

Diálogo y reflexión con Robert Stake sobre evaluación educativa y el origen e impacto de los centros de investigación en educación

Henar Rodríguez Navarro⁽¹⁾, Fátima R. Cruz Souza⁽²⁾

⁽¹⁾⁽²⁾ Universidad de Valladolid

Dialogue and reflection with Robert Stake about educational evaluation and the origin and impact of educational research centers

Introducción

Una colega de profesión afirmaba, muy acertadamente, que la mayoría de las aportaciones a la ciencia surgen como resultado de un café con pastas en el momento y lugar adecuado. A veces, tomar este café requiere desplazarse y cruzar algún océano, real o figurado, pero el resultado suele merecer la pena. La conversación que ofrecemos en este prólogo es fruto de una prolongada trayectoria de colaboración entre el profesor Robert E. Stake, profesor emérito de la Universidad de Illinois at Urbana-Champaign y referente internacional en teoría de la evaluación y metodología de investigación con estudio de casos, y el profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Esta colaboración se ha desarrollado en el marco de una serie de estancias académicas realizadas desde el año 2008 por personal investigador de la Universidad de Valladolid en el Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE) de la Universidad de Illinois. La colaboración científica dio paso a una relación de estrecha amistad, de cuidado mutuo y de intenso aprendizaje que ha permanecido a lo largo del tiempo.

En esta ocasión, la profesora e investigadora Fátima Cruz¹ (que ha continuado esta relación desde el 2008 con mucho cuidado y cariño) ha ejercido de intermediadora y facilitadora del encuentro, participando en la entrevista y dándome la posibilidad de² recoger las aportaciones del profesor Robert Stake acerca del papel de los centros internacionales de investigación en educación y los cambios metodológicos y de paradigma en materia de

¹ Fátima R. Cruz-Souza, profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, coordinadora del Grupo de Investigación Análisis e Investigación Psicosocial y del Máster en Estudios Feministas e Intervención para la Igualdad de la Universidad de Valladolid, investigadora y colaboradora en el CIRCE desde el año 2008 hasta 2016.

² Henar Rodríguez Navarro, profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, directora del CETIE e investigadora del CIRCE durante tres estancias en dicho Centro.

evaluación social y educativa. Ambas hemos considerado interesante realizar esta entrevista partiendo de la exitosa experiencia del CIRCE, de la Universidad de Illinois Urbana-Champaign y la trayectoria del Centro de Investigación Transdisciplinar en Educación (CETIE), de la Universidad de Valladolid³

Queremos dar respuesta, entre otras, a las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el origen y trayectoria histórica del CIRCE?, ¿cuál ha sido su aportación novedosa?, ¿cuál ha sido su impacto en la investigación educativa?, ¿cuáles son las claves que pueden ser exportadas al CETIE y otros centros de investigación españoles?

Entrevista a Robert Stake

Como siempre, los encuentros con Robert (Bob) Stake empiezan con manifestaciones de cariño y buen humor. Esta vez, por cumplir con las exigencias legales en materia de protección de datos, comenzamos informando que la entrevista será grabada, a lo que él bromeó preguntando *si la pensábamos vender*. Yo contesté que no, pero que estudiaríamos la posibilidad de hacerle algún chantaje en el futuro. Todos conformes, empezamos la entrevista. Nos interesa saber más sobre el CIRCE y hablar sobre la trayectoria de un centro de investigación en evaluación que fue un referente internacional y que ha tenido un impacto significativo en la investigación educativa.

Investigadoras 1 Muchas gracias por cedernos este tiempo, Bob, y por compartir la coordinación de este monográfico. En primer lugar, queremos conocer la historia del CIRCE, su origen e impacto científico, con la intención de que su experiencia sea de utilidad para otros centros españoles. Nos interesa hacer una mirada retrospectiva para conocer el contexto histórico y los pasos que han hecho posible las aportaciones que habéis realizado en la investigación educativa.

Esta mirada nos interesa para establecer una comparación con las experiencias que figuran en el primer artículo de este monográfico, presentado por Iván Jorrín Abellán, que fue un miembro del CIRCE con una beca Fullbright, creador del CETIE y que actualmente dirige el Interactive Research Methods Lab de la Kennesaw State University. Nos parecía muy interesante visibilizar ambas aportaciones y ponerlas en diálogo con el Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE), que durante estos años dirijo junto con mi compañera María Jiménez Ruiz, desarrollando proyectos con el denominador común de la evaluación de modelos educativos inclusivos y las propuestas formativas de accesibilidad cognitiva e inclusión.

Nos gustaría que el dialogo fuera orientado hacia dos focos: el impacto del CIRCE y el objeto del mismo. Empecemos por el principio: cuéntanos, por favor, cuál fue el inicio del CIRCE.

Robert Stake. A principios de los años sesenta, en Estados Unidos hubo un incremento importantísimo de las ayudas públicas a la investigación educativa. Se estaban creando centros para diferentes tipos de investigación por todo el país y desde la Universidad de Illinois nos preguntaron: ¿por qué no presentáis alguna solicitud? Tom Hastings y Lee Cronbach dijeron: *Bueno, lo haremos y queremos hacer algo que combine la investigación instruccional y la investigación con tests*. Se planteó una evaluación del programa estatal desarrollado por Ernie (Ernest) House para estudiantes superdotados. Y hablando de cómo podríamos llamarlo, pensamos en “*investigación evaluativa*”. Para algunas personas del entorno aquello tenía buena pinta y a nosotros también nos gustó. Finalmente, Tom

³ Iván M. Jorrín Abellán, director actual del LAB de la Kennesaw State University., primer director del CETIE (2009-14), fue miembro del CIRCE durante los años 2008-09.

Hastings, Lee Cronbach y Jack Easley, con algo de ayuda por mi parte, redactaron un proyecto. En la Universidad de Illinois dijeron que habíamos tenido una buena idea y nos animaron a seguir adelante sin demora. El Gobierno también quedó satisfecho y el proyecto fue aprobado.

Investigadoras ¿Todo esto cuándo pasó?

Robert Stake. En 1963. Llegué [a la Universidad de Illinois] en el otoño de 1963 y todo pasó poco tiempo después de mi llegada, a lo mejor, tres meses.

Investigadoras ¿Y entonces?

Robert Stake. Lee Cronbach, que lideraba el proyecto, estaba marchándose a Stanford. Lógicamente, había que definir quién iba a tomar el relevo. Entrevistamos a varias personas con nivel para sustituirle. Algunas no querían venir y otras, éramos nosotros los que no deseábamos que vinieran. Yo era nuevo en el Campus y Tom Hastings finalmente asumió la dirección.

Investigadoras ¿Cómo empezó el CIRCE?

Robert Stake. Empezamos Tom Hastings y yo mismo con media docena de estudiantes de grado. Bueno, no media docena, tres o cuatro estudiantes de grado.

Investigadoras Y ¿cuándo se creó oficialmente?

Robert Stake. En 1964.

Investigadoras Háblanos de ese primer proyecto que presentasteis de evaluación en educación. ¿Estaban Lee Cronbach y Tom Hastings?

Robert Stake. Ellos redactaron la propuesta, pero realmente Lee Cronbach se había marchado a Stanford antes de que se creara.

Investigadoras ¿Fuiste director del CIRCE desde su inicio?

Robert Stake. No, no, Tom Hastings fue el director del Illinois State Testing Program y yo entré como director adjunto. Entonces, nos convertimos en CIRCE. Tom fue el primer director del CIRCE.⁴

Investigadoras Háblanos de esos inicios.

Robert Stake. Estábamos proporcionando tests a todos los institutos de secundaria del Estado de Illinois. No todos participaron, pero contamos con 400 institutos en ese programa de pruebas. Era una muestra suficientemente grande, teníamos la cuarta parte de la red educativa del estado. Contábamos con toda la segunda planta de la Facultad de Educación para realizar nuestras pruebas.

Investigadoras Era realmente un proyecto enorme. ¿Cuántas personas empezaron trabajando en él?

Robert Stake. Trabajaban a tiempo parcial. Después de primavera teníamos 30 personas, aproximadamente.

Investigadoras ¿Y quién financiaba el proyecto? ¿El Estado de Illinois?

Robert Stake. Sí.

Investigadoras ¿Y cuándo habéis cambiado esa perspectiva de pruebas cuantitativas hacia la perspectiva cualitativa?

⁴ En 1975 Tom Hastings dejó la dirección del CIRCE, que fue asumida por Bob Stake, que ejerció de director hasta el cierre del CIRCE en 2017-18.

Robert Stake. Estoy hablando de 1965-66. Cerramos el programa de tests en 1969. En parte, porque los institutos no estaban ya tan satisfechos... El propósito de las pruebas había cambiado, de la idea original de ayudar a los orientadores con su trabajo habíamos pasado a ayudar a la administración en su énfasis en la contabilidad, en la rendición de cuentas. Estábamos creciendo demasiado rápido en aquel momento.

Investigadoras ¿Cuándo habéis pasado de los tests a la investigación cualitativa? ¿Cómo fue ese cambio?

Robert Stake. Estábamos trabajando con muchas instituciones y grupos. Muchos centros y proyectos estaban haciendo sus evaluaciones, financiados por el Gobierno Federal, como resultado del susto que nos dio el Sputnik⁵. El Gobierno Federal invirtió muchísimo dinero [en el sistema educativo] para tener mejores currículos, nuevas matemáticas, biología y similares. Y todo ello necesitaba ser evaluado. Y nosotros estábamos muy atareados trabajando en eso. De repente, nos encontramos siendo entrevistadores y observadores de lo que estaba pasando en las clases cuando se usaban los nuevos materiales. Solo necesitábamos conocer lo que estaba pasando. ¿Estaban inventando un nuevo método de algo? Nos dimos cuenta de que teníamos que saber más sobre qué estaban haciendo los profesores y los estudiantes. ¿Teníamos que ser más cualitativos!

Investigadoras OK, pero tengo curiosidad sobre la reacción, sobre la forma en que las agencias financiadoras recibieron esas contribuciones cualitativas. Nuestros gobiernos están deseosos de tener resultados de pruebas, puntuaciones y estándares. ¿Cómo vosotros o el CIRCE consiguió transmitir el valor de esos resultados cualitativos?

Robert Stake. Bueno, nadie estaba especialmente satisfecho con una orientación cuantitativa, de tests o con una orientación etnográfica. A los financiadores les gustaba más hablar que escuchar. Consecuentemente, los escuchábamos y nos íbamos a hacer otra cosa y luego teníamos otra reunión en la que hablábamos nosotros. Los responsables de las agencias de financiación no prestaban demasiada atención. Se conformaban con que hubiera una grabación de la evaluación, con eso estaban satisfechos. No esperaban aprender nada. Sólo querían que la evaluación sirviera para los investigadores y para los creadores de planes de estudios a los que financiaban.

Investigadoras ¿Entonces era más para cumplir con las formalidades o algo así?

Robert Stake. Bueno, nosotros no sabíamos lo que estaba ocurriendo. Solo sabíamos que había un montón de personas y proyectos. Tampoco había muchas exigencias formales. Había que cumplir con los formalismos del contrato, por supuesto, y teníamos que describir lo que estábamos haciendo, eso sí. Pero nos estábamos alejando claramente de la mayoría de las actividades de evaluación en todo el país, porque seguían haciendo cosas cuantitativas hasta bien entrados los años 70 y todavía ahora.

Investigadoras ¿Habéis establecido colaboraciones con otros centros de investigación?

Robert Stake. Sí, particularmente con uno en Chicago, llamado Central Norte. Los grandes centros eran solo 8 o 10, no más. Este en Chicago no era de los grandes.

⁵ Se refiere al incremento de inversión en investigación a partir del lanzamiento por parte de la URSS del satélite Sputnik en 1957, que intensificó las tensiones en el marco de la Guerra Fría, en la que tanto EEUU como la Unión Soviética competían por desarrollar nuevas tecnologías. Según la Oficina Histórica del Gobierno de EEUU, "El lanzamiento soviético del primer satélite Sputnik fue uno de los logros de una serie de éxitos tecnológicos. Pocos en Estados Unidos lo habían previsto, e incluso los que lo hicieron no eran conscientes de lo impresionante que sería. Con 184 libras de peso, el satélite ruso era mucho más pesado que cualquier de los que EEUU estaba desarrollando en aquel momento, y su exitoso lanzamiento fue seguido rápidamente por el lanzamiento de otros dos satélites, incluido uno que llevaba un perro al espacio. Juntos, orbitaban la Tierra cada 90 minutos y hacían temer que EEUU se quedara muy atrás en capacidad tecnológica. Estas preocupaciones se agravaron cuando EEUU se enteró de que la Unión soviética también había probado ese año el primer misil balístico internacional" (<https://history.state.gov/milestones/1953-1960/sputnik>)

Investigadoras ¿Qué tipo de colaboraciones habéis realizado?

Robert Stake. Nos reuníamos un par de veces al mes y hablábamos de lo que estábamos haciendo. Intentábamos ayudarnos mutuamente con supervisiones y orientaciones. Formamos parte del Comité Asesor del Centro en Chicago y eso implicaba una obligación más formal. Les decíamos qué debilidades percibíamos y qué cambios eran necesarios.

Investigadoras ¿Qué tipos de cambios, por ejemplo, les habéis dicho?

Robert Stake. Bueno, en general, creo que les estábamos diciendo: tienes a tu gente trabajando en procedimientos de investigación. Casi todos los que estaban en este trabajo procedían del campo de la investigación y pensaban -incluso los organismos de financiación todavía lo suponen- que nuestro trabajo debería ser como el trabajo de investigación, probando hipótesis o buscando correlaciones. Pero la mayoría de las veces intentábamos hacerlo menos formal, menos orientado a la investigación. Queríamos informar de forma etnográfica.

Estábamos satisfechos con la orientación que les dimos y ellos nos hicieron caso. Cambiaron su personal para estar más en consonancia con el tipo de investigación que estábamos tratando de hacer aquí en Urbana-Champaign.

El director del centro de Chicago y otros directores con los que hemos trabajado han acudido a nosotros y nos han dicho: *"Os escuchamos. No conocemos muy bien lo que estáis haciendo, pero suena bien. Vamos a ver si nos podéis ayudar"*.

Muchas veces no estaban satisfechos después de trabajar con nosotros, en parte, porque alguien de su comité asesor no creía que fuera una buena investigación o evaluación. Querían que se probaran hipótesis, *"Eso es lo efectivo"*. En lugar de materiales que pudieran utilizar.

La gente estaba contenta cuando empezó a trabajar con nosotros y un año o dos después, no serían las mismas personas o no tendrían los mismos problemas o lo que fuera, o simplemente no podíamos mantener el ritmo, como les gustaría que fuéramos, pero algunas personas estuvieron con nosotros desde 1970 hasta 2000 o 2010. Unas pocas personas y, por supuesto, algunos murieron durante ese tiempo también.

Investigadoras Genial. Dime algunos nombres, como Terry Denny o Gordon Hoke, por ejemplo.

Robert Stake. Sí. Te puedo enseñar una lista de nombres. Hay cerca de 200 nombres en ese listado.

Realmente todo empezó antes del CIRCE. Pero me has preguntado por nombres. El primero fue Ernie House, pero también Oli proppé, Barry McGaw, Nick Smith, Stephen Kemmis, Mel Hall, Sandra Mathison y Hallie Preskill.

Parece que son muchas personas, pero se reparten en el tiempo. En cada momento habría cuatro o cinco profesores y cuatro o cinco estudiantes, 10 -15 en los momentos más fuertes de trabajo.

Investigadoras. Me parece increíble. Yo leí en el CIRCE algunos materiales e informes de evaluaciones con estudio de casos escritos por algunas de esas personas. ¿Cómo y cuándo apareció el método de estudio de casos dentro de todo ese proceso?

Robert Stake. Bueno, nuestros mayores estudios ya eran estudios de casos. Me refiero a proyectos como el estudio de cuatro años del programa de superdotados del Estado de Illinois dirigido por Ernie House. La mayoría de los estudios eran de uno o dos años y ni de cerca con tanto presupuesto.

Investigadoras Pero, ¿habéis usado la denominación ‘estudio de casos’ desde el principio?

Robert Stake. No. Yo estaba trabajando con investigadores en Inglaterra, quienes en el 1970 ya eran muy entusiastas de los estudios de casos. En ese momento yo estaba trabajando con la metodología de estudio de casos, pero nunca tuvimos un gran proyecto con este enfoque. Eso vino en 1986-87. El protagonismo de los estudios de caso en CIRCE vino poco a poco.

Investigadoras Me imagino que es una larga historia y un largo proceso y siempre me ha fascinado el cómo se ha ido construyendo. Leyendo informes de Terry Denny y Gordon Hoke y tu libro “*Quieting Reform*”, siempre me ha encantado la delicadeza de las interpretaciones y esa capacidad de desvelar debilidades y también buenas prácticas, relatado realidades, a veces duras, con mucha sutileza y sensibilidad. ¿Cómo habéis llegado a ello?, ¿cómo habéis desarrollado esa sensibilidad de percibir lo que no se ve, de desocultar cuestiones importantes y la capacidad para plasmarla en un informe de evaluación a través de relatos e historias?

Robert Stake. Nosotros solo nos tomábamos el tiempo para escuchar a las personas y dejar que ellas hablaran. Casi todo lo que estás llamando matices o sutilezas son cosas que otras personas nos han transmitido. Nosotros solo juntamos algunas piezas, de alguna manera de forma original. Pero básicamente, en cada informe está lo que vimos y oímos... Fue solo una cuestión de tomarse el tiempo necesario. Era increíble todo lo que podíamos aprender en dos o tres semanas. Queríamos estar más tiempo allí y tratamos de repartirlo, en lugar de tener dos semanas consecutivas íbamos dos veces diferentes con tiempo entre las dos visitas.

Eso también complicaba un poco las cosas, porque el programa cambiaba. Pero, los cambios también eran importantes y merecía la pena recogerlos.

Investigadoras Entonces, la práctica era justo ir a las escuelas o centros, estar ahí observando, hablando con la gente y tomando notas, imagino.

Robert Stake. Bueno, hacíamos algunos pequeños cuestionarios también. Me gustaba mucho la idea de tener una lista de 20 preguntas para un semestre. Y entregar al alumnado de un aula una tarjeta con preguntas, hacer cada semana las mismas preguntas y observar; ver cómo cambiaban las respuestas a esas mismas preguntas a lo largo del semestre. Así, seguimos haciendo encuestas de varios tipos. A veces pidiendo que contestaran alumnos que no estaban incluidos en el proyecto que estábamos estudiando.

Investigadoras Me gustaría saber cómo la investigación con estudio de casos adquirió tanta relevancia.

Robert Stake. La investigación estaba cambiando. La forma en que los periódicos informaban de los sucesos se hacía con más imágenes y menos texto. Hubo cambios en los medios de comunicación que cambiaron las expectativas de la gente. Todavía había un apetito por pruebas, pero nadie podía aportar resultados fehacientes, solo podían dar testimonios. Por este motivo las personas tendían a aceptar, aunque les costara, la idea de que las interpretaciones de personas de confianza y con experiencia podían sustituir de manera aceptable a otro tipo de datos y enfoques de la investigación.

Investigadoras Una vez me dijiste que debía pedir como tarea a mis estudiantes que llevaran al aula buenas historias. Me hablaste de la riqueza de las historias para aprender de ellas. ¿Puedes contarnos alguna historia sobre el CIRCE que te haya enseñado algo relevante?

Robert Stake. Las historias se transformaron en un gran cambio intelectual y filosófico en lo que estábamos haciendo. Éramos testigos de las experiencias de estudiantes, de las experiencias de los profesores, de la dirección, de los padres y madres, de todos. Sus

experiencias, teníamos que captarlas, teníamos que pasarlas adelante. Eso era muy diferente de hablar de las actitudes o de la comprensión o de habilidades.

Investigadoras Háblame de la importancia de las historias en la investigación y la evaluación. ¿Cómo habéis ido cambiando de la medición a recoger historias?

Robert Stake. Sí, bueno, me di cuenta no hace mucho, unas semanas atrás, de que la psicometría para la que había sido formado, con sus tests y pruebas con los que estuve involucrado y que fui abandonando poco a poco, estaba orientada a los atributos de las personas. Nosotros describíamos las personas y les medíamos en varios aspectos, pero sobre todo nos concentrábamos en los atributos, en descriptores. Pero la descripción de los rasgos de las personas no nos decía mucho acerca de la calidad de la educación que se estaba desarrollando.

Creemos en el impacto como resultado de la educación, como una característica que va a ser útil, pero los maestros y los desarrolladores de planes de estudios y los administradores realmente no respondían con mucho interés a nuestros tests de evaluación. En parte, porque la medición de esas características no era muy impactante y, además, no se correspondía con el dinero que se estaba gastando. Y poco a poco nos dimos cuenta de que cuanto más nos ocupábamos de las experiencias - no rasgos, sino experiencias- de las personas, conseguíamos persuadir a la gente del valor de la investigación.

Poco a poco nos dimos cuenta de que la forma más fácil era hablar de las experiencias, pero no hablar sobre las experiencias, sino de historias y anécdotas en las que se podía incluir no solo las conversaciones a lo largo del tiempo o en un espacio de tiempo, sino también la naturaleza del ambiente y las circunstancias en las que esas experiencias eran recogidas. Así, las historias eran una forma fácil de representar lo que estaba pasando en la educación. ¡¡Eh, que estoy llegando a la calidad de la educación!!

Investigadoras Sabemos que el contexto es fundamental para comprender lo que está pasando en las historias. ¿Cómo investigaste en diferentes países, diferentes contextos, diferentes culturas? ¿Cómo conseguiste las pistas para poder entender lo que ocurre en cada contexto?

Robert Stake. Las claves me parecen bastante fáciles de conseguir. No necesitas una check list para recordarte que tienes que comprobar la luz de la habitación, que los muebles sean cómodos o que los pupitres tengan el tamaño adecuado para los alumnos. Simplemente, te vas dando cuenta. No me parece tan difícil contar buenas historias o ver las cosas que deberían incluirse en las historias. Y así, cuando tienes a una persona como Terry Denny o Gordon Hoke, ellos cuentan las historias y, claro, no lo cuentan todo. De hecho, no cuentan la mayoría de las cosas, pero hacen una buena parte de una historia. Digo que no valoramos lo suficiente esas cosas que componen las historias y que deberíamos proponernos como parte de nuestra evaluación el hacer historias. Deberíamos formar a nuestros colegas y a nuestros estudiantes para ello. Deberíamos corregir las historias que entregan para hacerlas más informativas, más relevantes para el significado de la enseñanza que se está impartiendo.

Investigadoras Y ¿cómo hace eso? ¿Cómo entrenas a tus estudiantes para que consigan esas historias suficientemente significativas?

Robert Stake. Creo que puedes decirles algunas cosas y mostrarles ejemplos, pero sobre todo tienen que salir y hacer pequeñas tareas y luego tareas más grandes, y tienes que prestarles mucha atención para corregirlas. Utiliza los márgenes. Señálales que aquí tenían la oportunidad de hacer esto o aquello y que aquí no incluiste eso o lo otro.

Investigadoras ¿Cómo el CIRCE fue consiguiendo mostrar la importancia de *contar historias*?

Robert Stake. Hay que observar con la perspectiva del tiempo pasado para darnos cuenta de que algo importante que está ocurriendo necesita un largo tiempo para ser transmitido. Ya sabes, la sensibilidad para lograr que las historias o los estudios de casos presten atención a los sentimientos de otras personas menos visibles. Es eso lo que ayuda a dar sentido a la acción y a las palabras que se están expresando.

Si nadie está prestando atención a lo que está pasando, entonces tal vez no sea tan importante. Por otro lado, si todo el mundo está prestando atención a algo que está pasando, tal vez indique que lo que está sucediendo no está bien...

De todos modos, de nuevo, hay que estar atentos. Hay muchas historias diferentes que se podrían escribir sobre el mismo incidente. Hay que intentar escribir al menos dos de ellas.

Investigadoras Cuéntanos alguna historia sobre ello, algún momento que marcó una diferencia...

Robert Stake. Evaluando el Programa de Formación del Profesorado en Ciencias y Matemáticas hicimos nuestras mediciones y las encuestas usuales con sus descriptores, una de las historias era la de un chico en 6° curso, que era realmente difícil de controlar y le fuimos observando. Le acompañábamos en la fila para ir a su clase, le hicimos un seguimiento dentro de su clase y también en el salón de actos. Intentábamos captar cómo le iba en la escuela y cómo el profesor le cuidaba. El profesor era un poco duro, pero respondiendo y mostrando que lo apoyaba y hubo un momento, justo antes de salir del aula, el profesor estaba allí de pie y el niño se apoyó en el profesor, realmente en la pierna del profesor. Yo lo describí interpretando aquello como un gesto de cariño, aunque el niño era demasiado protestón y duro para dejar que alguien pensara que él estaba siendo cariñoso con el profesor. Bueno, no sé si en la forma como lo describí llegué a recoger bien lo que pasaba en ese momento, pero escribiendo un informe hace unos días me sentí bastante satisfecho con esa idea que transmitía el texto. No sé qué más se podría hacer para mantener a ese niño fuera de la cárcel. Sus tres hermanos mayores estaban ya en la cárcel. Entonces, debíamos conseguir mantenerle en la escuela. Y ahí estaba el profesor, siendo duro con él y haciéndole hacer cosas, incluso cosas que él no quería, pero también dedicándole atención y cuidado y recibiendo también algo de eso de parte del chico. De manera que pensamos: sí, están haciendo lo que pueden. Así estábamos evaluando la formación del profesorado.

Investigadoras Me acuerdo del caso que contabas en el libro "*The art of case study*" sobre la reforma educativa en Chicago y el valor de mantener a los y las adolescentes seguros por encima de enseñarles ciencias o matemáticas.

Robert Stake. Sí, eso que describíamos en aquellas páginas, es más importante que enseñarles aritmética o ciencias. Es una lección difícil de enseñar. Intentar enseñarles una lección mucho más importante, principalmente en los barrios más vulnerables, que es conseguir guiar debidamente los chicos a la vida adulta.

Investigadoras. Pero muchas veces estamos más empeñados en enseñarles matemáticas o lengua y vamos dejando muchos chicos y chicas atrás. Así, la escuela selecciona más que cuida.

Robert Stake. Cierto. Cierto. Porque ya estamos demostrando que somos incapaces de no trabajar para esa selección. Realmente tenemos que ayudar a los estudiantes en algo más que prepararlos para puestos de trabajo que no existen. Hay que prepararlos para la vida, porque realmente no sabemos cómo va a ser para cuando lleguen ellos [a la edad adulta].

Algunas reflexiones a partir del diálogo con Robert Stake

Después del diálogo con Robert Stake, queremos extraer algunas reflexiones con la intención de que sirvan como orientaciones internacionales para impulsar, crear o desarrollar los centros de investigación en educación en España y el ámbito latinoamericano.

Respecto al origen e inicios del CIRCE, hubo una fuente de financiación inicial, una confianza institucional con la que empezaron el camino. Se juntaron un pequeño número de personas con un alto prestigio académico en el ámbito de la evaluación; así fue como Tom Hastings, Lee Cronbach y Jack Easley, junto con tres o cuatro implicados y comprometidos estudiantes, abrieron camino en los años 60. A estas tres referencias universitarias se le unieron una serie de factores sociales referidos a la situación que en aquellos años se estaba viviendo en el lugar donde nació el CIRCE. Nos referimos al momento de mayor conflicto político entre EEUU y la Unión Soviética en el marco de la Guerra Fría. Después de la Segunda Guerra Mundial, como todos sabemos hubo una enorme tensión competitiva entre los dos bloques contrapuestos. Justo en el año 1960, las tensiones se agudizan a partir del derribo de un avión espía estadounidense, tensión que llega a su máximo nivel con la crisis de los misiles de 1962 que puso al mundo entero en una situación de máxima alerta. Como Bob nos indicaba en la entrevista, los gobiernos de los distintos Estados empezaron a subvencionar a las instituciones para generar conocimiento e investigación, sobre todo en las áreas de física y matemáticas, de la misma manera que en psicometría y evaluación. Digamos que el CIRCE nació en un momento de tensión e impulso social, económico y político.

Esta situación acumulada a lo largo del tiempo produjo un período caracterizado por las confrontaciones internacionales, a la vez que se produjeron una serie de protestas ciudadanas. Esta ciudadanía era cada vez más crítica con las acciones de sus gobernantes y el orden establecido (protestas contra la guerra de Vietnam, la Primavera de Praga y Mayo del 68). Estos movimientos tienen unos efectos socioculturales en los imaginarios de los ciudadanos y también en los científicos que se dedicaban, no solo a generar conocimiento, sino a cambiar la mirada desde donde enfocar los planteamientos de investigación. Y es en este segundo momento cuando los trabajos de Robert Stake toman un carácter significativo en el ámbito académico.

Analizando las palabras de nuestro profesor entrevistado, observamos una transición del enfoque psicométrico a los estudios de caso cualitativos. La cual se llevó a cabo gracias al apoyo inicial de las agencias financiadoras de los proyectos sobre la evaluación de programas educativos.

En 1963 nace el CIRCE, y no es hasta 1987, cuando podemos considerar que se da por consolidado el enfoque de estudio de casos cualitativo. Son más de 20 años, en los que, no solo se transforman los procedimientos de evaluación, sino que se va construyendo una mirada evaluativa de escucha, indagación, orientación y análisis, más que de pura instrucción, clasificación y demostración de hipótesis. Un enfoque dirigido a descifrar los *issues* o tensiones que subyacen en las instituciones educativas. De modo y manera que podamos dar respuestas a las necesidades sociales del entorno desde un enfoque socio-histórico.

Esta preocupación por el contexto es compartida por Michael Cole en los estudios que se realizan en el Laboratorio de Cognición Humana Comparada de San Diego, California (LCHC). El equipo de investigadores de LCHC realizaron estudios con un enfoque muy en consonancia con los realizados por el CIRCE. Los enfoques de LCHC se caracterizan por una visión *vygotskiana* donde la sociolingüística adquiriría un papel primordial. Tanto el CIRCE como el LCHC consideran clave el contexto para entender y situar las tensiones que van a trabajar en ellas a través de estudio de caso o para entender cómo se produce el *situated learning* en las instituciones educativas.

Existen otros factores que, tras el análisis de las palabras de Bob, nos ayudan a extraer claves de funcionamiento en los centros de investigación en nuestro país y también en los enfoques sobre la evaluación de modelos educativos. Existen aspectos institucionales-administrativos que dificultan que estos modelos se consoliden en los centros de investigación en nuestro país, véase: (a) la obsesión por los rankings, (b) la distribución desigual de los fondos económicos por campos disciplinares, (c) la competición por conseguir acreditaciones con las poder acceder al cuerpo docente universitario fijo, (d) la difícil convivencia de dos modelos distintos de funcionamiento: uno basado en una estructura académica jerárquica con cargos en los que unos cobran y otros no, en los que unos reciben el dinero de la institución y otros lo generan sin recibir méritos académicos de consolidación de plazas a cambio y otra basada en la unión con empresas, fundaciones o entidades que generan tejido social tratando de unir intereses académicos con los de sus propias entidades, y (e) la dificultad de poder cumplir inicialmente los requisitos que solicitan los proyectos públicos con los que poder consolidar estos centros de investigación.

Por otro lado, Bob nos habla de un contenido más centrado en las historias, en ofrecer varios relatos para un mismo caso, en escuchar a los agentes investigados, en integrarse dentro del contexto donde se va a realizar la evaluación (normalmente eran tres semanas en un mismo centro), en descifrar las tensiones internas que explican los casos, en funcionar como un detective que va tirando de un hilo para extraer las claves de funcionamiento que permita, no sólo diagnosticar, sino mejorar las prácticas en el *every day life*. Es decir, ir generando una cultura profesional desde la evaluación educativa y los centros de investigación ofrezcan devoluciones a partir de la escucha que se mueva al filo de: (a) la profundidad y globalidad, (b) la asesoría y las herramientas prácticas, (c) de los indicadores de rankings a los que propician mejoras en la actuación, (d) de los que perpetúan una mirada reproductora de la educación a los que generan nuevas percepciones con los que transformar la realidad educativa.

En consecuencia, para lograr la aplicación y consecución de este enfoque, deberíamos apoyarnos en los tres ejes vertebradores en los que se ha centrado el CIRCE: (1) La investigación, (2) la formación y (3) la vocación de servicio público y de interés social.

- (1) La investigación: la unión de la teoría y la práctica aplicada en una variedad de contextos por parte de toda la comunidad universitaria implicada.
- (2) La formación: compromiso responsable (implicarse en los centros escolares) por parte de todos los componentes del proyecto de investigación en la formación y tutorización de estudiantes.
- (3) La vocación de servicio público y de interés social : que todo este trabajo revierta tanto en el mundo académico como en las realidades escolares y entidades sociales relacionadas con la educación.

Presentación del Monográfico

En este monográfico pretendemos contribuir a esta segunda visión de la educación y presentamos siete contribuciones planteadas desde distintos campos disciplinares con un eje común: contribuir cada uno desde su ámbito a la mejorar de la evaluación en educación.

Abre el monográfico la aportación invitada de Iván Jorrín Abellán, profesor de la Kennesaw State University. El autor es uno de los numerosos investigadores de excelencia que se han formado en el CIRCE y relata en su artículo el proceso de creación de un modelo educativo de empoderamiento y emancipación basado en un enfoque emergente de equidad metodológica. Este modelo, denominado Rayuela (Hopscotch), es la base de la creación del Interactive Research Methods Lab en el Bagwell College of Education de la Kennesaw State

University, cuyo proceso de diseño y configuración protagoniza su aportación al monográfico.

Al centrar su trabajo en el proceso de desarrollo del LAB, este artículo ofrece grandes aportaciones a cualquier persona interesada en el emprendimiento social y científico encaminado a generar centros de investigación orientados a las demandas educativas reales.

Los artículos segundo y tercero abordan estudios de caso cualitativos que tienen en común el estar centrados en la experiencia desarrollada por la Fundación Trilema. Ambos artículos asumen como objeto el modelo educativo denominado Rubik, basado, entre otros principios, en las funciones ejecutivas y la atención a la diversidad, y que se ha implementado con éxito en 68 centros educativos españoles vinculados, de manera directa o indirecta, con Trilema.

Focalizado en los centros de esta Fundación, el segundo capítulo del monográfico, titulado *El espacio en el trabajo por proyectos: el caso de los proyectos del Modelo Rubik*, enfoca su mirada en los espacios escolares y la capacidad que tienen para crear significados compartidos interactuando con una acción docente bien dirigida. El importante papel que tiene la configuración de espacios dentro del enfoque pedagógico de educación por proyectos hace que los centros de la Fundación Trilema cuiden especialmente el diseño y la gestión de los espacios. El artículo aborda, desde una óptica constructivista, el papel del espacio como condicionante pero también como resultante de una dinámica de interacción docente, defendiendo que la práctica educativa siempre se debe entender vinculada a unas coordenadas espaciales.

El tercer artículo del monográfico mantiene su interés por el modelo educativo de la Fundación Trilema, asumiendo un estudio sobre el clima educativo y su dinámica. Bajo el título *Desentrañando componentes del clima educativo: el caso del proyecto educativo Rubik*, se plantea un estudio cualitativo sobre el clima educativo, desarrollando un análisis de los factores que afectan a la configuración del clima en un contexto escolar protagonizado por la diversidad social, cultural y lingüística y dentro de un proyecto educativo innovador denominado Rubik.

El acompañamiento riguroso y continuo del profesorado, las expectativas positivas hacia los escolares, la despenalización del error, la construcción de un tejido de interdependencia y ayuda entre el alumnado, el desarrollo de la autonomía la responsabilidad y metacognición sobre los propios procesos, la utilización de metodología que potencian la individualización y orientación al logro académico se consideran claves de mejora del clima escolar.

El cuarto artículo titulado *Perfiles de autoeficacia docente y conocimiento especializado para la enseñanza de las matemáticas*, contribuye igualmente a la construcción de una escuela plenamente inclusiva a través de procesos de capacitación que faciliten la supresión de barreras para el aprendizaje, incluidas las que tienen su origen en el propio docente. Este enfoque general se centra, específicamente, en las competencias relacionadas con la enseñanza de la matemática. El artículo refleja los resultados derivados de la aplicación de cinco escalas a una muestra de 161 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Las escalas miden aspectos relacionadas con el conocimiento de las matemáticas, la percepción de la eficacia docente, las actitudes ante las matemáticas y la ansiedad matemática.

El análisis cluster, desarrollado a partir de los resultados del trabajo de campo, permite determinar tres perfiles bien definidos, cuya coherencia y adecuación a las necesidades de la práctica docente se debaten lúcidamente en el artículo.

El siguiente texto retoma la visión cuantitativa elaborada con vocación de comprensión amplia y con perspectiva de mejora en el artículo *Adaptación de una escala de habilidades socio*

emocionales para profesorado e Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Su trabajo parte de la importancia de la dimensión emocional en la práctica docente y evalúa, a partir de un análisis factorial, los resultados derivados de la aplicación de la escala ECAED-EP, diseñada para evaluar competencialmente patrones y perfiles docentes, en una muestra de 254 profesores.

Los resultados son relevantes al determinar la estructura de factores que subyace dentro de las dimensiones analizadas por la escala, al tiempo que permite establecer si existen diferencias relevantes en función de los colectivos docentes o del género.

El artículo sexto del monográfico, nos recuerda que cualquier aproximación cualitativa al ámbito educativo debe tener en consideración la extraordinaria importancia que tiene el lenguaje como objeto de investigación y como articulador de las dinámicas de análisis y evaluación. El giro lingüístico que experimentó la epistemología en la segunda mitad del siglo XX nos anima a considerar el lenguaje, el relato, las historias de las que hablaba el profesor Robert Stake, como un objeto especialmente estratégico para entender la realidad. Este hecho anima a estar atentos a las aportaciones que provienen del enfoque sociolingüístico, del cual el artículo de la Profesora Llompart supone un excelente ejemplo.

Cierra el monográfico el artículo titulado: *¿Qué comparten los académicos de un grupo de investigación? Un caso de estudio crítico*. Este trabajo investiga un proceso clave para la constitución de cualquier iniciativa de investigación y desarrollo de centros de trabajo científico: la cooperación entre académicos.

En este sentido, el propósito de estudio supera la mera descripción de redes de colaboración para entrar a considerar el contenido de esta colaboración, medido, fundamentalmente, en términos de tipología de conocimientos intercambiados. Para realizar este complejo objeto de estudio se realizaron 16 entrevistas a miembros de un grupo de investigación de una universidad pública española. Los resultados revelan que los académicos intercambian elementos de carácter explícito, tácito y apoyo emocional relacionados con la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento. Se ha constatado que el intercambio se refiere preferentemente al ámbito de la investigación y que existen diferencias entre los investigadores senior y junior en cuanto al tipo de conocimiento y al apoyo emocional que dan y reciben. Este estudio demuestra que el carácter tácito del conocimiento puede dificultar su transferencia y que el apoyo emocional, como parte del apoyo social, puede favorecer las prácticas de intercambio entre los académicos.

La diversidad de enfoques de los artículos expresa la gran versatilidad que tiene la investigación educativa, que se configura como un campo abierto, de hibridación cruzada, en el cual los límites entre disciplinas se vuelven permeables y en el que las rigideces disciplinares no son posibles ni deseables.

El trabajo de los autores y autoras que participan en el monográfico se realiza de manera individual pero siempre vinculada a grupos o centros de investigación. Era nuestra intención que los centros de investigación sean protagonistas, en algún sentido, del monográfico, puesto que algunos de ellos se convierten en centros de gravedad que promueven el trabajo y que multiplican el rendimiento científico. En este sentido, ya se ha hablado de CIRCE de la Universidad de Illinois, con la cual parte de los autores del monográfico han tenido relación, pero también es necesario presentar al CETIE (Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación) de la Universidad de Valladolid, que también ha generado redes y proyectos compartidos por los autores y autoras y que se constituye como un centro dinamizador de la investigación educativa. Este centro se constituyó en el año 2009 por Iván Jorrín, siendo posteriormente dirigido por el profesor Bartolomé Rubia, como continuación de los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación). En la actualidad el CETIE está dirigido por Henar

Rodríguez Navarro. La trayectoria del Centro ha contado con diversas líneas de trabajo y gran diversidad de proyectos. Por centrarnos en el periodo reciente, en los tres últimos años se han llevado a cabo proyectos de evaluación educativa y de investigación generando relaciones con investigadores de la Universidad Complutense de Madrid (Grupo MESSE y grupo MIRCO), estableciendo proyectos de investigación y transferencia con la Fundación Trilema, La Fundación COTEC, la Junta de Castilla y León (PRAE) y la ONCE para el desarrollo de un Curso especializado para estudiantes con discapacidad, uniendo el trabajo de las distintas entidades sociales que trabajan con la inclusión en Castilla y León y generando un cambio de cultura inclusiva en la Facultad donde se imparte.

En la actualidad las líneas de trabajo desarrolladas desde el Centro se podrían enumerar de la siguiente manera:

- Evaluación mixta de modelos educativos inclusivos
- Evaluación de políticas de género y análisis crítico del discurso
- Atención a la diversidad e inclusión educativa
- Pensamiento sistémico y creativo en educación
- Pensamiento creativo aplicado a la transformación institucional.

En todo caso, estas líneas están en permanente transformación, como corresponde a un centro abierto y orientado a la colaboración y el trabajo en red. La riqueza del trabajo del CETIE se puede valorar a partir de varias de las aportaciones que se incluyen en el monográfico.
