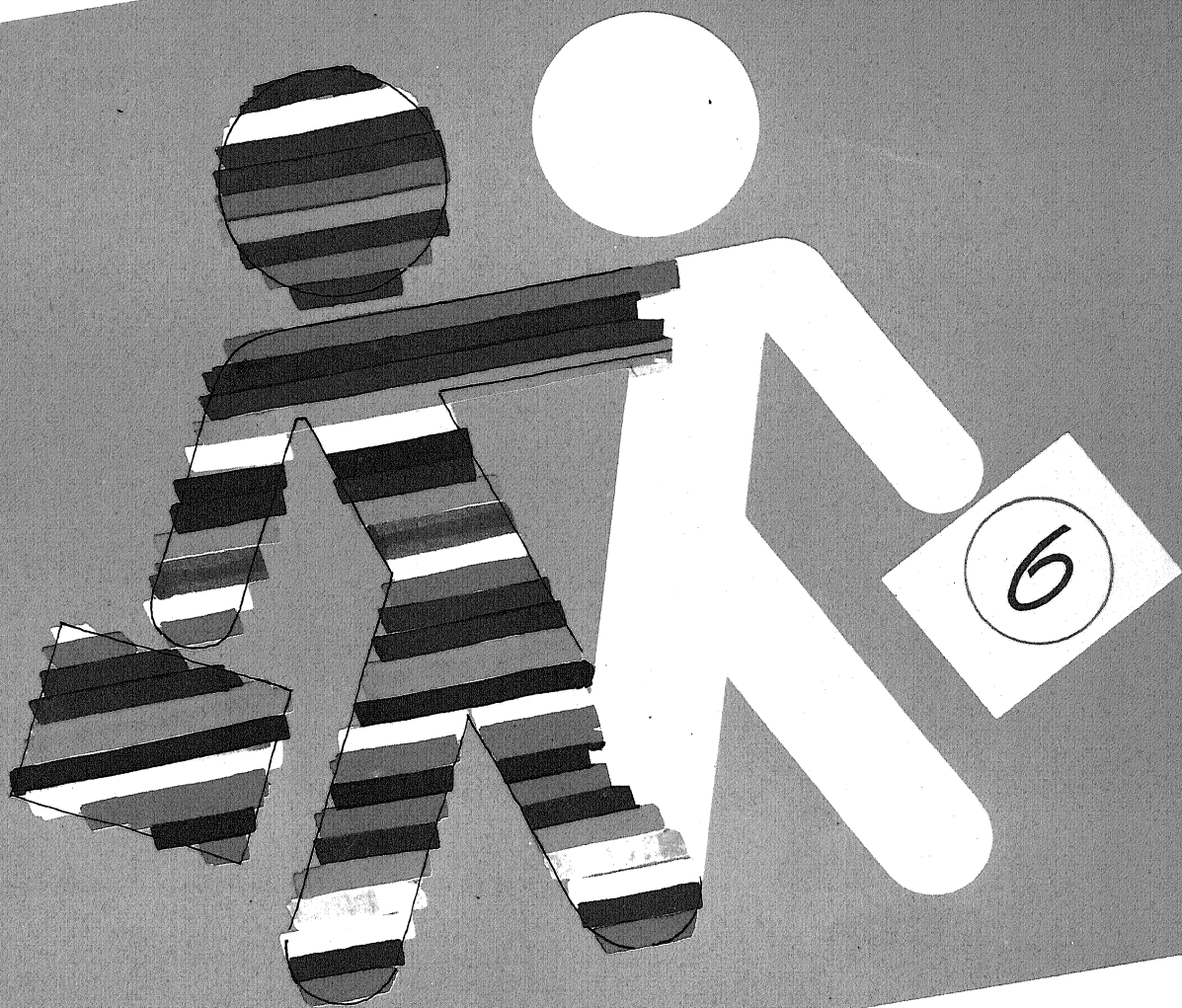


Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial.



Investigación Cualitativa

754/19

Serie Documentos

El presente documento ha sido fruto del trabajo realizado en el Dpto. de Formación del Profesorado e Investigación del C.N.R.E.E. La elaboración final ha corrido a cargo de M^a Jesús AGUILERA y M^a Sol BLANCO.

Personas que han intervenido en la elaboración del documento:

<i>M^a Jesús AGUILERA</i>	<i>Marián GONZALEZ</i>
<i>Katia ALVAREZ</i>	<i>M^a José GUTIERREZ</i>
<i>Mercedes BABIO</i>	<i>Marisa HERNANDEZ</i>
<i>Rosa BLANCO</i>	<i>Elena MARTIN</i>
<i>M^a Sol BLANCO</i>	<i>Mario RODRIGUEZ</i>
<i>Gerardo ECHEITA</i>	<i>Mercedes REY</i>
<i>Marisa GALAN</i>	<i>José M^a RUIZ</i>
<i>Magdalena JUNOY</i>	<i>Marián VALMASEDA</i>
<i>M^a José GOMEZ</i>	



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
N.I.P.O. 176-87-153-2
I.S.B.N. 84-369-1360-4
Depósito Legal M - 41322 - 1987
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

INDICE

	<u>Páginas</u>
Prólogo	5
1. Introducción	9
– Investigación cuantitativa versus cualitativa	10
– Características de la investigación cuantitativa	11
2. La investigación cualitativa. Características	15
3. Métodos de la investigación cualitativa	19
– El estudio de casos	19
– La etnografía	23
– Investigación acción	29
4. Técnicas en la investigación cualitativa	37
– La observación	37
– La entrevista	43
– Análisis de documentos	46
5. Problemática y perspectivas de la investigación cualitativa .	49
– El problema de la terminología	49
– Papel de la teoría en la investigación cualitativa y el problema de la generalización	50
– Ética y política	52
– El investigador	56
6. Investigación cualitativa en educación especial	61

PROLOGO

La investigación sobre educación, casi siempre se ha realizado, vivido y pensado como algo "exterior" (en sus metas, objetivos e intereses) a las personas que trabajan al servicio de la escuela.

Este divorcio entre "los que investigan" y "los que actúan", ha tenido y está teniendo consecuencias negativas para la innovación y la renovación de nuestro sistema educativo, tan necesitado como está de un cambio cualitativo en profundidad.

La alternativa a esta situación no pasa por que los que actúan dejen de hacerlo para pasar a ocupar el puesto de los investigadores, o que los que investigan abandonen todas sus tareas para pasar a trabajar por mandato de los que actúan.

Los caminos a seguir son mucho más complejos, tanto como imprescindible la decisión de empezar a cambiar una situación completamente infructuosa para los intereses educativos.

Por una parte pensamos que deben encontrarse y / o crear nuevas instituciones, lugares de encuentro entre investigadores y educadores. El ámbito de lo que desconocemos en relación con los procesos sociosicopedagógicos que intervienen en la

educación, es tan enorme, que todo esfuerzo es necesario. Pero de lo que más carecemos es de lugares donde se pueda establecer un diálogo "constructivo" entre quienes se acercan a tales procesos con perspectivas diferentes; investigadores universitarios, docentes, especialistas de los servicios de apoyo ...

Pero incluso más importante que la creación de tales "espacios de encuentro" (aunque es bastante arbitrario cuantificar tales prioridades), es **hacer que los propios profesores actúen en su práctica como investigadores**. Cada situación docente, cada aula, es un "nicho ecológico" de características e idiosincrasias muy particulares, y en los cuales la diversidad es la regla y no la excepción. Lejos de lo que muchos piensan, existen pocos patrones de actuación que sean comunes y traslapables de un aula a otra. El profesor tiene que acercarse a cada situación con **espíritu de investigador** y tiene que conocer las técnicas y estrategias que le permitan investigar las condiciones y / o los obstáculos que le facilitan o le dificultan su acción educativa.

Pero la palabra "investigación" no es unívoca en su significado y tras de ella pueden plantearse formas de actuar muy diferentes, que incluso terminan por dificultar la comprensión de los propios procesos educativos que en teoría se pretende investigar.

Simplificando bastante, podemos establecer una gran distinción entre investigación cualitativa e investigación cuantitativa, aunque se trata más bien de un "continuo" que de categorías excluyentes. La investigación cualitativa, parte de lo que se ha denominado paradigma "naturalista" y persigue conocer cómo se producen los procesos educativos en su entorno natural, cómo se construyen tales procesos a través de las interpretaciones y las actividades de sus protagonistas. Aspira a explicar los distintos aspectos y fenómenos de la realidad educativa pero asume

que esa realidad no es solamente "externa", observable y cuantificable numéricamente", sino que también es dependiente de cómo los actores educativos la "interpretan y vivencian".

La investigación cuantitativa, predominante en el pasado y en la actualidad de nuestro país y en el panorama internacional, parte de una concepción "racionalista", semejante a la que subyace a las ciencias físicas. Por supuesto también persigue conocer y explicar cómo se desarrollan los procesos educativos. Pero a diferencia de la posición naturalista, asume que es posible comprender muchos fenómenos educativos fuera de su entorno natural, en situaciones controladas o de "laboratorio"; asume la existencia de una "objetividad" que el investigador puede conocer desde "fuera" de los propios fenómenos y aspira a actuar de forma "experimental" y a cuantificar numéricamente sus observaciones.

Hemos de insistir que las caracterizaciones anteriores representan, sin lugar a dudas, "los extremos" del continuo al que nos referíamos más arriba y que por efecto de la simplificación a algunos les pueden resultar "grotescas". No es esa nuestra intención, sino tan solo resaltar que tras cada concepción hay modos muy distintos de entender la realidad educativa: hay objetos y objetivos de investigación muy diferentes y hay métodos y técnicas que no son intercambiables y que es necesario analizar en profundidad sopena de dotarnos de instrumentos ineficaces para que los profesores desarrollen un trabajo de investigación sobre su acción educativa.

El objetivo de esta publicación es el de ofrecer a los profesores y a los especialistas de los servicios de apoyo que no conozcan los métodos y técnicas de la investigación cualitativa, una síntesis de tales métodos y técnicas, junto con una valoración de su utilidad en la investigación educativa en general, y en la educación especial en particular. Creemos firmemente que la puesta en marcha de "investiga-

ciones acción", o de "estudio de casos", por ejemplo, en el ámbito de la educación especial o la integración escolar, arrojaría una enorme cantidad de luz sobre realidades que hasta hoy nos son casi completamente desconocidas.

No se trata de una publicación original en cuanto a las ideas expuestas. Ha sido elaborada tras varios meses de análisis y discusión de documentos, libros y artículos de autores nacionales y extranjeros, en el seno del Departamento de Formación del Profesorado e Investigación del C.N.R.E.E.

Por otra parte, no queremos que este documento sea un "punto final", ni nuestra única aportación dentro de esta temática. Quisieramos más bien, que fuera el primero de una serie que vaya "traduciendo" los a veces muy complejos conceptos tratados en este primer documento en experiencias concretas, en sugerencias y orientaciones útiles para desarrollar este tipo de investigación en las condiciones en las que profesores y servicios de apoyo realizan su trabajo cotidiano.

También quisiéramos aprovechar la ocasión para ofrecer desde el C.N.R.E.E. a las personas que ya conozcan este tema y tengan experiencias o investigaciones hechas con esta metodología cualitativa, la posibilidad de difundir sus trabajos.

Si aún a pesar de todas sus limitaciones, con la publicación de este documento ayudamos a que algunos lectores se interesen por estos temas, es posible que estemos tendiendo puentes entre los que investigan y los que actúan día a día en y para la escuela.

DPTO. FORMACION DEL PROFESORADO
E INVESTIGACION.

1. INTRODUCCION

Si hacemos un repaso de la investigación educativa en general y de la educación especial en particular encontramos que la ortodoxia metodológica predominante ha sido de carácter empírico y cuantitativo. Según Hegarty (1985) este hecho se ha debido a que la investigación educativa ha estado dominada por la Psicología, disciplina influida por la tendencia a adoptar procedimientos metodológicos procedentes de las ciencias físicas.

Las formas predominantes de investigación educativa han sido las encuestas, los experimentos y la observación estructurada, en el interés por medir los productos, más que comprender los procesos implicados en la realidad educativa. Ello ha sido reflejo de una concepción implícita del sistema educativo como mantenedor del equilibrio social. Es decir, un elemento social con la función esencial de seleccionar y asignar sus miembros al lugar idóneo dentro del entramado social. Por ejemplo, gran parte de la investigación educativa realizada desde la segunda guerra mundial, basada en la utilización de encuestas a gran escala y otros procedimientos cuantitativos ha tenido que ver con el análisis de la influencia de las diferencias de clase social sobre el rendimiento educativo. La investigación se ha interesado fundamentalmente en averiguar cómo se relacionaban variables ajenas a la educación con los productos educativos. Bajo este enfoque no se contempla qué pasa exactamente den-

tro del proceso educativo. Se pretende medir principalmente resultados de una realidad considerada implícitamente casi como estática, sin tener en cuenta la extraordinaria dinámica que implican los procesos educativos.

En años recientes, sin embargo, se han desarrollado perspectivas que se centran más en el interior de la educación (vid. por ejemplo, la compilación de Gimeno y Pérez, 1985), en cómo ésta se construye a través de las interpretaciones y actividades de sus protagonistas, objetivos para los que una metodología diferente, de carácter más cualitativo, se revela como lo más idónea por su mayor poder comprensivo y explicativo.

INVESTIGACION CUANTITATIVA VERSUS CUALITATIVA

Todo el panorama metodológico de las ciencias sociales ha influido directamente en este cambio de enfoque en la investigación educativa que acabamos de apuntar. Desde el punto de vista fenomenológico hay diferencias fundamentales entre el mundo físico y el social. La investigación ha tendido a basar sus métodos en los de las ciencias físicas, que confían en técnicas cuantitativas. Pero el mundo social se diferencia del físico en que tiene significado y relevancia para sus miembros. De modo que los métodos de las ciencias físicas se muestran insuficientes para captar toda su complejidad. Una metodología más cualitativa tiene en cuenta el punto de vista de las personas y el significado que le atribuyen al mundo. Para acceder a esas perspectivas se necesita emplear una estrategia distinta, cualitativa, basada en observación, entrevistas, análisis de documentos escritos, etc. con el fin de recoger toda la información que nos acerque a una comprensión lo más completa posible de la realidad social objeto de nuestro estudio.

A lo largo de este siglo se produce un movimiento de péndulo en el enfoque metodológico predominante en las ciencias sociales y que va a influir en el desarrollo actual de la investigación educativa. Según Anguera (1987), de 1915 a 1935 predomina el paradigma cualitativo de orientación humanista. Los instrumentos más importantes de recogida de información son los documentos personales, entrevistas, biografías, observación participante, preferentemente con carácter inductivo por no restringir los datos en una primera categorización. Son trabajos que carecen de representatividad, de verificación de hipótesis y de análisis estadístico, y con gran carga de subjetividad. Por todo ello, después, hasta 1940 se empieza a desmitificar la metodología cualitativa criticando su falta de contrastación y justificación de hipótesis, considerándose útil únicamente un análisis cualitativo de los datos en investigaciones exploratorias y en fases previas de determinados estudios. Hasta los años 60 la polémica calidad-cantidad se resuelve a favor de lo cuantitativo. Factores que influyen en ello son el auge del positivismo, el avance en la tecnología de la medición y del análisis matemático de los datos.

El cambio de énfasis hacia metodologías más cualitativas se produce a principios de los 70. Comienza a considerarse insuficiente el uso exclusivo de métodos cuantitativos. Con respecto a la investigación educativa, la Conferencia de Evaluadores realizada en Cambridge en 1972 quizá puede tomarse como la cristalización del inicio del contramovimiento (Hamilton et al., 1977). En esta conferencia nació el concepto de **evaluación iluminativa**, concepto clave en la aplicación del enfoque cualitativo a la investigación educativa, y que comentaremos más adelante.

CARACTERISTICAS DE LA INVESTIGACION CUANTITATIVA

Como hemos expuesto anteriormente, la investigación cuantitativa ha estado influida por el positivismo lógico desde el que se busca los hechos o causas de los

fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos. El enfoque cuantitativo podría definirse por las siguientes características:

1. Búsqueda de la objetividad.
2. El investigador está al margen de los datos, tiene una perspectiva desde fuera.
3. Aboga por el empleo de métodos cuantitativos, como técnicas experimentales aleatorias, cuasiexperimentales, tests objetivos, análisis estadísticos multivariados, estudios de muestras, dentro fundamentalmente de la metodología correlacional y experimental.
4. El sistema de notación que utilizan para describir la realidad es fundamentalmente numérica.
5. El investigador cuantitativo se interesa por descubrir, verificar, o identificar relaciones causales entre conceptos que proceden de un esquema teórico previo, y sus métodos han sido desarrollados para verificar o confirmar teorías.
6. Un concepto básico en este enfoque es el del control: el investigador hace grupos experimentales y de control con los sujetos aleatoriamente, y se preocupa de disminuir el efecto contaminante de otras variables presentes distintas a la estudiada.
7. Para analizar la información se emplean procedimientos estadísticos de diversa complejidad.
8. Se da mayor importancia a los resultados que al proceso, tomando sólo en cuenta los aspectos observables y las variables operativas de la situación.

La metodología cuantitativa se ha mostrado insuficiente como vía exclusiva de investigación en educación. Muchas han sido las críticas procedentes de los partidarios de la investigación cualitativa (vid. por ejemplo el artículo clásico de Parlett y Hamilton (1972) y el libro de Cook y Reichardt (1982) sobre el enfrentamiento entre los dos paradigmas). Vamos a comentar brevemente algunas de estas insuficiencias criticadas, comentario que nos sirva de introducción a la descripción de las características de la investigación cualitativa.

Su limitación esencial se basa en el hecho de que al recoger sólo información cuantificable, se descartan muchos aspectos importantes por considerarse subjetivos y anecdóticos. El enfoque cuantitativo no puede proporcionar el contexto que permite dar sentido, comprender el significado de las interacciones y los procesos tan complejos y dinámicos que se dan en la realidad educativa.

El control riguroso de variables que debe de llevarse a cabo dentro del enfoque puede, y de hecho hace, subordinar necesidades educativas a la investigación, ya que las variables no pueden modificarse mientras se estudian. Por otro lado, la concentración en las diferencias de medias entre el grupo control y el experimental, hace ignorar las grandes diferencias individuales y la generalización estadística se hace insensible a la idiosincrasia. La desconsideración de resultados atípicos puede ocasionar la pérdida de información muy valiosa para la comprensión global de la realidad.



2. LA INVESTIGACION CUALITATIVA. CARACTERISTICAS.

La decantación del péndulo desde los años 70 hacia el enfoque cualitativo se debe a la confluencia de distintos factores que comentaremos brevemente.

La conciencia de la insuficiencia de la metodología cuantitativa para abordar el objeto de estudio de las distintas ciencias sociales ha sido en parte fruto de una autovaloración de éstas frente a las ciencias físicas. La realidad social, como apuntábamos en la introducción, necesita una metodología de abordaje distinta. Sus miembros son sujetos activos que la recrean continuamente, atribuyéndole significados y moldeándola. De modo que la conciencia de la insuficiencia del enfoque cuantitativo también se ha debido a una reconsideración dentro de las ciencias sociales en general y de la psicología en particular (enfoque piagetiano, procesamiento de la información), de la concepción del sujeto humano, al que ahora se inclina a ver como constructor activo de su experiencia más que como receptor pasivo. Así por ejemplo, dentro de la sociología, dos escuelas han ejercido una gran influencia sobre el auge del enfoque cualitativo en la investigación educativa, especialmente en Gran Bretaña (Hammersley, 1986). Estas dos escuelas son el interaccionismo simbólico y la etnometodología, y en ambas se resalta la idea de que las acciones humanas no

son meras respuestas sino que se construyen activamente, y no pueden comprenderse sin tener en cuenta los procesos de interpretación de sus actores.

Para expresarlo en otras palabras, no es que la metodología cuantitativa sea insuficiente, sino que hay objetos de estudio que es muy poco fructífero abordar con ella. El objeto de estudio determina la metodología, y la mejor forma de explorar muchas áreas educativas es la metodología cualitativa. Ella puede conseguir un nivel de comprensión y clarificación muy superior al enfrentarse a ciertos problemas. Así por ejemplo, es difícil que todos los procesos relacionados con el desarrollo del curriculum o un programa de integración puedan estudiarse con la metodología experimental o correlacional, o al menos sólo con ellas. Y ésto porque las variables implicadas puede que no sean cuantificables, o puede que no se disponga de una fuente de teoría como para guiar la formulación de hipótesis.

Como ya señalamos, en la Conferencia de Evaluadores de Cambridge (1972) nace el concepto de "evaluación iluminativa", que se hace eco de las reflexiones que acabamos de recoger: la investigación educativa debe "iluminar" los complejos procesos educativos con el fin de favorecer su comprensión y responder a las necesidades e intereses del servicio público.

El objeto básico de la **evaluación iluminativa** es describir e interpretar, más que medir y predecir. Haciéndola prácticamente sinónima de investigación cualitativa, Parlett y Hamilton, en su artículo ya clásico de 1972, definen una serie de características de la evaluación iluminativa. La consideran basada en un paradigma socioantropológico, naturalista, frente a la evaluación educativa tradicional, basada en el paradigma positivista "agrícola-botánico", y consistente en un juicio de eficacia prepost de una innovación educativa. Frente a la evaluación tradicional, la evaluación iluminativa toma en cuenta contextos más extensos dentro de los que funcionan las innovaciones educativas; su preocupación básica es la descripción; sus fi-

nes son el estudio del proceso innovador (cómo funciona, cómo influyen distintas situaciones escolares, cómo afecta a distintas situaciones de aprendizaje), descubrir cómo ha de ser la participación de los implicados, orientar y esclarecer en general. No es un paquete metodológico estandarizado sino una estrategia global de investigación. Es flexible, tiene capacidad de adaptación a cada situación concreta de investigación. Ningún método es utilizado de forma exclusiva. El problema se explora desde distintos ángulos. La observación y la entrevista son los métodos que utiliza por excelencia.

El concepto de evaluación iluminativa, es el que inspira la aplicación del enfoque cualitativo en la investigación educativa. Así pues, las características de este enfoque podrían resumirse en las siguientes:

1. Se centra en el interés por los significados sociales que sólo se pueden estudiar en el contexto de la interacción entre los individuos.
2. Los datos que recogen los investigadores cualitativos no son tanto conductas, habilidades y conocimientos observables, medibles y cuantificables, como procesos de pensamiento, análisis e interpretación y comprensión de situaciones sociales.
3. Por lo cual se requiere una metodología sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, a los cambios, a los comportamientos observables y a los significados ocultos.
4. Esta metodología se caracteriza por su amplitud. Todas las técnicas posibles de recogida de información son útiles; recurren fundamentalmente a la observación participante y no participante, entrevistas abiertas, triangulación, análisis de documentos (diarios, cartas), etc...

5. El investigador cualitativo no suele tener una teoría previa, ésta aparece a partir de los propios datos, y además puede modificar los conceptos y las teorías a medida que avanza en la investigación. (De todas formas, el papel y el lugar de la teoría en la investigación cualitativa es, como veremos más adelante, objeto de polémica).
6. La investigación cualitativa describe los hechos y los interpreta en relación con un contexto social más amplio.
7. Los investigadores cualitativos no asignan valores numéricos a sus observaciones, sino que prefieren registrar sus datos en el lenguaje de sus sujetos.
8. Tiene que haber un diseño flexible en la investigación con el fin de descubrir todas las variables del proceso.

A lo largo de los siguientes apartados que dedicaremos a la descripción de los métodos y técnicas cualitativas, es decir, cómo se hace la investigación cualitativa, podremos ir concretando diversos aspectos de estas características.

Pero no queremos dejar sin apuntar la necesidad recogida ya por algunos autores (vid. por ejemplo, Alvarez, 1982; Anguera, 1987) de aunar la utilización de los dos enfoques metodológicos. Si bien es verdad que por todas las características que hemos comentado, la metodología cualitativa parecería la más útil en la investigación en educación, porque en su misma concepción implica el estudio de procesos e interacciones entre sujetos y su medio, teniendo en cuenta todas las variables previstas y no previstas, sin embargo, la investigación cuantitativa podría emplearse conjuntamente. Parece irse asumiendo que ambas perspectivas son necesarias y que pueden funcionar conjunta y complementariamente. La concreción de este empleo conjunto dependería de las exigencias específicas de cada situación de investigación y contribuiría a la "iluminación" de la realidad educativa, en definitiva objeto último de la investigación.

3. METODOS DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA

En la caracterización que acabamos de hacer de la investigación cualitativa ya hemos señalado que los métodos y técnicas que utiliza son muy diversos, diversidad que está en función de la complejidad que pretende abarcar.

Siguiendo la compilación de Hegarty y Evans (1985) nos vamos a centrar en tres grandes métodos de investigación cualitativa: el estudio de casos, la investigación-acción y la etnografía, y en las tres técnicas más comúnmente utilizadas en todos ellos: la observación, la entrevista y el análisis de documentos escritos.

EL ESTUDIO DE CASOS

El práctico solapamiento entre evaluación iluminativa e investigación cualitativa que hemos visto en Parlett y Hamilton se repite también con otros conceptos. Así, el **concepto** de estudio de casos igualmente es difícil de distinguir en la literatura del de investigación cualitativa o etnografía (cualitativa y etnografía también se utilizan como adjetivos sinónimos en muchas ocasiones). Corrie y Zaklukiewicz, en el libro de Hegarty y Evans (1985) sobre metodología en educación especial,

identifican prácticamente el estudio de casos con investigación cualitativa. Así, sus características compartidas serían las siguientes:

1. Su objetivo: identificar y comunicar el carácter distintivo de los fenómenos educativos y sociales, a través de la descripción. No hay acuerdo sobre el grado en el que se debe teorizar-generalizar después de la descripción. Puede implicar alguna cuantificación, aunque tampoco hay acuerdo sobre el grado (números vs. categorías de cuantificación amplias).
2. Se basan en la recogida de datos de la vida cotidiana, bajo la forma de descripción de situaciones y actividades de las personas y sus perspectivas.
3. Pueden centrarse en un sólo caso, de un individuo en una situación concreta (por ejemplo final de la E.G.B.), de una organización (un colegio, por ejemplo, Sancho, 1987). Pero también puede centrarse en varios casos o varios ejemplos del mismo caso.
4. Con respecto al análisis de los datos y a su presentación, puede referirse igualmente a un sólo caso o a varios. La información procedente de casos individuales permite descripciones individuales así como discusión de aspectos generales.
5. Aunque el estudio de varios casos puede facilitar la generalización, un sólo caso también puede implicar generalización cuando se repiten ejemplos de ese caso posteriormente.

Según Atkinson y Delamont (1986) el término "estudio de casos" se ha impuesto al de "evaluación iluminativa" desde que se hablara por primera vez de éste en los años 70. Comentan que es difícil proporcionar una definición breve del término, pe-

ro podrían enumerarse una serie de presupuestos implícitos y compartidos por aquellos que practican el método:

- a) Se niega la aplicabilidad de la metodología "científica" considerada como tal la experimental o cuasiexperimental.
- b) Se apoya en la creencia de que la innovación educativa es una realidad social compleja. No sólo son objetivos a conseguir, sino que pueden transformarse radicalmente en el curso de su implantación real.
- c) El acento está puesto sobre el estudio de los procesos más que los productos.
- d) Más que investigar la realidad oficial los evaluadores iluminativos o practicantes del estudio de casos prestan atención a los aspectos no oficiales o no previstos de la innovación y su implantación.

Aunque como vemos, la evasividad caracteriza a la noción de "estudio de casos", una definición muy citada es la de Adelman et al. (1980). Sería el "estudio de una 'instancia' en acción", es decir, de casos particulares en el que se recoge información selectiva acerca de la biografía, personalidad, intenciones, valores. Ello permite al investigador captar y retratar todos los elementos significativos, que dan significado, lo que posibilita el entendimiento de la situación investigada. Adelman et al. especifican que se trata del "estudio de un sistema limitado", aunque no queda demasiado claro en qué consiste esa limitación. "Caso" en la práctica puede ser cualquier cosa: persona, institución, programa, responsabilidad, población... En resumen, el enfoque del "estudio de casos" implicaría el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno (Anguera, 1987), y la cuestión está en la determinación de la amplitud de lo que abarca el fenómeno

El principio característico de la investigación cualitativa de evitación del uso de supuestos a priori en la medida de lo posible, y el empleo en su lugar de las cate-

gorías empleadas por los propios participantes, hace necesaria una **metodología** de recogida de información "abierta". Así pues, el estudio de casos hace uso fundamentalmente de procedimientos abiertos, y entre ellos la entrevista y la observación. Los procedimientos abiertos son instrumentos flexibles y adaptables que permiten recoger aspectos que no han sido preseleccionados por el experimentador. Otra razón para la utilización de procedimientos abiertos se basa igualmente en una característica de la investigación cualitativa: la necesidad de recoger los datos directamente en los contextos en los que los experimentan las personas estudiadas. Aquí se plantea un problema básico en la investigación cualitativa: la relación entre la teorización previa y la recogida de los datos. ¿Es realmente posible dejar "hablar" a los datos sin ninguna teorización previa en absoluto?. La respuesta de Corrie y Zaklukiewiz (1985), por ejemplo, es "no". No se puede ni se debe evitar una cierta conceptualización previa. El investigador cualitativo debe ser activo y llevar a cabo una toma de decisión continua para determinar por donde debe seguir la investigación en cada momento.

La entrevista abierta es el procedimiento por excelencia del estudio de casos, aunque evidentemente se haga uso de la observación, del análisis de documentos escritos y de cualquier modo de obtener información que contribuya a la comprensión del caso. (Las técnicas cualitativas serán objeto de descripción más detallada en un apartado posterior).

La siguiente fase a la recogida de información es la del **análisis**. Se trata de encontrar una estructura analítica dentro de la masa heterogénea de datos cualitativos. Esto implica la comparación de informaciones, la identificación de semejanzas y diferencias. Hay que descubrir agrupamientos y relaciones entre el cuerpo de datos como un todo. Este tipo de análisis inductivo es francamente difícil porque implica necesariamente identificar y trabajar con muchos temas y puntos de vista dispares.

Parte de este análisis se hace simultáneamente a la recogida de información y es él precisamente el que la guía en un proceso de retroalimentación continua (Woods, 1986).

Un último problema que queremos comentar es el de la generalización. El estudio de casos nos proporciona una descripción realista y, en ese sentido, una explicación de un caso concreto tal y como la experimentan sus participantes. Si el fin último de la investigación es el de su utilidad para la práctica educativa, necesariamente se plantea el problema de la generalización: ¿hasta qué punto un caso educativo concreto es representativo de otros, y qué uso se puede hacer de su estudio en otras situaciones prácticas? Walker (1986), por ejemplo, responde al problema de la generalización contestando que los planteamientos de caso único no necesitan ajustarse a criterios de muestreo, representatividad o control, de modo que es el propio lector o usuario del estudio, el que debe extraer la información útil y aplicable a su propia situación.

LA ETNOGRAFIA

La etnografía para unos autores es un paradigma de investigación y para otros un método de investigación social.

La etnografía como paradigma de investigación se suele llamar naturalismo y es epistemológicamente distinto del positivismo. Su objetivo es entender la forma en que cada grupo humano ve el mundo.

Como método de investigación social, el objetivo principal sería además de describir culturas, identificar pautas de causación social (Hammersley, 1985).

Por otra parte, Lutz (1986) llama la atención sobre las diferencias que hay entre etnografía, métodos etnográficos y microetnografía. Esta última se aplica a pequeños grupos como las aulas y excluye estudios de problemas educativos y cuestiones en un contexto más amplio, como la comunidad del colegio dentro de una perspectiva cultural.

La etnografía es ante todo una descripción "gruesa" que abarca muchas técnicas o métodos que son llamados etnográficos. La etnografía es una descripción global de los procesos interactivos que implica el descubrimiento de variables importantes y periódicas en la sociedad y cómo se relacionan unas con otras, bajo qué condiciones específicas y cómo afectan o producen ciertos resultados y consecuencias en la sociedad. No es un estudio de casos, que se focaliza en un simple problema o una investigación de campo que busca previamente datos específicos, o un breve encuentro con algún grupo (Lutz, 1986).

Utilidad de la etnografía en la investigación educativa.

La etnografía aporta al profesor el control del trabajo, como instrumento principal de investigación.

Los profesores al hacer etnografía desarrollan, en la medida que investigan, cualidades personales como curiosidad, "insight", discreción, paciencia, determinación, memoria y saber escuchar y observar.

En general, la etnografía se interesa por la especie humana, formas de vida, comportamientos, motivaciones, relaciones, formas de organización, creencias, valores, intereses, roles, reglas que guían la conducta, significado de formas simbólicas como el lenguaje, etc.

Todo esto traspasado a la escuela, nos muestra estos campos de interés (Woods, 1986):

1. Los efectos de determinadas estructuras organizativas en los individuos y grupos (profesores y alumnos).
2. Las relaciones sociales y la formación de los alumnos y profesores.
3. Las culturas de determinados grupos: niños y niñas, blancos y negros, de más edad y menos edad, etc.
4. Estrategias y su significado: métodos de enseñanza empleados por el profesor, formas de control, estrategias utilizadas por los alumnos.
5. Actitudes y puntos de vista sobre determinados aspectos, por ejemplo, qué piensan los alumnos sobre los profesores o viceversa, sobre el colegio, la educación, etc.
6. Cómo algunas situaciones particulares modifican los puntos de vista y los comportamientos.

Características de la etnografía

1. La etnografía usa muchas fuentes de datos. La observación no sólo se hace en la clase, sino también en los pasillos, patios de recreo, salas de profesores, etc. Se recurre al estudio de documentos oficiales, personales y cuestionarios, y a las entrevistas con los padres, alumnos y profesores.
2. Se focaliza el estudio sobre un pequeño número de situaciones, o incluso en una sola, en un período de tiempo relativamente largo (de semanas a años).

3. Hacer etnografía requiere mucha paciencia para saber esperar que aparezcan los datos relevantes.
4. Prácticamente todo el diseño de la investigación está hecho sobre la marcha, y no antes de que la investigación empiece. Cualquier plan inicial está sujeto a revisión continua (Hammersley, 1985).
5. El etnógrafo tiene que recoger en primer lugar un cuerpo de datos tan completo como sea posible, que describa los fenómenos que están siendo estudiados. A partir de esta descripción gruesa el etnógrafo intenta construir un modelo de las variables importantes y las relaciones entre ellas que describen un "modelo operativo" (a partir de los datos de los sucesos observados por el investigador), y un "modelo representativo" (a partir de los datos recogidos de los "nativos" informantes, acerca de la interpretación nativa del problema y el significado de lo que ocurrió). Estos dos modelos los combinan los antropólogos usando la teoría antropológica general, dentro de un "modelo explicativo" que explique conceptualmente y prediga las conductas dentro de una cultura bajo condiciones especificadas. (Lutz, 1986).

Metodología

Los métodos que utiliza por excelencia la etnografía en la recogida de información son la observación participante y la entrevista abierta, que describiremos en el siguiente apartado.

Los etnógrafos también usan otros métodos como medio de recogida de datos, cuando ellos no pueden estar presentes, como son los documentos oficiales, personales y cuestionarios, que también describiremos más adelante. Los cuestionarios

fueron al principio rechazados por los etnógrafos por considerarlos diametralmente opuestos a la etnografía, pero recientemente ha habido un debilitamiento de esta posición y se considera dentro de una dimensión con polos diferentes. (Woods, 1986).

Los que hacen etnografía recogen datos continuamente, hacen entrevistas, toman notas de campo, escriben el diario; pero no recogen simplemente, también reflexionan sobre los datos. La comprensión de los mismos se va construyendo a partir de los avances y retrocesos entre observación y análisis.

Los aspectos más destacados en el análisis de los datos en la investigación etnográfica son (Woods, 1986):

- el análisis especulativo.
- la clasificación y categorización.
- formación de conceptos.
- modelos.
- tipología.
- teoría.

Estas actividades y constructos van en orden creciente de abstracción y generalidad, pero no todas las etnografías pasan por todos esos niveles. Pueden parar a partir del primero en función de los recursos, tiempo, naturaleza del estudio y datos.

Problemas al hacer etnografía.

1. Un problema que podemos encontrar en la etnografía es el de la validez. Todo lo que la gente dice o muestra al etnógrafo. ¿es lo que sucede realmente? (Hammersley, 1985).

2. El etnógrafo puede llegar a adoptar los valores del grupo que estudia menospreciando otras perspectivas.
3. En esta metodología está también el peligro de toda investigación, las preconcepciones del investigador pueden afectar a los resultados de la investigación. (Hammersley, 1985).
4. Otro problema al que ya nos hemos referido es el de la generalización. Quienes ven la etnografía como algo exclusivamente ideográfico no admiten la posibilidad de generalización más allá del propio hecho estudiado, aunque los resultados pueden servir como una base de partida; quienes ven la etnografía como una ciencia nomotética, admiten la posibilidad de generalizaciones, de comparaciones. (Woods, 1986).
5. La etnografía plantea problemas psicológicos al investigador (ansiedad, alienación, estar siempre entre medias) y los problemas de la ética de la observación (qué se puede observar y qué no, qué procedimientos utilizar, etc.), (Woods, 1986).
6. Existe el peligro de dejar datos sin saber explicar. Y descubrir algo sin al menos intentar entender su significado y relaciones con otros conocimientos existentes es, en el mejor de los casos, nada útil y en el peor muy peligroso.

Por eso hay que entender los procesos educativos dentro de un contexto transcultural, más amplio del colegio y del aula. (Lutz, 1986).

7. Si sólo se describe y no se hace un análisis, no se puede generalizar a otros casos; es como una foto de alguna cultura de una sociedad en un momento determinado (Lutz, 1986).

8. En la etnografía también encontramos el problema de la existencia de una teoría previa. Pensamos que es necesario la existencia de esa teoría para avalar los hechos, y en caso de que sea insuficiente ha de ser modificada.

INVESTIGACION ACCION

Definición.

Según Adelman (1985), la investigación acción es una metodología para investigar sistemáticamente las consecuencias de intentar un cambio de relaciones sociales en los contextos de instituciones y sistemas.

Según Elliot (1986), la investigación acción sería el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma.

Como podemos ver, en las dos definiciones se encuentran dos elementos comunes: situación social y cambio. La finalidad última de la investigación acción es conseguir un cambio social a través de la intervención.

Veamos a continuación si esta metodología es posible dentro del ámbito educativo y quiénes son los que han de llevarla a cabo.

La investigación acción parece una metodología ideal para el campo de la educación, por varias razones:

1. Hace reflexionar a los profesores acerca de su práctica educativa.
2. Se intenta descubrir las redes y relaciones sociales dentro de un campo más amplio al de su propia aula, es decir dentro de la institución educativa y de la administración.

3. El profesor, por medio de la planificación de su acción, podrá conseguir cambios que estén dentro de su plan de acción y mejorar su actuación educativa.

Según Stenhouse (1984), el profesor debe ser el auténtico investigador y no simplemente un evaluador o un transmisor de información. Para él, cada aula es un laboratorio y cada profesor es un científico; opina que toda investigación está basada en el estudio realizado en clases escolares. Descansará, por tanto, en el trabajo realizado por los profesores. No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores sino que tienen que estudiarla ellos mismos, por lo que Stenhouse concibe al profesor como un investigador, y es más, piensa que el profesor ha de convertirse en un profesional "amplio". Esta amplitud implica capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un autoanálisis sistemático, el estudio de la labor de los otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. Por otra parte, los profesores no trabajan en una isla, solo cada uno en su aula, sino que están en relación y tienen que estar en continua comunicación, han de informar de su trabajo, por lo que es preciso desarrollar un vocabulario común de conceptos y una terminología.

Todas estas características del profesor son las que conforman lo que Stenhouse (1984) llama "actitud investigadora". Esta actitud investigadora en el profesorado sería lo ideal dentro de la metodología de la investigación-acción, pero la realidad puede ser diferente debido a los problemas de tiempo y liberación de los profesores. También hay que tener en cuenta que muchas veces las investigaciones educativas las realizan los investigadores para ellos mismos y no tienen trascendencia ni dan información a los profesores. Por eso el trabajo fecundo realizado en educación depende del perfeccionamiento de formas de investigación cooperativa entre profesores y la utilización de investigadores profesionales que apoyen el trabajo de los mismos (Stenhouse, 1984).

Debido a esta separación entre los que se dedican a actuar (enseñar) y los que se dedican a investigar, los intentos de investigar un cambio a gran escala a través de la investigación acción, parecen tener menos éxito que los intentos a pequeña escala, con pequeños grupos o instituciones donde se mantiene una estrecha relación entre la acción y la práctica en el cambio, la investigación sistemática y la evaluación del proceso y los resultados (Adelman, 1985).

Características y ventajas de la investigación acción.

El proceso de investigación acción es un proceso de investigación reflexiva. Elliot (1986 a, pg. 255, dice: "La investigación en la acción educativa se ocupa primeramente de crear estrategias para realizar valores educativos que no pueden definirse claramente por adelantado y con independencia del medio elegido. En segundo lugar, es un proceso en el cual, quienes lo llevan a cabo aceptan la responsabilidad de la reflexión y no se limitan a depender de los análisis de investigadores externos. El papel del investigador externo consiste en estimular la reflexión por parte de los que ejecutan el proceso y las "crónicas" o "hipótesis" de aquéllos únicamente son validadas en el diálogo con éstos. En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, la investigación en la acción procede siempre a partir de la perspectiva de los fines previstos por los ejercitantes, y finalmente, es una condición necesaria del desarrollo profesional de los profesores"

El realizar intervenciones planificadas en problemas sociales y controlar las consecuencias sistemáticamente, implica necesariamente tomar una posición ética tanto como seguir una metodología. La investigación acción incrementa la autoconciencia y el conocimiento del profesor de su propia práctica y las coacciones institucionales bajo las cuales ellos trabajan. La investigación acción aumenta nuestro conocimiento aportando estudios de casos de progresos y cambios y proporcionando juicios prácticos sobre lo que es necesario efectuar. La investigación acción aumenta el conocimiento, la comprensión y la autonomía de los practicantes (Adelman, 1985).

A continuación expondremos un esquema de un modelo de investigación acción, dado por Elliot (1986, b), para la investigación en clase pero que puede aplicarse igualmente a otros aspectos del colegio y por supuesto a todos los aspectos de la actividad social.

Actividades de la investigación acción.

1. Identificar y clarificar la "Idea General".

La "idea general" se refiere a un estado de asuntos o a una situación que uno desearía cambiar o mejorar".

Los criterios importantes para seleccionar una "idea general" son:

- a) si la situación a la que se refiere afecta al campo de acción.
- b) si es algo que se quiere cambiar o mejorar, habría que considerar hasta que punto es posible conseguirlo.

También hay que tener en cuenta que el investigador se puede equivocar al seleccionar la "idea general" como problema central, por eso la "idea general" original puede necesitar ser revisada constantemente durante el proceso de investigación acción.

2. Exploración.

Incluye los siguientes pasos:

- a) Describir los hechos de la situación.
- b) Explicar los hechos de la situación:
 - 1. Generar hipótesis explicativas.
 - 2. Comprobación de hipótesis.

Se trata de recoger y describir los hechos que están sucediendo y explicarlos con su porqué y cómo de la situación. Es decir, se trata de hacer un análisis crítico del contexto en el que los hechos surgen. Esto comprende la creación de hipótesis explicativas (una consideración de todas las ideas que a uno se le ocurren) y la comprobación de esas hipótesis recogiendo toda la información que sea pertinente para comprobarlas. Aunque las hipótesis, incluso una vez comprobadas, no puedan considerarse explicaciones definitivas, sin embargo, en este momento es necesario interrumpir el proceso de análisis para posibilitar la acción.

3. Construcción del plan general de acción.

Debe contener:

1. Una descripción revisada de la idea general.
2. Una descripción de los factores que se han de cambiar o modificar para poder mejorar la situación, y las acciones que se han de emprender.
3. Planteamiento de las negociaciones que se tengan que hacer con otras personas.
4. Descripción de los recursos necesarios (materiales, aulas, aparatos).
5. Una descripción de las normas éticas por las que se regirá el acceso a la información y la disponibilidad de la misma. Los conceptos clave son la confidencialidad, la negociación y el control, de los que hablaremos más adelante.

4. Desarrollo del plan.

Decidir cuál de las medidas planificadas en el plan general se pondrán en marcha a continuación y cómo se evaluarán.

5. Puesta en marcha de los pasos siguientes.

Poner en marcha la realización del plan e ir revisando y evaluando los pasos continuamente.

Técnicas de recogida de información

Describiremos brevemente las técnicas de recogida de información que se pueden utilizar en cualquier proceso de investigación acción, según sean convenientes y oportunas al caso (Elliot, 1986). Algunas de ellas serán más desarrolladas en el apartado siguiente.

1. Los diarios

Consisten en anotaciones diarias de los acontecimientos que al observador le parecen importantes, pero no sólo anotaciones de datos de la situación sino también de los sentimientos, pensamientos y actitudes del observador. También pueden hacer el diario los alumnos pero hay que tener en cuenta que la revelación del contenido de un diario sólo se puede hacer con permiso de su autor. También se pueden hacer sesiones periódicas de evaluación entre el profesor y los alumnos, después de que cada uno haya vuelto a leer sus diarios para exponer sus distintos puntos de vista.

2. Perfiles

Un perfil proporciona una visión de una situación o de una persona a través del tiempo. Se trata de anotar lo que dura cada actividad y quién la realiza.

3. Análisis de documentos

Estudiar el material que pueden proporcionar documentos acerca de los temas o problemas que se investiguen. Son documentos oficiales (cartas, actas, informes, programas, etc.), personales (cartas personales, diarios, notas, etc.) y cuestionarios.

4. Pruebas fotográficas

Las fotografías de distintos aspectos del aula, o de la postura física de los alumnos y del profesor, etc. pueden ser tomadas por el propio profesor o por un observador externo.

5. Grabaciones en cinta o vídeo y transcripciones

Las grabaciones las puede hacer un observador externo, y desde luego proporcionan mucha información. Las transcripciones son también muy útiles porque concentran más al profesor en lo que pasa, más que mirando y observando sólo, aunque lleva mucho tiempo el transcribir la cinta.

6. Entrevistas

Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, dependiendo del tipo de información que se quiera recoger y de la "apertura" del entrevistado.

7. El comentario en vivo

Uno de los participantes en la investigación acción, puede hacer una pausa, y observar lo que pasa durante al menos cinco minutos, sin intervenir en lo que los demás están haciendo, y sin que se note que está observando, y describir el "comentario" lo más completo posible haciendo notar el tono y el gesto y evitando interpretaciones y juicios.

8. Listas, cuestionarios, inventarios

Las listas son preguntas que un observador se hace a sí mismo. Para poder responderlas uno estructura su observación buscando la información neces-

ria para responder a las preguntas. Esto tiene el peligro de encasillar la realidad y descartar aspectos importantes.

Los cuestionarios también son preguntas, pero se hacen a los demás. También limitan la información.

Los inventarios son una lista de afirmaciones sobre una situación con los que un observador desea saber si los otros están de acuerdo o no, dentro de un rango de posibilidades (muy de acuerdo, de acuerdo, dudoso, etc.).

Los cuestionarios y los inventarios permiten cuantificar los datos.

9. Triangulación

Según Elliot (1986), "el principio básico subyacente en la idea de la triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas".

10. Memorandos Analíticos

Son descripciones breves de la evidencia de lo que se ha recogido y pueden contener los conceptos que han surgido de la situación que se está investigando, las hipótesis que se quieren verificar, los datos que hay que recoger y buscar en el futuro para verificar estas hipótesis y las conclusiones sobre los problemas y asuntos del campo de acción.

4. TECNICAS EN LA INVESTIGACION CUALITATIVA.

LA OBSERVACION

Si el objeto de estudio en que la investigación educativa está interesada es el de conocer la realidad educativa desde las perspectivas de aquellos que la viven, la observación participante parecería el método más útil en los ambientes naturales del colegio, casa, comunidad, etc... Sin embargo, en el estudio de la enseñanza se ha venido utilizando con mayor frecuencia la observación no participante y fundamentalmente la observación sistemática, que utiliza para el registro categorías previamente especificadas. El sistema de categorías preespecificadas más conocido y empleado es el Análisis de Categorías de Interacción de Flanders, (FIAC) (Flanders, 1966) utilizado para analizar la interacción en el aula, y que ha servido como modelo de otros sistemas de codificación previa a la observación. No obstante, a partir de los años 70 empiezan a surgir gran número de críticas hacia este tipo de observación y se comienza a utilizar otros enfoques de investigación en la clase, como la observación participante o los estudios sociolingüísticos.

Hargreaves (1980) apunta que la década de los 70 fue un período importante para la investigación educativa debido al gran número de proyectos y al amplio rango

de enfoques teóricos y metodológicos que se desarrollaron. Así, surge una tensión entre los investigadores que utilizan observación sistemática y los partidarios de la investigación etnográfica, que no es más que la misma tensión subyacente entre el positivismo y el interaccionismo que se da en todas las ciencias sociales. Por entonces la atención de la investigación educativa en América se centra más que en el profesor y su lenguaje (FIAC), en los alumnos y su conducta. Durante los años 70 los investigadores educativos americanos empezaron a estar mucho más interesados en los procedimientos etnográficos. En Inglaterra el modelo de investigación ha sido diferente. Los británicos siguieron otros sistemas de codificación distintos del análisis de la interacción tipo Flanders, y como ya hemos señalado, la investigación educativa en Gran Bretaña comenzó a inclinarse por el enfoque etnográfico desde 1972.

Muchos autores "cualitativos" (e.g., Hamilton y Delamont, 1974) han criticado duramente la observación sistemática, críticas que los defensores de este enfoque consideran como puntos fuertes y fuentes de potencia. Algunas de las críticas que la observación sistemática ha recibido desde el enfoque cualitativo son las siguientes, (Delamont y Hamilton. 1986):

1. La observación sistemática ignora el contexto temporal y espacial en el que se toman los datos recogidos. La mayoría de los registros se hacen durante períodos cortos de observación, y normalmente el observador no registra información de la situación física. Al no tener en cuenta el contexto temporal y espacial, los datos recogidos encubren muchos aspectos relevantes para la interpretación. Por ejemplo, el estilo de enseñanza de un profesor se entiende mejor si se tienen en cuenta otras facetas de su vida y no sólo su docencia en la clase.
2. La observación sistemática se utiliza para registrar conductas manifiestas observables. No recoge datos de las diferentes intenciones que subyacen a las

conductas manifiestas. Cuando se observa, por ejemplo, el tiempo que los alumnos dedican al estudio, ¿se considera "estudio" el tiempo en el que no están escribiendo o simplemente están mirando a la ventana?. El observador tiene que suponerlo. "Pensar" no es observable pero es el ingrediente fundamental de la conducta de estudio y es necesario tenerlo en cuenta al investigar esta conducta.

3. La observación sistemática se fija en pequeños momentos de la acción o en la conducta manifiesta más que en conceptos globales. El registro ofrece un gran número de datos que deben acoplarse a una compleja serie de conceptos descriptivos, que o bien son las mismas categorías o un pequeño número de conceptos contruidos a partir de estas categorías. El potencial de este sistema para ir más allá de las categorías es limitado, por lo que la explicación se convierte en circular y se impide un desarrollo teórico. Defensores radicales de la observación sistemática como McIntyre y MacLeod asumen esta crítica como un valor positivo de la misma y mantienen que el valor de la observación sistemática es totalmente dependiente del poder descriptivo y explicativo de los conceptos inherentes en el sistema usado (McIntyre y McLeod, 1986).
4. La observación sistemática parece ignorar el efecto de la presencia del observador en los datos. Es ingenuo asumir que tal efecto no existe, como parecen hacer los observadores sistemáticos. En muchos estudios con códigos preespecificados no se menciona este problema o si se hace, se considera que lo que el observador hace es "volar sobre el muro", no influyendo en los sucesos de la clase.
5. El profesor es una persona con problemas, metas, dudas sobre las alternativas a elegir, etc. Todos estos son aspectos de la enseñanza que frecuentemente se pierden en el registro al fijarse sólo en la conducta observable, y al cen-

trarse en lo que el profesor hace excluyendo lo que piensa de la enseñanza (Smith y Geoffrey, 1968). En muchos análisis sistemáticos estos aspectos rara vez se tienen en cuenta, tachándoseles de "subjetivos". Esta falta de reflexión es parte de la tradición de la observación sistemática, sus defensores arguyen que comparados con otras formas de observación, sus sistemas proporcionan datos que no son ambiguos ni contaminados por las tendencias del observador. Sin embargo, el precio pagado por esta objetividad puede ser alto.

Todas estas críticas han llevado a los investigadores de tendencia más naturalista a intentar captar toda la realidad y sus procesos significativos. La solución para estos investigadores ha sido observar todo lo que ocurre en una situación determinada, teniendo en cuenta su contexto social, su cultura, características particulares e idiosincrasia. El medio de llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad ha sido por tanto la **observación participante** por la cual el investigador "participa" de la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución. Y pretende convertirse en uno más, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivos y las de los demás (Woods, 1986).

El observador toma nota de todo lo que ocurre, pregunta a unos y a otros, se introduce en todos los rincones, se pone en el papel de los demás, trata de entender y explicar toda la situación desde el punto de vista de todos los miembros del grupo, de esta manera el observador se convierte en un miembro del grupo y participando como uno más analiza sus propias reacciones, intenciones y motivaciones. Al participar, el ambiente que observa influye en el propio investigador, al mismo tiempo que el investigador actúa sobre el ambiente. Sin embargo el observador ha de estar alerta para mantener un cierto "distanciamiento", pues corre el peligro de

convertirse en un "nativo", de identificarse tan fuertemente con los individuos del grupo, que defienda sus valores, más que estudiarlos.

Para Hargreaves, (1967) las ventajas de la participación son:

"En teoría permite una entrada fácil en la situación reduciendo la resistencia de los miembros del grupo; disminuye el grado en el que el investigador perturba las situaciones "naturales" y permite al experimentador experimentar y observar las normas del grupo, valores, conflictos y personas que (durante un período prolongado) no pueden ser ocultados por nadie que intente o desempeñe un papel intragrupal".

Sin embargo, la observación participante no está exenta de críticas. A los informes de los observadores que usan esta técnica se les considera subjetivos, tendenciosos, impresionistas, idiosincráticos. Puede ser cierto, por ejemplo, que para conocer mejor la vida de un grupo de delincuentes no haya nada mejor que ir a vivir con ellos durante un largo período de tiempo. Pero, como hemos apuntado anteriormente puede existir el peligro de convertirse en un "nativo". ¿Cómo sabemos que el observador no perdió su perspectiva y no pudo descubrir las peculiaridades que se supone que investiga?. Y por otra parte, ¿cómo sabemos que los resultados de un estudio particular son aplicables a otras situaciones? y ¿cómo sabemos que los resultados de un estudio concreto representan la realidad? (Cohen y Manion, 1980). Estas son cuestiones referentes a la validez externa e interna que se discuten en la problemática de la investigación cualitativa.

La observación participante es el método puro de la etnografía, no obstante la observación no participante se ha convertido en el procedimiento utilizado más habitualmente en la investigación educativa que se desarrolla en Inglaterra. De esta manera, el observador no forma parte de las situaciones, observa las mismas desde fuera, intentando en lo posible, no perturbarlas con su presencia.

No es difícil comprender por qué muchos investigadores prefieren este procedimiento. La etnografía es un tipo de investigación muy complicada, que demanda y absorbe una gran cantidad de las energías y del tiempo del investigador, y frecuentemente se enfrenta a un gran masa de datos confusos e intrincados a los que el investigador tiene que intentar dar sentido. Los problemas asociados a la observación participante (tiempo, confusión de roles, conflictos de roles, ética) la hacen muy difícil de desarrollar en los contextos escolares. La observación no participante es una defensa contra el problema de convertirse en "nativo" (Woods, 1986).

De todos modos, en la observación no participante también los observadores son parte de la situación e influyen sobre ella en alguna medida.

Registro de los datos y notas de campo.

Para tomar notas de las observaciones lo primero que hay que cuidar es la propia presencia en la escena de observación, y en ese sentido lo más importante es pasar lo más desapercibido posible. A las anotaciones de las observaciones se les llama notas de campo y sirven para recordar lo observado en las distintas situaciones y durante períodos de tiempo relativamente largos. Hay que tener en cuenta que a veces no es aconsejable tomar notas abiertamente. También es importante completar las notas lo más rápido posible después de la observación, para evitar olvidos (Woods, 1986).

Las películas, fotografías y grabaciones pueden servir para ayudar y en algunos casos son imprescindibles, pero en la mayoría de las investigaciones es el investigador la pieza principal, no hay sustituto real para lo que el observador ve, oye y experimenta por sí mismo. Ahora bien, como es físicamente imposible observar todo, hay que hacer un muestreo y decidir qué es lo que se va a observar. Está claro que esto depende del tipo de proyecto sobre el que se esté trabajando, pero hay que prestar especial atención a los posibles sesgos de la muestra (Woods, 1986).

Cualquier decisión por la manera de llevar a cabo la observación debe realizarse teniendo en cuenta que ésta debe depender enteramente del tipo de proyecto, del carácter y disposición personal del investigador.

LA ENTREVISTA

Para cumplir el objetivo de la investigación cualitativa es necesario recoger los datos directamente en los contextos en los que los experimentan las personas a las que se estudia, y para ello es necesario la utilización de instrumentos abiertos (Corrie y Zaklukiewicz, 1985). La entrevista no estructurada es junto con la observación participante la técnica cualitativa por excelencia. Woods (1986) prefiere los términos "conversación" o "discusión" al de entrevista puesto que son términos que indican más un proceso abierto, de doble canal, informal y fluído. La entrevista etnográfica rompe con la asimetría de la entrevista clásica, en la que el entrevistador representa su papel de controlador verbal de la situación y pretende conocer a sus sujetos sin tener que comprometerse él mismo. Al entrevistado, por otra parte, se le pide que elabore, ilustre, reitere, defina, resuma, confirme. Las formas de un discurso conversacional se pasan por alto en nombre de la ciencia social en la entrevista no etnográfica. En la entrevista informal cuanto menor sea la presión y mayor la tolerancia en la participación, hay más oportunidades de conseguir una situación natural y recíproca. Las charlas se pueden hacer en la sala de profesores o en el bar, y sobre cualquier tema referente a sucesos inmediatos, por ejemplo, sobre la última lección o la conducta de algún alumno. La meta es conocer las cosas como son, no como se quiere que sean. El entrevistador puede negociar con el entrevistado y ponerse de acuerdo en si la entrevista va a ser grabada y quién tiene el control de la grabación. La negociación permite al entrevistado tener un sentimiento de poder y una implicación personal en la investigación. Cuando se concierten las entrevistas, es mejor que el entrevistado elija el momento y el lugar. También es importante cuidar la postura dentro de la situación de entrevista, cuanto más relajada, menos formal, mayor

confianza dará al entrevistado. Por otro lado, se sabe que es difícil establecer una relación democrática y natural con los alumnos por lo que es conveniente asegurar la confidencialidad y el anonimato así como explicar los propósitos de la investigación.

El entrevistador tiene que establecer un buen "rapport" para que el entrevistado se sienta a gusto, no comportándose de una manera estudiada. Es mejor no hacer preguntas sobre aspectos íntimos o intimidatorios al principio. En algunas ocasiones puede ser útil que el entrevistador practique actitudes o disposiciones que no son suyas para facilitar la empatía. Sin llegar a ser nativo se puede jugar el rol del entrevistado, utilizando su lenguaje, para comprender mejor la información recogida, pero para poder hacer esto, es preciso conocer muy bien el mundo social del entrevistado antes de la entrevista.

Cuando dentro de una misma institución se dan conflictos entre los diversos grupos, el entrevistador puede tener problemas, al intentar empatizar con todos. Se puede suponer que sea más partidario de algún grupo que de otros, pero su postura y su respuesta debe ser "estar de parte de todos".

Aunque estas entrevistas se consideran no estructuradas, no es completamente cierto. A menudo es necesario que el entrevistador se guíe para empezar la entrevista por ciertos temas o aspectos que son evidentemente objeto de estudio de su investigación. Además, ser demasiado no directivo puede causar problemas de ansiedad y es útil tener una guía.

El entrevistador tiene que cultivar también el arte de escuchar, que no significa sólo oír y grabar, con una buena disposición corporal y manteniendo la mirada, sonriendo, ayudando y animando al entrevistado cuando éste tiene dificultades para responder.

En la entrevista también es necesario observar, estar atento a todo tipo de indicadores que servirán para enfocar otras entrevistas posteriores (Woods, 1986).

Una cuestión muy importante en esta clase de entrevistas es el problema de la validez. ¿Cómo sabemos que el informante está diciendo la verdad?. El entrevistador tiene que estar alerta a las influencias posibles que puedan actuar sobre el entrevistado, por ejemplo, segundas intenciones, el deseo de agradar, factores situacionales como un accidente reciente, valores, etc. Todas ellas pueden "colorear" la realidad, y el entrevistador debe estar atento a estas señales para volver sobre ello en otras entrevistas para asegurarse el entrevistador podría tener más encuentros con la misma persona, para tener una muestra completa de su opinión sobre distintas situaciones y en distintos momentos, también podría entrevistar a otras personas y así podría comparar sus informes.

Por otra parte, el entrevistador también aporta sus propias influencias a los resultados por medio de sus percepciones e interpretaciones. En sus informes puede haber omitido puntos clave o haber malinterpretado otros. Todo esto tiene que ver con la validez interna. El entrevistador puede devolver el informe elaborado al informante para su evaluación. Existen dos niveles en los que hacer esto sería útil, primero, para comprobar la exactitud de los datos, y segundo, porque en la interpretación y explicación el informante puede tener algún comentario útil para hacer.

En cuanto a asegurar la validez, Woods, (1986) propone hacer uso de la triangulación. Esta técnica tiene mucha fuerza. En las ciencias sociales el uso de tres o más métodos diferentes para explorar un problema incrementa enormemente las oportunidades de exactitud.

El carácter especial de las entrevistas cualitativas o etnográficas es que a través de ellas, el investigador intenta penetrar en las experiencias de los otros, empatizar

con ellos, llegar a ser como ellos, entender el mundo con ellos, hablar como ellos, etc. La entrevista, en conjunción con otros métodos, especialmente la observación, es el elemento más fuerte de la investigación, y también es verdad que la entrevista es en sí misma una forma de observación participante (Woods, 1986).

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Otra técnica más que utilizan los investigadores cualitativos es analizar documentos que obtienen en su investigación y que dan información de situaciones en las que ellos no pueden estar presentes o es imposible obtener de otra manera. Estos documentos se dividen en tres tipos: oficiales, personales y cuestionarios.

Los **documentos oficiales** son los horarios, actas, planificaciones, plan de lecciones, documentos confidenciales de los alumnos, manuales del colegio, periódicos, revistas, cartas, etc. La información que contienen es importante en sí misma, pero los documentos hay que entenderlos dentro de su contexto y proceso de elaboración. Hay que tener en cuenta que pueden contener otra intención diferente de lo que a primera vista aparece en su información. Los documentos pueden ayudar a reconstruir los sucesos y a dar información de las relaciones sociales. Todos estos documentos proporcionan puntos de apoyo en los que sustentar información adicional recogida por otros medios.

Los **documentos personales** son los diarios, "graffitis", cartas personales, notas y redacciones creativas. Estos documentos tienen una gran carga personal y pueden proporcionar indicaciones de puntos de vista y actitudes de los individuos con una gran información de sus conocimientos y experiencias. Son útiles porque el investigador cualitativo está interesado en lo que la gente piensa y esto no siempre

puede ser obtenido mediante la entrevista. A través de los documentos personales se pueden descubrir muchos detalles de las personas, sus relaciones y sus pensamientos, pero hay que tener cuidado al interpretar el material porque la gente muchas veces no escribe las cosas con exactitud, sobre todo los niños. Todo este material puede ser validado o corroborado por los otros métodos (observación y entrevista) mediante la técnica de la triangulación.

Los **cuestionarios** en la investigación cualitativa se usan para recoger información de una muestra más amplia, como un comienzo de recogida de datos para luego usar métodos más cualitativos. Los cuestionarios no pueden abarcar el sentido del proceso, el flujo o inconsistencia, o las contradicciones del estudio, pero pueden favorecer y ayudar a entrar en una situación, a percibir estructuras y modelos. Un ejemplo claro de ello es el cuestionario sociométrico, que busca encontrar quién se relaciona con otros dentro de un grupo y de qué forma.

5. PROBLEMATICA Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA

EL PROBLEMA DE LA TERMINOLOGIA

La aplicación de la metodología cualitativa a la investigación educativa con consideración de "científica" es tan reciente que a pesar de la influencia de otras disciplinas sociales, fundamentalmente la antropología y la sociología donde el enfoque cualitativo posee un mayor desarrollo, falta aún mucho que andar en la labor de la elaboración teórica y conceptual, junto con la metodológica. Fruto de este aún deficiente desarrollo conceptual es la confusión terminológica que hemos observado en la literatura. Como ya hemos comentado en apartados anteriores, ejemplos de ello son la utilización como sinónimos de los términos de "estudio de casos", "metodología cualitativa" y "etnografía". O una distinción poco clara entre los conceptos de "investigación" y "evaluación" (vid. más adelante en el apartado dedicado a los aspectos éticos). La juventud del enfoque es responsable de ello. El trabajo en común de los investigadores cualitativos irá consiguiendo un lenguaje compartido y una mayor clarificación teórica.

PAPEL DE LA TEORIA EN LA INVESTIGACION CUALITATIVA Y EL PROBLEMA DE LA GENERALIZACION

Como ya hemos señalado al describir las características de la investigación cualitativa no hay acuerdo sobre el papel que debe cumplir la teoría en la obtención de los datos: ¿hasta qué punto influye, o debe influir, en ella?. La polémica se refiere al grado de esa influencia, y aunque la investigación cualitativa se ha inclinado por sus propios principios por una orientación más inductiva, las divergencias se refieren precisamente a la situación en ese continuo inducción-deducción. En un sistema deductivo de pensamiento existe un conjunto de postulados a partir de los cuales se derivan hipótesis contrastables. Desde esta postura la función de la investigación es fundamentalmente **poner a prueba teorías**. La segunda postura es aquella en la que se considera como propósito central de la investigación **desarrollar teorías** más que verificarlas.

Una gran parte de los investigadores cualitativos mantienen que el partir de un cuerpo teórico a verificar va a determinar de alguna forma la obtención de los datos, enmascarando quizá los verdaderos procesos subyacentes a la realidad observable. Su alternativa, como ya hemos visto, consiste en evitar hacer suposiciones a priori en la medida de lo posible, y en su lugar hacer uso de las categorías empleadas por los participantes. Recordemos que la crítica a la observación sistemática se basaba precisamente en la incapacidad de las categorías preestablecidas para dar cuenta de toda la riqueza de la realidad. Utilizando el propio lenguaje de las personas estudiadas, es decir, sus propias categorías, se obvia ese problema. El análisis e interpretación de los datos consiste en una explicación de segundo orden basada en la explicación de primer orden realizada por los participantes. Pero la labor de interpretación es en la investigación cualitativa posterior, y en todo caso secundaria, a la de **descripción** de la realidad.

Pero parece que este inductivismo puro en la investigación cualitativa es más aparente que real como recogen autores cualitativos como Atkinson y Delamont (1986), Woods (1986) o Corrie y Zaklukiewicz (1985). En primer lugar, hay una presencia implícita de la teoría bajo la forma de presupuestos previos, y más o menos estructurados y conscientes, del investigador. El investigador cualitativo, como cualquier sujeto de conocimiento, no es una "tabula rasa" cuando hace observación participante o entrevista. De modo que al menos de forma implícita la teoría está presente, determinando la metodología de obtención de información, seleccionando qué se observa y cómo se observa.

En segundo lugar parece que la teorización es necesaria si no se quiere que la investigación consista en una acumulación de datos inconexos y sin relación. La aceptación de la necesidad de la teorización se relaciona con la postura ante el problema de la generalización. Dado que la investigación cualitativa lo que pretende es estudiar la realidad educativa teniendo en cuenta las perspectivas subjetivas bajo las que distintas personas la perciben, su énfasis ha estado en lo singular, en lo particular, y su inclinación en el continuo ideográfico-nomotético ha sido hacia el polo ideográfico. Quienes como Walker, como comentamos al hablar del estudio de casos, ven la etnografía educativa como algo exclusivamente ideográfico (Walker, 1986), no admiten la posibilidad de generalización. Pero es evidente que hay otras opciones dentro de ese continuo. Desde esas otras posturas no sólo se admite sino que se ve como necesaria la actividad teorizadora que permita generalizaciones. Como afirman Atkinson y Delamont (1986), en la investigación cualitativa también se generaliza desde el momento que los datos se agrupan en tipologías. Además, la tradición cualitativa en antropología y sociología (inspiradora de la etnografía educativa), se apoya en un enfoque comparativo, y teoriza y generaliza. El interés en la perspectiva subjetiva de las personas, en la descripción, comprensión o explicación de los casos individuales, o en la modificación de situaciones concretas, no

solamente no tiene por qué verse dificultado por la búsqueda de explicaciones de segundo orden, generalizables a otros casos o situaciones, sino que parece deseable y necesario a la mayor parte de los investigadores cualitativos (vid. por ejemplo Woods, 1986 g).

ETICA Y POLITICA

Este apartado se refiere al problema de la ética de los investigadores y evaluadores respecto a la confidencialidad de los datos y a su liberación para la elaboración de los informes, y a la relación de estos aspectos con distintas posturas políticas.

En primer lugar intentaremos encontrar las diferencias entre dos figuras que en la investigación cualitativa ocupan un papel muy importante. Estas dos figuras son el investigador y el evaluador. No hay duda de que tienen bastantes puntos en común. Para algunos autores, la diferencia entre ellos es de "grado": la evaluación es una extensión de la investigación educativa, comparte sus raíces y usa sus métodos y habilidades. Sin embargo, Mac Donald (1985) encuentra una diferencia fundamental. Según él el investigador selecciona el problema que se va a investigar y decide los medios con que hacerlo; está fuera del ámbito político, es independiente, mientras que el evaluador juega un papel político desde el momento en que él no elige ni controla los temas que tiene que estudiar. Está sujeto a la "audiencia" a la que servirá, tiene que decidir qué información será la más útil, cuando sea necesaria y como conseguirla.

Ahora nos encontramos con otro problema, ¿qué es la evaluación?. La palabra evaluar significa juzgar el papel de alguna cosa. Muchas personas piensan que la tarea del evaluador educativo es la de juzgar el valor de los programas educativos.

Pero hay otras personas, entre ellas MacDonald (1985), que piensan que los evaluadores no tienen derecho a utilizar su posición para promocionar sus valores, o elegir qué particularidades educativas son las mejores, puesto que dentro de una sociedad pluralista hay muchos grupos de personas con variedad de perspectivas, preocupaciones y valores, que afrontarán y juzgarán sus informes, y que tienen ideas distintas de los que es el ideal educativo. Su trabajo, dentro de esta postura, es exponer los hechos que las personas que tengan que emitir juicios y tomar decisiones, consideren interesantes para sus preocupaciones. MacDonald (1985) puntualiza: «cuando los datos de la evaluación influyen en las relaciones de poder, el evaluador está obligado a sopesar cuidadosamente las consecuencias de la especificación de su tarea. El evaluador independiente sólo tiene libertad de elegir su lealtad, de decidir a quién escuchar, qué preguntas plantear, qué prioridades establecer, quién tiene el derecho de saber qué.» Por lo tanto, el evaluador toma una postura política, burocrática, autocrática o democrática relacionada directamente con tres tipos distintos de evaluación. Describiremos brevemente estos tipos de evaluación propuestos por MacDonald (1985).

EVALUACION BUROCRATICA

Es un servicio incondicional a las agencias gubernamentales que poseen el control de la distribución de los recursos educativos. El evaluador acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que les ayudará a llevar a cabo los objetivos de su política. Actúa como un consejero de la administración y su criterio de éxito es la satisfacción de su cliente. No posee independencia, ni control alguno sobre la utilización de la información. El informe es propiedad de la burocracia y se aloja en sus archivos. Los conceptos clave de la evaluación burocrática son "servicio", "utilidad" y "eficacia". Su concepto justificador clave es "la realidad del poder".

EVALUACION AUTOCRATICA

Es un servicio condicional a las agencias gubernamentales que poseen el control de la distribución de los recursos educativos. Ofrece una validación externa de su política a cambio de la aceptación de sus recomendaciones. Actúa como un consejero experto. Su convenio garantiza la no intervención del cliente, y el evaluador mantiene la propiedad del estudio. Su informe se aloja en los archivos de la burocracia pero también se publica en las revistas académicas. Los conceptos claves del evaluador autocrático son "los principios" y "la objetividad". Su concepto clave de justificación es la "responsabilidad profesional".

EVALUACION DEMOCRATICA

Es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características de un programa educativo. El valor básico es una colectividad de ciudadanos informados y el evaluador actúa como un corredor que intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos. Garantiza el secreto a los informantes y les ofrece el control sobre la utilización de la información que ellos les proporcionan. El informe no proporciona recomendaciones y el evaluador reconoce la necesidad de prudencia en el uso de la información. Establece una negociación periódica de sus relaciones con patrocinadores y participantes del programa. El criterio de éxito es el número de personas que puede ayudar. Los conceptos clave de la evaluación democrática son "secreto", "negociación", y "accesibilidad". El concepto clave que la justifica es el derecho a saber.

MacDonald (1985) define esta evaluación como democrática porque el derecho de los diferentes grupos a conocer los intereses de los demás, se asume como una condición fundamental de la sociedad democrática. Sin embargo, Elliot (1986 c),

considera que esta suposición es falsa. El piensa que no es cierto que en una democracia, cada grupo esté obligado a favorecer los intereses de los demás grupos proporcionándoles la información sobre sus propias actividades. Según él se pueden tolear pero no promover activamente intereses que difieran de los propios.

Para Elliot (1986 c), la evaluación democrática en educación es una forma de crítica social que abarca un juicio de la política educativa y del desarrollo de su acción iluminada por los principios del bien común: igualdad, libertad y distribución justa de los beneficios sociales y económicos. El evaluador no puede ser un agente neutral transmisor de información a diferentes grupos de interés. Su responsabilidad es para una sola audiencia, el público en general, y no para una pluralidad de audiencias. Debe evaluar con el criterio que define el bien común o el interés público. No puede escapar de hacer juicios contra los criterios públicos si es verdaderamente democrático.

Por otra parte, Jenkins (1986), considera que el procedimiento que usa MacDonald para negociar la liberación de los datos que le aportan los participantes no es ético, y lo critica como una estrategia manipulativa en la que primero promete la confidencialidad de los datos y después negocia su liberación, de esta manera disminuye el control de los participantes sobre los datos y aumenta el control del evaluador. Este procedimiento se justifica por el principio democrático que MacDonal defiende que es el derecho de los ciudadanos a conocer. Pero no justifica éticamente el prometer la confidencialidad de los datos. Se produce un caso de esquizofrenia moral porque se asume que en relación a la misma situación los participantes pueden tener el derecho a la intimidad y sus "oyentes" el derecho a conocer. Elliot (1986 c) considera que los participantes siempre tienen el derecho a la intimidad a menos que sus actividades choquen con el interés público, en cuyo caso la gente como miembros del público tiene el derecho a conocer y los participantes pierden su derecho a la intimi-

dad. La evaluación democrática es una tarea de "evaluación de derechos" en relación a una política particular, y considerada así la tensión entre el derecho a conocer y el derecho a la intimidad desaparece. Si el evaluador considera que los datos no son relevantes al interés público, puede éticamente respetar el derecho de los participantes a la intimidad. El evaluador puede ofrecer distinta información en sus informes dependiendo del tipo de audiencia que tenga.

EL INVESTIGADOR

La mayor parte de la investigación educativa ha estado presidida por el divorcio entre investigadores y maestros. Los investigadores, ajenos a la enseñanza directa, en la práctica real han estado más interesados en intentar construir teorías de la enseñanza que en la mejora de la actividad educativa que han estudiado. La comunicación de resultados por otra parte ha solido dirigirse fundamentalmente a la comunidad científica profesional. Esta ha sido una de las razones de esa desconexión entre la investigación y la práctica educativas. La reflexión sobre esta situación, que ha sido denunciada por profesores e investigadores (cf. Stenhouse, 1984), nos devuelve al ámbito de los objetivos de la investigación; quién y para qué se investiga.

Si la meta última de la investigación educativa es la optimización de la práctica de la educación, es evidente que el maestro tiene un papel en la investigación que no se puede sustituir. Es más, para algunos (e.g., Stenhouse, 1984) el profesor es el principal agente de la investigación educativa, porque él es el depositario del "conocimiento pedagógico", o conocimiento práctico de la educación, (Woods, 1986) (por otro lado una actitud investigadora y autoevaluada en los maestros parece una característica imprescindible para un buen funcionamiento educativo).

Como ya hemos visto, la investigación-acción es un enfoque metodológico en el que el protagonista es el profesor porque se trata de una investigación "desde dentro", en la que el objetivo es el cambio de algún aspecto del proceso educativo.

Las dificultades con las que se encuentra el profesor que investiga el funcionamiento de su aula por su cuenta, como agente principal, o como colaborador de investigadores externos, son de muy diversa índole; teórica, metodológica, psicológica, social. Si su interés fundamental es comprender mejor su propia clase, no tiene por qué preocuparse del problema de la generalización más allá de su experiencia. Pero para desarrollar esa "mejor comprensión" necesita conceptos que se relacionen adecuadamente, y que sean capaces de generar hipótesis contrastables. Para ello, también es necesario que el profesor que investiga se ponga en contacto con otros profesores con el objeto de ir creando un lenguaje conceptual común. Del material de estudios de casos proporcionados por profesores, los investigadores profesionales podrán valerse para desarrollar teorías generales.

Los problemas metodológicos son múltiples. Por encima de todos ellos está la falta de tiempo. Es necesario que el profesor esté descargado de trabajo docente (Woods, 1986, por ejemplo, habla de una repartición entre docencia e investigación, a un 50%). Puede resultar muy útil una formación previa como investigador, a través de lecturas, consulta y práctica con alguien entrenado en técnicas cualitativas de observación y entrevista. Y también un entrenamiento en lo que Woods (1986) llama "estrategias para *abrir la mente*", es decir, práctica reflexiva, cuestionamiento de los fundamentos de las creencias de uno, ejercicio en el distanciamiento, identificación de prejuicios, etc... Todo ello puede contribuir a solucionar la difícil artesanía de la coordinación entre los roles de profesor e investigador. La enseñanza requiere una toma de decisiones continua que puede ser incompatible con la reflexión necesaria para la investigación. El profesor está sometido a

presiones inmediatas e impuestas que no sólo le restan tiempo para reflexionar sino capacidad de distanciamiento para colocarse en ángulos diferentes desde los que analizar su actuación, o incluso para aceptar que otros lo hagan (observadores externos, alumnos, etc.). Con respecto a los alumnos, ciertos comportamientos como "profesor" pueden perjudicar a la confianza ganada en el grupo y necesaria para la investigación.

La otra coordinación necesaria para el profesor es con el investigador externo profesional, cuando la investigación está gestionada por alguna instancia ajena a la escuela. Esta colaboración entre profesores e investigadores parece que no ha sido la tónica en la investigación educativa, como hemos señalado. El profesor ha sido más un objeto de observación que un colaborador. Como consecuencia, no es extraño que los profesores muestren reticencias ante la investigación educativa, cuando se sienten evaluados y juzgados por alguien ajeno a lo que ellos viven día a día, o cuando ven en peligro su autoestima profesional o el equilibrio conseguido en su clase. Por ello también es posible que les resulte difícil sentirse seguros y con autonomía como para desarrollar un papel activo en el proceso de investigación, incluso cuando el equipo de investigadores profesionales les da oportunidad para ello. Ese es un ejemplo, por otra parte, de que en absoluto es menos difícil el rol de investigador profesional.

Hacer investigación cualitativa resulta en la práctica muy complejo, y requiere reunir cualidades personales de muy diversa índole. Las perspectivas diferentes de las personas implicadas a las que tiene que acceder la metodología cualitativa, tienen múltiples estratos, a los que en una especie de labor arqueológica el investigador debe llegar en fases sucesivas. En algunas áreas y con algunas personas quizá no pase nunca de la primera fase, aquella en la que la tendencia de los miembros de la institu-

ción es a mostrar su "traje de domingo". Introducirse en un grupo, cultura, escuela, no significa traspasar un umbral, sino muchos. No es fácil ganarse la confianza de todas las partes implicadas. Es necesaria mucha precaución, discreción, paciencia, esperar como normales muchas resistencias, y asegurar confidencialidad y anonimato: despersonalizar los objetivos (no se evalúan personas sino estrategias, métodos) y convencer de los beneficios de esa evaluación; tener mucho cuidado de no quemar etapas (no tomarse, por ejemplo, confianzas excesivas y prematuras); la forma de obtener información y el tipo de relación con las personas deben adecuarse a la fase ("estrato") en la que uno se encuentre.

La preocupación por todos estos aspectos plantea al investigador problemas psicológicos derivados de la tensión que provoca estar entre medias, midiendo el grado de implicación en el que debe comprometerse, intentando una neutralidad muy difícil en este tipo de investigación. Quizá la mejor contribución al éxito en esta empresa (aunque evidentemente no garantiza de él), sea la de disponer de un proyecto honesto, en el que el investigador crea verdaderamente y sea capaz de transmitir un interés auténtico en mejorar la realidad.

6. INVESTIGACION CUALITATIVA EN EDUCACION ESPECIAL

En los apartados anteriores hemos presentado a grandes trazos el enfoque cualitativo en la investigación educativa. Nos queda por apuntar qué es lo que nos parece que el enfoque puede aportar a la investigación en educación especial. Al igual que sucede con la investigación educativa en general, los procedimientos psicométricos cuantitativos han sido también los predominantes, y una razón de este predominio ha sido la idea de que la traducción de datos a números permite un mejor seguimiento de la efectividad de la atención educativa. Esta intención parece que no ha sido satisfecha. La principal crítica a la investigación tradicional en educación especial ha sido precisamente la de su poca relevancia práctica (cf. Schindele, 1985). Pero en la última década también ha llegado a la educación especial el cambio de orientación general que se está produciendo en la investigación educativa. El cambio no se ha referido sólo al enfoque metodológico sino también y principalmente a la filosofía y a los objetivos que se pretenden alcanzar con la educación especial.

El cambio metodológico ocurrido puede deberse, como muchos autores han señalado, a la dificultad, o incluso imposibilidad de reunir las condiciones

necesarias para aplicar diseños experimentales. La lógica de la experimentación y de la estadística inferencial, demanda condiciones que son difíciles, sino imposibles, de encontrar cuando las muestras se obtienen de poblaciones de sujetos con necesidades educativas especiales. La importante fuente de error relacionada con la falta de adecuación de los tests y de los procedimientos de recolección de datos, así como la asunción de una distribución normal de esta población, son, por citar solo dos, algunas de las más importantes limitaciones a la hora de querer aplicar procedimientos experimentales cuantitativos.

Los cambios en la **filosofía** podrían resumirse en el hecho de que se ha dejado de hablar de alumnos deficientes para pasar a utilizar el concepto de "alumnos con necesidades educativas especiales". Según esta idea se rechaza explícitamente la existencia de un nivel de normalidad que pueda servir de criterio para categorizar a un niño como "normal" frente a "deficiente". Esto supone no sólo una aceptación y valoración de las diferencias humanas, sino la asignación de unos mismos objetivos educativos para cualquier alumno sean cuales sean las características especiales que presente. Esta nueva filosofía, así pues, también ha afectado a las **metas** de la educación especial, que ahora son las de normalización e integración escolar frente a la tendencia segregacionista que ha predominado hasta ahora: lo que hay que hacer es dar respuesta a esas necesidades especiales pero con la misma meta para todos los alumnos de modo que, siempre que sea posible, la escolarización se lleve a cabo dentro de los centros ordinarios.

Este nuevo enfoque de la educación especial ha traído como consecuencia un énfasis mayor del que existía hasta ahora en que la investigación tenga una orientación aplicada. Es necesario evaluar los programas y procesos concretos que intervienen en la educación especial. La investigación debe ser útil y realista, y debe analizar los problemas en toda su complejidad. Su objetivo es comprender todas las

dimensiones psicológicas y sociales que afectan al desarrollo y educación del alumno con necesidades especiales. La dificultad de conseguir este objetivo es obvia. Sobre la educación especial inciden factores específicos que hacen difícil la actividad de investigación. Estos factores, según recogen Martín y Echeita (1987), se refieren a:

- a) **La población** (fundamentalmente una gran variabilidad inter e intra grupo, la complejidad de cada caso individual, y el pequeño número de sujetos disponibles).
- b) **El entorno** (gran variabilidad de contextos institucionales, de tratamientos individuales).
- c) **El proceso de educación especial** en sí mismo (su naturaleza dinámica, multidimensional, individual).
- d) **La forma de medición y obtención de los datos** (por ejemplo la falta de adaptación de pruebas y procedimientos de obtención de información en función de las deficiencias concretas).
- e) **Consideraciones éticas** (el que el proceso de investigación obligue a tomar alguna decisión que pueda afectar negativamente a los alumnos estudiados).

La investigación en educación especial, como parte de la investigación educativa en general, exige un abordaje multidimensional muy complejo que no puede autorrestringirse a ningún enfoque. La comprensión y explicación de todas esas dimensiones a las que antes aludíamos exige la utilización de todos los métodos de estudio a nuestro alcance. Y obviamente la metodología cualitativa nos permite acceder a la realidad de la educación especial tal y como la viven sus protagonistas (los propios niños, los compañeros, los padres, los profesores, la comunidad social).

Hay una creciente autoconciencia en el área de la investigación en educación especial de que el enfoque estrictamente cuantitativo, estadístico, psicométrico (tanto experimental como correlacional) que ha predominado en esta investigación ha resultado pobre, por las mismas razones que ya hemos señalado al referirnos a la investigación educativa en general. Estas razones hacen referencia, por un lado, al olvido de las perspectivas subjetivas, y por otro, a la dificultad de cumplir los requisitos necesarios para aplicar la metodología experimental a la investigación de sujetos con necesidades educativas especiales (e.g., Martín y Echeita, 1987; Schindele, 1985).

El objetivo central de la investigación en educación especial, debería centrarse por lo tanto, en la comprensión de las distintas dimensiones individuales (psicológicas) y sociales que inciden sobre el desarrollo y la situación en la que se encuentran los alumnos con necesidades especiales, así como sobre su interdependencia y mutua relación causal. Para conseguir esto la investigación no debe conformarse con describir hechos de forma más o menos cuantitativa, sino también esforzarse por comprender el significado de esas complejas relaciones. Para ello es necesario penetrar en profundidad en el entramado de los distintos factores que comprometen y afectan al objeto de la investigación (Martín y Echeita, 1987). Si se quiere penetrar en profundidad y descubrir la complejidad de los procesos educativos y sus relaciones, la investigación cualitativa puede ser el mejor medio de conseguirlo.

Por otra parte, en la educación especial tendrían que fomentarse un intercambio continuo de experiencias y conocimientos entre los profesionales de este campo, que sin duda contribuiría a mejorar la práctica profesional. Un nivel importante dentro de esta dinámica sería la promoción de este tipo de investigación más cualitativa o naturalista, en el sentido de que cada centro se estudie a sí mismo o investigue una situación particular (una innovación pedagógica o una necesidad educativa) que

preocupe al centro. Este es el objetivo propio del enfoque cualitativo que hemos descrito en apartados anteriores, conocido como "estudio de casos". Mediante el intercambio entre profesionales, estos estudios de casos pueden hacerse llegar a otros centros. Estas investigaciones realizadas por otros centros serán útiles y promotoras de acción y de interés en la medida en la que cada centro sienta reflejada su problemática específica en las características del caso concreto estudiado.'

Ahora bien, para llegar a comprender toda la complejidad de un proceso educativo y sus relaciones, sería necesario que los mismos profesores de apoyo, los tutores y el centro en su conjunto se implicaran en una investigación educativa, que se lleve a cabo desde la perspectiva de los que están dentro de ella, y no desde fuera. Los cambios que sea necesario promover dentro de la dinámica de su trabajo con alumnos con necesidades especiales, deberían surgir a raíz de su problemática propia, que depende de la idiosincrasia particular de cada caso. Por todo ello consideramos útil en este campo la **investigación acción**, cuyo objetivo, como hemos señalado en apartados anteriores, es el cambio de situaciones problemáticas, protagonizada por el propio profesor. Sabemos y somos conscientes de que es una exigencia profesional fuerte y difícil pero al mismo tiempo proporcionaría al profesor una mayor autoestima y autoevaluación que le ayudaría a reflexionar y pensar sobre su práctica profesional. Es el propio profesor el que dentro de este enfoque, tiene que ser investigador de su propia acción educativa. ¿Quién mejor que él para conocer su aula, sus alumnos, sus complejas relaciones, sus problemas de aprendizaje, su problemática social y todo ello no aislado, sino dentro de todo el contexto cultural y social del colegio y su ambiente exterior?. La investigación acción ayuda al profesor a comprender y reflexionar sobre todo ello y a intentar mejorar o cambiar las cosas que estén al alcance de sus posibilidades.

Pero como hemos apuntado en otro momento anterior, el profesor no está solo en su aula, tiene que relacionarse con los demás colegas e intentar entre todos

investigar sus problemas educativos. Aquí el equipo multiprofesional tiene un papel muy importante en varios sentidos que van desde apoyar a cualquier investigación educativa promovida por un centro, orientando su trabajo, ayudando a la investigación, realizando entrevistas, observaciones, informes, triangulaciones, etc., hasta contribuir a generar iniciativas de investigación allí donde se necesite.

Como vemos, es necesario en primer lugar, realizar un esfuerzo colectivo en la búsqueda de procedimientos de investigación alternativos que puedan dar cuenta de todos los procesos implicados en la educación de los alumnos con necesidades especiales. Y en segundo lugar, optimizar las metodologías de que disponemos, haciendo un uso conjunto de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Por lo que se refiere a la metodología cuantitativa, es necesario emplear procedimientos estadísticos más apropiados (diseños multivariados, de línea base múltiple, de series temporales de ensayo serial o secuencial, diseños intrasujeto o de caso único etc.) (vid. Hegarty y Evans, 1985). Es necesario desarrollar instrumentos y procedimientos de medida adecuados: test y sistemas de aplicación adaptados a deficiencias, baremaciones adecuadas, etc. Es evidente que no se trata de eliminar la cuantificación o la experimentación como hemos venido repitiendo sino de complementarla con todos aquellos procedimientos que nos ayuden a "iluminar" la realidad.

La metodología cualitativa apenas comienza a utilizarse en la investigación educativa, y mucho menos contamos con literatura en la que encontremos especificaciones concretas sobre su aplicación a la educación especial (cf. Hegarty y Evans, 1985). Es necesario que se perfeccionen sus técnicas, que se avance en el desarrollo conceptual, aunque ya hemos comentado toda la problemática a la que se enfrenta el investigador cualitativo. Pero es necesario también que se aplique porque ella puede proporcionar información con la que comprender y, en último término, mejorar todos los procesos relacionados con la educación especial.

REFERENCIAS

- ADELMAN, C. (1985):
«Action research». En S. HEGARTY y P. EVANS: **Research and evaluation methods in special education**. Windsor: NFER-NELSON.
- ADELMAN, C. ; KEMMIS, S. y JENKIS, D. (1980):
«Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference». En H. SIMONS (Ed.): **Towards a science of the singular**. Norwich: CARE.
- ALVAREZ, J.M. (1986):
«Investigación cuantitativa/cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?». En T.D. COOK y CH.S. REICHARDT (Eds.): **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata.
- ANGUERA, M.T. (1987):
Investigación cualitativa. Trabajo mecanografiado. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

- ATKINSON, P. y DELAMONT, S. (1986):
«Bread and dreams or brean and circuses? A critique of "case study" research in education». En M. HAMMERSLEY (Ed.): **Controversies in classroom research**. Milton Keynes: Open University Press.

- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (Eds.) (1986):
Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid y Morata.

- CORRIE, M. y ZAKLUKIEWIZ, S. (1985):
«Qualitative research and case study approaches: an introduction». En S. HEGARTY y P. EVANS: **Research and evaluation methods in special education**. Windsor: NFER-NELSON.

- DELAMONT, S. y HAMILTON, D. (1986):
«Revisiting classroom research: a continuing cautionary tale». En M. HAMMERSLEY (Ed.): **Controversies in classroom research**. Milton Keynes: Open University Press.

- ELLIOTT, J. (1986 a):
«Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad». En M.GALTON y B. MOON (Eds.): **Cambiar la escuela, cambiar el curriculum**. Barcelona: Martínez Roca.

- ELLIOTT, J. (1986 b):
«"Action research": normas para la autoevaluación en los colegios». En L. HAYNES (Ed.) : **Investigación-acción en el aula**. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Ciencia.

- ELLIOTT, J. (1986 c):
«Democratic evaluation as social criticism: on putting the judgment back into evaluation». En M. HAMMERSLEY: **Controversies in classroom research**. Milton Keynes: Open University Press.

- FLANDERS, N.A. (1966):
Interaction Analysis in the Classroom: a Manual for Observers (edición revisada). Universidad de Michigan: Escuela de Educación.

- GIMENO, J. y PEREZ, A. (Comps.) (1985):
La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

- HAMILTON, D. y DELAMONT, S. (1974):
«Classroom research: a cautionary tale?». **Research in Education**, 11, 1-15.

- HAMILTON, D.; JENKINS, D.; KING, C.; McDONALD, B. y PARLETT, M. (Eds.) (1977):
Beyond the number game: a reader in educational evaluation. Londres: Macmillan Education.

- HAMMERSLEY, M. (1985):
«Ethnography: what is and what it offers». En S. HEGARTY y P. EVANS (Eds.): **Research and evaluation methods in special education**. Windsor: NFER-NELSON.

- HAMMERSLEY, M. (1986):
«Introduction». En M. HAMMERSLEY (Ed.): **Controversies in classroom research**. Milton Keynes: Open University Press.

- HARGREAVES, D. H. (1967):
Social relations in a secondary school. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- HARGREAVES, D. H. (1980):
 «The occupational culture of teachers». En P. WOODS (Ed.): **Teacher strategies.** Londres: Croom Helm.

- HEGARTY, S. (1985):
 «Qualitative research. Introduction». En S. HEGARTY y P. EVANS (Eds.): **Research and evaluation methods in special education.** Windsor: NFER-NELSON.

- JENKINS, D (1986):
 «An adversary's account of SAFARIS'S ethics of case study». En M. HAMMERSLEY: **Controversies in classroom research.** Milton Keynes: Open University Press.

- LUTZ, F.W. (1986)
 «Etnography: The holistic approach to understanding schooling». En M. HAMMERSLEY (Ed.) : **Controversies in classroom research.** Milton Keynes: Open University Press.

- MacDONALD, B. (1985):
 «La evaluación y el control de la educación». En J. GIMENO y A. PEREZ: **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal.

- MARTIN, E. y ECHEITA, G. (1987):
La investigación en educación especial. II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación, Cultura, Educación y Desarrollo Humano. Madrid: 23-27 Junio, 1986.

- McINTYRE, D. y MACLEOD, G. (1986):
 «The characteristics and uses of systematic classroom observation». En M. HAMMERSLEY (Ed.): **Controversies in classroom research.** Milton Keynes: Open University Press.

- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1985):
 «La evaluación como iluminación». En J. GIMENO y A. PEREZ (Eds.): **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal.

- SANCHO, J.M. (1987):
Entre pasillos y clases. Un estudio ecológico de un centro de bachillerato desde una perspectiva psicopedagógica. Barcelona: Senday

- SCHINDELE, R.A. (1985):
 «Research methodology in special education: a framework approach to special problems and solutions». En S. HEGARTY y P. EVANS: **Research and evaluation methods in special education.** Windsor: NFER-NELSON.

- SMITH, L.M. y GEOFFREY, W. (1968):
Complexities of an urban classroom. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- STENHOUSE, L. (1984):
«El profesor como investigador». En L. STENHOUSE: **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata.

- WALKER, R. (1986):
«The conduct of educational case studies: ethics, theory and procedures». En M. HAMMERSLEY (Ed.): **Controversies in classroom research**. Milton Keynes: Open University Press.

- WOODS, P. (1986):
Inside schools: Ethnography in educational research. Londres : Routledge and Kegan Paul. (Traducción castellana: **La escuela por dentro**. Madrid: Paidós/M.E.C., 1987).



Ministerio de Educación y Ciencia
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle del General Oráa, 55 Tel. (91) 262 11 90 28006 MADRID