los significados se construyen comunicativamente a través de la interacción entre las personas. Quienes investigan no sólo participan en un diálogo con otras personas, sino que el significado se construye a partir de las contribuciones de ambas partes. Desde esta perspectiva se rompe el desnivel metodológicamente relevante, construyéndose el conocimiento a través de un diálogo intersubjetivo en el que no existe la figura de una persona experta, ya que se convierte en una participante más en el proceso de entendimiento, siendo el resultado de todo ello el conocimiento y la transformación de la realidad.

Estamos ante una orientación que en el plano metodológico pretende no sólo describir y explicar la realidad, comprenderla e interpretarla con el objetivo de estudiarla, sino transformarla; para ello, construye el objeto de estudio a través de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se quiere transformar, en beneficio de una investigación dialógica que sirve para clarificar cuáles son los esfuerzos que logran más objetivos y cuáles consiguen menos.

De nuevo nos hallamos ante una racionalidad intersubjetivamente compartida. Solamente así, a través de un proceso de entendimiento establecido a través del diálogo entre las personas y colectivos sociales, podemos definir la racionalidad metodológica que posibilita que todas las personas sean participantes y transformen sus contextos.

La primera consecuencia que extraemos es que la metodología de orientación comunicativa crítica utiliza las técnicas de recogida de información cualitativas, cuantitativas o ambas a la vez, aunque ciertamente privilegia las primeras, imprescindibles bajo el paradigma comunicativo crítico. Sin embargo, lo básico no es resolver si cuantitativa sí, o cuantitativa no, sino utilizar la orientación comunicativa crítica en cualquier caso.

No es una metodología fácil ni rápida, sino que requiere tiempo, capacidad investigadora, buena disponibilidad para crear situaciones de diálogo intersubjetivo entre las personas participantes, y capacidad de análisis y criterios muy claros y consensuados para categorizar las interpretaciones. La gran importancia

que se da al contexto proviene de teorías interaccionistas o posiciones etnometodológicas: en las comunicaciones cotidianas una manifestación nunca tiene significado completo por sí misma, recibe parte de su contenido semántico del contexto, cuya comprensión quien habla la supone de quien oye. Como consecuencia, el momento exploratorio orientado al conocimiento no puede separarse del momento creativo, constructivo, orientado a la creación de un consenso.

La búsqueda de la objetividad reside en la intersubjetividad (objetividad intersubjetiva), no existiendo diferencias jerárquicas entre personas expertas y legas, sino una interacción horizontal con unos procesos cooperativos concebidos como un auténtico entendimiento que se rige con pretensiones de validez. Dicho de otra forma, se rechaza la idea (de manera generalizada) de que el papel de la persona investigadora sea escudriñar las aserciones que recibe, normalmente tergiversadas, dichas de manera interesada o no suficientemente analizadas y argumentadas por la persona investigada. Se puede lograr un grado de objetividad mucho más alto si quienes investigan se preocupan de crear un clima de diálogo que posibilite una comunicación intersubjetiva, en vez de preguntarse qué hay de verdad en todo ello, qué no nos han dicho, qué nos han explicado de manera interesada o qué nos han contado simplemente porque han visto que era lo que deseábamos escuchar.

Evidentemente, la metodología de orientación comunicativa crítica comporta algunas consecuencias propias de las premisas de la concepción comunicativa crítica: (a) las personas investigadoras (para comprender o explicar un fenómeno) participan en el proceso comunicativo en el mismo plano de igualdad que las personas investigadas, (b) por lo tanto, no se aseguran la exclusividad del "rigor científico" (no consideran su saber superior sino diferente), (c) esta posición implica voluntad de que haya pretensiones de validez y no de poder, usando la argumentación para alcanzar acuerdos; (d) es importante la participación de las personas investigadas en las técnicas de investigación (guion de las entrevistas, relatos de vida, confección y desarrollo de los grupos de discusión comunicativos, observación, encuesta, etc.), ya sean cualitativas o cuantitativas, (e) se evita un análisis sesgado de la realidad social, ya que las personas investigadas intervienen en la interpretación y en las conclusiones de la investigación, no dejándolas exclusivamente en manos de la cosmovisión de las investi-

Cuadro comparativo entre diferentes enfoques metodológicos.

PARADIGMA	Positivista	Interpretativo	Socio crítico	Comunicativo crítico
CONCEPCIÓN	Objetivista	Constructivista	Socio crítica	Comunicativa crítica
REALIDAD	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y que actúan en ella.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que le dan las personas	La realidad es aprehendida y constituida por estructuras situadas históricamente, y conformada por aspectos sociales, culturales, económicos, étnicos, de género, etc.	La realidad social es una construcción humana cuyos significados son construidos comunicativamente mediante la interacción entre las personas.
RACIONALIDAD	Instrumental.	Instrumental.	Instrumental crítica.	Comunicativa crítica.
ENUNCIADOS	Los enunciados científicos versan sobre realidades existentes.	Los enunciados científicos son una construcción social.	Los enunciados científicos son producto de la dialéctica.	Los enunciados científicos son producto del diálogo.
METODOLOGÍA	Cuantitativa.	Cualitativa.	Socio crítica.	Comunicativa crítica.
TÉCNICAS	Cuantitativas.	Cualitativas.	Cualitativas y cuantitativas.	Cualitativas y cuantitativas.
PERSONAS INVESTIGADAS	La base está en los contenidos, que son independientes de las personas investigadas.	Cada persona investigada construye un significado diferente.	Los significados están mediados por los valores y la ideología.	Los significados dependen de las interacciones.

Cuadro comparativo entre diferentes enfoques metodológicos. (Continuación).

PERSONAS INVESTIGADORAS	El equipo investigador debe poseer conocimientos y habilidades metodológicas. La formación del personal investigador es básica.	El equipo investigador debe conocer los procesos de construcción de conocimiento. Es un proceso básico en las personas investigadas.	El equipo investigador se centra principalmente en la participación de los sujetos para transformar la realidad social.	El equipo investigador se basa en el conocimiento de las personas, grupos y materias. Investigación y aprendizaje dialógicos son básicos.
PROCESO	El proceso de construcción de los significados es global.	El proceso de construcción es social.	El proceso de construcción es dialéctico	El proceso de construcción es dialógico.
RELACIÓN SUJETO/ OBJETO	Las personas que investigan tratan a las investigadas como parte de un orden natural abierto a la investigación objetiva.	Las personas que investigan tratan de comprender los actos de las personas investigadas e interpretan los mismos, ya sea como "actores solitarios" o en interacción social.	La relación entre personas investigadas e investigadora es dialéctica, basada en la reflexión y la acción	Todas las personas, sean investigadoras o investigadas, están al mismo nivel e interactúan de manera horizontal. Hay ruptura del desnivel metodológico.

gadoras, (f) las políticas sociales y/o educativas que se derivan de la investigación tienen más garantías de favorecer a las personas a las que van dirigidas, ya que éstas son las auténticas protagonistas en el proceso de investigación, y (f) pueden superarse las desigualdades sociales y educativas, porque el objetivo de esta metodología es la transformación social.

Postulados de la metodología comunicativa crítica

De acuerdo con las concepciones ontológicas y epistemológicas ya estudiadas, y los principios del aprendizaje dialógico aplicados a la investigación, pasamos a identificar algunos de los postulados de la metodología comunicativa crítica:

Universalidad de las competencias lingüísticas. El enfoque metodológico comunicativo crítico no podría llevarse a cabo si no estuviese basado a nivel teórico en la premisa de que todas las personas tienen competencias lingüísticas comunicativas. Todas, por tanto, tienen la capacidad de interactuar a través del diálogo.

La persona como agente social transformador. La capacidad de reflexión permite producir prácticas propias y originales, a la vez que influir y modificar las estructuras sociales. Se considera que las personas son agentes capaces de elaborar interpretaciones reflexivas y crear conocimiento.

Sentido común. Nuestro sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas, y normalmente se forma dentro de nuestro propio contexto cultural. No podemos afirmar que conocemos por qué se produce una acción si no tenemos en cuenta el sentido común de las personas.

Equijerarquía interpretativa. Los presupuestos ontológicos de las personas "investigadas" pueden tener tanta solidez o más que los del equipo investigador.

Pretensiones de validez en los procesos de entendimiento. Si tomamos como referente la voluntad de que haya pretensiones de validez, la argumentación es el medio que tenemos que utilizar para que en los procesos de entendimiento podamos llegar a acuerdos. Intentamos que no haya coacciones, pero si ha de producirse alguna, que ésta sea la coacción del mejor argumento.

Conocimiento dialógico. Se puede generar conocimiento dialógico a través del análisis intersubjetivo entre personas "investigadoras" e "investigadas".

Ruptura del desnivel metodológico relevante. Quien investiga se despoja de sus interpretaciones y participa –tanto de hablante como de oyente– en las mismas condiciones que el resto de personas. El desnivel metodológico relevante se rompe, no sólo en el proceso de la investigación, sino también en el de interpretación de las acciones.

Actitud realizadora de las personas investigadoras. Si se quiere comprender o explicar un fenómeno, quienes investigan tienen que participar en el proceso comunicativo en la misma posición –en el mismo plano de igualdad– que las personas con las que quieren discutir algún aspecto.

Acción comunicativa. Permite orientar y construir el diálogo hacia el entendimiento, sin imponer puntos de vista. La metodología comunicativa crítica orienta la investigación a construir juicios fruto de la intersubjetividad.

Dimensiones sociales exclusoras y transformadoras

“Dimensión exclusora” es aquella barrera que experimentan unas personas o un colectivo para incorporarse a una práctica o beneficio social. No se trata tanto de algo externo, objetivable y cuantificable fuera de las personas en sí, sino de algo interno; por ejemplo, clase social, etnia, género, nivel educativo y edad no representan simples indicadores, sino dimensiones que las personas interiorizan e interpretan, de forma que a veces son exclusoras y otras veces transformadoras. La edad, por ejemplo, es una dimensión exclusora en la medida en que las personas hacen una interpretación espontánea, una tipificación o una teoría que repercute en que la vean como una barrera o impedimento para el desarrollo de una cierta actividad, incorporarse a un cierto colectivo o disfrutar de un cierto beneficio. Pero las mismas personas (u otras de su entorno) pueden hacer una interpretación positiva de la edad y convertirla en una dimensión transformadora.

Una dimensión transformadora es aquélla que supera o contribuye a superar las barreras que impiden o dificultan enormemente la incorporación de una persona o colectivo a una práctica o beneficio social. De modo similar a la edad, el género ha sido interiorizado por muchas personas como algo excluyente de la participación ciudadana en aquellos ámbitos considerados “cosa

de hombres” (asociaciones, partidos políticos, formación para el trabajo, etc.). Cuando se dan cuenta de que no es así, ofrecen interpretaciones o crean condiciones para superar esa dimensión exclusora. Esto mismo ocurre con otras dimensiones como, por ejemplo, la clase social, etnia y nivel educativo.

TÉCNICAS COMUNICATIVAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Consideraciones sobre las técnicas cuantitativas de orientación comunicativa crítica

La metodología comunicativa crítica puede utilizar tanto técnicas cualitativas como cuantitativas. En el caso de estas últimas, se escogen las técnicas que mejor se corresponden con el estudio. En cualquier caso, sea la técnica que sea, la orientación comunicativa crítica prioriza sus postulados en vez de las técnicas y la racionalidad instrumental. En otras palabras, la cuestión radica en que tales técnicas han de aplicarse de manera dialógica y no instrumental.

Por ejemplo, una encuesta realizada con un enfoque comunicativo crítico implica que la población objeto de estudio participe en el proceso (en su elaboración y contenido, en las conclusiones y recomendaciones). Mientras la importancia descansa en los principios dialógicos y en que en el equipo investigador haya representación de la población que participa en la investigación, no se hace necesario contrastar la sinceridad de las respuestas, dedicando el esfuerzo a mejorar las técnicas en vez de elaborar instrumentos para controlar la veracidad de las informaciones.

Asimismo, desde una ciencia crítica y reflexiva, la interpretación no depende de quienes investigan, sino de todas las personas implicadas en la investigación, por lo que la intersubjetividad es clave. Por eso, algunos resultados obtenidos mediante técnicas cuantitativas pueden ser matizados, incluso ser diferentes, de aquellos logrados a través de técnicas cualitativas. La explicación está en que las cualitativas permiten desarrollar el por qué, en tanto las cuantitativas sólo denotan los datos estadísticos. Por citar un ejemplo, ante la pregunta de un cuestionario relativa a si te gusta ir a la escuela, la respuesta mayoritaria es no; cuando se aplican técnicas cualitativas (como relatos comunicativos de vida cotidiana o grupos de discusión comunicativos) a los mismos sujetos,

afirman que les encantaría ir a una escuela que tuviese en cuenta su cultura, sus costumbres, sus rasgos identitarios, etc.

Técnicas cualitativas de orientación comunicativa crítica

En este apartado, no vamos a examinar la clásica entrevista cualitativa en profundidad, donde se busca la comprensión de las perspectivas que tienen las personas objeto de la investigación con respecto a sus propias vidas y experiencias, sino tres técnicas base a partir de las cuales podemos desarrollar y realizar diferentes variaciones: relato comunicativo de vida cotidiana, grupo de discusión comunicativo y observación comunicativa. Asimismo, las contrastamos con las técnicas tradicionales no comunicativas. En la contrastación entre técnicas tradicionales y comunicativas hemos utilizado diferentes textos².

Relato comunicativo de vida cotidiana

El relato comunicativo de vida cotidiana es el resultado de la interacción entre quien está investigando y otra persona que, a lo largo del diálogo, va avanzando hacia la reflexión e interpretación de su vida cotidiana. Centra el estudio, básicamente, en el momento actual y en las interpretaciones que la persona narradora hace de su vida, más que en aspectos biográficos. Las interpretaciones sirven tanto para proyectar expectativas futuras como para captar aspectos del presente o del pasado inmediato, reflejando —a partir de la construcción del mundo de la vida— cómo vive, piensa y actúa la persona en su cotidianidad.

Cuando construimos la realidad cotidiana articulamos e interpretamos de antemano ese mundo social, siendo desde construcciones mentales de este tipo como orientamos nuestro comportamiento, definimos nuestros fines de acción y determinamos los medios que utilizamos para alcanzar tales fines. El relato preten-

² Entre otros: Balcells, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: PPU. Del Rincón, D. et al. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson. Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto. Schwartz y Jacobs (1984). *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas. Vallés, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

de recoger los pensamientos, las reflexiones, las formas de actuar y las interacciones con las que la persona elabora sus construcciones sociales y las aplica para resolver situaciones concretas de su vida cotidiana. Constituye un proceso cooperativo de entendimiento y reflexión que se orienta hacia la transformación. En el diálogo se pretende alcanzar el entendimiento partiendo de que cada persona, ya sea investigadora o investigada, tiene sus presupuestos propios. El resultado es una comprensión detallada del mundo de la vida y de las interpretaciones que realiza la autora del relato.

En cuanto a la aplicación, se desarrolla en el contexto habitual de la persona participante, evitando distorsiones en la comunicación. Quien investiga tiene un guión (que puede compartir con la persona investigada) con los temas básicos para la investigación. Normalmente se realiza en una sola sesión. Quien relata ha de tener conocimiento previo de la investigación (objetivos, temas...), así como del destino que se le dará a su aportación y que habrá una segunda vuelta, tanto para asegurar que la interpretación realizada es la correcta, como para ampliar informaciones y elaborar conjuntamente las conclusiones.

Comparación entre historias de vida (relatos de vida) y relato comunicativo.

<i>RELATO COMUNICATIVO DE VIDA COTIDIANA</i>	<i>RELATOS DE VIDA/HISTORIAS DE VIDA</i>
Es el resultado de la interacción entre quien investiga y otra persona que, mediante el diálogo, reflexiona e interpreta sobre su vida cotidiana.	Los relatos de vida son narraciones biográficas, contadas por una o varias personas, tal como las han vivido. Las historias de vida son las manifestaciones y narraciones de las experiencias de una persona a lo largo de su vida que se completan con entrevistas a personas de su entorno y otros documentos. Son de personas sencillas, desconocidas y silenciosas y pueden tener elementos autobiográficos.

RELATO COMUNICATIVO DE VIDA COTIDIANA	RELATOS DE VIDA/HISTORIAS DE VIDA
Se centra básicamente en el momento actual. Las interpretaciones sirven tanto para proyectar expectativas futuras como para interpretar aspectos del presente o del pasado inmediato.	Captan la totalidad de una experiencia biográfica desde la infancia hasta el presente. O una parte de ella, no necesariamente actual, sino preferentemente de tiempos pasados.
Se enfoca hacia la importancia y validez de las interpretaciones de la persona y en el sentido que tienen para ella. Todas las personas tienen algo que decir.	Se centra en la dificultad para obtener buenos informantes, controlar la información obtenida y completar los relatos biográficos. La persona ha de ser buena informante, tener una historia de interés para contar, ser brillante, sincera, autocrítica, amena y dispuesta a llegar hasta el final. Como criterios de selección del sujeto se utilizan, habitualmente, la marginalidad, la excepcionalidad y la normalidad.
Recoge los pensamientos, las reflexiones, las formas de actuar y las interacciones con las que la persona elabora sus construcciones sociales y las aplica para resolver situaciones concretas.	Captan la ambigüedad, el cambio y la visión subjetiva con la que uno mismo se ve a sí mismo y al mundo.
Constituye un proceso cooperativo de entendimiento y reflexión.	En presencia de un experto el personaje va relatando episodios o etapas de su vida.
Se orienta a la transformación.	Es una descripción biográfica que tiene como objetivo extraer información de un relato.
Habitualmente, el relato se realiza en una única sesión. Posteriormente hay una segunda vuelta con el objetivo de ampliar informaciones y elaborar conjuntamente las conclusiones.	Se han de realizar varias entrevistas y recoger otro tipo de documentos para apoyar la historia de vida.

RELATO COMUNICATIVO DE VIDA COTIDIANA	RELATOS DE VIDA/HISTORIAS DE VIDA
No es ni la técnica por sí sola, ni ninguna propiedad intrínseca de quien la realiza lo que garantiza la fiabilidad, sino una relación de igualdad entre la persona investigadora y la investigada que permite una realización correcta de la técnica y la posterior interpretación objetiva.	La fiabilidad de la técnica se puede determinar por la coherencia interna del diálogo, por la coherencia ideológica del relato, por la derivada de las entrevistas con los coetáneos del narrador, y por la oralidad en que se desarrolla el relato. Para comprobar la veracidad se utiliza la contrastación y la ruptura.
La interpretación se realiza conjuntamente y en condiciones de igualdad.	Los investigadores sociales tratan de captar lo más fiel y ampliamente posible el punto de vista de los sujetos para llegar a comprender e interpretar los significados que las personas atribuyen a los fenómenos.

Grupo de discusión comunicativo

El grupo de discusión comunicativo es un grupo natural que elabora una interpretación colectiva de la realidad a través de la comunicación entre iguales. Está formado por personas que ya se conocen y tienen algún nexo en común como, por ejemplo, participar en alguna actividad o coincidir regularmente en algún espacio, y facilitan la existencia de este espacio de diálogo entre iguales que necesita el grupo de discusión para que la comunicación no quede sometida a la acción estratégica.

Se requiere un consenso previo para la realización del grupo, para su propia constitución y para el desarrollo del trabajo. Esta necesidad provoca en las personas y en el conjunto del grupo una primera reflexión sobre el tema general que se propone. De este modo, se produce la construcción de una primera opinión sobre el tema propuesto, algo que facilita la relación de igualdad con las personas que investigan.

Para que en el grupo de discusión comunicativo se dé una comunicación entre iguales la persona investigadora tiene que integrarse en él. Claro que tiene unos saberes diferentes de los que poseen las personas que forman el grupo, pero es una más en él, ya que las interpretaciones partirán de todo el conjunto.

Cuando nos proponemos trabajar con un grupo natural no tenemos como objetivo la observación o el análisis de las personas que lo forman, sino participar con el grupo que se establece.

El rechazo, tanto del uso de estrategias que podrían provocar efectos de manipulación, como de cualquier situación de dominio dentro del grupo, permite que la comunicación se desarrolle entre iguales y, al mismo tiempo, da validez a las interpretaciones de la realidad construidas colectivamente, ya que son aceptadas y compartidas por un grupo que, de esta forma, va orientando y reorientando el contenido del diálogo. Quien investiga, dinamiza, facilita y toma la responsabilidad de evitar que el desarrollo del grupo de discusión comunicativo derive hacia temas fuera del objeto de estudio acordado.

Todas las personas que forman el grupo se convierten en investigadoras y actoras porque es el grupo, a partir de la reflexión sobre el tema propuesto en una situación de interacción y comunicación propia, quien establece conclusiones consensuadas y vinculadas a los elementos de la vida cotidiana que están relacionados con el tema de diálogo.

En cuanto a la aplicación, el grupo debe reunirse en uno de sus contextos comunicativos habituales. Se necesita un guión —conocido por los miembros del grupo— de carácter orientativo basado en los objetivos del proyecto. Ha de realizarse una segunda vuelta donde se puede dialogar sobre nuevos temas generados por las informaciones recogidas en la primera vuelta, y donde también se debaten y consensúan las conclusiones.

<i>GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO</i>	<i>GRUPO DE DISCUSIÓN</i>
El objetivo del grupo de discusión es llegar a consensos para la generación conjunta de conocimiento científico y la transformación del contexto. También cabe que no se produzca el consenso.	Sirve para obtener información, no para llegar a soluciones consensuadas ni para resolver problemas. Sirve para obtener un conocimiento de algo.
Se requiere un consenso previo para constituir el grupo y desarrollar el trabajo. Se consensúan las bases de la investigación y el grupo valora su utilidad. No hay nunca una instrumentalización del grupo.	La selección de sujetos depende del tema y del objeto de estudio. El grupo se define en función del propósito de la investigación. Hay acción estratégica en la organización y en la disposición del grupo.

<i>GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO</i>	<i>GRUPO DE DISCUSIÓN</i>
El grupo ha de ser natural (las personas que lo forman se conocen), de manera que sus componentes tienen un nexo en común, porque participan en alguna actividad o porque coinciden en algún espacio físico.	Realización en escenarios formales no naturales. Los participantes deben ser desconocidos los unos de los otros para permitir un mayor grado de espontaneidad y libertad.
Es conveniente que la persona investigadora conozca al grupo.	No se menciona específicamente este tema.
Se basa en el diálogo igualitario, de forma que la persona que investiga es una más en lo que se refiere a la participación en el grupo.	El moderador como experto. Estilo de moderación semidirigido o dirigido. Posición de neutralidad. Quien modera el grupo ha de ser una persona experta en conducción de grupos que escucha, observa y analiza la dinámica del grupo.
Hay una interpretación colectiva de la realidad por parte de todas las personas del grupo, potenciando a quien menos participa. Es una interpretación cooperativa basada en pretensiones de validez.	Se trata de sonsacar o extraer información partiendo de que no nos dirán toda la verdad, hace falta comprobar la distancia de lo que dicen a lo que hacen. Hay que comprobar la corrección de los datos y dominar el grupo.
Hay una segunda vuelta en la que se dialoga sobre nuevos temas en base a las informaciones recogidas.	Se suele realizar una única sesión.
La corroboración de los datos y la redacción de las conclusiones se hace con la participación de todo el grupo.	Durante la fase de trabajo se recomienda elaborar un análisis preliminar, después se entra en la fase de análisis y finalmente se realiza el informe que puede ser según el modelo de datos directo, el descriptivo o el interpretativo.
El análisis no se basa en el saber hacer de una persona experta sino que, para que sea rico, ha de contarse con todas las personas. Este proceso quita la complejidad ante la que se encontraría una persona solitaria.	En esta técnica es más difícil el análisis de la información que en otras técnicas, se precisa mayor formación de los moderadores.

Observación comunicativa

Las personas somos conscientes de poseer determinados conocimientos. Así, si nos preguntan cuáles son los nuestros, en general hacemos referencia a los adquiridos formalmente. Conducir, hacer una instalación eléctrica o una radiografía son ejemplos de conocimientos que las personas explicitamos. Sin embargo, si intentamos saber paso a paso cómo realizamos estas actividades nos será difícil explicarlo, a pesar de tener unos conocimientos tácitos para llevarlas a cabo. Con la observación comunicativa logramos que se explicita ese saber tácito. Es una técnica útil para recoger apreciaciones sobre las conductas habituales de las personas, sus actitudes, motivaciones, interpretaciones, habilidades, elementos característicos del lenguaje no verbal, etc.

La persona que investiga y la que es sujeto de la observación comunicativa tratan y comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones de forma que, lo mismo que en las demás técnicas comunicativas, la función de interpretación recae en ambas personas. Hay un diálogo con las personas observadas, que tiene lugar antes y después de la aplicación de la técnica, y que sirve para poner en común tanto los objetivos de la observación como los resultados de la misma. En una misma acción pueden coexistir dos puntos de vista: el de la persona observadora y el de la persona observada. Lo importante es poner en común ambos para llegar a un consenso. Esto es precisamente lo que convierte esta técnica en intersubjetiva.

En el caso concreto de la observación comunicativa, hay que definir las posibles tareas (sociales, numéricas, etc.) habitualmente empleadas en situaciones cotidianas que se quieren observar. Se trata de hacer un listado de aquellos aspectos importantes que requiere la situación o la actividad en concreto que vamos a observar. Este listado también se puede elaborar o complementar en compañía de las personas implicadas en la observación.

En cuanto a su aplicación, es necesario en primer lugar definir los contextos más apropiados donde llevarla a cabo (mundo laboral, entorno familiar,...) con el fin de recoger las actitudes, los comportamientos, las expresiones y las destrezas de las personas en situaciones de participación o de interacción en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. La observación se hará en el lugar habitual donde se realiza la actividad, con el objetivo de observar *in situ*. Se lleva a cabo

en los momentos precisos con el fin de abarcar el conjunto de tareas y habilidades definidas, anotando todo aquello que se crea oportuno y teniendo presente las diferentes ideas y teorías que hemos ido elaborando a lo largo de la investigación.

Elaboraremos el resultado de la observación de forma que éste sea consensuado con la persona observada. De ahí que se comparta el texto y se escojan aquellos aspectos significativos para la investigación poniéndolos en relación con el listado que hemos confeccionado previamente y que nos tiene que ayudar en la interpretación.

<i>Observación comunicativa</i>	<i>Observación no comunicativa</i>
Mediante la observación logramos explicitar el conocimiento tácito.	El observador contempla sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla.
Las personas han de participar voluntariamente y en base a conocer, compartir y ver la utilidad de la investigación.	No es prudente que los informantes sepan exactamente lo que estudiamos.
La persona que investiga y la que es sujeto de la observación comunicativa tratan y comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones.	Se trata de que los observados colaboren en la investigación siguiendo las instrucciones de los especialistas que la dirigen.
La observación se ha de realizar en el lugar habitual en el que se lleva a cabo la actividad, teniendo cuidado de no distorsionar la propia actividad.	Puede ser que se sepa o no que hay una observación, puede ser que se sepa o no el propósito de la misma. En caso afirmativo, el observador busca que se comprenda el interés de la investigación.
Hay un diálogo constante con las personas observadas mientras se está realizando la observación; ésta también puede ampliarse a otras personas que participan en el contexto. No se trata de empatizar con las personas.	Quien observa siente y percibe como un miembro más (en caso de la observación participante). En otro caso, se debe guardar la distancia adecuada.
La interpretación es conjunta por lo que después de realizar la observación se dialoga con la persona sobre lo que se ha ido anotando.	Los resultados se elaboran distanciándose del escenario, suponiendo por parte del investigador gran agudeza, intuición y comprensión.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto dirigido a centros educativos que logra aumentar el aprendizaje y superar el fracaso escolar a través de una mayor participación y solidaridad, abriendo las puertas de los centros a los miembros de la comunidad. De esta forma, da una respuesta educativa igualitaria a la nueva sociedad de la información y del conocimiento. En este proceso, el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada día más de la interrelación entre lo que sucede en el comedor, en la cocina, en la calle, en el aula, etc. En otras palabras, sólo en la interacción comunicativa, las familias, el profesorado, el barrio y la sociedad pueden construir un proyecto educativo útil.

Responde claramente a la metodología comunicativa. A lo largo de sus diferentes fases, se ponen de manifiesto el diálogo igualitario, el reconocimiento de la inteligencia cultural, la dimensión instrumental, el carácter transformador, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de las diferencias, que aparecen en el aprendizaje, en la organización del centro educativo, en la participación del voluntariado dentro del aula, y en todos los aspectos que forman parte de la escuela y de su entorno.

El proyecto de crear una comunidad de aprendizaje pasa por una serie de fases, que pueden esquematizarse en:

- 1) Sensibilización
- 2) Toma de decisiones
- 3) Fase del sueño
- 4) Selección de prioridades
- 5) Planificación: activación del plan de transformación
- 6) Consolidación
- 7) Investigación
- 8) Formación
- 9) Evaluación

- Sensibilización. Es la primera toma de contacto de la comunidad educativa del centro con el proyecto Comunidades de Aprendizaje. Durante 30 horas, normalmente repartidas a lo largo de 5 días, el profesorado (y también padres, madres, voluntariado, y otras personas

que forman parte de la comunidad educativa), se reúne para conocer el proyecto a fondo, para discutir sobre los modelos educativos que están funcionando en otros lugares, así como la evolución de las teorías actuales en Ciencias Sociales y en Educación. Se crea un punto de partida basado en ideas y experiencias científicas, contrastables con la realidad empírica, que se presentan y se discuten en común, haciendo un esfuerzo de formación para conocer los elementos que han hecho que otras experiencias hayan tenido éxito, y reflexionando sobre lo que eso puede aportar a su propia escuela.

- Toma de decisiones. Una vez realizada la sensibilización, el siguiente paso es decidir si, como centro, la comunidad educativa decide llevar adelante el proyecto, o bien rechaza la oportunidad de hacerlo. La decisión es totalmente libre y voluntaria, y sólo se lleva adelante el proyecto si la gran mayoría del claustro es favorable al mismo. La transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje es una decisión que toma conjuntamente la comunidad educativa. En las experiencias del CREA se requiere que: al menos el 90% del claustro quiera realizar el proyecto; haya una implicación del equipo directivo; sea aprobado por el consejo escolar y por la asamblea de familiares, lo cual significa una implicación de la comunidad; haya un apoyo de la consejería de educación y de la dirección general correspondiente.
- Fase del sueño. Si la respuesta del claustro es afirmativa, se empieza el proyecto soñando la escuela que quieren todas las personas de esa comunidad educativa. Familiares, profesorado, alumnado... todo el mundo participa en la creación del sueño conjunto de una escuela que sea la que todos y todas querríamos para nuestros hijos e hijas. Se elabora un listado con todas las propuestas que se quieren hacer en la escuela.
- Fase de selección de prioridades. Como no todas las cosas que aparecen en la lista del sueño se pueden realizar a la vez, el siguiente paso es establecer cuáles son las prioridades, para comenzar a transformar el centro por alguna parte. Se trata de conocer los recursos con que cuenta el centro en ese momento y comenzar por aquello que se considere más factible, o más apropiado.

- Fase de planificación. En este punto ya es tiempo de llevar adelante la transformación. Las diferentes actuaciones se planifican conforme a las prioridades que se han consensuado entre todos y todas, y se ponen en marcha. Para ello se trabaja por comisiones formadas por padres, madres, profesorado, voluntariado, etc., que se encargan de desarrollar las prioridades agrupadas por áreas temáticas.
- Fase de consolidación. Una vez la escuela se ha convertido en una Comunidad de Aprendizaje, el proyecto avanza hacia su consolidación, abriéndose un proceso de transformación sin un final concreto, siempre a la búsqueda de formas nuevas para mejorar el aprendizaje. La consolidación tiene tres notas o fases características:
 - Investigación
 - Formación
 - Evaluación
- *Investigación.* La escuela, cuando se convierte en Comunidad de Aprendizaje, sigue su curso. Se desarrollan nuevas actividades, se utilizan métodos pedagógicos nuevos, la escuela se transforma, también se producen cambios en el barrio, y todo esto demanda un esfuerzo constante de investigación comunicativa para que la escuela continúe siendo motor de cambio y desarrolle conocimientos nuevos, consensuados por toda la comunidad mediante el diálogo, que se transmiten al conjunto de la comunidad educativa y se llevan a la práctica.
- *Formación.* Por otro lado, toda transformación de un centro (del tipo que sea) exige que las personas que trabajan en él conozcan los métodos nuevos, las nuevas formas de participar en el aula, etc. Por eso, tanto profesorado como familiares y comunidad educativa en general se encuentran ante planteamientos que les exigen poner en práctica métodos que no tienen por qué conocer. La formación continua tiene que ser un aspecto indispensable para asegurar la calidad, de forma que todos los cambios puedan llevarse a la práctica con garantías.
- *Evaluación.* Asegura una valoración permanente de la transformación del centro educativo. Participa toda la

comunidad educativa y sirve para reorientar la dirección de la transformación, a fin de que la escuela nunca pierda de vista su capacidad de actuación sobre su entorno, y que éste se encuentre siempre presente dentro de las aulas.

En el modelo tradicional de escuela, el profesorado asume la exclusiva del conocimiento que enseña. Comunidades de aprendizaje rompe con esta idea a través de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la transformación de la escuela y de la sociedad, concretada en el conocimiento que se enseña en el aula, en el modelo didáctico que se utiliza, en la base epistemológica, etc. La práctica educativa que se lleva a cabo (y, por tanto, todo lo que se refiere a los contenidos curriculares, los recursos didácticos utilizados, la metodología pedagógica, etc.) ha sido consensuada por todas las personas que integran la comunidad educativa, mediante la aplicación de una metodología comunicativa. De la misma manera, en la interpretación y conclusiones (en otras palabras, en la evaluación) participan todos los miembros de la comunidad educativa, aportando una rica pluralidad de puntos de vista que supera el dilema sujeto-objeto.

Desde la perspectiva comunicativa crítica, la investigación es motor de cambio, porque el desarrollo intersubjetivo de conocimiento transforma la realidad que conocen las personas que participan dentro de la propia investigación. Este aspecto queda ejemplificado con el caso de Comunidades de Aprendizaje, donde la investigación educativa comunicativa crítica pone las bases para la transformación colectiva de la realidad; en este caso, del centro educativo y del barrio donde está ubicado dicho centro.

Para profundizar en el tema es aconsejable consultar el libro *Comunidades de aprendizaje* (Elboj *et al.*, 2002) donde se explica con claridad y precisión el proyecto de transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje

EJERCICIOS

- 1) Señala cuáles son las características de la investigación comunicativa.
- 2) ¿Para qué tipos de problemas es pertinente la investigación comunicativa y para cuáles no?

- 3) Realiza un cuadro de doble entrada donde se consignent las diferencias entre las técnicas utilizadas en metodología comunicativa y las mismas técnicas desde enfoques distintos.
- 4) ¿Cómo argumentarías que la investigación comunicativa tiene un componente formativo?
- 5) ¿Qué diferencias observas entre la investigación comunicativa y la investigación acción?
- 6) Considera un proyecto de comunidad educativa. ¿Crees que es fácil sensibilizar a la comunidad para participar en él? ¿Cómo lo harías?

CAPÍTULO 14

LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Francesc Martínez Olmo

OBJETIVOS

- a) Conocer el marco general de la investigación evaluativa.
- b) Conocer los fundamentos teóricos de la investigación evaluativa.
- c) Conocer las funciones de la evaluación.
- d) Conocer los modelos más representativos de evaluación de programas.
- e) Redactar un informe de evaluación.

TEORÍA DE LA EVALUACIÓN

La evaluación se define como “un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención” (Mateo, 2000: 21). Por otra parte, también conviene enfatizar la estrecha relación que debe existir entre la evaluación y la toma de decisiones, fundamentada en los juicios emitidos, encaminada a la mejora del objeto, sujeto o intervención evaluada.

Cuando hablamos de evaluación, nos referimos principalmente a la evaluación de programas educativos. Aunque también se puede considerar la evaluación de alumnos, profesores, centros, etc.

La particularidad de la evaluación entendida como una ciencia proviene del tipo de conocimiento que mejor la caracteriza: el axiológico (Rul, 1992). De hecho, evaluar supone siempre necesariamente establecer comparaciones a las que se otorga un valor en función de algún criterio. Así pues, la validez del conocimiento evaluativo se demuestra a través de su capacidad para asignar

valoraciones, y la credibilidad a través de su capacidad para mejorar lo evaluado (Mateo, 2000).

El conocimiento que aporta la teoría evaluativa, al margen de su utilidad práctica, se asocia con aspectos como el poder, porque discrimina entre aquellos objetos, sujetos o intervenciones que tienen reconocimiento socio-educativo y los que no; y como la política, porque se ha demostrado, sobre todo a partir de los modelos evaluativos socio-críticos –también denominados de cuarta generación (Guba y Lincoln, 1989)–, que la evaluación genera una cultura evaluativa y reconstruye la realidad generando cambios en profundidad (Mateo, 2000; House, 1994).

Hoy día la evaluación se clasifica en diversas tipologías, no excluyentes, según su función, el tipo de juicios que se emitan y el agente evaluador. En los siguientes apartados se detallan estas tipologías o modalidades de evaluación. Remitimos a la obra de Pérez Juste (2004) sobre *Evaluación de Programas en Educación* para ampliar lo que aquí se presenta con carácter introductorio.

Funciones de la evaluación

Scriven (1967) fue el primero en distinguir formalmente la evaluación formativa de la sumativa. Hasta entonces todas las evaluaciones eran sumativas, ya que se centraban en los resultados de los procesos educativos, reservando las propuestas de mejora para futuras intervenciones; en cambio, la evaluación formativa focaliza su atención en el mismo proceso educativo desde su inicio para poder incidir en su mejora. Posteriormente se ha identificado otro tipo de evaluación que tiene como función primordial el diagnóstico previo de aspectos que permitan tomar decisiones incluso antes del inicio de los procesos educativos. En la siguiente tabla se resumen las principales características de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

La funcionalidad formativa de la evaluación se utiliza en la valoración de procesos en curso. Su finalidad es la de mejorar, optimizar, adecuar el proceso que se evalúa a través de la obtención rigurosa y sistemática de datos que nos aporte suficiente información de cara a una toma de decisiones inmediata. Por ello, la evaluación se lleva a cabo paralelamente a la actividad que se desarrolla de forma que cuando surja un obstáculo, disfuncionalidad o carencia se esté a tiempo de introducir los cambios

TABLA I. *Características de los tipos de evaluación según su función* (adaptado de Cabrera *et al*, 1993).

	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Función	Adecuar el programa educativo a los niveles iniciales y expectativas del alumnado	Asegurar que el proceso educativo se realiza según lo planificado Motivación	Certificar y calificar niveles de aprendizaje alcanzados
Objeto	Prerrequisitos Conocimientos previos Expectativas	Proceso educativo Aprendizajes parciales	Objetivos finales alcanzados
Momento	Antes de iniciar el proceso educativo o justo al inicio	Durante el proceso educativo	Al finalizar el proceso educativo En ocasiones se realiza de forma diferida para evaluar resultados a medio o largo plazo
Decisión	Adaptación del programa educativo Elección del programa o nivel	Reajuste del programa educativo Añadir estrategias de refuerzo	Olorgar acreditaciones

necesarios para su mejora y optimización. Este tipo de evaluación está más en concordancia con la dirección que están tomando las prácticas educativas, pasando de una visión centrada en la evaluación legitimadora o deslegitimadora a una visión centrada en procesos de mejora (Cabrera, 2001).

Evaluar para mejorar sería el lema. En un estudio realizado por Boston (2002) se muestran algunas investigaciones realizadas donde se comprueba la mejora conseguida por grupos de alumnos que realizan evaluaciones formativas. Esta mejora es aún más significativa con alumnado que tiene dificultades de aprendizaje.

Tipos de juicios evaluativos

En cuanto a los tipos de juicios que se emiten en una evaluación, se clasifican en función del criterio comparativo que adoptan (Cabrera y Espín, 1986; Mateo, 2000):

- Personalizados o con referencia a uno mismo. Cuando la información obtenida se compara con información previa del mismo objeto, sujeto o intervención. Tiende a ser de corte idiográfico.
- Normativos. Cuando la información se compara con la información que se tiene de otros objetos, sujetos o intervenciones similares al que se está evaluando. Tiene carácter nomotético.
- Criteriales. Cuando la información se compara con unos criterios de excelencia preestablecidos teóricamente. Tiene carácter nomotético.

TABLA 2. Ejemplos de juicios evaluativos.

Tipo de juicio	Ejemplo
Referencia a uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Ana ha mejorado su nivel de lectura respecto al que tenía hace tres meses. • Se ha incrementado satisfactoriamente el número de usuarios de este programa respecto al año pasado. • Los objetivos del proyecto definitivo son más confusos que en su versión anterior.
Normativo	<ul style="list-style-type: none"> • María es la mejor del grupo. • Este proyecto es el que está mejor definido de todos los que se han presentado. • Esta escuela es la que tiene el mayor índice de aprobados de toda la provincia.
Criterial	<ul style="list-style-type: none"> • José ha alcanzado satisfactoriamente cuatro de los seis objetivos propuestos para este curso. • El programa llevado a cabo no ha superado los criterios de diseño ni de utilidad requeridos. • La investigación realizada cumple los criterios mínimos exigibles para ser merecedora de una nueva subvención.

La evaluación personalizada facilita dos tipos de comparación: a) la evolución de un sujeto o de una intervención con respecto a sí mismo, y b) las diferencias entre varias capacidades, habilidades u otras variables en un mismo sujeto o intervención –identifica los puntos fuertes y débiles– (McAlpine, 2002). Este tipo de evaluación es muy útil para enfatizar el carácter formativo de los diagnósticos y de la orientación psicoeducativa.

Las puntuaciones que se obtienen a través de juicios normativos permiten la comparación entre distintos objetos o indivi-

duos pero no ofrecen orientaciones específicas de mejora. Se utiliza, sobre todo, cuando se desea determinar la posición ordinal de un sujeto respecto a otros.

En cambio, las evaluaciones de referencia criterial permiten establecer estrategias de mejora individual, curricular o institucional, ya que se identifican claramente los grados de dominio en cada contenido evaluado. Se utiliza, primordialmente, para conocer la eficacia de las actividades con respecto a un ámbito de intervención y para determinar el grado de éxito en relación a los objetivos que se persiguen. Para ello será necesario establecer bien los objetivos y los criterios de la actividad que se evalúa.

Tipos de evaluación en función del agente evaluador

Cuando la evaluación se realiza sobre un objeto por parte de un agente diferenciado de ese objeto, se denomina heteroevaluación. En cambio si el objeto evaluado forma parte del mismo agente evaluador, entonces se realiza una autoevaluación. Cuando se trata de evaluación de programas o instituciones, los términos que se utilizan en estos casos, respectivamente, son evaluación externa y evaluación interna.

La heteroevaluación ha sido el tipo de evaluación tradicional en la educación y, de hecho, está en consonancia con el modelo clásico de educación transmisiva. En cambio, la autoevaluación responde a un concepto de educación más ligado a los objetivos de aprender a aprender, a reflexionar y a emanciparse, donde el centro de la educación se sitúa más en el propio individuo o institución que aprende (Boud, 1995)¹.

En la evaluación de programas, la evaluación externa aporta valores añadidos como mayor objetividad, credibilidad, y conocimiento sobre la evaluación al tiempo que soporta menor presión política (Payne, 1994). En cambio la evaluación interna tiene las ventajas de un menor coste económico y, sobre todo, la capacidad

¹ Argyris y Schön (1974), Elliott (1978) y Rogers (1983) son algunos de los autores que han investigado teóricamente sobre el concepto de autoevaluación. Otros autores, citados por Boud (1995), han realizado estudios cuantitativos para comparar las puntuaciones obtenidas mediante autoevaluación y heteroevaluación, mientras que Candy *et al.* (1985), Lowry (1989) y Van Riper (1982) son algunos de los autores que han estudiado cualitativamente aspectos como el papel del educador en la autoevaluación y diversas técnicas para llevarla a cabo.

de devolver el poder de decisión y de acción a los propios interesados (empowerment), tal como señala Cabrera (2001).

Para orientar un proceso de autoevaluación se pueden sugerir preguntas como las que propone Race (2002), a las que opcionalmente se añaden las preguntas ¿por qué? o ¿cuándo?:

- ¿Cuál es la valoración global (o la puntuación) que consideras que sería justa para el trabajo que has realizado?
- ¿Qué crees que es lo que te ha salido mejor?
- ¿Qué es lo que ha salido peor?
- ¿Cuál ha sido la parte más difícil?
- Si tuvieras la oportunidad de empezar de nuevo ¿qué harías diferente?
- ¿Qué es lo más importante que has aprendido en este trabajo?
- ¿Qué es lo más importante de ti mismo que has aprendido haciendo este trabajo?
- ¿Qué crees que se espera de ti en este trabajo?
- De las opiniones que tenías antes de hacer este trabajo, ¿cuáles han cambiado al final?

Ámbitos de evaluación

Los principales ámbitos de aplicación de la evaluación educativa se centran en: a) el cambio realizado en el colectivo beneficiario de un servicio o programa –por ejemplo el aprendizaje del alumnado–, b) la acción profesional del personal responsable de un servicio o programa –por ejemplo la docencia del profesorado–, c) el programa o servicio en sí mismo, d) la institución donde se lleva a cabo el programa o servicio –por ejemplo el centro educativo–, y e) el sistema nacional que orienta las concreciones de un programa o servicio.

La aparición de cada uno de estos focos de atención para la evaluación ha ido pareja al interés social e histórico que ha precedido. Así, inicialmente, la evaluación estuvo ligada a la valoración de los aprendizajes en consonancia con la visión estática y finalista de la educación. Posteriormente, cuando se vio el importante papel que jugaban el propio programa educativo y la acción docente en los resultados educativos, también apareció el interés por su evaluación. De la misma manera, cuando empezaron a surgir teorías sobre el papel de los centros educativos (incluidas las universidades) en la calidad de la educación, también se vio la necesidad de su evaluación.

Objetivos, indicadores y criterios de evaluación

Los discursos de evaluación suelen contener conceptos como “objetivo”, “indicador” y “criterio”, y en ocasiones se utilizan de forma confusa como sinónimos. A continuación se aclaran estos conceptos, de acuerdo con la propuesta de Amezcua y Jiménez Lara (1996):

- Un objetivo es el resultado específico y mensurable que se espera lograr con una determinada actividad; un ejemplo de objetivo en un programa de orientación profesional sería “reducir el paro”.
- Un indicador es la parte cuantificable del objetivo que se quiere conseguir; por ejemplo “número de personas que obtienen un trabajo”.
- Un criterio o estándar es el nivel deseable que se ha de alcanzar con relación al indicador para considerar que el objetivo se ha conseguido; por ejemplo “el 70% de personas que participan en el programa de orientación consiguen un empleo”.

Para conseguir objetivos que sean útiles para la evaluación conviene que estén redactados con verbos que expresen resultados. Un error frecuente que se comete es redactar objetivos que expresan un medio para conseguir algo. Por ejemplo, el objetivo “ofrecer orientación profesional” (el cual supone un medio para algo) es mejorable con el siguiente cambio “conocerse a sí mismo y conocer el mundo laboral” (que es realmente el resultado que queremos obtener).

Cuanto más específico sea un objetivo, más útil resulta para la posterior evaluación. Así, por ejemplo, podríamos redactar un objetivo que incluyera el indicador, el criterio, el calendario y el coste: “Reducir un 10% el paro en la zona x para el 1 de enero del 2005, a un coste no superior a x”.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Desde un punto de vista funcional la evaluación se entiende como un proceso complejo que incluye las siguientes actividades:

- Establecer el propósito de la evaluación.

- Definir el objeto de evaluación.
- Especificar las audiencias que habrá que atender.
- Especificar el tipo de juicios a emitir.
- Determinar los indicadores y las fuentes de información.
- Elegir, y adaptar si es necesario, el modelo de evaluación.
- Establecer los agentes que efectuarán la evaluación.
- Establecer un calendario de todo el proceso evaluativo.
- Elegir o construir las técnicas de obtención de información.
- Recoger la información.
- Analizar la información.
- Formular juicios.
- Elaborar los primeros informes.
- Negociar con las audiencias.
- Tomar decisiones.
- Difundir los resultados.
- Realizar un seguimiento.
- Evaluar el proceso de evaluación (meta-evaluación)².

La concreción y la puesta en práctica de estas actividades se lleva a cabo con la ayuda de unos modelos que orientan y fundamentan las diversas decisiones que se han de ir tomando a lo largo de toda la evaluación. En los siguientes apartados se comentan algunos aspectos de estos modelos.

MODELOS DE EVALUACIÓN

El amplio desarrollo de la investigación evaluativa ha permitido diferenciar diversos modelos de investigación según el enfoque, los principios o las fases que orientan su práctica.

² El Joint Comitee on Standards for Educational Evaluation (1998) publicó una relación detallada, fundamentada e incluso señalando los errores habituales de 30 estándares agrupados en cuatro ámbitos:

- *Utilidad*, para garantizar que las evaluaciones sean informativas, oportunas en el tiempo e influyentes.
- *Viabilidad*, para garantizar que las evaluaciones sean operativas, no consuman más recursos, materiales, personal o tiempo del necesario.
- *Propiedad*, para facilitar la protección de los derechos de las personas afectadas por la evaluación.
- *Precisión*, para garantizar que se ha producido una información bien fundamentada, comprensiva y técnicamente adecuada.

Metodológicamente, la investigación evaluativa se sirve de algunos diseños empírico-analíticos, interpretativos e incluso socio-críticos, explicados en capítulos anteriores, pero algunos autores han propuesto orientaciones específicas para asegurar que se puedan tomar decisiones evaluativas con suficientes argumentaciones.

Investigadores como Colás y Rebollo (1993), Latorre *et al.* (1996), Martínez Mediano (1997), Mateo (1992) y Stufflebeam y Shinkfield (1993) han explicado profusamente en sus obras los diversos modelos de investigación evaluativa. En la tabla siguiente se puede observar la gran variedad de modelos, sin contar con las adaptaciones que se suelen hacer para ajustarlos a cada contexto específico.

TABLA 3. Clasificación de los modelos de evaluación.

Autor	Modelo	Paradigma
Tyler (1942)	Orientado al logro de objetivos	Empírico-analítico
Provus (1971)	Discrepante	
Suchman (1967)	Método científico	
Stake (1975)	Respondiente	Interpretativo
Parletty y Hamilton (1977)	Iluminativo	
Scriven (1967)	Sin metas	
Stufflebeam (1966)	CIPP	Susceptible de complementariedad
Eisner (1971)	Crítica artística	
Wolf (1974)	Contrapuesto	
Pérez Juste (1991a y b)	Inicial-Procesual-Final	

A continuación se describen brevemente cuatro de los modelos clásicos de evaluación más aplicados en el ámbito educativo³.

Modelo basado en objetivos (Tyler)

El modelo de evaluación propuesto por Tyler (1942) se puede enmarcar en el paradigma empírico-analítico dado el énfasis que pone en objetivar tanto las metas a conseguir como los resultados obtenidos y el papel de experto externo que tiene el agente evaluador. Las decisiones a tomar en la evaluación se deben fundamentar en la coincidencia o comparación entre los objetivos del programa y sus resultados. Las fases principales de este modelo son:

1. identificar los objetivos operativos del programa,
2. seleccionar o elaborar instrumentos para medir el logro de los objetivos,
3. aplicar estos instrumentos al finalizar el programa,
4. comparar los objetivos del programa y los logros realmente conseguidos.

Este modelo es uno de los pioneros en evaluación. Si bien posteriormente ha sido criticado por olvidar aspectos que podrían aportar más datos para la mejora de los programas. Hay que reconocer que gracias a él se clarificaron muchas metas y objetivos educativos, a la vez que impulsó la mejora de técnicas de medida para evaluar esos objetivos (Martínez Mediano, 1997). De hecho, Tyler es considerado el padre de la evaluación educativa ya que desarrolló el primer modelo sistemático de evaluación y su metodología resultó muy influyente (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Modelo sin metas (Scriven)

El modelo de Scriven (1967) se enmarca en el paradigma interpretativo. Su preocupación se centra en la valoración de los efectos y en las necesidades, prescindiendo de los objetivos del

³ A parte de los modelos señalados en este apartado, aplicados normalmente a la evaluación de programas, existen también otras propuestas específicas para la evaluación de la actividad docente, de centros educativos, de instituciones universitarias e incluso de sistemas educativos.

programa. También se preocupa por la función formativa, y no sólo sumativa, que debería tener la evaluación. Distingue entre evaluación intrínseca del programa -el mérito-, fijándose en su diseño (metas, estructura, metodología, etc.) y evaluación final del programa -el valor-, centrándose en los efectos del programa.

De acuerdo con el modelo sin metas, las etapas que se deben aplicar en la evaluación, aunque no necesariamente con un secuencia concreta, son las siguientes:

1. Descripción. ¿Qué hay que evaluar?
2. Cliente. ¿Quién ha encargado la evaluación?
3. Antecedentes y contexto. ¿Qué agentes hay implicados? ¿Qué expectativas hay de la evaluación? ¿Qué tipo de evaluación se desea (formativa o sumativa)? ¿Qué prioridades hay?
4. Recursos. ¿Qué nivel de viabilidad existe (recursos económicos, tecnológicos, de conocimientos y competencias para evaluación, de experiencias previas...)?
5. Función. ¿Qué función tiene asignada cada agente implicado? ¿Qué función acaba realmente cumpliendo?
6. Funcionamiento. ¿Cómo se inicia el programa o servicio? ¿Cómo llega al cliente? ¿Cómo se mantiene a lo largo del tiempo? ¿Cómo se perfecciona? ¿Cómo se controla?
7. Consumidor. ¿Quién utiliza o recibe el programa o servicio? ¿Para quién está pensado? ¿Quién lo utiliza o recibe indirectamente?
8. Necesidades y valores de los consumidores.
9. Normas preexistentes que deban aplicarse acerca del mérito o valor.
10. Proceso. ¿Qué limitaciones, costes y/o beneficios tiene el programa o servicio durante su aplicación?
11. Resultados. ¿Qué efectos, deseados o indeseados, ha producido el programa o servicio?
12. Generalización. ¿Qué posibilidad existe de aplicar el programa o servicio a otros contextos?
13. Costes (económicos, psicológicos, personales; de inicio, en sucesivas implementaciones; directos/indirectos).
14. Comparaciones. ¿Qué ventajas/desventajas tiene con otros posibles programas o servicios?
15. Significado (una síntesis de todas las etapas anteriores).

16. Recomendaciones.
17. Informe (cuidando el vocabulario, la extensión, el diseño, el medio y el personal para su presentación en función de la audiencia).
18. Metaevaluación (evaluando el propio diseño de evaluación del programa).

Modelo CIPP (Stufflebeam)

El modelo de Stufflebeam (1993) se considera susceptible de complementariedad en cuanto al paradigma que subyace en él⁴. Es necesario obtener una amplia gama de información recurriendo a la metodología más apropiada según el momento o el caso. Stufflebeam afirma que el propósito de la evaluación es el perfeccionamiento de los programas y propone el modelo CIPP: Contexto, Input (entrada o diseño), Proceso, Producto.

La evaluación del *contexto* consiste en definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas. Para ello se recurre a métodos como la revisión de documentos, entrevistas, tests diagnósticos y la técnica Delphi. Las decisiones que se toman con respecto al contexto se relacionan con el marco que debe ser abarcado, las metas más oportunas de acuerdo con las necesidades detectadas, la utilización de los recursos más oportunos en ese contexto, y se proporciona una base para juzgar los resultados.

La evaluación del *input* o diseño pretende identificar y valorar la capacidad del sistema en su conjunto, las estrategias alternativas del programa, la planificación y los presupuestos del programa antes de ponerlo en práctica. La metodología más apropiada consiste en inventariar y analizar los recursos humanos y materia-

⁴ Cook y Reichardt (1995) argumentan ampliamente la postura complementaria de los paradigmas en la investigación evaluativa y, en este sentido, afirman: "... las evaluaciones globales deben hallarse orientadas tanto al proceso como al resultado, ser exploratorias tanto como confirmatorias, y válidas tanto como fiables. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos" (p. 40).

les disponibles así como la aplicabilidad y economía de las estrategias previstas en el programa; también se recurre a bibliografía especializada, visitas a lugares donde se han aplicado programas ejemplares, grupos de asesores y ensayos piloto. Las decisiones de mejora se aplican básicamente al diseño del programa (recursos, estrategias, planificación, estructura, etc.).

La evaluación del *proceso* se lleva a cabo para identificar y corregir los defectos de planificación mientras se está aplicando el programa. Se debe obtener continuamente información específica del proceso real, contactando con los agentes implicados y observando sus actividades. Las decisiones ayudan a perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa y a interpretar los resultados obtenidos.

La evaluación del *producto* consiste en recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y con la información proporcionada por el contexto, el diseño y el proceso. Así se puede interpretar su valor y su mérito. Ello se realiza mediante la definición operativa de los resultados, recopilando los juicios de los agentes implicados y analizando los datos cuantitativos y cualitativos. Las decisiones que se toman deben orientar si se debe continuar, finalizar o modificar el programa, presentando un informe claro de los efectos deseados, no deseados, positivos y negativos.

Modelo respondiente (Stake)

Este modelo se aproxima más al paradigma interpretativo. Stake (1967) propuso un modelo más comprehensivo de evaluación para tener en cuenta a todos los agentes implicados en el programa que se estuviera evaluando. Años más tarde concretó aún más algunas orientaciones en el modelo llamado respondiente (Stake, 1983). La evaluación respondiente tiene en cuenta aspectos como antecedentes, procesos o actividades del programa, efectos, datos para los juicios valorativos, informe holístico y asesoramiento a los educadores.

El modelo respondiente se basa en la información obtenida sobre tres conceptos primordiales:

- Antecedentes. Condiciones existentes antes de la aplicación del programa.

- Procesos. Actividades realizadas en el programa.
- Efectos o resultados. Lo que se consigue a través del programa (competencias; logros, actitudes, etc.) tanto de forma evidente como confusa, buscado o no buscado, a largo o corto alcance.

Por otra parte, este modelo tiene en cuenta que la información sobre estos conceptos se debe diferenciar en función de su carácter descriptivo o de juicio (véase tabla siguiente).

TABLA X. *Diseño respondiente. Adaptado de Stake (1967).*

Base lógica	Matriz descriptiva			Matriz de juicio	
	Intenciones	Observaciones		Normas	Juicios
0	1	2	Antecedentes	7	8
	3	4	Procesos	9	10
	5	6	Efectos	11	12

El siguiente ejemplo, aunque simplista, ilustra los tipos de información que podrían recopilarse en cada una de las casillas del modelo:

1. Los estudiantes de primer curso de filología clásica eligen esta carrera porque les gusta (antecedente propuesto).
2. Un 40% de los estudiantes no asiste a clase (antecedente observado).
3. Los programas de las asignaturas están pensados para que el alumnado dedique entre 120 y 170 horas de trabajo (proceso propuesto).
4. La media de horas de dedicación de los estudiantes a las asignaturas es de 70 horas (proceso observado).
5. Al final de curso, los estudiantes esperan saber traducir e interpretar correctamente textos clásicos (resultado propuesto).
6. Los estudiantes traducen e interpretan correctamente un 30% de los textos propuestos en un examen, y, por otra parte, una editorial se muestra interesada en publicar los materiales docentes elaborados por el profesorado (resultados observados).

7. La administración educativa establece que el 100% del alumnado debería estar cursando los estudios que eligió como primera opción (norma absoluta antecedente). En la mayoría de universidades siempre hay algún porcentaje de alumnos que están cursando estudios que no eligieron como primera opción (norma relativa antecedente).
8. El hecho de que algún estudiante de filología clásica no esté estudiando esa carrera como primera opción no es preocupante (juicio antecedente).
9. El plan de estudios determina que los estudiantes deben dedicar 150 horas para superar cada una de las asignaturas de filología clásica (norma absoluta de proceso).
10. La dedicación del alumnado de filología clásica es totalmente insuficiente (juicio de proceso).
11. En la mayoría de universidades el alumnado acaba traduciendo e interpretando correctamente el 65% de los textos propuestos en un examen (norma relativa de resultado).
12. El porcentaje de textos traducidos e interpretados correctamente es muy deficiente (juicio de resultado).

La base lógica del modelo de evaluación (casilla 0 de la tabla) está constituida por los planteamientos teóricos y los supuestos filosóficos que orientan el proyecto educativo institucional, el cual orientará el diseño específico de los programas que se implanten en esa institución. Para emitir juicios sobre un programa conviene tener en cuenta esta base ya que ofrece criterios de referencia importantes para valorar su coherencia.

Ventajas y limitaciones de los modelos clásicos de evaluación

Los modelos de evaluación descritos anteriormente han ido incorporando uno tras otro alguna perspectiva que complementaba las propuestas que existían hasta ese momento, pero, aún así, todos ellos tienen ventajas y limitaciones que se deben considerar para elegir el modelo más apropiado en cada contexto determinado. En la tabla siguiente se comparan de forma sintética estos modelos para facilitar la toma de decisión oportuna.

TABLA 4. *Ventajas y limitaciones de los modelos de evaluación. Basado en Goodwin y Discroll (1980).*

Modelo	Ventajas	Limitaciones
Logro de objetivos (Tyler)	-Redactar objetivos -Fácil de establecer los indicadores -Los educadores tienen un papel clave (definición de objetivos y consecución de logros)	-Se deja de lado el proceso, los recursos, la organización, etc. -No se tiene en cuenta el "valor" de los objetivos
Sin metas (Scriven)	-Tiene en cuenta la evaluación formativa y sumativa -Promueve la autoevaluación -Se evalúa el "valor" de los objetivos -Se identifican cadenas causales	-Fragmenta la realidad estudiada -Algunos conceptos del modelo se solapan entre ellos -No propone una metodología concreta
CIPP (Stufflebeam)	-Facilita información para la toma de decisiones -Es muy comprehensivo -Es un sistema cíclico -Se pone mucho énfasis en la utilidad	-No queda claro como realizar los juicios (bajo qué criterios) -El papel del evaluador se convierte en técnico -No se especifica cómo tomar las decisiones -Si se aplica por completo el modelo resulta complejo y caro
Respondiente (Stake)	-Ayuda a encontrar ideas, respuestas y soluciones a los propios implicados -Tiene una orientación utilitaria -Tiene un impacto real -Adaptable a programas poco estructurados	-Ausencia de procedimientos metodológicos -Es difícil establecer la fiabilidad de los resultados

Nuevos modelos evaluativos

A raíz de las nuevas necesidades que van emergiendo de la realidad, la evaluación se va adaptando con propuestas y modelos que cubren nuevos focos de interés⁵. Así, de acuerdo con Bartolomé y Cabrera (2000), hoy día la evaluación aplicada a programas sociales se encuentra con necesidades como, por ejemplo:

⁵ Una muestra del creciente interés por la evaluación y por modelos que se ajusten a las necesidades socioeducativas en España queda reflejada en la publicación, en el año 2000, de un monográfico de la Revista de Investigación Educativa dedicado exclusivamente a este tema desde diversas perspectivas.

- formar a los agentes implicados sobre el tópico que se está evaluando
- cambiar las actitudes de los agentes implicados
- incluir en el modelo de evaluación un marco de referencia más amplio que la escuela para cubrir a todos los agentes implicados
- hacer emerger conflictos latentes
- trabajar con poblaciones asimétricas de poder, influencia, prestigio, estatus social, etc.
- trabajar con poblaciones cuyo lenguaje y cultura pueden diferir entre ellas (incluyendo la cultura del propio equipo evaluador)

Algunos de los nuevos modelos evaluativos que tratan específicamente con las necesidades que se acaban de citar son la evaluación participativa y la evaluación como *empowerment*.

Las características de la evaluación participativa, ampliamente desarrolladas y puestas en práctica en la obra de Sandín (1997), se sintetizan en los siguientes puntos:

- La evaluación se centra, no en la legitimación o deslegitimación sino en la mejora de grupos e instituciones a través de una actitud reflexiva y transformadora de sus miembros.
- La evaluación promueve el aprendizaje en la realidad sobre la que actúa.
- La participación en la evaluación conduce a un nivel cada vez más fuerte de apropiación del proyecto, de cohesión del grupo, de capacidad de autorreflexión y cambio y de independencia y autonomía respecto a asesores externos.
- El evaluador se convierte en un facilitador del aprendizaje que se promueve en el interior del proceso evaluativo.

Un método coherente para llevar a cabo la evaluación participativa consiste en la investigación-acción, introduciendo en sus fases de desarrollo (planificación-acción-observación-reflexión) cuestiones que faciliten la evaluación del programa.

La evaluación como *empowerment*, descrita por Fetterman (1996 y 2000), se define como el uso de los conceptos de la evaluación, de sus técnicas y resultados para fomentar la mejora y la autodeterminación de los participantes. A diferencia de los modelos clásicos de evaluación, la constatación del mérito y el valor es sólo una parte del

proceso de mejora de un programa, no la finalidad de la evaluación. Este modelo se centra en los siguientes aspectos:

- Se han de tomar seriamente en consideración las fortalezas, las experiencias, las estrategias y las metas que tienen los miembros de los grupos más oprimidos.
- Se ha de ayudar a los grupos oprimidos a analizar y comprender la estructura social y a desarrollar las capacidades necesarias que les posibilite conseguir sus metas de una forma satisfactoria.
- Se trabaja tanto a nivel individual, ayudando a las personas, como grupal, devolviendo un poder colectivo (*empowerment*) para luchar por la justicia social.
- Existe un compromiso con la verdad y la honestidad, entendiendo la verdad como una comprensión de las múltiples perspectivas que existen en un contexto.
- La evaluación se concibe como un vehículo efectivo para el cambio y la emancipación social.

La evaluación como *empowerment* emplea metodologías cuantitativas y cualitativas. Todos los agentes implicados participan en el diseño e implementación de la evaluación y, normalmente, un evaluador externo cumple el papel de facilitador y asesor. El modelo se lleva a cabo en tres grandes fases:

1. Establecer qué resultados se esperan del programa, especificando las actividades requeridas para conseguir esos resultados.
2. Identificar y priorizar las actividades más significativas del programa. Todos los agentes implicados valoran cada una de las actividades (en una escala de 0 a 10) y discuten las puntuaciones otorgadas. Esto ayuda a determinar los puntos fuertes y débiles del programa.
3. Planificar una mejora para el futuro. Se establecen los objetivos y las estrategias necesarias para conseguir esos objetivos. El evaluador externo ayuda a identificar el tipo de evidencias (indicadores) que se requerirán para documentar el progreso hacia esos objetivos.

De esta manera la evaluación se convierte en una parte habitual de la planificación y ejecución del programa, y así se institucionaliza e internaliza la evaluación.

EL INFORME DE EVALUACIÓN

La evaluación, al igual que los proyectos de investigación, comporta la redacción de un informe donde se reflejan y difunden los aspectos necesarios para comprender los resultados obtenidos, así como el método seguido en todo el proceso (Colás y Rebollo, 1993; Payne, 1994). Para la elaboración de este informe conviene tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- El primer criterio que debe orientar todo el proceso de elaboración del informe es asegurar la comunicación entre el equipo evaluador y las audiencias para las que está pensado el informe. El uso de ilustraciones, ejemplos, gráficos y tablas de doble entrada facilitan enormemente la comunicación.
- A raíz del punto anterior, se deriva fácilmente que los informes han de estar adaptados a las audiencias específicas que recibirán el documento elaborado. En este sentido, es fácil que se requiera un esfuerzo para eliminar tecnicismos en el redactado, ya que éstos no hacen más que dificultar la comunicación.
- En conjunto, un informe debiera ser simple y detallado aunque la brevedad también se agradece.
- Es importante que se expliquen claramente todos los argumentos que han llevado a las conclusiones.
- A grandes rasgos, el esquema del informe de evaluación se estructura, con todas las adaptaciones pertinentes, en apartados como:
 - o Resumen
 - o Descripción de lo que está siendo evaluado
 - o Descripción del proceso de evaluación
 - o Datos:
 - Actividades
 - Costes (humanos, materiales y económicos)
 - Resultados. Efectos
 - Opiniones implicadas
 - Indicadores y criterios utilizados
 - Consideraciones sobre la calidad de la evaluación (meta-evaluación)
 - o Conclusiones. Propuestas
 - Puntos fuertes y débiles

CONTROVERSIAS ÉTICAS DE LA EVALUACIÓN

En el momento de iniciar un proceso de evaluación es fácil que la gran cantidad de tareas a ejecutar hagan olvidar la necesidad de reflexionar detenidamente sobre algunos aspectos éticos que interesan a todos los agentes implicados. A continuación se comentan algunos de ellos:

- En la priorización de las necesidades a cubrir por parte de la evaluación se debería insistir en generar una lista donde los valores de todos los implicados estuvieran reflejados. En la medida de lo posible estas necesidades se deberían consensuar para que resultaran verdaderamente compartidas. De no ser así, hay que ser consciente de que la evaluación servirá a los intereses de un determinado colectivo al que se le facilitará un mayor poder sobre el resto de colectivos implicados.
- La evaluación por sí misma suele generar expectativas e incertidumbres en ciertos colectivos que les empujan, consciente o inconscientemente, a manipular los contextos evaluados (promoviendo climas excesivamente positivos o negativos) para tratar de conseguir resultados que les sean beneficiosos. Un buen evaluador debería estar atento a estos intentos de distorsión de la realidad.
- Hay que respetar completamente las garantías de anonimato o confidencialidad de la información obtenida en una evaluación. El anonimato significa que es imposible identificar quién ha dado una determinada información, mientras que la confidencialidad significa que al menos la persona encargada de la evaluación puede saber quién ha dado cierta información pero se garantiza que la fuente no se divulgará públicamente por ningún medio.
- La invasión de la privacidad de las personas es otro aspecto que hay que tratar con sumo cuidado. Para conseguir los fines de la evaluación no todos los medios son válidos y menos aún si no se cuenta con el consentimiento de las personas implicadas (ver un ejemplo de consentimiento de participación en la figura siguiente).
- Otro aspecto éticamente controvertido surge cuando se debe seleccionar, entre todo un colectivo, un grupo de sujetos para evaluar un programa o un servicio. Los suje-

tos no seleccionados pueden sentirse discriminados si no queda claro el sistema de selección. Por otra parte, cuando se compara un grupo experimental (que recibe el programa que se está evaluando) con otro grupo control (que no recibe el programa), también se debe cuestionar hasta qué punto el grupo control ha de ofrecer su consentimiento para participar en la evaluación.

- La evaluación en contextos diversos o multiculturales debe preocuparse en caso de utilizar instrumentos ya estandarizados, ya que podría resultar que algún colectivo implicado en la evaluación no estuviera bien representado en los estudios de estandarización. Además, en contextos multiculturales aún es más fácil que existan diversidad de valores e intereses, con lo cual se debe poner más atención para que todos ellos queden representados.

FIGURA X. *Ejemplo de declaración de consentimiento informado.*

Declaración de consentimiento informado	
Proyecto:	Formación en Centros. Un estudio de casos en la Educación Infantil.
Investigador principal:	Francesc Martínez, profesor titular en el departamento MIDE de la Universidad de Barcelona
Teléfono:	93 403 XX XX
Correo electrónico:	fmartinezo@xxx.xxx
Yo, (nombre del participante), acepto voluntariamente participar en la evaluación del proyecto citado y declaro haber estado debidamente informado de lo que ello supone. Comprendo que mi participación conlleva la aceptación de las siguientes condiciones y garantías:	
1. La participación es voluntaria. En cualquier momento y por cualquier razón los participantes se pueden desvincular del proyecto.	
2. No existe ningún riesgo por el hecho de participar en esta evaluación.	
3. El método de evaluación de este proyecto implica:	
a. ser observado en ... contexto/s, y/o	
b. la cumplimentación de ... cuestionario/s, y/o ser entrevistado.	
4. Los datos obtenidos podrán ser registrados y transcritos por cualquier medio y sólo se utilizarán para los fines propios de esta evaluación.	
5. Los resultados de la evaluación podrán ser publicados por cualquier medio y se garantiza la confidencialidad de todos los datos personales de los participantes.	
Firma	Fecha
_____	_____

EJERCICIOS

1. Elabora un mapa conceptual con los términos clave relacionados con la teoría de la evaluación.
2. Redacta un objetivo educativo, el indicador o los indicadores necesarios para su evaluación y algún criterio que permita emitir un juicio normativo.
3. Comenta críticamente las ventajas y limitaciones de los modelos clásicos de evaluación frente a los modelos de evaluación participativa y de *empowerment*.
4. Comenta críticamente la siguiente afirmación: "el modelo de evaluación como *empowerment* facilita que cada colectivo implicado genere procesos para dar simplemente una buena imagen frente al resto de implicados y así obtener una buena evaluación".
5. ¿Qué ventajas conlleva para los agentes implicados en una evaluación el hecho de redactar un informe final de todo el proceso?
6. Según tus propios valores, establece un orden de prioridad entre los temas que plantean alguna controversia ética en la investigación evaluativa.

RESPUESTAS CORRECTAS A LOS EJERCICIOS

Las respuestas correctas a muchos ejercicios exigen una corrección individualizada por parte del profesor. Pero hay algunos que tienen una "respuesta correcta" fácil de presentar. De estos ejercicios se presenta a continuación la correspondiente respuesta correcta.

CAPÍTULO 3.

5. Los siguientes problemas de investigación, ¿a qué tipo de método corresponden?

1. ¿Cuál es la tasa de abandono y el promedio de repetidos en la Universidad española? (descriptivo)
2. ¿Qué perfil académico y profesional presentan las madres y los padres de niños maltratados? (descriptivo)
3. ¿Las personas con poca preparación educativa y escasos recursos económicos tienen un peor estado de salud y menos supervivencia que los que gozan de un nivel de instrucción más alto y pertenecen a una clase social elevada? (correlacional)
4. ¿Por qué las chicas españolas tienen menos fracaso escolar que los chicos? (Explicativo).

CAPÍTULO 5

1. b.
2. d.
3. a.
4. d.
5. La aleatorización.
6. $2 \times 2 = 4$ grupos.
7. $n! = 3! = 3 \times 2 \times 1 = 6$ grupos de sujetos.
8. d.

Bibliografía

- Alvarez, M. (2002). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Amezcuca, C. y Jiménez Lara, A. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos.
- Anguera, M.T. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M.T. et al (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Apple, M. (1986). Teachers and texts: A political economy of class and gender relationships in education. En L. Wewis (Ed.). *Class, race and gender in American education*. Nueva York: State University of NY Press.
- Argyris, C. y Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arias, A. y Fernández, B. (1998). La encuesta como técnica de investigación social. En A. Rojas, J. Fernández, y C. Pérez, (Eds.) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp.31-44). Madrid: Síntesis.
- Arnau, J. (1978). *Psicología experimental. Un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- Arnau, J. (1984). *Diseños experimentales en psicología y educación* (vol. 2). México: Trillas.
- Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació: el relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: EUB.
- Aronowitz, S., y Giroux, H. (1985). *Education under siege*. New York: Bergin y Garvey.
- Asti Vera, A. (1972). *Metodología de la investigación*. Madrid: Cincel.
- Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée.
- Baltes, B. P., Reese, H. W., y Nesselroade, J.R. (1981). *Métodos de investigación en psicología evolutiva: enfoque del ciclo vital*. Madrid: Morata.
- Barquín Ruiz, J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y F. J. Angulo Rasco (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 399-447). Madrid: Akal.

- Bartolomé, M. (1984). La pedagogía experimental. En A. Sanvisens (Dir.). *Introducción a la pedagogía* (pp. 381-404). Barcelona: Barcanova.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 7-36.
- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: EDIUOC.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-479.
- Bartolomé, M., y otros. (1994). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de investigación Educativa*, 23.
- Bartolomé, M., y Panchón, C. (1995). El análisis de contextos educativos diferenciales desde un enfoque cualitativo. *Revista de investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.
- Berger, P., y Luckman, T. (1987). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernard, C. (1976). *Introducción al estudio de la medicina experimental*. Barcelona: Fuentecilla (versión original 1865).
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona: PPU.
- Bodgan, R. y Taylor, S. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods*. Nueva York: John Wiley. Trad cast. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 30 de enero de 2003 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Booth, W., Colomb, G., y Williams, J. M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8(9). (<http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=8&v=9>).
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through Self Assessment*. Londres: Kogan Page.
- Bredo, E., y Feinberg, W. (1982). *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Filadelfia: Philadelphia University Press
- Bridgman, P.W. (1927). *The logic of modern physics*. Nueva York: McMillan.
- Buendía, L. (2001) Aplicacions de les metodologies científiques a la investigació educativa. *Temps d'Educació*, 25 (1) 263-277.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.

- Bunge, M. (1976). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bunge, M. (1981). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel
- Cabrera, F. (2001). Àmbits i nivells de l'avaluació de la formació a les organitzacions. En F. Cabrera, D. Millán y M. Romans (Coor.) *Formació a les organitzacions: Un camp obert als professionals de la pedagogia*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Cabrera, F. y Espín, J.V. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A. (1993). *Manual de Formación Pedagógica básica para formadores*. Barcelona: PPU.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, A. y Rodríguez, M. (2000). Diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación. En AAVV. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Cajide, J. (1992). *La investigación cualitativa: Tradiciones y perspectivas contemporáneas*. Bordón, 44(4), 357-373.
- Calderhead, J. (1998). La investigación educativa en los últimos diez años. *Revista de educación*, núm. 312, pp. 9-20.
- Campbell, D. y Stanley, J.C. (1979). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Candy, P., Harri-Augstein, S. y Thomas, L. (1985). Reflection and the self-organized learner: a model of learning conversations. En D. Boud, R. Keogh y D. Walker (Eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres: Kogan Page.
- Cardona, C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Carson, C.C., Huelskamp, R.M., y Woodall, T.D. (1993), "Perspectives on education in America" *The Journal of Educational Research*, 86, p. 259-311.
- CERI (1995). *Educational Research and development. Trends, issues and challenges*. Paris: OCDE.
- Cohen, L. Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación educativa* (2ª ed.) Madrid: La Muralla. (1ª ed. de 1990).
- Colás, M. P., y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, M.P. y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón*, 46 (4), pp. 407-421.
- Colás, P. (1997). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, nº 2, pp. 119-142.
- Colom, A. et al. (1986). *Tecnología y educación*. Barcelona: CEAC.
- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- Cook, T.D.; Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Cronbach, L.J., y Suppes, P. (1969). *Research for tomorrow's schools: Disciplined inquiry for education*. New York: MacMillan.
- Dane, F.C. (1997). *Métodes de recerca*. Barcelona: Proa.
- Danhke, G.L. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collado y G.L. Danhke (comps). *La comunicación humana: Ciencia social*. México: McGraw-Hill, pp 385-454.
- De la Orden, A., y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 17, nº 1, 7-29
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce, *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (1990). La investigación en la acción: ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales?. En: Diversos autores. *Metodología de investigación científica* (pp. 75-84). Santiago de Compostela: ICE/Universidad de Santiago.
- Del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. Barcelona: EDIOUC.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, J.M., y Gutiérrez, J. (1994) (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods (2ª ed.)*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (1990). Interpretative biography. *Qualitative Research methods*. Vol 1. London: Sage Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1995.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: Sage Publications.
- Dobbert, M.L. (1982). *Ethnographic Research: Theory and Application for Modern schools and societies*. Nueva York: Praeger.
- Domènech, J. M., y Granero, R. (2002a). *Anàlisi de dades per a recerca en psicologia. Fonaments*. Barcelona: Signo.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23 (3), 179-203.
- Duncan, O. D. (1975) *Introduction to Structural Equations Models*. Nueva York: Academic Press.
- Echeverría, B. (1983). La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas (1980-83). *Revista de Investigación Educativa*, 2, 144-204.

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M, y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliott, J. (1978). Classroom accountability and the self-monitoring teacher. En W. Harlen (Ed.) *Evaluation and the Teacher's Role*. Basingstoke: Macmillan Education.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata: Madrid.
- Escolano, A. et al. (1979). *Epistemología y Educación*. Salamanca: Sígueme.
- Etxeberria, J., y Tejedor, J. (2004). *Análisis descriptivo de datos en Educación*. Madrid: La Muralla.
- European Commission (1996). *Building the European Information Society for Us All*. Bruselas: Comisión Europea.
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En C. M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-406). Barcelona: Paidós/MEC.
- Fetterman, D.M. (1996). Empowerment evaluation. An introduction to theory and practice. En D.M. Fetterman, S.J. Kaftarian y A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Londres: Sage.
- Fetterman, D.M. (2000). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: El Roure.
- Fornier, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 39, diciembre 2000, pp 33-50.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: S. XXI.
- French, P. y French, J. (1984). Gender imbalances in the primary classroom. *Educational Research*, 26 (2), 127-136.
- Fullat, O. (1988). *La peregrinación del mal. Estudio sobre la violencia educativa*. Bellaterra, Barcelona: UAB.
- Gage, N.L. (1991). The Obviousness of Social and Educational Research Results. *Educational Researcher*, 20 (1), 10-16.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs-New Jersey: Prentice Hall.
- Gibson, G. (1974). *La lógica de la investigación social*. Madrid: Tecnos.
- Gil, G. y Martínez Arias, M.R. (2001) Metodología de encuestas. En M. J. Navas (Coord.) *Métodos, diseños y técnicas de investigación sociológica* (pp.379-436). Madrid: UNED.
- Gil, J. (1993). "La posición del profesorado ante el cambio educativo. Un escalamiento multidimensional no métrico de los discursos sobre el tema". *Revista de Investigación educativa*, 21, 67-82.

- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Análisis*. California: Sociology Press.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Statistical Models*. London: Edward Arnold.
- González, R. (1996). *La iniciación en la escuela del maestro novel*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Goodwin, W.L. y Driscoll, L.A. (1980). Conceptual Frameworks for Evaluation. En W.L. Goodwin y L.A. Driscoll (Eds.) *Handbook for Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*. San Francisco (CA). Jossey-Bass Pub.
- Green, G., y Jaquess, S.N. (1987). "The effect of part-time employment on academic achievement, *Journal of Educational Research*, 80, 325-329.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Perez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3.ª ed), pp148-165. Madrid: Akal.
- Guba, E.G. (1985). The context of emergent paradigm research. En Y.S. Lincoln y E.G. Guba. *Naturalistic Inquiry* (pp. 79-104). Beverly Hills, California: Sage.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation of Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Habermas, J. (1973). *Theory and practice*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y tecnología como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª Edición). México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Joint Comitee on Standards for Educational Evaluation (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- Joreskog, K.G., y Sörbom, D. (1985). *Lisrel V and Lisrel VI. Analysis of Linear Structural Relationships by Maximum Likelihood Methods*. Uppsala: University of Uppsala.
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry: Methodology for behavioral science*. San Francisco: Chandler Publishing.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes: Barcelona.
- Kerlinger, F.N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F.N., y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de*

- investigación en ciencias sociales*. México: McGraw.Hill Interamericana Editores.
- Koetting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Association for Educational Communications and Technology, National Convention, Dallas, Texas, 20-24 enero (paper).
- Kruskal, J.B., y Wish, M. (1984). *Multidimensional Scaling*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE. (Versión original 1962).
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- León, O., y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGrawHill.
- Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Lofland, J. (1976). *Doing Social Life. The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings*. New York: John Wiley & Sons.
- Lowry, C.M. (1989). Supporting and Facilitating Self-Directed Learning. *ERIC Digest*, 93, ED312457.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of th Western Pacific*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Arias, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. En T. Anguera et al. (Eds.) *Métodos de Investigación en Psicología* (pp.387-431). Madrid: Síntesis.
- Martínez Mediano, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Martínez, A. (1987). La vivencia del fracaso escolar en el alumno. En F. Etxeberria (Ed). *El fracaso de la escuela*. San Sebastián: Erein.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mateo, J. (1992). L'Avaluació com a "Feed-Back" de l'aprendre i de l'ensenyar. Reforma Educativa i Avaluació. En Generalitat de Catalunya, Dept. d'Ensenyament (Ed.) *Formació bàsica per a la Reforma. Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Mateo, J. (1997). *La investigación "ex-post-facto"*. Barcelona: UOC.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.
- Mateo, J. (2004). *Medición educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mateo, J., y Vidal, M.C. (Coord.). (1997). *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya:

- Mateo, J.; Rodríguez, S. (1984). "Precisiones y limitaciones explicativas en los modelos correlacionales. Alternativas metodológicas". *Revista de Investigación Educativa* (vol. 2, núm 4, pág. 103-132).
- Mayorga, M.J. y Ruiz Baeza, V.M. (2002). Muestreos utilizados en la investigación educativa en España. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 8, n. 2 (http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_2.htm)
- McAlpine, M. (2002). *Principles of Assessment*. Luton: Computer Assisted Assessment Centre - University of Luton. (<http://www.caacentre.ac.uk/resources/bluepapers/index.shtml>).
- McGuigan, F.J. (1977). *Psicología Experimental. Enfoque metodológico*. México: Trillas.
- McLaren, P. (1991). Critical Pedagogy: Constructing an arch of social dreaming and a doorway to hope. *Journal of Education*, 173, 1, pp 9-34.
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (1989). *Research in Education. A conceptual Introduction*. Glenview (Illinois), Londres: Scott, Foresman and Compañero.
- Mélich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antròpous.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M., y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Moore, T.W. (1974). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, P., y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez Serrano (Coord.). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- OCDE (1996). *Knowledge Bases for Educational Policies*. París: OCDE.
- Ogbu, J. (1988). Class stratification, racial stratification and schooling. En L. Wewis (Ed.). *Class, race and gender in American education*. New York: State University of NY Press.
- Padilla, J.L. González, A. y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. Rojas, J. Fernández, y C. Pérez, (Eds) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp.115-140). Madrid: Síntesis.
- Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Payne, D.A. (1994). *Designing educational project and program evaluation: a practical overview based on research and experience*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Pearson, K. (1901) "On lines and planes of closed fit systems of points in space". *Philosophical Magazine*, 6,2, 559-572.
- Pereda, D. (1987). *Psicología experimental y Metodología*. Madrid: Pirámide.

- Pérez Juste, R. (2004). *Evaluación de Programas en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Perez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla.
- Popper, K.R. (1971). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Race, P. (2002). *The lecturer's Toolkit. A Practical Guide to Learning, Teaching & Assessment*. Londres: Kogan Page.
- Rodríguez, B. (1993). Modelo de evaluación externa de la eficacia de los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 21.
- Rodríguez, G., Gil, J., García E., y Etxebarria, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogers, C.R. (1983). *Contingency, Irony and Solidary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rojas, A., Fernández, J., y Pérez, C. (1998) (Eds). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Rosel, J. (1986). *Metodología experimental en psicología*. Barcelona: Alamex.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J.I., e Izpizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rul, J. (1992). *La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dept. d'Ensenyament.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En: J. Galindo (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, pp. 75-115.
- Sabariago, M. (2002). *La educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- San Fabián, J.L., y Corral, N. (1989). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 7, (13), 131-146.
- Sánchez Valle, I. (1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En E. López-Barajas y J. M. Montoya Saenz (Eds.). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas* (pp. 119-143). Madrid: UNED.
- Sandín, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. UB. Tesis doctoral inédita.
- Sandín, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sans, A. (1989). *Selectivitat universitaria. Anàlisi a Catalunya*. Barcelona: UAB.

- Santamarina, C., y Marinas, J. M. (1994). Historias de vida e historia oral. En: J. M. Delgado y J. Gutiérrez. (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 259-287.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., y Cook, S.W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Shulman, L. (1980). *Educational Research methodology. An overview. AERA cassette series (L-1)*. Michigan State University.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A contemporary Perspective. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition (pp 3-36). Nueva York: Macmillan.
- Shwartz, P., y Ogilvy, J. (1979). *The emergent paradigm: Changing patterns of thought and belief*. Menlo Park, California: Stanford SRI.
- Sierra Bravo, R. (1982). *Ciencias sociales: epistemología, lógica y metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. (1986). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sokal, R.R., y Sneath, P.H.A. (1983). *Principles of numerical taxonomy*. London: Freeman.
- Spencer, D.A. (1988). *Lives of Contemporary Women Teachers*. New York: Longman.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Stake, R.E. (1983). La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stevens, S. (1951). Mathematics, Measurement, and Psychophysics. En S. Stevens. *Handbook of Experimental Psychology* (pp 1-49). Nueva York: John Wiley.
- Stufflebeam, D. L. (1966). A depth study of the evaluation requirement. *Theory into practice*, 5 (3).
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itaka: Peacock.
- Stufflebeam, D.L. y Shikfield, A.J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tejedor, J., y Etxeberria, J. (2004). *Análisis inferencial de datos en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Tesch, R. (1976). *The humanistic approach to educational research*. Santa Barbara, CA: The Fielding Institute.

- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: analysis types and software tools*. London: Falmer Press.
- Thuillier, P. (1983). *La trastienda del sabio profusamente ilustrada*. Valencia: Editorial Fontalba.
- Tójar, J. C. (2004). *Métodos de Investigación cualitativa en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Travers, R. M. W. (1979). *Introducción a la investigación educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tuthill, D., y Ashton, P. (1983). Improving educational research through the development of educational paradigms. *Educational Researcher*, 12, 10, 6-14.
- Tyler, R.W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dalen, D. B., y Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnicas de investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Riper, B.W. (1982). Facilitating systematic self-assessment: a role for teachers in contemporary appraisal. *Education*, 103, 1.
- Vásquez Bronfman, A., y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Vélaz de Medrano Ureta, M. C. (1997). Imagen de la ciencia, práctica y hábitos científicos de los investigadores en ciencias de la educación. *Revista de Investigación Científica*, 312, pp.193-226.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. Recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- Visauta, B. (1997). *Análisis estadístico con SPSS para windows. (Vol. 1. Estadística básica)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para windows. (Vol. 2. Estadística multivariante)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Walker, R. (1985). *Applied qualitative research*. Londres: Gower.
- Wentzel, K.R. (1993). "Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, p. 357-364.
- Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office: an ethnography*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wolcott, H. F. (1997). Ethnographic research in education. En R. M. Jaeger (Ed.). *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wright, S. (1934). "The Method of Path Coefficients" *Annals Mathematical Statistics*, 5, p.161-215.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

Colección: MANUALES DE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dirección: Juan Exteberria y Javier Tejedor

Títulos publicados:

BISQUERRA ALZINA, R. (coord.): *Metodología de la investigación educativa.*
ETXEERRIA, J. Y TEJEDOR, F. J.: *Análisis descriptivo de datos en educación.*

En preparación:

GAVIRA, J. L., ETXEERRIA, J. Y TEJEDOR, F. J.: *Análisis multivariante en educación.*
ETXEERRIA, J. Y TEJEDOR, F. J.: *Análisis inferencial de datos en educación.*
MATEO, J.: *Medición educativa.*
PÉREZ JUSTE, R.: *Evaluación de programas de educación.*
TÓJAR, J. C.: *Métodos de investigación cualitativa en educación.*

Colección AULA ABIERTA

Dirección: M^a ANTONIA CASANOVA

Títulos publicados:

- ARMENGOL ASPARÓ, C.: *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad*.
ARRIBAS ANTÓN, M. C. y otros: *¡Click!, todo es imagen*.
AVILÉS DE TORRES, D. y otros: *Unidades didácticas interdisciplinares (Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Astronomía y Tecnología)*.
BARRIO VALENCIA, J. L. y DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G.: *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de educación infantil*.
BEARE, H.; CALDWELL, B. J., y MILLIKAN, R. H.: *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de Dirección* (2ª ed.).
BEARNE, E. (ed.): *La atención a la diversidad en la escuela primaria*.
BEETLESTONE, F.: *Niños creativos, enseñanza imaginativa*.
BLANCO MÉNDEZ, J. A.: *Programación globalizada de la educación artística*.
BOLÍVAR, A.: *Los Centros educativos como organizaciones que aprenden*.
BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M.: *La investigación biográfico-narrativa en educación*.
BRIGHOUSE, T., y WOODS, D.: *Cómo mejorar los centros docentes*.
BUENDÍA EISMAN, L.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D. y POZO LLORENTE, T. (coords.): *Temas fundamentales en la investigación educativa*.
CANO GARCÍA, E.: *Evaluación de la calidad educativa* (3ª ed.).
CANO GARCÍA, E.: *Organización, calidad y diversidad*.
CARRASCO, M^a I. y RUIZ, M.: *La reforma educativa está en marcha. ¿Y la tuya?*
CASANOVA, M. A.: *La Sociometría en el aula*.
CASANOVA, M. A.: *Manual de evaluación educativa* (8ª ed.).
CASANOVA, M. A.: *Evaluación y calidad de centros educativos*.
CASTILLO GARCÍA, A. M.; NAVARRO GONZÁLEZ, A. y AVILÉS DE TORRES, D.: *Unidades didácticas para educación plástica y visual*.
COHEN, L. y MANION, L.: *Métodos de investigación educativa* (2ª ed.).
CROLL, P.: *La observación sistemática en el aula*.
DAVIS, G. A., y THOMAS, M. A.: *Escuelas eficaces y profesores eficientes* (2ª ed.).
DAY, CH.; HALL, C. y WHITAKER, P.: *Promoción del liderazgo en la Educación Primaria*.
DEAN, J.: *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor* (2ª ed.).
DE KETELE, J.-M. y X. ROEGIERS: *Metodología para la recogida de información* (2ª ed.).
DOHERTY, G. D. (ed.): *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*.
DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G.: *Los valores en la educación infantil* (6ª ed.).
DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G.: *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*.
DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. y BARRIO VALENCIA, J. I.: *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*.
FERRERO, I.: *El juego y la Matemática* (3ª ed.).
GAIRIN, J.: *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (3ª ed.).
GALTON, M. y PATRICK, H.: *El currículo en la pequeña escuela primaria*.
GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (coord.): *Didáctica universitaria*.
GAZIEL, H.; WARNET, M. y CANTÓN MAYO, I.: *La calidad en los centros docentes en el siglo XXI*.
GENTO PALACIOS, S.: *Instituciones educativas para la calidad total* (3ª ed.).
GÓMEZ DACAL, G.: *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*.

- GONZÁLEZ DÁVILA, M., y otros: *Aproximación didáctica al estudio de la Naturaleza*.
GONZÁLEZ GALÁN, A.: *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*.
GORROCHOTEGUI, A. A.: *Manual de liderazgo para directivos escolares*.
GUILLÉN, C., y CASTRO, P.: *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera* (2ª ed.).
GUTIÉRREZ PÉREZ, J.: *La educación ambiental*.
HERNÁNDEZ PINA, F. y GARCÍA SANZ, M. P.: *Evaluación del proyecto curricular de Educación Secundaria Obligatoria*.
HERNÁNDEZ PINA, F. y SORIANO AYALA, E.: *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria*.
IBÁÑEZ SANDÍN, C.: *El Proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula* (11ª ed.).
JABONERO, M.; NIEVES, M. R. y RUANO, M. I.: *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*.
JONES, N. y T. SOUTHGATE (coords.): *Organización y función directiva en Centros de integración*.
LANDSHEERE, G. de: *El pilotaje de los sistemas educativos* (2ª ed.).
LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*.
LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *La gestión de calidad en educación* (2ª ed.).
LORENZO DELGADO, M.: *El liderazgo educativo en los centros docentes* (3ª ed.).
MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.: *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*.
MARTÍNEZ USARRALDE, M. J.: *Educación comparada*.
MENDOZA FILLOLA, A.: *Literatura comparada e intertextualidad* (2ª ed.).
MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, I.: *Manual para la evaluación del profesorado*.
OSBORN, A. F. y MILBANK, J. E.: *Efectos de la educación infantil*.
PASTORA, J. F.: *El vocabulario como agente de aprendizaje* (2ª ed.).
PELLETIER, G. (coord.): *Formar a los dirigentes de la educación*.
PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos* (3ª ed.).
— *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos* (3ª ed.).
PIZARRO DE ZULLIGER, B.: *Neurociencia y educación*.
PRADO ARAGONÉS, J.: *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*.
REIMERS, F. (coord.): *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*.
REYZÁBAL, M^a V.: *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*.
REYZÁBAL, M^a V.: *La comunicación oral y su didáctica* (6ª ed.).
REYZÁBAL, M^a V. y TENORIO, P.: *El aprendizaje significativo de la literatura* (4ª ed.).
RODRÍGUEZ ROJO, M.: *Hacia una didáctica crítica*.
ROJO, I. y SANTAMARÍA, G.: *Qué estudios elegir y dónde cursarlos. Guía del estudiante*.
ROSS ÉPP, J., y WATKINSON, A. M. (coords.): *La violencia en el sistema educativo* (2ª ed.).
SÁEZ BREZMES, M^a J. (coord.): *La cultura científica, un reto educativo*.
SANTAMARÍA, G. y ROJO, I.: *Lo que hay que saber sobre la LOGSE* (2ª ed.).
SANTOS, MIGUEL ÁNGEL: *Trampas en educación*.
SOLER FIERREZ, E.: *La visita de inspección* (Actualizada).
SOLER FIERREZ, E. (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa*.
SORIANO, E. (coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*.
SORIANO, E. (coord.): *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*.
SORIANO, E. (coord.): *Diversidad étnica y cultural en las aulas*.
VALIENTE BARDERAS, S.: *Didáctica de la matemática. El libro de los recursos*.
VLACHOU, A. D.: *Caminos hacia una educación inclusiva*.
WALFORD, A. D. (coord.): *La otra cara de la investigación educativa*.
ZAY, D. (coord.): *Profesores y agentes sociales en la escuela*.