

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES DE LA INVESTIGACION-ACCION Y LA EVALUACION

M^º JOSE SAEZ BREZMES

RESUMEN

El autor analiza las condiciones y características del desarrollo curricular en USA y en el Reino Unido, estableciendo las particularidades del proceso en este último país con la contribución de la I/A a dicho proceso.

Las casi dos décadas de retraso con la que se inicia la I/A y la evaluación en nuestro contexto educativo, hace necesario establecer las diferencias y similitudes de ambos procesos. Las diferentes pautas metodológicas seguidas por ambas formas de procedimiento en nuestro país se señalan en términos de conclusiones.

ABSTRACT

The author analyzes the conditions and characteristics of curriculum development in the USA and the U.K. and establishes the peculiarities of the process in the latter country taking into consideration the contribution what Action-research has made to the process of curriculum development.

The delay of nearly two decades in the start of Action-research and evaluation in our educational context, makes it necessary to establish the differences and similarities of both processes. The different methodological guide-lines followed by both procedures in our country are shown, as conclusions.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo Curricular, Evaluación, Investigación en la Acción.

KEYWORDS

Curriculum Development, Evaluation, Action-Research.

1. CONTEXTUALIZACION

El punto de partida del presente trabajo lo constituye la hipótesis de que investigación-acción y evaluación son dos formas de investigación aplicada, cuya confluencia en el origen y desarrollo se debe más a las características propias de un contexto social y político determinado y a la coincidencia del método para la recogida de datos, en algunos casos, más que a la existencia de una naturaleza común para ambos procesos.

Analizando dos contextos distintos donde ambos tipos de investigación se han desarrollado, tomaré puntos de referencia para el análisis de cómo una y otra se están desarrollando en nuestro propio contexto.

Muchos autores al referirse a la innovación curricular de finales de los años 60 en el Reino Unido lo califican como un movimiento al que se le han dado varios apelativos:

investigación de la acción educativa, autoevaluación de los profesores o profesores como investigadores y lo consideran un movimiento porque esto fue la expresión de una necesidad sentida, por muchas y distintas instancias del sistema educativo, en potenciar la capacidad de los profesores como generadores de conocimiento profesional.

J. Elliott (1982) al caracterizar este movimiento señala que surgió como contraposición a la directriz que habitualmente se le señala al profesorado, de potenciar su capacidad para aplicar conocimientos ajenos, o sea los hallazgos de investigadores que trabajaban en campos relacionados con la educación, como la psicología, la pedagogía, la sociología, etc. Este movimiento representó por tanto, en cierta medida, una nueva definición del concepto de profesionalidad para los docentes, y en última instancia la caracterización del concepto de desarrollo profesional.

Así, J. Elliott al enfatizar una de las características que definen a un profesional: *su aptitud para discernir cual es el tipo de acción que se requiere en un caso particular dado*, sienta las bases para propiciar que el conocimiento en profundidad de las situaciones y del que se adquiere sobre la base de la experiencia en situaciones similares, se reconozca como lo que permite a los enseñantes emitir juicios profesionales justos, precisos y sólidos sobre los hechos educativos.

Y si bien es cierto, y es de sobra conocido por todos los que trabajan en este ámbito de la investigación aplicada, que el conocimiento que se deriva de las experiencias pasadas son generalizaciones que no se piensan con carácter retrospectivo, como mantendría Stenhouse (1978), pero sí son de gran valor para orientar la indagación que el docente debe realizar para comprender y ahondar en la nueva situación problemática y difícil que se le presenta.

Enfocado de esta manera, el desarrollo profesional se va tejiendo al mismo tiempo que el desarrollo curricular, y los resultados, generalizaciones y conocimiento que se derivan de investigaciones hechas al margen de los propios enseñantes, pueden servir como base para la reflexión de los docentes, pero no se convertirán en ningún caso ni en el sustituto de éstas, ni en directrices que ellos deben aplicar.

L. Stenhouse opinaba que este concepto de profesionalidad implicaba que los profesores escribieran informes sobre sus reflexiones, y que éstas debían tener como eco y auditorio el trabajo en colaboración, de tal forma que éste diera lugar a trabajar sobre aspectos comunes y a investigar sobre temas del interés de todos. Estas investigaciones deberían tener la suficiente profundidad como para permitir extraer implicaciones aplicables a las políticas educativas.

Aunque lo anterior sea un breve resumen, sí que podemos decir que todo esto se encuentra en el origen, sin duda con la contribución de otros investigadores, de la investigación en la acción que ha dado lugar a tantos proyectos de desarrollo curricular en el Reino Unido desde de finales de los años 60.

Fue el propio L. Stenhouse el que en la implementación del conocido Humanities Curriculum Project perfila la figura del evaluador como un *amigo crítico del programa*, al solicitar la colaboración de un profesor que, al no participar en tareas propias del desarrollo curricular en las aulas y centros escolares, era el que podía dar la perspectiva llamémosla de momento *externa* (no viene al caso en este momento el posterior desarrollo de este término dentro de la evolución seguida por la evaluación) de las dificultades que a muy distintos niveles surgían en la implementación del proyecto y que servían de contrapunto para la

corrección de errores, para hacer otros planteamientos más útiles, más equilibrados o más justos, etc.

Desde la puesta en marcha de estos primeros proyectos, la idea del profesor como investigador de su aula se ha afianzado y caracterizado de forma más precisa, la investigación acción ha contribuido al conocimiento tanto desde el punto de vista metodológico, como modelo de formación de profesores y al desarrollo de una cierta mentalidad profesional. La evaluación sin embargo ha pasado a jugar un papel bien distinto del allí experimentado a nivel de la toma de decisiones, estableciendo un cuerpo de doctrina independiente y de importante repercusión en la década de los 80 en este país y probablemente mucho mayor en el futuro como apuntaba House (1990, comunicación oral).

Muchos investigadores y/o evaluadores, sin embargo se muestran no solo críticos sino también pesimistas a la hora de enjuiciar los cambios que estas innovaciones curriculares han propiciado en el sistema educativo inglés, pero veamos cual es la opinión que le merece a aquel primer evaluador que empezó trabajando en el Humanities Curriculum Project, al emitir un juicio sobre el impacto de este movimiento, desempeñando así una función más acorde con lo que hoy es la idea más extendida de evaluación. MacDonald en un reciente artículo publicado en nuestro país *Mejora de los centros escolares, eficacia escolar y evaluación: Una perspectiva internacional* comenta:

"Sin embargo, antes de entrar de lleno en su consideración, creo que debo, al menos, complicar el veredicto dado, tanto por profesionales como por políticos, con relación al fracaso del movimiento de desarrollo curricular. Como evaluador veterano de ese movimiento en el Reino Unido y por lo tanto como alguien cuya obligación es la de determinar el impacto del movimiento, más que su éxito instrumental, concebido de manera estrecha, simplemente quisiera llamar la atención sobre algunas de las innegables consecuencias de la ola de proyectos curriculares nacionales que fueron generados en mi país, a través de la adopción de un modelo de innovación curricular centro-periferia.

En una década se inició y continuó la reconstrucción y revitalización de una tradición moribunda de estudios educativos en el sector terciario. La importancia y significado del movimiento de reforma curricular generó una fuerza irresistible de cambio en la Educación Superior y proporcionó títulos alternativos para los innovadores en movimiento cuyos intereses profesionales los impulsaron a los campos universitarios. El concepto de *Estudios Curriculares* se introdujo de forma rápida y se popularizó en las estructuras departamentales que hasta ahora estaban constituidas por un conjunto de disciplinas contribuyentes. De una manera similar el movimiento transformó tanto el objetivo como la metodología de la investigación educativa, creando tanto las bases como el ímpetu para una teoría de la práctica educativa.

En los años setenta estos cambios impactaron el contenido y el estudio de la formación permanente (en activo) de los maestros, la cual tomó un carácter más colaborativo, activo e investigador, más orientado a la solución de problemas en los centros escolares que a las complejidades teóricas o a la familiarización con las últimas tendencias curriculares.

Estas consecuencias son altamente significativas, si, como House ha señalado, es cierto que los centros son instituciones *congeladas*, el *descongelamiento* llevado a cabo por los mismos centros puede entenderse como una condición necesaria, pero insuficiente, para la mejora escolar.

También puede considerarse, aunque en menor medida, el impacto cultural de la innovación en la comunidad educativa, la dinámica generada en los procesos por sus formas y valores. En su momento cumbre el Consejo Escolar estaba financiando más de ciento cincuenta proyectos curriculares, con miles de maestros trabajando en colaboración con

teóricos curriculares, diseñadores, formadores, administradores y consejeros y todos estos profesionales cooperando entre sí. Aun cuando las estrategias de enseñanza/aprendizaje y los materiales curriculares de dicho esfuerzo cooperativo no fueron adoptados ampliamente (de ahí la acusación de fracaso) la experiencia de colaboración fue, en general, altamente valorada por quienes participaron en ella. Ella interrumpió para muchos maestros lo que parecía una rutina ciega de vida en el aula, así como el aislamiento de la práctica ocupacional, les amplió horizontes de participación y estimuló una respuesta positiva hacia los nuevos educadores de formación permanente de los años setenta. En otras palabras, a pesar del *fracaso* al cual se refiere Fullan, la experiencia de desarrollo curricular le proporcionó credibilidad a la noción de una cultura profesional de los maestros como la piedra fundamental de la capacidad de respuesta y de rendición de cuenta de los centros escolares. Estas observaciones son, por supuesto, especulativas, y no hay duda de que otros con una disposición más escéptica influyeron en los políticos que en los años setenta y ochenta poseían los fondos para las inversiones educativas".

En Estados Unidos la innovación curricular que empieza en los 60 tiene un punto de partida distinto a como se sucede en el Reino Unido, como corresponde a un marco político general y de política educativa en particular diferente.

Pero fijándonos en cómo se produce en la práctica la innovación curricular, una de las características que lo define es el énfasis en el sistema americano en provocar el cambio a través del uso de nuevos recursos curriculares, y en ellos incluyo el uso de nuevos materiales escritos por editoriales sino también una mayor dotación para los laboratorios etc., hecho eserable en una sociedad y un sistema político *enamorado* de la tecnología como Atkin y House (1981) definen a su propio país, en un momento histórico en el que los avances científicos y tecnológicos hacen de este país el vencedor en la carrera y conflictos armamentísticos a nivel mundial. Esto dio lugar a una política en la que las Universidades por primera vez cumplieran un papel de apoyo importante para la supervivencia nacional. La Enseñanza Superior centró su objetivo en la consecución de los objetivos de la nación, y para ello había que tener en cuenta a la enseñanza primaria y secundaria también, produciéndose por tanto una confluencia de intereses entre las Universidades con los gubernamentales. Dado que éste cuenta con los centros escolares y con el sistema en su conjunto para promover cambios, tanto en la formación social como para la formación profesional como planteaba Teller desde la administración, remarcando no sólo la necesidad de preparar científicos, sino la formación científica de todos los ciudadanos.

Las primeras experiencias de cambio curricular se generan a partir de algunas Universidades que comienzan estudiando los currículos de Matemáticas y Física de la enseñanza secundaria y encuentran que muchos de los conceptos que se están enseñando resultan anticuados, y su aplicación a la comprensión de las máquinas que se utilizan en este momento, a pesar de que los libros de texto hacen alguna referencia a ello, es muy escasa.

No es una coincidencia, que tanto en USA como en el Reino Unido, sea en el currículo de Ciencias (Físico-Naturales) en el que se produzca un mayor interés por cambiar y solo más tarde en aquellos relacionados con las ciencias humanas, como el HCP o el *Man: a course for studies* en USA.

Pero mientras que en los proyectos que se llevan a cabo en Inglaterra es el profesor el sujeto del cambio, en USA los diseñadores y los que desarrollan el currículo consideran que son los materiales curriculares los que harán cambiar la enseñanza. La política de aquellos años seguida por la National Science Foundation subvenciona a los profesores de la enseñanza secundaria fundamentalmente para que sigan cursos de verano en las

Universidades. Atkin y House se refieren a este periodo del desarrollo curricular americano en los siguientes términos:

"Retrospectivamente se puede ver que la tradicional inhibición del Gobierno Federal en la política de las escuelas públicas y especialmente en el currículo, empieza a cambiar sin que nadie objete el dramático nuevo rol que Whashington adoptaba. Más bien al contrario, porque de forma general se asumía, que la defensa nacional era claramente en interés de toda la nación y que las escuelas eran un instrumento para conseguir los objetivos definidos a nivel nacional. A ellas se deberían sumar las nuevas iniciativas, aunque esto no entusiasmará a legisladores, profesores, escuelas, administradores y al público en general. Se evitaba hablar de la autonomía local aunque constitucionalmente la educación pertenecía al ámbito de la iniciativa de los estados (y no a la iniciativa Federal)".

Las primeras evaluaciones que se llevan a cabo, por ejemplo la que se realizó del proyecto Plato (introducción de ordenadores en la enseñanza, y la del Proyecto Follow Through, resultaron muy controvertidas y se las acusó de cometer grandes equivocaciones entre otras cosas porque en este último programa las valoraciones que de él se hacían en los distintos estados, reseñaban situaciones y logros muy diferentes. Pero, en cualquier caso, se plantearon desde el gobierno Federal como control del dinero invertido en esos profesores. La propuesta y logros de la evaluación está en este caso claramente relacionada con la eficacia de los profesores y con la eficiencia del funcionamiento de los programas. Durante todo este tiempo era la racionalidad científica la que inspiraba los materiales curriculares y no la opinión emanada de los profesionales de la enseñanza.

Es en la década de los 80 cuando comienzan a aparecer en USA un mayor número de proyectos de desarrollo curricular donde la investigación/acción contribuye con su modus operandi, y manteniendo la peculiaridad anteriormente mencionada de ser principalmente del área de ciencias, como los que se llevan a cabo en el Centro de Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Iowa y en el de la Universidad de Stanford, entre otros, además de los emprendidos por la Asociación para el Avance de las Ciencias (AAAS).

Atkin (1989) en su último libro hace referencia al origen de estos proyectos, al analizar el llevado a cabo por la Universidad de Stanford a la que pertenece. Este investigador comienza resaltando la ausencia de proyectos donde profesores universitarios, de escuela primaria y secundaria trabajaran conjuntamente hasta la década de los 80 y mantiene que se producen grandes dificultades por la tensión que genera la tendencia de la investigación a simplificar y reducir los problemas para poderlos estudiar y obtener respuestas claras, cuando los profesores, que operan en el marco de lo real, deben retener la complejidad de la realidad para poder actuar y comprender por qué se actúa así.

Mantiene también que los profesores universitarios que realizan este tipo de proyectos, estaban acostumbrados a que su trabajo fuera juzgado por partes de *referies*, mientras que en éstas, nuevas y más amplias audiencias, la de los profesores y otros grupos interesados e implicados en la educación, tienen ahora también capacidad para emitir juicios sobre ello. Lo que presenta además una dificultad adicional y es que estas audiencias dictan éxito o fracaso en función de criterios preestablecidos. Todo ello convierte a este tipo de proyectos en un riesgo profesional que debe tenerse en cuenta y que puede hacerse extensible a los sistemas educativos de otros países, porque en última instancia es romper con una tradición asentada, para los que tienen pasado en la investigación. Pero esta colaboración se hace posible porque existe el objetivo conjunto de mejorar la educación al centrar el estudio en cuestiones prácticas que afectan a la enseñanza a más corto o largo plazo.

Inicialmente los proyectos de investigación se centraron en el primer momento en el currículo *real*, en el impacto de agencias externas a la organización y programas de la escuela secundaria, en el desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes y en lo que deben hacer los centros para fomentarla, en la relación entre la estrategia de enseñanza y la valoración del aprendizaje, en el impacto de la tecnología en los estudiantes, en las aulas y en la formación de los profesores.

En un primer momento los objetivos de la investigación estaban determinados por los profesores universitarios, pero conscientes de la imposibilidad de realizar el estudio sin contar con la participación de los directores de los colegios, les reunieron para solicitar su colaboración en el estudio. La base de esta negociación se concretó: en el compromiso de los profesores universitarios en que los estudios que se llevaran a cabo debían tener repercusión directa sobre los problemas que tenían los maestros en los centros escolares del distrito y no sólo como artículos para publicar que resultan impenetrables en la mayoría de los casos para los no-investigadores.

Esto que suponía un tipo de investigación también que podía tener repercusión en la política educativa del estado, al igual que lo que ocurría con múltiples investigaciones que se llevan a cabo en el campo de la sanidad. Sin duda el prestigio investigador de la institución que promovía el proyecto contaba como un aliciente tanto para los profesores como para los directores escolares.

Atkin, comenta refiriéndose a estos proyectos:

"Esta actividad podía resultar tremendamente distorsionante para los centros. Asegurarse el permiso de llevar a cabo el estudio en los centros, ganarse la confianza de los profesores, escoger a los estudiantes y persuadirlos de que todo el esfuerzo supondría una ayuda para ellos, y organizar el apoyo de los padres requiere un grado inusual de cooperación que es obligado y que consume gran cantidad de tiempo además de las suspicacias que se despiertan durante y después de todo el proceso".

No es éste el lugar de expresar los resultados de un proyecto en el que participaron casi 200 profesores, sino de ver un caso que nos habla del fundamento colaborativo de estos procesos, en función de las relaciones de poder de los distintos estamentos de profesores en la consecución de un tipo de investigación, un modelo de formación de *participantes reflexivos* y una subcultura profesional asentada en la base de la colaboración y del trabajo en grupo.

Hasta aquí una breve referencia al desarrollo curricular en Estados Unidos, a la contribución, reciente por otro lado, de la investigación/acción en éste, pero una ausencia importante, la evaluación si recordamos como tuvo lugar el proceso de innovación en el Reino Unido. En USA la evaluación ha tenido un desarrollo hasta cierto punto independiente del sistema educativo, es decir, que se ha desarrollado en una gama de sectores más amplia de forma simultánea al campo educativo.

Desde 1965 que el senador Kennedy introdujo la evaluación en un Programa de deficientes, ésta se extendió a prácticamente todos los programas sociales. El campo de la evaluación se hizo rápidamente multidisciplinar y así se encuentran distinta tradiciones y varias historias de su desarrollo. Para los evaluadores educativos su historia comienza en R. Tyler, para los psicólogos en D. Campbell y para los sociólogos en E. Schuman. Por la anterior experiencia con los métodos cuantitativos, los evaluadores en educación han sido

los más interesados e influyentes desde el punto de vista metodológico. Hoy en día la evaluación se encuentra más integrada desde el punto de vista organizativo y es más plural en cuanto a sus métodos, criterios e intereses (House 1989).

Con el recorte presupuestario de la era Reagan en los programas sociales, la evaluación entra en una fase de mayor tranquilidad, que comienza a principios de los 80, y ha sufrido transformaciones importantes a lo largo de esta década. La evaluación ha empezado a ser demasiado importante como para dejársela a los evaluadores externos y la propia administración crea sus departamentos de evaluación, no solo en los distritos educativos y departamentos de educación, sino también el FBI, los departamentos de alimentación y drogas, etc.

Estas unidades internas de evaluación han planteado nuevas cuestiones en la credibilidad y el procedimiento a seguir, puesto que la teoría de la evaluación se había construido sobre la base contractual de la relación evaluaciones externas y organizaciones.

2. LA EVOLUCION DE LA INVESTIGACION ACCION Y LA EVOLUCION EN NUESTRO CONTEXTO

En nuestro país la innovación curricular cuenta con una escasa tradición si la comparamos con los dos países anteriormente mencionados. Tanto el desarrollo curricular, como la investigación/acción y la evaluación entran a formar parte de la retórica de la innovación antes de convertirse en proyectos que se llevan a cabo en el tiempo, apareciendo todo ello como parte de la necesidad generada por la incorporación a la comunidad internacional. El significado pues de cada uno de estos términos está dentro del modelo centro-periferia con el que se implementa la innovación, pero sin duda con las peculiaridades propias de nuestro contexto educativo y político.

Pero antes de entrar a analizar las diferencias surgidas en la evolución seguida por la Investigación-acción y la evaluación y en cómo se sientan las directrices del desarrollo curricular, veamos cómo interaccionan los profesores con su centro escolar ya sea el colegio público o el Instituto.

Voy a utilizar el centro escolar como un indicador de todo el proceso, aunque la reciente aprobación de la LOGSE, hace que éste se encuentre en un periodo de inestabilidad y de tremenda complejidad, porque el centro escolar es el punto de encuentro de la innovación en varios sentidos y por tanto el lugar idóneo donde progresan nuevas relaciones entre los distintos sectores implicados en el proceso educativo.

En este momento el centro escolar aun siendo percibido de forma muy diferente por el profesorado de E.G.B., de E.E.M.M. o F.P., es considerado como el lugar de trabajo para el profesorado sin que para los alumnos juegue el papel de sustitutorio de la familia como en gran medida sucede con la enseñanza pública en USA. El profesorado sigue ejerciendo más una función de docente y menos de educador. Tampoco es para el profesorado, como sucedía en Inglaterra, un centro de trabajo donde los profesores se sienten identificados con la política del centro en su conjunto y no sólo de su aula. El propio sistema de elección del director que probablemente tenía como objetivo que los profesores escogieran a su representante como director, para así de alguna forma hacer tomar posesión de los centros a los profesores como colectivo, no ha producido esta sensación, más que en casos aislados.

La creación de los consejos escolares y la participación de los padres en ellos, aun siendo un paso importante de la innovación en nuestro contexto, ha contribuido a que este sentimiento no se desarrollara.

En los centros escolares siguen perviviendo una situación de escasa comunicación entre el profesorado. Algunos grupos de profesores se agrupan en torno a proyectos, pero el desconocimiento entre los proyectos que se llevan a cabo en un mismo centro es desconocido por la mayoría de los que no pertenecen al propio grupo, lo que no resta para que existan programas experimentales de elaboración de Proyectos de Centro, que están consiguiendo una coordinación y planificación de la mayoría de los profesores no desdeñable.

Otra interacción importante en el centro escolar se produce entre profesores y alumnos que además de producirse en las aulas y lugares tradicionales hoy se incrementa en ese espacio al que se da el nombre de tutoría. El requerimiento por parte de los profesores actualmente de qué hacer en ellas, es grande. Lo que significa dos cosas al menos: que el rol del profesor se desplaza hacia la tendencia de educador y no sólo como docente y que el centro asume una responsabilidad mayor y más integradora de la formación de niños y jóvenes, dentro del marco social, que los padres delimitan con su pertenencia a los Consejos Escolares.

Sin embargo el estímulo del profesorado para desempeñar este nuevo rol es prácticamente inexistente. La valoración social del trabajo de enseñante sigue siendo escasa, así como la retribución económica. Y aunque se ha pretendido corregir la anterior política ministerial de responsables del fracaso escolar, el estímulo y la implicación en proyectos un poco duraderos en el tiempo es pequeña: sencillamente porque no se apoya suficientemente ni se reconoce como real. De hecho el trabajo voluntario con el que se contaba al principio del periodo experimental de la reforma, desaparece con tremenda rapidez. La formación permanente fuera del horario lectivo y sin financiar sale adelante en casos numéricamente poco importantes, siendo los proyectos institucionales de mayor envergadura (Atenea, Mercurio, Educación Compensatoria, etc.) los que mantienen los índices de participación más altos.

La capacidad de los Centros de Profesores para promover la actualización del profesorado, como plataformas de representación de éstos y promover el desarrollo curricular tiene un impacto desigual según las zonas geográficas donde se encuentren, siendo menor en los núcleos urbanos con más habitantes y el trabajo realizado en los centros y no con los profesores es todavía poco. Pero la escasa implantación se debe en gran parte también a que no se ha conseguido superar la politización sindical en ese caso, necesaria para el desarrollo de la profesionalización en términos de reconocimiento, de todo el conjunto de los docentes.

En esta situación el desarrollo curricular sólo es el espacio de adaptación de los contenidos del currículo a las necesidades y peculiaridades de las zonas donde se encuentran los centros escolares, y la investigación en acción un modelo de formación de profesorado (M. J. Sáez comunicación oral congreso de Investigación en la Escuela. Sevilla 1984) que preconizan y ponen en práctica algunos centros de profesores, departamentos universitarios y la tendencia de algunos Programas Institucionales.

En esta situación la investigación/acción podemos decir que comienza sobre la base de presupuestos iniciales de mejora de la educación y segundo de la idea de acercar el

producto de la investigación a sus consumidores o quizás más que eso, de que sean los profesores participantes en igualdad de condiciones en esos proyectos de investigación.

La investigación en acción se difunde en nuestro país desde la perspectiva desarrollada en Inglaterra, fundamentalmente a través de la obra de L. Stenhouse y J. Elliott que imparte cursos con grán contenido en la metodología de la recogida de datos conocida como cualitativa o naturalista. (M.J. Sáez y J. Elliott 1988).

Pero en nuestro desarrollo hay en nuestro país un mayor énfasis en los procesos reflexivos, que refleja sin duda el peso de la psicología en el campo educativo y por tanto del aprendizaje, en detrimento del proceso crítico. La crítica y el conocimiento personal, pilares en Inglaterra del cambio, son en nuestro caso sustituidos por la reflexión y la mejora de la estrategia de enseñanza apoyada en muchos casos en *nuevos* recursos, incluso en recursos de tan fuerte impacto social como son los ordenadores.

La evaluación sin embargo no se desarrolló ligada a este tipo de proyectos aunque su origen esté dentro del campo de la educación, porque ésta tiene sus raíces en la inspección y en ese sentido con un importante componente de control (L. Barrio 1990) que dificulta aun más si cabe el desarrollo de la idea de auto-evaluación que la investigación/acción tiene en el Reino Unido.

La evaluación arranca del diseño cualitativo, término que se usa incluso para aquellas que están más cerca del tipo conocido como de muestreo. De hecho el tratamiento estadístico es más utilizado por la sociología que por la propia evaluación.

Entre las diferencias del modus operandi de la evaluación naturalística y de la investigación que aun siendo en esencia dos procesos participativos en el enfoque de ésta se encuentra la primera diferencia, en un caso es entendida como trabajo colaborativo y como intermediario que da voz a todos los sectores implicados podemos, además señalar las siguientes:

- 1º Que la investigación/acción sigue en el desarrollo de la investigación un proceso de profundización (focalización) de los problemas que identifica para planificar la acción subsiguiente. La evaluación una vez identificados los problemas tiende a integrar estos en todo el contexto para alcanzar una comprensión holística del programa o proyecto que es objeto de evaluación.
- 2º Casi como consecuencia de la anterior, la triangulación se convierte en la triple perspectiva imprescindible de la investigación en acción cosa que, sólo en casos particulares, maneja la evaluación que en su afán holístico tiene una mayor tendencia integradora.
- 3º Mientras que la investigación/acción define el problema en forma de hipótesis para actuar con el objeto de mejorar, planificando la acción, que más tarde crítica, la evaluación tiene carácter diagnóstico en esencia y de valoración del impacto generado por lo que es el objeto de la evaluación.
- 4º La investigación/acción estimula la redacción de informes como punto de partida de la reflexión que estimulará el cambio. La evaluación provoca el cambio a través de la comprensión global de la situación y la negociación de los sectores implicados.

Con esta evolución, la evaluación corre el peligro de quedarse muy próxima al papel de control y la investigación/acción de ser auto-indulgentes en vez de crítica. Auto-indulgencia, y control son dos actitudes con mucha tradición en nuestra cultura como para que sobre ellas recaiga el reto de cambio que hoy en día tiene el sistema educativo y la sociedad española.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ATKIN, M.; PATRICK, C.; KENNEDY, D. (1989): *Inside Schools: A Collaborative View*. Falmer Press.
- BARRIO, J.L. (1990): "La evaluación: un debate iniciado". En: *Lecciones de Evaluación de Programas Educativos*. Pub. ICE Universidad. Alcalá de Henares.
- ELLIOTT, J. (1984): *T.J.Q.L. Projet*. Cambridge Publications.
- HOUSE, E.R. (1974): *The Politics of Educational Innovation*. McCutchan.
- HOUSE, E.R. (1981): "The Federal Role in Curriculum Development 1950-1980". *Educat. Evaluat, an Polic. Ana. vol 3, n^o 5*.
- HOUSE, E.R. (1990): *Trends in Evaluation* (próxima publicación).
- MACDONALD, B. (1976): *The Intransigent Curriculum and the Technocratic Error*. CARE. Publication.
- MACDONALD, B. (1984): *Teacher Education an curriculum Reform, Some English Error*. CARE. Publications.
- SAEZ, M.J. y ELLIOTT, J. (1988): "La investigación/acción: un proceso que empieza". *Revista de educación n^o 286*.
- SAEZ, M.J. (1987): "La investigación/acción y los estudios de postgraduados". *Investigación en la escuela, vol. n^o 2*.
- SIMON, H. (1987): *Getting to Know Schools in a Democracy*. Falmer Press.