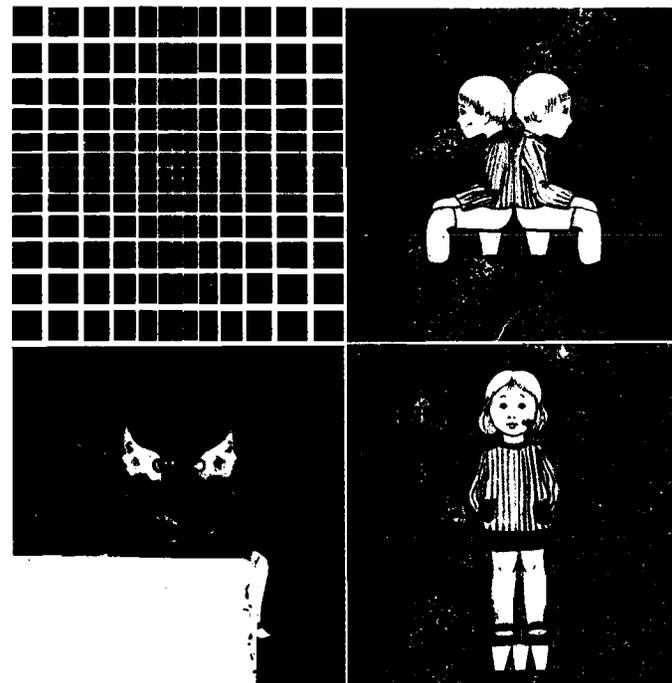


**T.D. Cook
CH. S. Reichardt**

**Métodos cualitativos
y cuantitativos
en investigación
evaluativa**



B

T. D. COOK
Y
CH. S. REICHARDT

Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.

Revisión e Introducción a la edición española por
Juan Manuel ALVAREZ MENDEZ

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense. MADRID

01109



EDICIONES MORATA, S. A.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
28004 - MADRID

Colección: PEDAGOGIA
La pedagogía hoy

**Métodos cualitativos y cuantitativos
en investigación evaluativa.**

por
T. D. COOK [ed.]
y
CH. S. REICHARDT [ed.]

Traducido por
Guillermo SOLANA

H62.A1

H4

Lj.3

Título original de la obra:
QUALITATIVE AND QUANTITATIVE METHODS
IN EVALUATION RESEARCH
© Sage Publications, Inc., 1982

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© EDICIONES MORATA, S. A. (1986)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-35478-86
ISBN: 84-7112-310-X

Compuesto por: Artedita
Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: UNIGRAF, S. A. Paredes, 20. FUENLABRADA (Madrid)

CONTENIDO

	<u>Págs.</u>
INTRODUCCION A LA EDICION ESPAÑOLA: Investigación cuantitativa/Investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?, por Juan Manuel ALVAREZ MENDEZ	9
CAPITULO PRIMERO: Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos, por T. D. COOK y CH. S. REICHARDT	25
El lenguaje del debate actual, 27.— ¿Determinan lógicamente los paradigmas la elección del método de investigación?, 31.— ¿Es preciso escoger <i>entre</i> los paradigmas?, 39.— ¿Por qué no emplear <i>tanto</i> los métodos cualitativos como los cuantitativos?, 41.— Conclusión, 50.— Perspectiva del volumen, 52.— Bibliografía, 56.	
CAPITULO II: Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa, por W. J. FILSTEAD	59
Los paradigmas cualitativo y cuantitativo, 60.— El cambiante clima de la investigación evaluativa, 67.— Lo que pueden ofrecer los métodos cualitativos a la investigación evaluativa 71.— Conclusión, 75.— Bibliografía, 76.	
CAPITULO III: "Grados de libertad" y el estudio de casos, por D. T. CAMPBELL	80
El estudio de casos, 86.— Comentarios finales, 102.— Bibliografía, 102.	
CAPITULO IV: Sobre la reconciliación de los análisis cualitativos y cuantitativos: Un estudio de casos, por M. G. TREND . . .	105
Introducción, 105.— El contexto, 106.— Diseño de la investi-	

	<u>Págs.</u>
gación, 107.— El caso, 108.— Observaciones de campo y explicaciones, 109.— Redacción, 114.— Explicaciones opuestas, 115.— La síntesis, 118.— Conclusiones, 125.— Bibliografía, 130.	
CAPITULO V: Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas , por F. A. J. IANNI y M. T. ORR .	131
Métodos cualitativos en evaluación, 132.— La evaluación como una investigación de campo, 136.— Combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo, 138.— Resumen y conclusiones, 143.— Bibliografía, 146.— Nota del editor, 147.	
CAPITULO VI: ¿Dicen la verdad las fotografías? , por H. S. BECKER	148
¿Qué es lo verdadero?, 150.— Amenazas a la validez, 157.— Conclusión, 170.— Bibliografía, 170.	
CAPITULO VII: Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa , por M. S. KNAPP	171
Investigación etnográfica de la evaluación en los estudios sobre las Escuelas Experimentales, 173.— Cuestiones suscitadas por la experiencia de investigación evaluativa de las Escuelas Experimentales, 176.— Aportaciones alternativas de la etnografía a la investigación evaluativa, 187.— En conclusión, 196.— Bibliografía, 200.	
CAPITULO VIII: Conexión entre el análisis de proceso y el análisis de impacto: el caso del trabajo asistido , por R. G. HOLLISTER, P. KEMPER y J. WOOLDRIDGE	202
Empleo del análisis conjunto para evaluar impactos de componentes de programa, 203.— Trabajo asistido y su base de datos, 206.— Conclusión como indicación de un éxito posterior al programa, 210.— Experiencia durante el programa e ingresos post-programa, 216.— Sesgo de selección, 220.— Conclusión, 222.— Bibliografía, 225.	
RESEÑA BIOGRAFICA SOBRE LOS AUTORES	226

INTRODUCCION A LA EDICION ESPAÑOLA

INVESTIGACION CUANTITATIVA/INVESTIGACION CUALITATIVA: ¿UNA FALSA DISYUNTIVA?

Por Juan Manuel ALVAREZ MÉNDEZ
Profesor Titular de Didáctica
Universidad Complutense de Madrid

La polémica sobre métodos de investigación en Ciencias Sociales no es nueva. Son frecuentes las discusiones planteadas en términos dicotómicos, a veces antagónicos, en torno a temas como: investigación nomológica/investigación ideográfica; investigación psicométrica/investigación etnometodológica; investigación de laboratorio/investigación de campo; investigación experimental/investigación naturalista... Las dicotomías podrían multiplicarse, tal vez con mayor profusión que provecho, teniendo siempre puntos de referencia conceptuales y metodológicos distintos sobre los que se pretende desarrollar "la ciencia", como si ésta fuera una y la forma de hacerla y de interpretarla fuera lineal. A pesar de esta larga tradición, caracterizada por un fuerte desequilibrio entre las dos tendencias, que inclina la balanza del lado experimental debido al desarrollo e influencia del positivismo, tal vez lo más novedoso en el momento actual resida en el interés por buscar las compatibilidades y la complementariedad entre las dos tendencias que posibiliten el trabajo conjunto y que, *grosso modo*, definen el panorama actual de investigación, es decir, la cualitativa por un lado y la cuantitativa por el otro(1). La obra que presentan COOK y REICHARDT es, sin lugar a dudas, un esfuerzo de considerable valor para mostrar esta nueva situación, motivada, en gran medida, por el resurgimiento y el empuje de la investigación cualitativa y las posibilidades epistemológicas, metodológicas y prácticas

que ofrece, a la vez que por una gran insatisfacción producida por las fuertes críticas a algunos métodos cuantitativos que tienden a distorsionar o a simplificar excesivamente realidades sociales complejas. A todo esto se añaden razones que explicarían un cambio de actitud por parte de los estudiosos e investigadores que llevan a un reconocimiento y una mayor comprensión y apertura hacia nuevas concepciones, hacia nuevas perspectivas, que traerán como consecuencia la búsqueda de nuevos métodos y de nuevas técnicas derivadas de los nuevos esquemas teóricos correspondientes(2). De todos modos, intentar buscar coincidencias y colaboraciones mutuas no quiere decir que las cuestiones fundamentales que han distanciado ambas concepciones a lo largo del tiempo queden zanjadas en una serie de trabajos, aunque sí planteadas con suficiente claridad para descubrir ventajas e inconveniencias, poderes y debilidades, alcances y limitaciones, de cada enfoque, dado que entrañan dificultades que no admiten soluciones de carácter definitivo. Y tal vez tampoco convenga encontrarlas. Este aspecto podrá comprobarse a lo largo de la lectura de este libro y podrá igualmente comprobarse que "las espadas quedan en alto", dependiendo no ya sólo de un simple ejercicio de elección, sino de actitudes y de intereses y, en definitiva, de marcos conceptuales tan dispares que trasciendan los márgenes de investigación(3).

Conviene, no obstante, hacer alguna precisión aclaratoria desde este momento, sin atentar contra el espíritu abierto y conciliador que preside el libro: el hecho de resaltar la perspectiva cualitativa no lleva como corolario implícito descartar, ni tan siquiera infravalorar, la perspectiva cuantitativa. Tiende más bien a defender la idea de que la investigación cuantitativa no debe mantenerse como el único modelo a seguir.

Se trata de buscar y también de reconocer otras formas válidas y aceptables de hacer ciencia que no sigan los cánones prefijados por uno de los enfoques y que recuperen para el quehacer científico y para el desarrollo del propio conocimiento científico aspectos y dimensiones que insistente e intencionalmente han quedado marginados dentro del paradigma de investigación dominante, consideradas como fuentes de prejuicios y de errores, o como amenazas, o cuando menos, elementos distorsionantes del "espíritu científico auténtico" —entiéndase, el proceder empírico-positivista—, relegándolas a simples "variables contaminantes", o "variables no controlables", o

reuniéndolas cómodamente bajo la llamada "hipótesis nula", particularmente cuando tales investigaciones se adentraban en las ciencias sociales. Así, el descubrimiento y la comprensión de significados personales presentes en el análisis de espacios en los que el sujeto es protagonista; o la construcción intersubjetiva de la realidad; o el reconocimiento de la temporalidad de la "verdad-científica" y de la misma "objetividad" (la tesis sustentada por KUHN es esclarecedora a este respecto); o el estudio de casos individuales, renunciando de partida a llegar a generalizaciones que impliquen transferir resultados de una situación a otra, de unos sujetos a otros; o de los juicios de valor o los propios valores del mundo sensible; o la creatividad, que no sólo reacción, de los individuos en la realidad social... Recuperar y reconocer estas dimensiones, y otras muchas, en el quehacer científico, insisto, no debe llevar a descartar tampoco los valores legítimos del proceder científico más experimentalista y cuantificado aplicado a ciertas áreas de las ciencias sociales. Se trata, como señala FILSTEAD en el trabajo recogido en el presente volumen, de lograr el equilibrio perdido en el campo de la investigación evaluativa, en este caso ampliando los márgenes de la comprensión científica, que no cerrándolos. Reconocer estos hechos, asumir las actitudes que ellos comportan, es de suma importancia, sobre todo si se tiene en cuenta que dentro de las ciencias sociales hay áreas en las que la ciencia se construye más adecuadamente partiendo de los presupuestos en los que se sustenta la metodología cualitativa. Hacer ciencia, descubrir "verdades científicas" de las que se puedan derivar principios para la interpretación, comprensión e intervención científicamente fundamentadas sobre los fenómenos estudiados, deja de ser exclusividad del paradigma estadístico-experimental.

Esto que acabo de señalar, y que encuentra apoyo y fuentes documentales en el presente libro, adquiere más sentido, si cabe, cuando se advierte que, en nuestro medio cultural, dentro de las ciencias sociales hay áreas de conocimiento, las Ciencias de la Educación por ejemplo, en las que la metodología cualitativa simplemente "no ha llegado", puesto el empeño en seguir una orientación restringida, no digo que equivocada, de la ciencia, quedando relegada la perspectiva cualitativa a campos semánticos amalgamados a los que se les han asignado denominaciones genéricas poco definitivas. Así: humanismo, espiritualismo, idealismo, romanticismo, filosofismo, arte (concepción

que comienza a recuperar su propia identidad, precisamente por el empuje del enfoque cualitativo) (4); o cualquier otra denominación con ribetes descalificadores, acrítica pero intencionadamente utilizados. Se pretende con estos rótulos señalar el carácter pre-científico, a veces, a-científico, de estos enfoques. Precisamente sucede de este modo en áreas en las que la lógica de la metodología cualitativa adquiere todo su poder interpretativo y explicativo. Esta situación, sucintamente recogida en estas líneas, se ha mantenido y aún perdura en el campo de la educación, por más que fuera de nuestro ámbito cultural la investigación cualitativa haya conocido un desarrollo muy nuevo pero nada desdeñable y haya ocupado espacios de estudio y de investigación en los que se le reconoce un poder explicativo propio(5).

Reivindicar la investigación cualitativa como *otra forma legítima* de hacer ciencia para estas áreas pasa necesariamente por revisar los grandes condicionantes y limitaciones que la corriente lógico-positivista ha acarreado para tales ciencias, como pueden ser, por ejemplo, y siempre refiriéndonos restrictivamente a la educación, la inaplicabilidad y, en consecuencia, la inutilidad de muchos de los esfuerzos derrochados en investigar asuntos relacionados con temas escolares, el fracaso escolar entre ellos(6).

Pero este sería un trabajo fácil, un atajo si se quiere, y para el cual, por otra parte, es fácil de encontrar apoyo en otras fuentes bibliográficas, además de algunos de los trabajos recogidos en este libro(7). Creo más conveniente dedicar la atención a desarrollar alguna consideración sobre la perspectiva cualitativa y sus aportaciones para la investigación y la práctica científicas en educación, sin que ello suponga infravaloración alguna de la perspectiva cuantitativa y siempre, por supuesto, dentro del espíritu conciliador y ecléctico del presente libro. Y lo hago partiendo del hecho reconocido de que los métodos cuantitativos de investigación tienen una larga trayectoria y gozan de un prestigio que ha desequilibrado tanto la balanza a su favor, que es necesario recuperar el equilibrio; para lo cual, tal vez, sea preciso pasar una etapa en la que convenga resaltar los atributos que caracterizan positivamente la investigación cualitativa, reconociendo a la vez que el camino de consolidación por recorrer es muy largo, que son muchas las resistencias, y de muy diversa índole, que hay que vencer, muchos los problemas teóricos y prácticos que resolver y que, en cualquier

caso, la perspectiva cualitativa seguirá siendo *una* opción, mejor diría decisión, metodológica más, con mayor o menor poder de explicación y de resolución, según áreas de estudio a las que se aplique, y según la adecuación a los asuntos objeto de investigación.

En mi ánimo está claro que la vía de ataque o de descalificación de cualquiera de los enfoques metodológicos y de las técnicas que de ellos se derivan para defender una postura alternativa no es la más idónea ni la más fecunda, máxime si se atiende a la intención del libro que introduzco, una de cuyas conclusiones generales, y a la vez síntesis de ideas dispares, puede expresarse como sigue: ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia. O entender por tal lo que se hace al adoptar una perspectiva. Hay distintas formas de hacer ciencia que llevan a la *explicación comprensiva* y a la *comprensión explicativa* de los fenómenos que son objeto de estudio.

Ambas perspectivas son necesarias, ambas pueden funcionar conjunta y complementariamente. El asunto a evaluar y las circunstancias y campo de investigación y de evaluación, así como el objeto u objetivos que se pretenden alcanzar son factores determinantes para decidirse por una u otra alternativa o para primar un enfoque en relación al otro, definiendo las funciones que cada uno va a desempeñar dentro de un programa de investigación. Si lo que importa en cualquier caso, en la dinámica de la investigación, es lograr una amplia base de datos, aspecto en el que distintos autores coinciden, para explicar y comprender los fenómenos estudiados, la *flexibilidad* y la *adaptabilidad* de los métodos vienen a ser, como reconocen COOK y REICHARDT, la solución más adecuada. A esta misma línea de coincidencia de perspectiva apuntan McCORMICK y JAMES (1983; p. 157) al sustentar la legitimidad de procedimiento cuando se recurre a todo el espectro de fuentes de datos de los tests estandarizados, escalas de observación sistemática, cuestionario de inventarios, entrevistas no estructuradas, observación participante y cualesquiera otras. En definitiva, todo método que sirva de estudio y de conocimiento de un asunto determinado puede ser útil, pues siempre se quiere "información variada recogida por diversas técnicas", como también señala CRONBACH (1980, p. 8). De aquí el reconocimiento de que la *síntesis metodológica* parece ser una aspiración que suscita un amplio consenso entre investigadores en las ciencias sociales.

Hasta ahora ha quedado clara la necesidad de colaboración, en paridad de posibilidades metodológicas, entre los dos enfoques. Se trata de buscar acuerdos y colaboraciones en aquellos puntos compatibles; pero conviene no confundir las dos perspectivas, pues se corre el riesgo de mezclar planos conceptuales y de intervención distintos, con la consecuencia subsiguiente de esperar de un método de investigación lo que en la misma concepción del método no está comprendido. Pondré dos ejemplos: cuando una investigación trata con grandes masas de datos y se esperan de ella resultados matemáticamente interpretables y donde se pueden identificar los atributos medibles y pueden diseñarse y desarrollarse instrumentos para medirlos, el método experimental será el más adecuado (GARDNER, 1977; p. 591). Ahora bien, cuando se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso, intentando captar el propio proceso en su totalidad, las interacciones y significados entre los sujetos entre sí y de los sujetos con el medio ambiental, sin dejar de lado variables imprevistas que en algún momento del desarrollo de la investigación resulten incómodas o parezcan revestir escaso valor, lo más apropiado será partir de un enfoque cualitativo.

El segundo ejemplo, hace referencia a un tema que suele ser objeto de frecuentes análisis: si queremos estudiar las relaciones personales que se establecen en el aula entre el profesor y los alumnos, y el estudio se orienta según las directrices de los diseños cuantitativos, se tendrán en cuenta las conductas manifiestas tanto de los alumnos como del profesor y de los alumnos entre sí, asignando valores numéricos a cada una de las partes observadas (número de preguntas, número de respuestas; tiempos de intervención de cada parte, pausas, silencios, distribución...). Lo más indicado en este caso será una investigación de carácter cuantitativo (por ejemplo, el análisis de interacción verbal de FLANDERS); si, por el contrario, lo que se pretende investigar es el porqué de cada una de las situaciones analizadas que se producen en el aula y la significación contextual y su incidencia en las relaciones intersubjetivas que se establecen (por ejemplo, ¿por qué suele preguntar *este* alumno?; ¿qué busca con sus preguntas: aprender realmente, perder el tiempo, ampliar conocimientos, hacerse simpático ante los demás o por incoordinar al profesor y evitar que este avance en sus explicaciones de contenidos?; ¿qué significado puede tener un gran silencio en el aula: hastío, interés, aburrimiento...?; ¿por qué habla

tanto y sin parar el profesor?; ¿por qué hace preguntas?; ¿por qué en lugar de exponer contenidos, hace preguntas?), lo más apropiado es plantear la investigación desde un enfoque cualitativo. En ambos casos cada una de las metodologías dispone de una amplia gama de técnicas de las cuales servirse para la recogida de información válida, sobre la cual basar los conocimientos que *explican* los fenómenos estudiados. A veces puede resultar fácil lograr acuerdos para un trabajo conjunto, en otras ocasiones quizá lo más conveniente sea reconocer las incompatibilidades o las limitaciones de la utilización conjunta, partiendo del punto de vista paradigmático del investigador. Estos aspectos deben quedar aclarados, como ya señalé, una vez quede definido el problema que se quiere investigar, los objetivos que se pretenden alcanzar y el contexto y condiciones en los que *se da* la investigación. Los estudios recogidos en el libro son una invitación abierta a trabajar en esta línea de colaboración conjunta. Y mi intención es reforzar esta tendencia. Ahora bien, no se puede cerrar los ojos a las grandes diferencias que separan cada enfoque. Ciertamente, en "un esfuerzo concertado" —difícil de lograr, es justo reconocerlo— se puede ir de cuestionarios estandarizados a entrevistas en profundidad en un primer paso, como también se puede utilizar categorías y escalas de observación de carácter cuantitativo, como son las de FLANDERS, a las que acabo de aludir, para llegar a entrevistas o cuestionarios abiertos a través de los cuales se puede llegar a describir y comprender *significados* que hacen inteligibles aspectos que no salen a la luz en la simple observación de los datos. Mientras que sea posible, y en algunos casos es deseable, conviene utilizar conjuntamente las dos perspectivas. Pero esto no debe ocultar —y creo que tampoco sería beneficioso para el desarrollo del pensamiento científico— las grandes diferencias que separan los dos enfoques. En el libro se puede palpar estas diferencias que van desde los orígenes de cada uno de los enfoques (psicometría y ciencias exactas para uno; antropología, etnografía y sociología para el otro) hasta los presupuestos en los que cada uno se sustenta. Tener claro esto evitará no sólo "mezclar" indebidamente métodos y técnicas que no siempre son bien avenidas, sino alguna que otra frustración en el intento de buscar un eclecticismo deseable, pero no siempre posible, y que puede acabar en resultados híbridos difíciles de explicar y de interpretar.

INVESTIGACION Y EVALUACION EN CIENCIAS DE LA EDUCACION:
 PRECISIONES CONCEPTUALES

Intencionadamente he ido esquivando en las páginas precedentes la utilización de la expresión *investigación evaluativa* a la espera de establecer algunas precisiones, pues considero que la transferencia de vocablos o de expresiones que tienen su origen en otros contextos culturales necesitan un mínimo análisis cuando los trasladamos a medios distintos, como es nuestro caso, no vaya a ser que, aparte de la novedad, queden reducidos a usos metafóricos vacíos de contenido real, dado que designan lo que ya está designado en nuestra propia lengua, complicando innecesariamente aún más una terminología que poco a poco va dificultando la comprensión en el panorama educativo, tanto en sus formulaciones teóricas como en sus realizaciones prácticas. Así, investigación educativa, investigación pedagógica, investigación de programas, investigación curricular, investigación evaluativa, vienen a designar campos semánticos coincidentes, si no idénticos. Cuestión de matices, digamos.

Conviene advertir, en primer lugar, que la utilización en la obra de COOK y REICHARDT de la expresión *investigación evaluativa* obedece a la correcta traducción de los términos: *Evaluation Research*, expresión que en la literatura anglo-americana goza de una larga tradición. L. RUTHMAN la define en 1977 como "el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos" (RUTHMAN, 1977; p. 16). Y para ALVIRA MARTÍN, de quien he tomado la cita anterior, la investigación evaluativa o evaluación de programas, sin más, "es simplemente la acumulación de información sobre una intervención—programa—, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias" (ALVIRA MARTÍN, 1985; p. 129). En ambas concepciones subyace la necesidad de recoger información con el fin de ofrecer a otros—los patrocinadores— información y evidencia sobre cómo se están desarrollando los programas o a qué resultados han llegado y cuál ha sido el rendimiento de sus inversiones. Se espera siempre que, como resultado de la investigación evaluativa, se produzca algún tipo de cambio. Y esto viene a caracterizar la investigación evaluativa como diferencia que la distingue de otras formas de investigar en las que el investigador se mantenía alejado de los fenómenos, escudado

en una actitud de no ingerencia y de no intervención que asegurasen la posibilidad de una objetividad pura. Como fruto de la dimensión *evaluadora* se espera ahora que quien *investiga intervenga* de algún modo.

Entrando en mayores precisiones BODGAN y BINKLEN (1982) establecen una triple diferenciación que nos puede aclarar dónde situar conceptos que en algún proyecto pueden ser coincidentes, sobre todo cuando no existen diferencias tan establecidas entre investigadores, evaluadores y profesores, los cuales se funden y confunden en nuestro medio cultural educativo. En efecto, y a fin de cuentas, el *profesor* es quien *investiga* y quien *evalúa* y quien *desarrolla* los programas. Estos autores establecen, desde un enfoque cualitativo, tres tipos diferentes de investigación: investigación evaluativa (*Evaluation Research*), investigación pedagógica (*Pedagogical Research*) e investigación en la acción (*Action Research*).

En la *Investigación evaluativa*, el investigador suele estar con frecuencia contratado por un agente para describir y evaluar un programa de cambio, con el fin de mejorarlo o de suprimirlo. El resultado de tal investigación normalmente consiste en un informe escrito. Según BODGAN y BINKLEN, la investigación evaluativa es la forma mejor conocida de investigación aplicada.

En la *investigación pedagógica* el investigador es usualmente una persona comprometida con la educación (profesor, administrativo o especialista en educación) que quiere utilizar el enfoque cualitativo para hacer lo que considera más conveniente, bien sea para mejorar la enseñanza en términos generales o su propia enseñanza; o bien para reflejar el grado de eficacia que tiene en su tarea y cómo puede mejorarla. Los estudiantes o autoridades académicas y administrativas inmediatas, serán los destinatarios de los resultados obtenidos y del cambio pretendido, resultados que serán llevados inmediatamente a cambios prácticos, entrando a formar parte de su propio aprendizaje o en el mejoramiento del proceso que se está desarrollando en un momento determinado.

Por último, en la *Investigación en la acción* las personas que dirigen la investigación actúan como ciudadanos que pretenden influir el proceso político a través de la recogida de información (BODGAN y BINKLEN, 1982; pp. 193-194)(8).

Sobre la base de las definiciones precedentes, podemos concluir que la investigación evaluativa se entiende siempre que hay alguien que contrata y que subvenciona y que persigue

unos objetivos determinados para fines específicos. Un ejemplo válido y actual es el caso del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) cuando saca a concurso un proyecto de investigación y evaluación de las reformas educativas en curso y asigna un presupuesto a un grupo de investigadores para que comprueben la *eficacia y rendimiento educativos* de unos programas determinados y rectificar o ratificar según los datos analizados, su funcionamiento, con el fin de legislar sobre nuevos programas que actualmente están en período de prueba. En este caso se puede hablar con propiedad de investigación evaluativa o de evaluación de programas o de evaluación curricular, o de investigación educativa, que vienen a ser lo mismo.

¿Por qué, entonces, introducir una nueva terminología? Pienso que el resurgir de la perspectiva cualitativa ha provocado la necesidad de reconocer que haya áreas de conocimiento, y la educación es una de ellas, que cuando se investiga se evalúa, rotos ya algunos mitos sobre la objetividad pura pretendida y el total aislamiento del sujeto investigador como ajeno a su propia tarea de estudiar los asuntos humanos. Recuérdese, ya como anécdota, aquellas recomendaciones que aconsejaban presentar los trabajos con rigor científico en una despersonalizada tercera persona singular o primera del plural. Hoy en día, y reflejo del cambio de actitud hacia concepciones cualitativas, quien investiga acostumbra a definirse como participante imbricado de algún modo en aquello que investiga y suele expresarse en primera persona. No es "alguien anónimo", "alguien cualquiera"; se sabe quién investiga, quién piensa, quién valora, quién decide, quién interviene. Por eso son tan importantes los informes finales y por eso mismo se les exige tanta claridad y tanto rigor en su presentación. Este cambio, aparentemente gramatical, refleja la nueva situación en la que la *investigación* necesita hacerse *evaluativa*, donde es necesario sacar a la luz y tener en cuenta la multiplicidad de factores y de valores que entran en conflicto en cualquier realidad social y a la que el propio investigador no es ajeno.

Hablo, claro está, de una dimensión valorativa aplicada a la investigación educativa. Desde este punto de vista se puede establecer un paralelismo de perspectivas (cuantitativa-cualitativa) con la ya clásica división de SCRIVEN entre *evaluación sumativa* y *evaluación formativa*. En la tesis que sostengo, precisamente la evaluación formativa es la que realmente interesa en la educación. La llamada, por contraposición, evaluación suma-

tiva, a mi modo de ver ya desfasada pues responde a un momento histórico muy concreto, queda reducida a funciones burocrático-administrativas de política educativa de micro y macro-niveles (calificaciones, controles, premios, paso de un curso a otro, agrupamiento de alumnos y otros aspectos que menos tienen que ver con las cualidades del proceso educativo, aunque lo pueden condicionar). (Cfr. ALVAREZ MENDEZ, J. M., 1985, 1986.) Como antinadamente señala CRONBACH "los dos términos no son adecuados para las discusiones de hoy en día (...) Las evaluaciones se usan casi totalmente de un modo formativo cuando se usan. Esto es cierto, concluye CRONBACH, incluso en los estudios que se autolimitan a medir resultados" (CRONBACH, 1980; p. 55). La razón del paralelismo en el binomio investigación-evaluación es, en mi opinión, la siguiente: cuando se investigan los asuntos educativos, sobre todo cuando no son objetos burocrático-administrativos, cualquier investigación es simultáneamente evaluación. Y como tal, debe incidir en la práctica. Quiero decir: no puede quedarse la investigación en niveles discursivos y especulativos. La doble dimensión *ética* y *normativa* derivada de una concepción de la educación como una *actividad intencionalmente humana*, y no simple actividad natural, propia de los cuerpos físicos, hace que cualquier estudio sobre la misma conlleve y comparta el proceso evaluador entendido como *práctica social legítima*. Es de suma importancia no perder de vista este criterio rector de la legitimación de la práctica educativa que se antepone, por principio, a criterios de otro signo, tal es el caso de la eficacia (= productividad, que lleva a la competitividad) que se busca en las ciencias físicas. De donde se concluye que la objetividad exigida a los métodos en las ciencias sociales remite obligadamente al *mundo de los valores* y, al mismo tiempo, al *análisis del proyecto teórico* que la sustenta. Nos instalamos con ello en el dominio propio del quehacer humano, que no es distinto del quehacer científico.

Lo que acabo de decir no debe interpretarse como falta de interés o despreocupación por el rigor más sólido y exigente de la investigación científica. Se trata de acudir a otras técnicas, como pueden ser, entre otras, la triangulación para validar métodos y la observación participante, técnicas sobre las que el lector podrá encontrar ejemplos valiosos a lo largo de las páginas que siguen.

NOTAS

- (1) En líneas generales, y muy brevemente, podemos caracterizar la *perspectiva cuantitativa* por su preocupación por el control de las variables y la medida de resultados, expresados con preferencia numéricamente. En la *perspectiva cualitativa* la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos. Si desde la perspectiva cuantitativa interesa primordialmente la *explicación* causal derivada de unas hipótesis dadas, desde la cualitativa interesa la *comprensión* global de los fenómenos estudiados en su complejidad. La síntesis de ambos enfoques recogida en el pensamiento expuesto por los autores del libro podría ser: preocupación por la *explicación comprensiva* y por la *comprensión explicativa* de los fenómenos. En esta interpretación de la dicotomía podría resultar el eclecticismo al que apuntan algunas tendencias.
- (2) Sirva como contraste de este cambio la postura de D. CAMPBELL en su obra en colaboración con J. STANLEY titulada: *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social* (1973; 1966 en original). Allí decían: "En esta obra nos declaramos partidarios del método experimental como único medio de zanjar las disputas relativas a la práctica educacional, única forma de verificar adelantos en el campo pedagógico y único método para acumular un saber al cual puedan introducirse mejoras sin correr el peligro de que se descarten caprichosamente los conocimientos ya adquiridos a cambio de novedades de inferior calidad" (p. 11). La lectura del trabajo ahora recogido en este volumen es muy significativa. Valga el siguiente texto que entresaco para un contraste rápido: "La ciencia, dice CAMPBELL, depende más bien del conocimiento cualitativo y de sentido común, aunque en el mejor de los casos incluso lo supere".
- (3) El pensamiento de M. APPLE puede ser reflejo fiel de esta actitud: " 'Cualitativa' y 'cuantitativa' no son simplemente meros modos de describir los hechos, pueden ser, tal vez. Pero estos diferentes juegos lingüísticos son modos diferentes de existencia. Sus significados están vinculados a modos de *atender* a los fenómenos e *interactuar* con ellos. Así," concluye APPLE, "estar ocupado con la cualitativa es abarcar, una forma de vida, que pretende rescatar significados humanos e intencionalidades desde su *status* como simples epifenómenos en la investigación cuantitativa". APPLE, Michael W. "Ideology and Form in Curriculum Evaluation". En: Willis, George, ed., *Qualitative Evaluation*. Berkeley (Cal.), 1978, p. 498.
- (4) Cfr. STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Mórata, 1984. Del mismo autor se puede ver el artículo aparecido en la *Revista de Educación* (Mayo-Agosto 1985; nº 277), titulado "El profesor como tema de investigación y desarrollo".
- (5) Puede verse una amplia bibliografía de orientación cualitativa en: FILSTEAD, William J., "Using Qualitative Methods in Evaluation Research: An Illustrative Bibliography". *Evaluation Review*; vol. 5; nº 2 Ab. 1981; pp. 259-268.
- (6) PARLETT y HAMILTON (1976) hablan de "estudios artificiales y de corto alcance". Y B. McDONALD (1976) dice: "Gran parte del conocimiento nuevo está producido por investigadores y evaluadores que utilizan técnicas y procedimientos difíciles de entender". Según D. KALLOS "en una época en que los signos de crisis dentro de la sociedad son constantemente visibles también como crisis dentro de las escuelas, los investigadores pedagógicos han tenido poco éxito en la tarea de proporcionar las soluciones que se les pedían". Y según GUBA y LINCOLN (1982) "la investigación experimental no genera conocimiento que merezca la pena". Pienso que aquí reside la inutilidad de tantas investigaciones educativas cuyas conclusiones nunca llegan a incidir en la mejora de la práctica y muy raramente en el conocimiento de la misma.
- (7) Muy interesante por la profundidad y fuerza de su análisis y las derivaciones que hace para la construcción de una teoría y práctica de la educación científicamente fundamentadas desde la perspectiva de la investigación en la acción, es el libro de CARR, W. y KEMMIS S., *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Victoria, Deakin University Press, 1983.
- (8) Una interpretación más amplia y a la vez más enriquecedora de la investigación en la acción referida a la educación puede verse en las obras ya citadas de STENHOUSE y de CARR y KEMMIS, así como los trabajos recogidos en el *dossier* titulado *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*, uno de cuyos autores es J. ELLIOT. Particularmente pienso que la investigación en la acción representa en la investigación educativa una síntesis valedora de los presupuestos en los que se sustenta la investigación cualitativa, conocida en este sentido también como investigación naturalista, que enfatiza la necesidad de que los conocimientos adquiridos a través de la investigación sean *aplicables* a la vez que contribuyan a la *construcción de teorías explicativas* de la práctica misma. Como investigación aplicada, la investigación en la acción se opone a una concepción de la investigación básica entendida como aquella que persigue fundamentalmente aumentar el caudal de conocimiento general, a menudo re-

ferido a áreas más generales. Desde un punto de vista tradicional se entiende que la investigación básica goza de una aureola de prestigio del que deriva una autoridad fundamentada —“se habla con rigor científico”— que le concede un *status* superior dado el carácter “puro” de su quehacer, menos contaminado por las complicaciones derivadas de la participación en los hechos cotidianos a los que se dedica la investigación aplicada. La aureola de prestigio se ve reforzada por la utilización de un lenguaje más abstracto e inaccesible para el profano. En cambio, la investigación aplicada, la investigación en la acción, no sólo rehuye del esoterismo conceptual, sino que procura hacer inteligibles los resultados de sus pesquisas de tal modo que puedan incidir directamente en el mejoramiento y en la comprensión de la práctica de forma simultánea.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ MÉNDEZ, Juan M. "La evaluación cualitativa. Delimitación conceptual y caracterización global". En: *Bol. de Acción Educ.* Mayo, 1985, nº 31; pp. 9-16.
- Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa en: *Teoría y práctica de la evaluación en enseñanzas medias*, Granada, ICE Universidad de Granada, 1986. Pp. 85-132.
- ALVIRA MARTÍN, Francisco. "La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista". En: *Rev. Española de Investigaciones Sociológicas*. Enero-Marzo, 1985, nº 29; pp. 129-141.
- BODGAN, Robert C. y BINKLEN, Sara K. *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- CRONBACH, L. *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco, Jossey Bass, 1980.
- ELLIOT, John y otros. Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas. Seminario de Formación celebrado en Málaga del 1 al 4 de Octubre, 1984.
- GARDNER, Don E. "Five Evaluation Framework: Implications for Decision Making in Higher Education". *Journal of Higher Education*, XLVIII (1977), 5; pp. 571-593.
- GUBA, Egon y LINCOLN, Yvonna S. *Effective Evaluation*. San Francisco, Jossey Bass, 1982.
- KALLOS, D.: "En torno a los fenómenos educativos y la investigación en educación". En: DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea, 1983; pp. 167-182.
- MCCORMICK, Robert y JAMES, Mery. *Curriculum Evaluation in Schools*. Londres, Croom Helm, 1983.
- MCDONALD, Barry. "La evaluación y el control de la educación". En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Angel: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983; pp. 467-475.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D.: "La evaluación como iluminación". En: GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Angel: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983; pp. 450-466.
- RUTHMAN, L. *Evaluation Research Methods: a Basic Guide*. Londres, Sage, 1977.