

## INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN: ¿COMPRENDER O TRANSFORMAR?

por

*Margarita Bartolomé Pina*

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.  
Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Durante esta última década hemos asistido al desarrollo inicial de la investigación cualitativa en nuestra área. Se corresponde con el avance, a nivel internacional, de este tipo de investigación, en sus diversas vertientes.

En nuestro país, la introducción sistemática del enfoque cualitativo coincidió con la puesta en marcha de la Reforma Educativa, diseñada, (al menos así se proclamaba en textos oficiales) más como un *proyecto a construir*, desde la reflexión y la experiencia de los profesores, que como un programa elaborado por expertos que ha de ser implantado paulatinamente.

Es normal por ello que arraigara, en la literatura de la Reforma, la figura del Profesor Investigador propuesto por Stenhouse (1975). Aunque ya existían trabajos y experiencias de investigación acción en España, ésta cobró un impulso decisivo a partir de las 1<sup>as</sup> Jornadas que sobre este tema se desarrollaron en Málaga (en septiembre de 1984) bajo la orientación de Elliott y su equipo. La influencia de este grupo se ha dejado sentir a lo largo de toda la década. Desde algunas áreas universitarias y sobre todo desde instancias oficiales se alentó este movimiento que prendió con fuerza en diversas Autonomías. Por ejemplo, en Noviembre del 84, la Junta de Andalucía, después de un encuentro de profesores realizado en Granada, afirmaba que la investigación-acción debía ser el camino a seguir para la innovación educativa y la consecución de la Reforma. En Diciembre de ese año AIDIPE celebraba un seminario sobre investigación acción en Madrid.

En 1992 pude ponerme en contacto con un numeroso grupo de profesores, también en Granada, para dialogar sobre la investigación-acción como vía para el cambio educativo. Descubrí entonces que los ánimos habían evolucionado sustancialmente.

Pero no voy a detenerme, aunque valdría la pena dedicar espacio a esta reflexión, en los procesos que han podido llevar al desencanto y al rechazo de un buen colectivo de profesores, de la *función investigadora* como vía para la innovación educativa y el desarrollo profesional. Seguramente, algunas de las reflexiones apuntadas en este artículo pueden iluminar parcialmente el problema. Otras razones —de índole política y social— desbordan este marco.

Reduciéndonos a la producción científica observamos que de 1984 a 1992 media un período intenso de tanteos, exploraciones, trabajos y, sobre todo, mucha reflexión teórica en torno a la investigación-acción y a su validez en los procesos de cambio educativo y social. La metodología empleada en estas investigaciones, fundamentalmente cualitativa, apunta *límites y posibilidades*. A ambos aspectos querría referirme en este artículo.

Aunque con menor desarrollo, la evaluación de centros de enfoque cualitativo se ha abierto paso en esta década. Ya en el IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa (1988) se presentaban algunos modelos cualitativos de evaluación de centros. Y en el IX Congreso Nacional de Pedagogía (1988) sobre «*La calidad de los Centros Educativos*» se planteó una sección que bajo el título de «*investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los Centros Educativos*» (Bartolomé, 1988, 277-293) pretendía ofrecer espacio para este tipo de modelos.

Si la investigación orientada a la *toma de decisiones* se ha ido trabajando a lo largo de este período, otras corrientes —dentro del marco de la investigación cualitativa— han desarrollado también su acción investigadora en España.

En 1985, las 1<sup>as</sup> Jornadas sobre «*El pensamiento de los profesores*» pusieron en marcha una prometedora línea de investigación, desde la perspectiva cognitiva, que, paulatinamente ha ido adentrándose sistemáticamente en la metodología cualitativa, ofreciendo técnicas y procedimientos para el análisis de datos cualitativos.

Desde el *enfoque cognitivo* igualmente, aunque situándose en tradiciones científicas diversas, se han desarrollado algunos trabajos orientados *al análisis de los preconceptos* de los alumnos que también aportan elementos interesantes acerca de las estrategias de análisis de datos.

Finalmente hay que considerar la existencia de una línea de *investigación etnográfica*, que ha ofrecido algunos —bastante escasos— trabajos, pero que parece arraigar, desde disciplinas afines (por ejemplo, la Psicología Social, o la Antropología), en el campo educativo.

Así, en un reciente encuentro celebrado en el CIDE en febrero de 1993, para el intercambio de los proyectos realizados por diferentes grupos de investigación acerca del diagnóstico y tratamiento educativo de las minorías étnicas procedentes de la migración exterior, hemos podido advertir el peso determinante de estrategias cualitativas utilizadas por estos equipos. Una misma estrategia —los grupos de discusión, por ejemplo— era empleada de manera muy diversa desde un enfoque interpretativo o un enfoque crítico.

Este artículo pretende servir de *marco introductorio* a la lectura de algunos informes de investigación cualitativa realizada en estos años y que componen la

base de este número monográfico de RIE. Pretendemos con ello que la reflexión teórica que ya va realizándose desde diversas instancias, pueda contrastarse con algunas experiencias de investigación, por modestas que sean.

Sin embargo, no podemos dejar de aludir, a la cuestión más debatida en los círculos universitarios en la última década: el dilema paradigmático cuantitativo-cualitativo. El período coyuntural que hemos vivido, con numerosos accesos a titularidades y cátedras en nuestro país ha favorecido este tipo de discurso que se reitera hasta la saciedad. ¿Hemos de abandonarlo definitivamente? ¿Caben otros puntos de vista?

Dado que es la investigación cualitativa el objeto de nuestro trabajo comencemos por plantearnos desde dónde entenderla, dentro de los enfoques paradigmáticos existentes.

## LA METODOLOGÍA CUALITATIVA EN LA ENCRUCIJADA DE LOS PARADIGMAS ACTUALES

El II Congreso Mundial Vasco (1987) constituyó una plataforma excelente para el debate, que entonces comenzaba a caldear los ánimos, sobre los diferentes enfoques de la investigación educativa.

En ese clima, De Miguel (1988:76) planteaba como un camino posible ante la diversidad paradigmática, la *complementariedad* de los paradigmas positivista y naturalista, evitando polémicas estériles y estando abiertos a una posible alternativa que vendría dada en educación por el surgimiento definitivo y consolidación del *paradigma para el cambio*.

*«Todos sabemos que aportar soluciones eficaces pasa necesariamente por transformar la educación. Hasta la fecha, al menos en nuestro contexto, no parece que positivistas y naturalistas hayan tenido demasiado éxito en este proyecto. Probablemente buena parte de la culpa no sea suya y la alternativa realmente sea el nuevo Paradigma para el cambio».*

La idea de avanzar hacia un enfoque único había sido ya largamente acariciada por algunos científicos y el mismo De Miguel recoge los esfuerzos de Lincoln y Guba (1985:51-69) por divulgar y aplicar al campo educativo los 7 principios del nuevo paradigma científico ampliamente generalizable a diversas disciplinas que proponían Schwartz y Ogilvy en 1979.

Sin embargo, la línea de Lincoln y Guba, al poner el énfasis en la *comprensión* de los procesos, desde un enfoque naturalístico, planteaba interrogantes acerca de la capacidad transformadora del *paradigma emergente*.

Siete años más tarde, Salz (1992:108-114) comentando este tema, alerta sobre el abismo existente entre las habituales prácticas educativas en EE.UU. (manteniéndose por ejemplo las valoraciones de alumnos y escuelas a través de los tests estanda-

rizados) y la línea investigadora de corte naturalista. ¿No resulta contradictorio insistir en la investigación en el estudio de los procesos cuando lo que realmente importa a la población es el conocimiento de los productos?

La reflexión de Salz nos hace volver sobre las palabras, anteriormente citadas, de De Miguel, para reafirmarnos en la necesidad de buscar modelos de investigación que faciliten realmente la *transformación social y educativa*.

Ahora bien, lo que sobresale, al aproximarse a revistas de investigación educativa en estos últimos años, es la existencia de un *pluralismo paradigmático* más intenso si cabe. Lather (1992:89), presenta en un cuadro esta diversidad, recogida igualmente por Collins (1992:184).

Predecir	Comprender	Emancipar	Deconstruir
Positivismo	Interpretativo	Crítico	Post- estructural
	Naturalístico	Neo-Marxista	Post- moderno
	Constructivista	Feminista	Diáspora post-
	Fenomenológico	Específico a la	paradigmática
	Hermenéutico	raza	
	Interaccionismo	Orientado a	
	simbólico	la praxis	
	Microetnografía	Participativo	
		Freiriano	

Figura 1. *Paradigmas de la búsqueda post-positivista (Lather, 1992:89).*

Este pluralismo permite que puedan coexistir investigaciones que deberíamos situar dentro de la tradición positivista (o neo-positivista) con trabajos, cada vez más numerosos, que se orientan básicamente a la comprensión en profundidad de los fenómenos. En algunos casos *las dos tradiciones se complementan y enriquecen mutuamente*. Tal es al menos, la experiencia que estamos viviendo actualmente al trabajar los procesos de escolarización de los niños procedentes de la migración exterior. Tres investigaciones al menos que yo conozca articulan y complementan estudios extensos, basados en investigación por encuesta, con investigaciones de corte estrictamente cualitativo, aunque desde enfoques diversos (Bartolomé (coor.), 1992; García Castaño (coor.), 1992; Colectivo IOE, 1992).

## El enfoque comprensivo

De la vigencia actual de la investigación cualitativa que tiene como objetivo el comprender la realidad educativa (a pesar de las pesimistas palabras de Salz anotadas más arriba) dan cuenta las numerosas publicaciones actuales sobre investigación cualitativa centradas en este enfoque ignorando prácticamente otros. De esta forma, algunas definiciones o enumerados de características de la investigación cualitativa y de las tradiciones en las que se expresa se apoyan casi exclusivamente en las bases disciplinares antropológicas y sociológicas con un olvido manifiesto de otras tradiciones. (Recordemos, por ejemplo, la clasificación, muy citada, de Jacob (1988) de las líneas que considera 'dominantes' en la investigación cualitativa.). Keedy (1992:157) llega a afirmar:

*«Los años 90 pueden ser una década estimulante y oportuna para los investigadores interpretativos. En escuelas reestructuradas los directores se relacionarán de manera diversa con los maestros, quienes, a su vez se relacionarán de manera distinta con los estudiantes... Las relaciones revitalizadas director/ profesores y profesores/ alumnos que emergen pueden ser mejor tratadas como análisis de estudios de casos interpretativos».*

Dejando aparte el optimismo de Keedy sobre la supuesta realidad de unas relaciones «revitalizadas», lo cierto es que la comprensión de lo que está pasando en las instituciones educativas, en una época acelerada de cambios, puede ayudar a enfrentar con mayor profundidad los problemas y a facilitar la búsqueda de nuevas soluciones.

Además, las interpretaciones de las prácticas descubiertas pueden representar hipótesis emergentes, basadas en los mismos datos, que lleven a la extensión y ampliación de la teoría o a la construcción y fundamentación de una teoría nueva.

Aunque, como decíamos antes, algunas investigaciones en el campo educativo en nuestro país están siendo desarrolladas desde ese enfoque por disciplinas más o menos afines, se nota, al menos a nivel teórico un creciente interés por el interaccionismo simbólico o la etnometodología entre los especialistas en Ciencias de la Educación.

Dado que la Reforma Educativa pivota fuertemente sobre la concepción constructivista del aprendizaje significativo, parecería lógica la existencia de una numerosa producción científica en nuestro país sobre la elaboración de los conceptos científicos en los alumnos o temas similares. Aunque sí existen investigaciones tanto desde el área de la Didáctica de las Ciencias como desde la investigación psicológica, su número nos parece muy insuficiente, sobre todo en otras áreas didácticas. Sí existen numerosas experiencias de profesores, que intentan llevar la concepción constructivista al aula, como recogen las actas de diferentes Jornadas de Profesores. (A modo de ejemplo, pueden consultarse las de las V Jornadas de

estudio sobre la investigación en la escuela. Sevilla. 1987). Nos encontramos en ellas, sin embargo, más con un nivel experiencial que propiamente investigador.

Parece como si las tradiciones psicológicas y sociológicas mantuvieran una cierta distancia, que es necesario salvar desde la investigación educativa.

Como señala Elosua (1992:9):

*«Las aportaciones de la psicología cognitiva, en los aspectos más racionales y estructurales de la cognición, no han ido acompañadas de otras aportaciones en los aspectos afectivos y motivacionales del comportamiento humano (Snow, 1990; Hidi, 1990). Tampoco ha sido trabajada en general la dimensión social en la génesis y desarrollo de las estructuras de conocimiento (Wertsch, 1985; Perret-Clermont, 1989; Vosniadov, 1991)».*

Desde enfoques cualitativos todo este campo parece ofrecer un importante reto en la próxima década.

### **Los paradigmas emancipatorios**

Mientras la *perspectiva feminista* en investigación se ha desarrollado espectacularmente en los últimos años (Véase, por ejemplo, el compendio de Reinharz, 1992: *Feminist Methods in Social Research*, o los artículos que sobre este punto recoge la revista *Theory into Practice*, en su Vol. XXXI nº 2, 1992) otros autores van siendo más cautos a la hora de plantear su enfoque como alternativa única paradigmática. Es significativa, por ejemplo, la afirmación de dos de los representantes más genuinos de la *Investigación Participativa*:

*«En cuanto a nosotros, los de la IAP (Investigación Acción Participativa), si bien a veces hemos tenido la tentación de creer que hemos estado desarrollando un paradigma alternativo en las Ciencias Sociales, nuestra actitud ahora es más cautelosa. Si aplicamos literalmente los principios de Thomas Kuhn, no querríamos convertirnos en cancerberos autodesignados por el nuevo conocimiento para dirimir cuáles elementos son científicos y cuáles no... Acaso... debiéramos contentarnos con sistematizaciones conceptuales sucesivas más modestas de «conocimiento subyugado» como una tarea perpetua, la cual resulta más estimulante y más creadora».* (Rahman y Fals Borda, 1988:20).

Sin embargo el paradigma crítico sigue plenamente vigente y algunos autores que se situaban en enfoques interpretativos en la pasada década parecen aproximarse, cada vez más a enfoques críticos, al estilo de la Investigación Participativa.

Anderson (1989) recoge el recorrido hecho por la etnografía para acercarse a las

tradiciones críticas, neomarxistas, feministas y freirianas, señalando sus conexiones.

También en el 1<sup>er</sup> número de la Revista Educational Action Research, editada por Day, Elliott, Somekh y Winter, en clara continuidad con la red internacional CARN (Classroom Action Research Network), y su boletín, Adelman (1993:21) señala como tarea urgente la necesidad de trabajar juntos: profesionales embarcados en la práctica reflexiva al estilo de Schon, los grupos de discusión y toma de decisiones basados en Lewin y los que trabajan con amplias comunidades siguiendo los ejemplos de Horton y Freire.

La investigación participativa se presenta aquí como un enriquecimiento a la tarea de los profesores, al proporcionarles una mayor conciencia del contexto social en el que trabajan y una mayor capacidad para enfrentarse a las condiciones socio-políticas que se les imponen. No obstante, reconoce con una cierta amargura que los tiempos que corren no son favorables a un desarrollo real de la investigación participativa, ya que las decisiones de política educativa están siendo cada vez más centralizadas (se refiere a la experiencia inglesa) y los profesores son vistos más bien como ejecutores de un sistema organizativo lineal, que como responsables y creadores de nuevas estrategias educativas que respondan a las necesidades actuales.

En España, la influencia de la *corriente crítica* de la escuela australiana ha sido indudable. Carr y Kemmis se han paseado por toda nuestra geografía, dando conferencias o participando en Seminarios. Sus ideas, traducidas y ampliamente divulgadas, parecen estar a la base de movimientos y grupos. Yo me pregunto si no se trata de un proceso de cooptación similar al denunciado por Rahman y Fals Borda (1988:18) en el artículo anteriormente citado. ¿Son realmente críticos los planteamientos de los profesores o se trata de un discurso radical poco articulado con la práctica educativa generalmente conservadora?

El mismo Kemmis, en un trabajo seleccionado significativamente por Salazar para formar parte de una obra que recoge algunas de las principales aportaciones sobre Investigación participativa, reconoce que:

*«En nuestra reflexión reciente sobre la IAP hemos intentado enfatizar la importancia de la colaboración, creyendo que algunos trabajos de IAP en el pasado han sido demasiado individualistas, poco conscientes de la construcción social de la realidad y demasiado pobremente enfocados hacia los procesos y políticas del cambio... Hemos empezado a concebir a los investigadores de la IAP como grupos de personas que participan sistemática y deliberadamente en los procesos de crítica y de institucionalización siempre presentes en el trabajo educativo, procurando apoyar el mejoramiento de la vida social o educacional por los modos reflexivos y autoreflexivos de participación en ella.» (Kemmis, 1990, en Salazar, 1992:196).*

Ciertamente la autocrítica que manifiesta Kemmis en este trabajo no parece ser tónica común en nuestra sociedad contemporánea.

### **El enfoque post-moderno o post-estructural**

La última columna de paradigmas propuesta por Lather hace referencia a los enfoques decodificadores de los modelos paradigmáticos anteriores.

*«Uso generalmente el término post-estructural para significar el trabajo fuera de la teoría académica y dentro de la cultura del post-modernismo.»  
(Lather, 1992:90).*

Más que de un paradigma construido se trata de un clima en el que el investigador se mueve. Las teorías claramente establecidas dejan de impresionarle. Le atraen las desviaciones, la pluralidad de puntos de vista, la multiplicidad y coexistencia de elementos aparentemente opuestos.

Por ejemplo, las nuevas generaciones de etnógrafos críticos vuelven su atención, según Anderson, (1989:258-63) a *campos* tales como la Administración, la Educación Especial, la Formación de profesores, ampliando y cambiando el *locus de análisis*, dando un *mayor poder a los informantes*, (usando por ello los métodos de historias orales, o narrativas hechas por los propios informantes o incluyéndose la etnografía en una investigación colaborativa, etc.) y atendiendo al *análisis crítico de las ideologías*. En este último punto, en opinión de Anderson, debería avanzarse mucho más, incorporando el potencial del análisis sociolingüístico.

Ante este pluralismo paradigmático del que hemos venido hablando hasta ahora, Collins (1992) se pregunta si las numerosas búsquedas de modelos alternativos no están indicando que la dirección no es la adecuada y que se precisa una alternativa más radical. Para este autor la alternativa se concreta en plantear este tipo de investigación como *un arte*.

Al concebirla así, insiste especialmente en un punto: las relaciones entre investigador e investigación son holísticas e interactivas. Si tradicionalmente cuatro cuestiones han guiado la investigación cualitativa, similares preguntas deberían hacerse referidas al investigador mismo.

Recoge Collins la conceptualización de Eisner de *investigación cualitativa como arte* (1991) y los criterios que éste señala pero añade con mucha fuerza esas dinámicas relaciones entre la investigación y el investigador.

*«Los investigadores pueden comprender su propio sonido y usar este sonido como 'verdaderos artistas' para recrear el mundo desde el mundo» (Lather, 1992:186).*

Un elemento que favorece la distorsión de los puntos de vista teóricos tradicio-

Cuestiones a plantearse la investigación	Cuestiones a plantearse el investigador
1.Cuál es el propósito de la investigación	1.Cuál es el propósito del investigador
2. Qué asunciones se hacen acerca de la naturaleza del fenómeno dentro de cada tradición	2. Qué asunciones acerca de la naturaleza del fenómeno tiene
3. Qué lenguaje es establecido por cada una	3. Qué lenguaje usa el investigador
4. Qué cuestiones se plantean al interior de ellas	4. Qué tipo de cuestiones son de su interés

Figura 2. *Cuestiones a plantearse la investigación en correspondencia con las cuestiones que se plantea el investigador.*

nales es la lectura de la misma realidad desde disciplinas diversas, avanzando incluso hacia enfoques transdisciplinarios. En ese sentido, las aportaciones de la metodología cualitativa desde áreas sociológicas, psicológicas y antropológicas pueden ayudar a la comprensión del *fenómeno educativo...* siempre que no perdamos el sentido y el para qué de nuestras investigaciones.

El post-modernismo en la investigación educativa aún no se ha dejado sentir demasiado. Pero es muy posible que influya en la elección de los temas de investigación (El reconocimiento de la diversidad es uno de los aspectos preferidos) y en la forma de abordar la implicación en la investigación no sólo del investigador sino del posible lector de los informes en los que ésta se dé a conocer.

*En resumen:* La investigación cualitativa ha alcanzado en esta década un reconocimiento explícito como vía, no única desde luego, para acceder al conocimiento científico. Pero no se vislumbra, al menos por ahora, la existencia de un solo paradigma, ni siquiera circunscribiéndonos a la metodología cualitativa; más bien reconocemos un pluralismo de enfoques que son consecuencia, no tanto de las *estrategias* utilizadas para acercarse a la realidad (que son muy similares) ni de la *concepción* del objeto de estudio (en estos autores la realidad aparece como construida y tiende a abordarse desde una perspectiva holística) sino de la *finalidad* de la investigación (Comprender; construir una teoría, establecer relaciones consistentes; transformar la práctica; valorar un proceso), de los niveles de *identificación* entre

investigador, investigados e informantes claves, de los criterios de *cientificidad* que se utilizan y de las *tradiciones disciplinares, ideologías o grupos* de científicos que los sustentan.

Es precisamente esa aparente similitud en las estrategias (observación participante, entrevista, análisis documental, ...) la que nos puede desconcertar hasta el punto de considerar idénticos, a efectos prácticos, los tipos de investigación. Pero acerquémonos un poco más y veamos las diferencias.

## HACIA UNA MAYOR COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA

### Las tradiciones basadas en la comprensión

No es fácil aclararse en la multiplicidad de métodos cualitativos que han ido surgiendo y desarrollándose desde la antropología, la sociología, la sociolingüística, la psicología, etc... De alguna forma se agradece a Jacob (1988) el que los haya reducido a 6. No pretendo negar la identidad de la *Etología humana*, la *Psicología ecológica*, la *Etnografía holística*, la *Antropología cognitiva* y el *Interaccionismo simbólico* entre las tradiciones cualitativas, aun cuando su elección se haya hecho con un evidente sesgo hacia la Antropología como señala acertadamente Cajide (1992:364). Sobre lo que las caracteriza a cada una ya existen síntesis actuales en Del Rincón (1992:195-213), Colás, (1992 a:249-288; 1992 b:521-539), Cajide (192:357-375) o Santiago (1993:109-183). Pero, ¿dónde situar otras corrientes?

Tomemos por ejemplo la *Etnometodología* que estudia los métodos o estrategias empleadas por las personas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas. Si nos centramos en Garfinkel (1967) (no en todos los etnometodólogos) encontramos como raíces de sus inspiración a Parsons (aunque sea para enfrentarse con su afirmación de que la relación entre actor y situación está basada en contenidos culturales y reglas), sociólogo con el que se formó; a Schultz (que desde la *fenomenología social* propone el estudio de los procedimientos de interpretación que empleamos cada día de nuestra vida para dar sentido a nuestras acciones y la de los demás), y sobre todo a la potente corriente del *interaccionismo simbólico* que hunde sus raíces en la escuela de Chicago. ¿Nos bastaría incluir a Garfinkel o al movimiento por él generado en esta última corriente? Después de leer la pequeña obra de Coulon (1988) que nos cuenta los orígenes, fundamento y desarrollo de la Etnometodología es difícil dar una respuesta afirmativa.

He escogido este ejemplo pero podíamos haber planteado otros, por ejemplo, la *Fenomenografía*, desarrollada en Suecia, y que Marton resume con claridad en un excelente capítulo de la compilación de Sherman y Webb (1988:141-174), distinguiéndola de la fuente de inspiración de todas estas corrientes cualitativas: la Fenomenología.

Precisamente la dificultad para una clasificación de las metodologías cualitativas ha llevado con frecuencia a recoger en Readings, más o menos extensos, experien-

cias y reflexiones realizadas desde diversas corrientes buscando en las introducciones más lo que les es *común* que los rasgos que las diferencian.

### Qué pretendemos comprender

La pregunta sobre lo que constituye el objeto de la investigación cualitativa puede tener múltiples respuestas: comprender en profundidad conductas naturales, situaciones sociales, significados, procesos patrones, etc. Cada una de ellas impone de alguna forma modalidades específicas a la investigación.

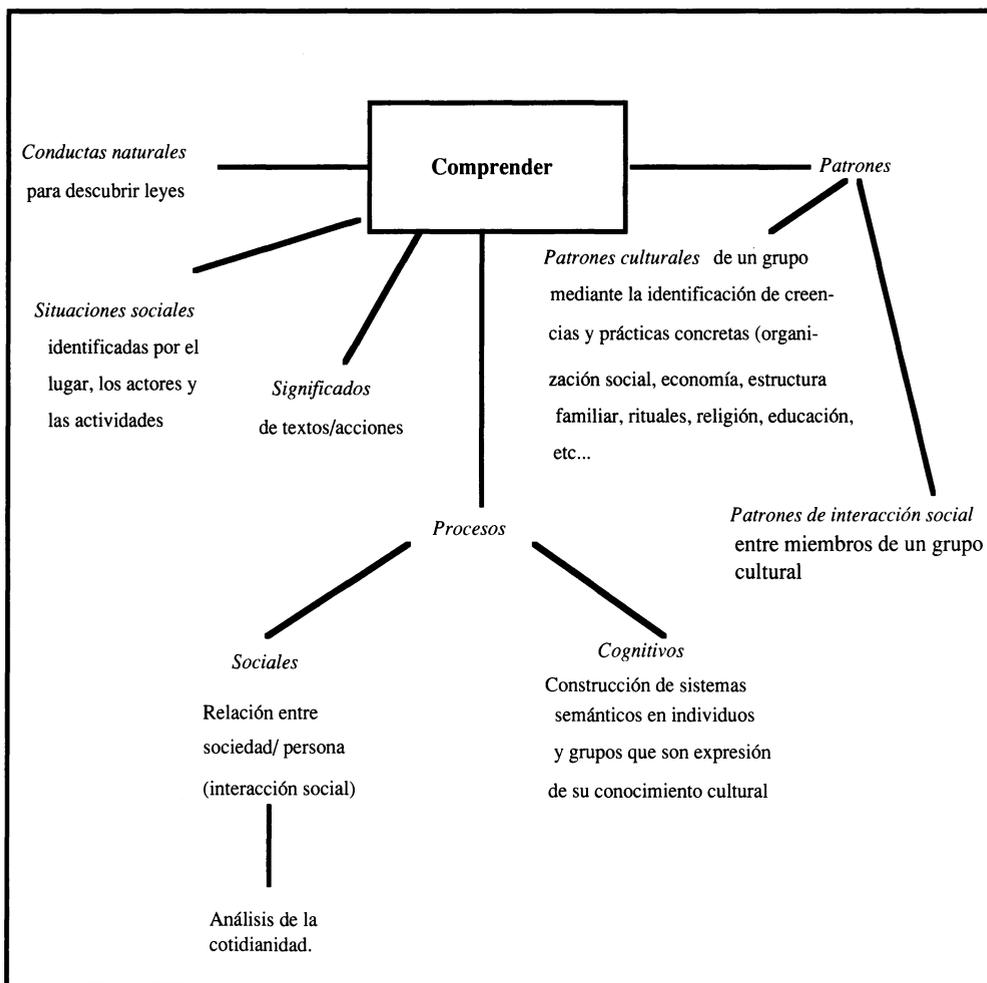


Figura 3. *El objeto de la investigación cualitativa orientada a la comprensión.*

Sin pretender ser exhaustivo, el cuadro anterior plantea algunos de los elementos más significativos que son objeto de la investigación cualitativa orientada a la comprensión. La elección prioritaria de uno de ellos se basará en las diferentes concepciones de los investigadores y llevará a búsquedas distintas en la práctica investigadora.

Shulman desarrolla este pensamiento magistralmente al comparar el trabajo de un antropólogo social, Geert y el de un psicólogo del procesamiento de la información, Simon, en el estudio del papel mediador del alumno en el aprendizaje. (Shulman, 1989:44-45).

*«Las dos concepciones son notablemente paralelas, y cada una de ellas sostiene que la construcción de la realidad (ya se trate de la sociedad sociocultural, bajo la forma de tramas de significados, o de la realidad cognitiva, en forma de espacios de problemas) es el proceso central que explica el comportamiento y la elección humanos. Para comprender por qué los individuos se comportan como lo hacen, es necesario comprender tanto las bases sobre las cuales presentan sus simplificaciones o construcciones como las construcciones mismas que crean. La diferencia entre la explicación del psicólogo y la del sociólogo está en los fundamentos. Para el psicólogo, tienen que ver con las limitaciones cognitivas de la especie en general y con las predisposiciones del procesador de información individual, así como también con la historia intelectual de ese individuo que aparece en forma de proyectos, preconceptos, prototipos, estrategias metacognitivas, expectativas, atribuciones, probabilidades subjetivas, etc. Para el sociólogo, se trata de propiedades asociadas con los grupos de los cuales el individuo forma parte: sexo, clase social, etnia, ocupación, religión, etc. Pueden también llamarse expectativas, atribuciones o roles (conceptos que, al igual que los argumentos cognitivos de los psicólogos, son simplemente metáforas paralelas tomadas del teatro), pero la explicación teórica para sus fuentes es diferente. En ese sentido, el sociólogo y el antropólogo con frecuencia se parecerán, aunque este último se esforzará más por ver el mundo desde la perspectiva de las categorías fenomenológicas que funcionan para analizar el mundo de los sujetos mismos.».*

Esta larga cita permite clarificar más lo que venimos exponiendo sobre las diferentes tradiciones en investigación cualitativa. Para conocer la peculiaridad de una investigación deberíamos preguntarnos, no sólo *qué* se investiga sino *quién* investiga y *cuál es la formación científica* disciplinar en la que se apoya.

Sin duda que una aproximación interdisciplinar supone una riqueza en el acercamiento comprensivo a la realidad educativa. Pero no es suficiente, a mi parecer, aunque sea necesaria, esa base interdisciplinar. Si las Ciencias de la Educación no nos aportan una iluminación y una base para profundizar desde ahí en lo peculiar del fenómeno educativo tendríamos que preguntarnos (como lo hace Goetz y Le

Compte, 1988:55) si no hay que dejarle el campo de la investigación a psicólogos, antropólogos o sociólogos que se moverán con mayor soltura en su propio campo disciplinar.

### ¿Qué tienen en común?

De la revisión de las obras de investigación cualitativa se desprenden algunas *características* propias de este tipo de investigación que son reiteradamente citadas. Aunque resulten muy conocidas conviene recordarlas, al menos sintéticamente para observar las coincidencias. Veámoslas en un cuadro comparativo.

<b>CARACTERISTICAS PROPIAS DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA</b>			
<b>BURGESS (1985)</b>	<b>SHERMAN Y WEBB (1988)</b>	<b>EISNER (1991)</b>	<b>TAYLOR Y BOGDAN (1986)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El investigador trabaja en conjuntos naturales.</li> <li>- Los estudios pueden ser diseñados y rediseñados.</li> <li>- La investigación está asociada a procesos sociales y significados.</li> <li>- La recolección y análisis de datos ocurre simultáneamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El foco del investigador cualitativo son los " conjuntos naturales" o "procesos contextualizados".</li> <li>- Perspectiva holística.</li> <li>- Sensibilidad hacia los posibles efectos de las estrategias usadas. ( Preferencias por métodos no-intervencionistas).</li> <li>- Aproximación, lo más cercana posible a la vida y punto de vista de los implicados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudios cualitativos tienden a ser focalizados, de campo.</li> <li>- El investigador actúa como instrumento.</li> <li>- La I. C. es interpretativa por naturaleza.</li> <li>- Los estudios de I.C. pueden usar un lenguaje expresivo.</li> <li>- Atienden a casos particulares.</li> <li>- Comienzan a ser creíbles por su coherencia, significación y utilidad instrumental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es inductiva.</li> <li>- Perspectiva holística</li> <li>- Sensibilidad hacia los posibles efectos.</li> <li>- Comprensión de las personas dentro de su propio contexto.</li> <li>- Supervisión de las propias creencias.</li> <li>- Valor de todas las perspectivas.</li> <li>- Los métodos son humanistas.</li> <li>- Énfasis en la validez</li> <li>- Todos los escenarios y personas son dignas de estudio.</li> <li>- Es un arte.</li> </ul>

Mientras las dos primeras columnas hacen referencia a elementos comunes extraídos de diversas corrientes de investigación cualitativa, las notas de Eisner así como las de Taylor y Bodgan apuntan a su propia forma de entender la investigación cualitativa. Es normal pues que el número de características señaladas por Burgess y Sherman y Webb se reduzcan ostensiblemente.

Sin embargo, en su conjunto, se complementan bastante bien dando una idea clara de lo que esperamos encontrar en una investigación cualitativa.

### **Algunos métodos de investigación cualitativa orientados a la comprensión**

Apuntemos ahora algunos de los métodos más utilizados en este tipo de investigación cualitativa en educación y que, como señalamos al comienzo, van abriéndose paso con mayor o menor fuerza, en nuestro país. Ya que la extensión del artículo no permite otra cosa, enumeraré rápidamente algunos para apuntar, sobre todo desde la experiencia personal, posibles problemas y retos que está suponiendo su utilización.

#### *1. La etnografía educativa*

No forma una disciplina independiente ni (todavía) un área de investigación bien definida, según Goetz y LeCompte (1988:42). Sus bases interdisciplinares y el hecho de que el término *etnografía* se haya empleado para todo tipo de investigaciones descriptivas con tal que empleen estrategias de carácter cualitativo, proporciona un cierto grado de imprecisión a la hora de determinar qué estudios son o no etnográficos. Estas autoras, basándose en otras voces autorizadas y en su larga experiencia, señalan que *no constituyen una etnografía* las investigaciones que utilizan una sola técnica de recogida de información (por ejemplo, entrevista de carácter biográfico), diseños que incluyan un corto período de observación en el campo, observaciones fuertemente estructuradas y, sobre todo, las que adoptando estrategias etnográficas no utilizan marcos interpretativos, conceptuales y teóricos de la antropología cultural. *Sí lo serían* las investigaciones que persiguen la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Quizá esta crítica haya que matizarla, teniendo en cuenta la adscripción de estas autoras a la etnografía holística, que persigue la búsqueda de los patrones culturales de un grupo mediante la identificación de creencias y prácticas concretas.

También la popularización de las obras traducidas de Taylor y Bodgan (1985), Woods (1987) han divulgado unos *modos* de hacer etnografía propios de estos autores. Situándose desde el interaccionismo simbólico, han ayudado a profundizar en los significados de las interacciones sociales que se dan habitualmente en el ámbito educativo. (Especialmente Woods).

Sin embargo, la publicación de Spradley (1980), aunque menos divulgada, ha

dejado sentir su influencia por la claridad y sistematicidad con que enfoca los procesos etnográficos y por lo atractivo que resulta el modelo de etnografía que él propone, para trabajarla en el campo educativo. Procedente de una tradición etnográfica distinta a los primeros (podríamos situarlo dentro de la antropología cognitiva) ha sabido presentar articuladamente el proceso etnográfico y los análisis a realizar en cada una de las fases propuestas (descriptiva, focalizada y selectiva). Para los que nos iniciamos en estos temas puede resultar muy sugerente su lectura. También Jackson (1968) en alguno de los trabajos etnográficos, recogidos en una tardía traducción, (1991) se sitúa dentro de esa perspectiva cognitiva. Utiliza como estrategia básica la entrevista a los profesores para comprender mejor «*Cómo saben estos profesores cuándo están realizando una buena tarea, cómo abordan el hecho de su propio poder y el de sus superiores y qué satisfacciones, si las hay, les otorga la vida en el aula.*» (Ibíd.: 153).

Pero acerquémonos a la práctica etnográfica realizada. Si utilizamos la clasificación de Spradley (1980) diríamos que la mayoría de las investigaciones etnográficas que encontramos en nuestro país podrían catalogarse como micro-etnográficas., centrándose en el aula.

Ello es normal si recordamos el auge que cobró el modelo de investigación-

CAMPO DE LA INVESTIGACION	UNIDAD SOCIAL ESTUDIADA
<p style="text-align: center;">Macroetnografía</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Microetnografía</p>	Sociedad compleja
	Múltiples comunidades
	Estudio de una comunidad
	Instituciones sociales múltiples
	Una institución social
	Situaciones sociales múltiples
	Una situación social

Figura 4. Variaciones en el campo de la investigación. Spradley 1980, p. 30.

acción propuesto por Elliott, durante los años 80 en España. Los *estudios de casos* para la comprensión de la práctica educativa constituyen la vía metodológica común a este tipo de investigaciones y suelen utilizar *estrategias etnográficas* que tienen *al aula* como principal escenario. Dada su utilización peculiar las comentaremos más adelante.

Desde luego, la riqueza de la investigación etnográfica en las aulas constituye un reto para la investigación actual en España. Y ello porque exige, como venimos insistiendo a lo largo de este trabajo, la articulación de enfoques psicológicos, que nos permiten acceder a los pensamientos, creencias, valoraciones y actitudes de profesores y alumnos, que están a la base de sus decisiones, con enfoques antropológicos y sociológicos que descubren, con un mayor grado de comprensividad, el marco social e institucional donde el proceso educativo se lleva a cabo, entretejido por múltiples interacciones sociales.

La tentación, sin embargo, es quedarnos en las investigaciones que sirven de base, con enfoque analíticos y parciales, y no abordar lo que constituye precisamente el *proceso educativo*, que debe apoyarse en esas bases para su comprensión, pero que las supera en su complejidad y enfoque peculiar.

A nivel institucional los trabajos son más escasos, si cabe. Deseo resaltar la investigación que se está llevando a cabo por un equipo de investigación, coordinado por García Castaño para estudiar cómo afecta la presencia de niños extranjeros al funcionamiento de las escuelas. El trabajo, en curso supone la elaboración de diez etnografías en sus correspondientes escuelas, dos por cada provincia en las que está trabajando el equipo de investigación. (Málaga, Granada, Almería, Murcia y Girona).

*«La etnografía en cada escuela se centra continuamente en la experiencia de los niños inmigrantes y la de los niños nativos en su contacto con ellos a lo largo de los tres niveles a los que está planteada: (1) aula y escuelas; (2) familias y grupos de iguales extraescolares; y (3) comunidades y contextos más amplios.»* (García Castaño y Pulido, 1992:19).

Como vemos, el trabajo aspira a llegar a un nivel macroetnográfico. Su objetivo último, a realizar en la tercera fase del trabajo, es *«la identificación de patrones similares (o diferentes) en las escuelas y comunidades estudiadas, así como la construcción de un modelo preliminar, con una fundamentación teórica socioantropológica, que explique el funcionamiento de realidades en las que se da la presencia de niños inmigrantes escolarizados.»* (Ibídem, p. 20).

Con la introducción de este último nivel, estos investigadores parecen salir al paso de la crítica que Anderson (1989) hace a una microetnografía que no contemple las dimensiones estructurales, sociales y políticas de las realidades educativas.

De todas formas, aunque se haya incorporado como un método atractivo a nuestros ámbitos universitarios de Ciencias de la Educación y se escriba sobre él, no son demasiados los que deciden gastar buena parte de su tiempo en hacer etnografía,

superando los numerosos obstáculos que aparecen en el proceso. Apuntemos algunos desde la experiencia investigadora en la que actualmente estamos embarcados (Bartolomé (coor.) 1993):

—*El acceso al «escenario» y su permanencia en él.* Poder entrar en una escuela para realizar algún tipo de investigación no suele resultar fácil en la actualidad. No basta convencer a las autoridades pertinentes sino a los propios profesores que, con razón o sin ella, desconfían bastante de los beneficios que les puede aportar su contribución a la tarea investigadora. Pero además, cuando la estancia se prolonga, no solo durante el período de clases (¡y al interior de las mismas!) sino en el recreo, al acabar la jornada escolar etc. y esto un día y otro, es comprensible —como comenta humorísticamente Jackson (1991:41)— que la acogida se enfríe un tanto. En nuestro equipo hemos vivido experiencias diversas de acogida y rechazo. Analizándolas, vemos fundamental la «paciencia» para ir entrando en el ámbito escolar paulatinamente, sin que el profesorado sienta nuestra presencia como una injerencia injustificada; la preparación cuidadosa de entrevistas con informantes claves de la escuela que nos permitan descubrir con qué personas significativas y disponibles del claustro podemos contactar; los diálogos con los profesores para explicar con la mayor claridad posible, dentro de los límites que impone el mismo tema a investigar, el objeto de nuestra investigación; el solicitar su aportación efectiva y afectiva al proyecto constituyéndose en colaboradores de la investigación misma. Este último punto lo trataremos más adelante.

—*El observador participante.* La primera tentación que uno tiene al entrar como observador en un aula es sentarse en un rincón de la clase y tomar cuantas notas pueda de lo que allí ve. Eso me ocurrió a mí durante el primer trimestre de mi estancia en escuelas populares de la República Dominicana. Aunque parezca mentira los niños (no tanto el o la profesora de turno) se acostumbran pronto a la presencia extraña y sólo de vez en cuando alguien curioso se pregunta: «Y tú ¿Por qué escribes tanto?». Sin embargo, al cabo de un tiempo, sobre todo si se ha ejercido como maestro o maestra alguna vez, (lo que me ocurría a mí) la interacción se hace inevitable. Esquivar una interferencia excesiva que haga peligrar el objetivo de la investigación, sin renunciar a que la participación lo sea verdaderamente, (solo así es posible captar los significados de ciertas conductas) constituye una tarea a aprender para el observador participante. En este caso, la mayoría de las notas deberán ser registradas, no en el momento que se produce la actividad, sino al concluir ésta. Los dos procedimientos tienen ventajas y desventajas que estamos sopesando y no deberían emplearse con exclusividad.

—*La necesidad de los equipos.* Deberá contar con ellos si la investigación etnográfica no quiere reducirse excesivamente, convirtiéndose en una microetnografía, o emplear periodos excesivamente largos en su realización, (el coste de tiempo y esfuerzo la haría inviable, junto a las posibles fuentes de invalidez que se introducirían al querer comparar las etnografías que han sido obtenidas en instituciones escolares en periodos demasiado alejados temporalmente). Woods (1988:102) en un artículo sobre el tema, reclama la necesidad del equipo, abandonando la

familiar figura del etnógrafo solitario. Y lo mismo hacen Ely, Azul, Friedman y Garden (1991). Es más. La existencia del equipo se hace imprescindible en algunos procesos de triangulación, en los que se apoya y se reafirma la *validez* de la investigación misma.

Ahora bien la existencia de un equipo supone una *formación* conjunta que ha de darse a lo largo de toda la investigación y no sólo previa la misma. Algunos de los tópicos trabajados en estas sesiones de formación son: Cómo acceder al escenario, el rol del etnógrafo, el adiestramiento conjunto en las estrategias de recogida de información: (sesiones de observación con y sin vídeo, contraste de la observación participante realizada por dos de los etnógrafos en una misma sesión de clase; elaboración de guías de entrevista con informantes clave; simulación de entrevistas y análisis crítico de las actuaciones, etc.); el contraste de las diferentes maneras de tomar las notas de campo que tenían los miembros del equipo; la reflexión sobre las dificultades encontradas en el desarrollo de la investigación; la discusión sobre las diferentes formas de análisis, la elaboración conjunta de algunos análisis para buscar la validez y fiabilidad de los códigos construidos; la selección y aprendizaje de los programas de ordenador a utilizar, y de matrices descriptivas y explicativas, así como de representaciones gráficas de la información hallada; la interpretación de los resultados que vamos obteniendo; el contenido de los informes a los profesores y al organismo que financia la investigación, etc.

El equipo tiene también una función importante: la de mantener la moral y la motivación de cada uno de sus componentes... sobre todo cuando observan el tiempo empleado por sus compañeros de Departamento en realizar otras investigaciones.

Otros temas, como el análisis de datos o la elaboración de informes exigirían un más detenido tratamiento que dejamos para otra ocasión, dada su importancia.

## **Los estudios de casos**

Desde la perspectiva cualitativa los estudios de casos son un campo privilegiado para comprender en profundidad el fenómeno educativo, sin perder la riqueza de su complejidad. En ellos se describen y analizan detalladamente entidades sociales o entidades educativas únicas (Yin, 1989). Sin embargo, la finalidad tradicional de este tipo de investigaciones es llegar a generar hipótesis, a partir del establecimiento sólido de relaciones descubiertas, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales que aparecen en un contexto naturalístico concreto y dentro de un proceso dado. Estas condiciones imponen severos límites a este tipo de investigación.

Los últimos trabajos sobre estudios de casos desde enfoques cualitativos (Merriam, 1988) señalan entre sus principales propiedades la de ser un estudio particular, descriptivo, heurístico e inductivo. Posiblemente sea esta última propiedad: la posibilidad de llegar a generalizaciones, conceptos e hipótesis a partir de los datos, la más cuestionada.

Si desde el punto de vista del diagnóstico clínico es perfectamente justificable la utilización del estudio de casos, («no hay enfermedades sino enfermos»), no lo es cuando pretendemos pasar, siguiendo la metáfora, del enfermo a la explicación de la enfermedad por haberla visto en un solo paciente. Posiblemente la comprensión en profundidad de un caso, (lo que requiere la utilización de diversas fuentes de evidencia y el estudio de procesos más que de situaciones puntuales vividas) nos abra a una serie de sugerentes hipótesis que puedan ser contrastadas con otras metodologías o desde otros casos similares.

Sin embargo esta crítica, que podría extenderse a muchas investigaciones de carácter cualitativo, no invalida la principal aportación de los estudios de casos: la comprensión holística de la realidad y de las estrechas y complejas conexiones que en ella se establecen, desde un individuo, grupo o comunidad, entendidos como unidad primigenia e indivisible de análisis. Un ejemplo actual de este tipo de análisis en nuestro país, podemos hallarlo en Álvarez (1993).

## LOS ESTUDIOS COGNITIVOS

### *a) Estudios sobre el pensamiento y toma de decisiones de los profesores*

Como indicábamos al comienzo, el estudio sobre el pensamiento de los profesores constituye una sólida línea de investigación que ha venido desarrollándose en España desde mediados de los ochenta aproximadamente.

Marcelo (1987) recoge la historia del paradigma de pensamientos del profesor, presentando como momento clave el Congreso del «National Institute of Education», coordinado por Shulman y en el que se llegó a delimitar un modelo conceptual general para el procesamiento de la información en la enseñanza aprendizaje. Fue también en ese Congreso donde se identificaron siete áreas o problemas que abordar para dar respuesta al objetivo planteado. (Marcelo, 1987:14).

En España, el 1<sup>er</sup> Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones (Sevilla, 1986) permite dar a conocer las líneas que van abriéndose paso en nuestro país. En torno a Villar y Marcelo, se desarrollan una serie de investigaciones, que, junto a las estrategias naturalísticas clásicas, introducen técnicas específicas propias para abordar la investigación sobre el pensamiento del profesor como son el «Policy-capturing», el repertorio de Parrilla de Kelly, «planes escritos» o «pensar en voz alta». El uso de esas estrategias y los procesos metodológicos seguidos están ampliamente explicados en la obra de estos autores. (Villar, 1986, 1988 y Marcelo, 1987). Su preocupación por el rigor científico de las investigaciones, (quizá desde unas claves aún no totalmente centradas en los enfoques cualitativos), les ha llevado, sobre todo a Marcelo, a la búsqueda y desarrollo de métodos de análisis para datos cualitativos, como puede verse en sus últimas publicaciones. (Huber y Marcelo, 1990; Marcelo (coor.) 1992).

Dentro de esta línea quisiera destacar también el trabajo realizado por el Departamento de Didáctica de la Universidad de Santiago, utilizando el *diario* de los profesores en Prácticas para recoger sus reflexiones a través de las cuales podemos descubrir su estilo de aproximación a la realidad; los temas que aparecen con mayor frecuencia; las atribuciones; los dilemas o conflictos; las tareas o estrategias técnicas; las teorías o modelos implícitos; las descripciones de la realidad; la dinámica relacional y la evaluación de situaciones. (Zabalza, Montero y Álvarez, 1986:296-323).

La técnica del diario como registro narrativo para aproximarnos a la realidad, tal y como es vivenciada por los que lo escriben, ha sido utilizada también en la Universidad de Barcelona. González está ultimando una investigación sobre los diarios escritos por profesores noveles para descubrir su problemática y la posible influencia diferencial que en ellos se percibe por el hecho de que algunos de estos maestros hayan participado en una investigación acción.

En realidad, como señala Villar (1998) el estudio de los pensamientos de los profesores está íntimamente ligado a la preocupación por la *formación del profesorado* y por la necesidad de buscar marcos teóricos alternativos a los tradicionales. Esto significa, no sólo que el *modelo de investigación empleado* se ajuste a las concepciones de la función del profesor que se deseen (en este ajuste fundamenta Villar la utilización de la metodología naturalística en el estudio de los pensamientos de los profesores) sino que realmente provoque un efecto transformador en la práctica de quienes aparecen en la investigación como informantes clave: los profesores. Es decir que, como sugiere Zabalza, la reflexión por ejemplo en la realización de los diarios y en los comentarios que sobre él se hagan constituya una excelente plataforma formativa para los futuros profesores en prácticas. Al igual que en el caso de las etnografías nos encontraríamos con una doble finalidad y, probablemente con un doble nivel de análisis: el que realiza el investigador desde la recogida documental de todos los diarios y el que se lleva a cabo, probablemente con la colaboración del propio profesor, o en interacción con él, y que ha de ser accesible a su formación y posibilidades de tiempo.

#### *b) Estudios sobre el pensamiento de los alumnos*

Desde el enfoque *constructivista* se ha desarrollado una vigorosa corriente en investigación, centrada fundamentalmente en la evolución conceptual de los alumnos. Interesa conocer no sólo la génesis y evolución de determinados conceptos científicos aprendidos en la etapa de escolarización, sino la pervivencia de concepciones erróneas que «resisten» los procesos instructivos.

En este número se recoge una investigación de Serrano orientada al estudio del desarrollo conceptual en el aprendizaje del sistema nervioso. El trabajo pretende, no sólo describir las ideas de los alumnos sino interpretarlas desde la coherencia interna de su pensamiento. Como técnica de análisis ha utilizado básicamente las

redes sistémicas propuestas por Bliss, Monk y Ogborn (1983). Nos ha parecido interesante incluirlo en esta selección por dos razones:

- El trabajo conecta, como señalábamos en páginas anteriores, con uno de los enfoques más potentes de la Reforma: la orientación constructivista del aprendizaje.
- El plantamiento del grupo inglés ha sido divulgado en nuestro país ampliamente. Por ejemplo, la Generalitat becó a mediados de los 80 veinte tesis doctorales para que pudieran ser codirigidas por profesores del Chelsea College y de la Universidad de Barcelona en Didáctica de las Ciencias.

Desde una perspectiva *fenomenológica* San Fabián ha llevado a cabo un trabajo de investigación sobre la representación que tienen los niños de la escuela. El diseño que utiliza pretende desarrollar la construcción de la teoría simultáneamente al proceso de recogida y análisis de datos. Nos encontramos por tanto en el marco de la «grounded theory» o teoría fundamentada. (Santiago, 1993, 134-140). Es muy interesante la asociación que se pretende establecer entre las opiniones que los alumnos tienen de la escuela y su percepción de los sucesos escolares que pueden afectarles cotidianamente. La complejidad de la investigación hace que el resumen ofrecido en RIE no recoja toda la riqueza del proceso y sí otros aspectos analíticos. (San Fabián y Corral, 1992).

Éstos son dos de los múltiples tipos de investigaciones que, desde un enfoque cognitivo pueden hacerse acerca del pensamiento de los alumnos. Cazden (1990:627-709) recoge algunos de ellos al trabajar desde la perspectiva *sociolingüística* el discurso en el aula.

Pero esta breve incursión nos permite captar de forma más contundente la riqueza y complejidad de la investigación cualitativa orientada a la comprensión. Y también los interrogantes que nos está planteando desde un comienzo, como vía necesaria, aunque insuficiente, para *transformar la educación*.

Desde la etnografía crítica... y desde nuestra propia experiencia, hemos apuntado algunos elementos que podrían optimizar la utilidad de estos estudios en el campo educativo:

- Enfoques más interdisciplinares que iluminen, pero no distorsionen la perspectiva peculiar del fenómeno educativo.
- Incluir en el proceso investigador la colaboración efectiva de los educadores.
- Trabajo en equipo que facilite los procesos de triangulación y la aplicabilidad o transferencia de los resultados, al trabajar en varios contextos simultáneamente.

### **Comprender... para transformar**

Hasta aquí hemos visto la investigación cualitativa orientada a la comprensión de los fenómenos educativos. Veamos ahora las vías que, desde enfoques comprensivos, pretender llega a transformar la educación.

## La investigación evaluativa

Cuando Goetz y LeCompte (1988:53-54) relatan los orígenes de la etnografía educativa no tienen más remedio que aludir a la *evaluación de programas* desde enfoques etnográficos, surgida en los sesenta, en EE.UU. La atrayente obra de Bogdan y Biklen (1982:20) recoge muy expresivamente las incidencias de ese turbulento período que dieron lugar al desarrollo de los modelos cualitativos en la investigación evaluativa.

Aun cuando algunas de las investigaciones evaluativas se ajusten en su proceso a una etnografía, no todos los diseños cualitativos lo hacen, manteniendo peculiaridades que los diferencian. (Patton, 1980; Guba y Lincoln, 1981; Pérez Gómez, 1983; Sufflebeam y Sinkfield, 1987) Del Rincón (1992: 217) ha recogido y comparado la clasificaciones de modelos ofrecidas por estos autores observando notables coincidencias. También De Miguel (1988) al comparar los principales modelos de evaluación de las organizaciones, especifica la existencia de aquellos que tienen una perspectiva interpretativa.

Como señalábamos en un comienzo, al hablar del paradigma emergente propuesto por Guba y Lincoln, (Guba y Lincoln, 1981; Lincoln y Guba, 1985; Lincoln, 1985) el planteamiento naturalístico de estos autores presenta las principales características de la investigación cualitativa orientada a la comprensión, ya apuntadas.

Sin embargo, la investigación *evaluativa*, por el hecho de serlo, plantea una problemática que no tienen los antropólogos, por ejemplo: Walker 1983:44, la define como el dilema central: necesidad de basar las decisiones en estudios que nos permitan tener un conocimiento profundo de lo que en realidad está sucediendo en las escuelas / necesidad de devolver con una cierta celeridad los datos a quienes están siendo estudiados para que tengan el conocimiento necesario (y con él, un cierto control y poder sobre la situación) que permita llevar a la práctica los cambios o mejoras deseados.

No es éste el único dilema que el investigador ha de plantearse. Pero puesto que este tema ha sido tratado ampliamente en otros números de esta revista, que recogen la reflexión y práctica investigadora evaluativa en nuestro país, a ellos remitimos.

### *La investigación acción desde un enfoque interpretativo*

En su origen, la investigación acción se orienta decididamente al cambio educativo y social. Aunque desde un comienzo existieron cuatro modalidades de investigación acción (diagnóstica, participativa, empírica y experimental) las preferencias de Lewin por articular el planeamiento de la acción con la ejecución y planificación de la acción misma pueden verse claramente en sus mismos escritos (Lewin, 1946, traduc. 1992:13-25).

Pero la corriente inglesa del Instituto de Cambridge ha desarrollado con mayor profundidad un tipo de investigación que, sintonizando claramente con la meta de

transformar la práctica educativa, lo hace a partir de una comprensión de esa misma práctica realizada por quienes la viven.

Así lo define Elliott, su principal representante, en 1978; (Trad. 1990:24-25)

*«El propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener... La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.»*

Para Elliot por tanto, este tipo de investigación educativa en el aula se caracteriza por basarse en estudios de casos; utilizar la observación participante y la entrevista informal como técnicas habituales, con la participación de profesores y alumnos; recoger con preferencia datos cualitativos; construir una teoría sustantiva que emerge de los datos y, finalmente garantizar la validez de los procesos a través de estrategias de triangulación que incluyen observadores externos y permiten contrastar las interpretaciones que los participantes hacen de la práctica. En los primeros escritos, las hipótesis denominadas generales, surgen de la reflexión sobre los estudios de casos. Los profesores, en una acción reflexiva grupal vuelven sobre aquellos para extraer evidencias que prueben las hipótesis.

A mediados de los ochenta, el pensamiento de Elliott para describir el proceso de la i.a. se centra en la espiral del cambio, con una aproximación clara a la corriente australiana (Elliott, 1985. Trad. 1990:98-99).

Las dificultades que los propios profesores exponían para llevar a la práctica un cambio efectivo en las escuelas, cuando éste no era apoyado por los directores o los administradores de los centros, llevan a algunos antiguos colaboradores del Instituto de Cambridge (Holly, Abbott, etc.) a presentar como solución la investigación acción institucional, (Bartolomé, 1988) uno de cuyos modelos más conocidos es el Programa GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in Schools).

En un reciente artículo Elliott se desmarca con claridad tanto de la investigación acción institucional (que, según él, actúa desde una perspectiva normativo-funcionalista) como de la investigación acción crítica, propuesta por Kemmis.

Señala que el cambio pedagógico supone fundamentalmente *«la reconstrucción colaborativa de la cultura profesional de los profesores a través del desarrollo de la conciencia discursiva»* (Elliott, 1993:185). El paso pues, de una conciencia práctica a una conciencia discursiva no será posible sin grupos de trabajo que desarrollen su discurso desde los datos sobre las prácticas desarrolladas. Ahora bien, lo que sucede en las escuelas, aunque sea la planificación del currículum o la evaluación del progreso de los alumnos afecta responsablemente a más miembros de la comunidad educativa, (padres, administradores, etc.) que, en la medida de lo posible, deberán participar en el discurso reflexivo.

*El cambio* queda incorporado en cuanto que constituye el punto de partida de la misma investigación acción. En efecto, ésta se define en este texto como «el seguimiento auto-reflexivo de un cambio autoiniciado» (Ibídem:177). Dicho cambio, que es la innovación que los profesores han decidido incluir en sus escuelas como respuesta a los problemas descubiertos, será *evaluado*<sup>1</sup> desde una orientación *formativa* de carácter *cualitativo* y desde una dimensión *colaborativa*, como ya hemos señalado.

Puesto que este artículo es muy reciente, queda por ver qué distinciones reales se dan en la práctica investigadora entre este enfoque y algunos modelos de investigación evaluativa de carácter cualitativo.

## TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN

Si el apartado anterior nos introducía en la investigación orientada al cambio, en éste queremos señalar los modelos de investigación acción que incluyen en su proceso, no sólo la indagación autorreflexiva de las prácticas de los participantes, sino las acciones *orientadas a la mejora de las mismas*, al tiempo que aumenta su comprensión y conocimiento.

Desde esta perspectiva el *diagnóstico* de la práctica y el *cambio planeado* constituyen dos fases necesarias e inseparables de la investigación acción.

Es importante entender que ambas se articulan también de manera inseparable, con procesos *formativos* de los participantes, completando así los elementos básicos, a juicio de Lewin, de la investigación acción.

Dado que la mayoría de los trabajos (cinco) que hemos recogido en este número se refieren a informes de investigación acción me limitaré a presentarlos brevemente.

Los de López Gorriz y Martínez presentan únicamente la fase diagnóstica de la i.a. aunque se prevé la planificación de un cambio a partir de los resultados obtenidos, por lo que los hemos incluido en este apartado. Como podremos advertir, no hay problemas iniciales que guíen la investigación.

La tradición en la que se ha formado López Gorriz (investigación acción institucional francesa) le lleva a conceder una importancia fundamental al hecho de la *implicación* de los participantes. Algunos de los principios en los que se apoya este tipo de investigación son, entre otros:

- *Tiene como finalidad el obtener un conocimiento más lúcido y riguroso de la praxis institucional del grupo para que se conozca mejor y pueda actuar con más precisión en la realidad.*
- *Supone una relación dialéctica entre el grupo como investigador colectivo, el objeto de su investigación y la clarificación de su red de implicaciones.*
- *El objeto de conocimiento se va construyendo y constatando a través de la praxis institucional por medio de la intervención. Durante ésta se recogen*

---

1 Es significativo el uso reiterado que hace Elliot en ese artículo del término «evaluación».

*los materiales que se van generando para después reconstruirlos en análisis.*

- *Este enfoque de la i.a. puede encuadrarse como transformador ya que a través del análisis y la intervención institucional, se pretende generar unas estructuras sociales y relacionales más equitativas.* (López Górriz, 1992:14).

El trabajo de Martínez cabría situarlo, al igual que el de Santiago o el del grupo coordinado por Amorós, en la corriente de *investigación cooperativa*, ampliamente comentada en otras publicaciones. (Bartolomé, 1986; Bartolomé y Anguera (coor.), 1990; Bartolomé, 1992).

La investigación cooperativa o colaborativa podría definirse como «*una actividad que se lleva a cabo por profesores e investigadores para que indaguen en equipo, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en las tareas de investigación, aquellas cuestiones y problemas que se dan en el marco educativo, logrando como resultado de dicha actividad reflexiva, una comprensión mayor de la práctica educativa, la mejora de la misma y el desarrollo profesional de los educadores.*» (Bartolomé, 1992:4).

En relación con los trabajos que aquí se presentan, simplemente quisiera señalar las diferencias que observamos entre ellos, no sólo en el enfoque sino en los procesos de investigación seguidos.

Puntos importantes a comparar en estos trabajos son:

- *Cómo se ha llevado a cabo el diálogo entre instituciones (elemento clave de la investigación cooperativa).*
- *La organización de los grupos y el rol de los facilitadores (o investigadores profesionales).*
- *La elaboración del plan de trabajo.*
- *La formación que acompaña todo el proceso.*
- *Las estrategias utilizadas. (Generalmente observación participante y entrevistas pero también diarios, informes documentales elaborados a partir de grupos de discusión, etc.).*
- *El análisis de datos realizado.*
- *Cómo se ha asegurado el rigor científico de la investigación.*

El informe de *investigación participativa* de Bartolomé y Acosta se sitúa, desde el enfoque crítico, en un contexto latinoamericano.

Una de las definiciones que ha tenido mayor consenso sobre investigación participativa es la de Vio Grossi (1988:69). En ella se nos presenta «*como un enfoque en la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de la propia realidad con el objeto de promover la transformación social para el beneficio de los participantes de la investigación. Los participantes son los oprimidos, marginalizados, explotados. Esta actividad es, por tanto, una actividad educativa, de investigación y acción social.*» El trabajo que aquí presentamos, una investigación participativa en el marco de la educación formal, es bastante inusual, aunque no único.

La i. participativa está siendo estudiada con interés, en la actualidad, por otros grupos y movimientos, al poner de relieve las dimensiones estructurales y políticas

que todo cambio educativo lleva anejo, así como la necesidad de generar procesos que supongan una auténtica implicación de los participantes.

A modo de *síntesis* quisiera resaltar algunas constataciones que exigirían un mayor desarrollo, pero que pueden iluminar algunos de los problemas y dificultades, así como las posibles líneas de avance, de la investigación acción.

- En todos los trabajos que aquí presentamos existe un *soporte* de instituciones y personas, dispuesto a acompañar el proceso de la i.a. Ha supuesto crear un *nuevo estilo de asesoría y formación permanente de educadores*.
- El *apoyo institucional* no tiene por qué estar ligado a una orientación funcionalista y burocrática como sugería Elliott. El que ésta se dé o no depende del enfoque de la propia investigación, de la libertad que se ha conseguido dentro del marco institucional y del talante de los propios investigadores.
- La *implicación real* de los participantes no es una cuestión de todo o nada sino justamente un elemento *a desarrollar* a lo largo del proceso y, exigen que la formación, la acción y la investigación mantengan un equilibrio permanente. (En la i. participativa puede verse ejemplificada esta paulatina apropiación del proceso por parte de los participantes).
- De igual modo, la *sistematización de los procesos* es progresiva. No cabe esperar —si es que se da una auténtica investigación-acción— que ésta aparezca a un nivel científicamente aceptable desde el primer bucle de la espiral del cambio. El conocimiento se va adquiriendo por la revisión permanente de las evidencias recogidas de la práctica, la vuelta una y otra vez a la realidad para interrogarla, la multiplicidad y contraste de fuentes de información, la puesta a prueba de las hipótesis acción que van surgiendo en los diferentes ciclos...
- Los *análisis de datos* deberían responder a las finalidades de la investigación y a las posibilidades de llevarlos a cabo por quienes están implicados en ella. Por ejemplo, en una observación participante, las notas de campo pueden resumirse desde sencillas matrices descriptivas y explicativas que sirvan de base a la elaboración posterior de informes, (como hicimos en la i. participativa) o servir para llevar a cabo un análisis de contenido más complejo que facilite, en un segunda fase posibles tratamientos multivariados, como el que en este número se recoge de Nieto. Claramente se comprende que mientras en el primer tipo de análisis pueden participar los profesores, para el segundo se requieren conocimientos técnicos mayores y para el tercero una formación estadística adecuada, que se supone tienen los investigadores profesionales. Aunque son de agradecer las publicaciones actuales sobre análisis de datos, así como los diferentes programas de ordenador para el tratamiento de la información en la investigación cualitativa, necesitamos, sobre *unos mismos datos*, desarrollar diferentes tipos de análisis para ver cuales se adecúan mejor a la naturaleza de la investigación y a la finalidad de la misma. En ello estamos trabajando ahora.

- En cuanto al *rigor científico* de las investigaciones cabe señalar que la mayoría de ellas se apoya en estrategias de triangulación como elemento fundamental, aunque se recogen las ya tradicionalmente empleadas por Guba y Lincoln (1982). El trabajar en contextos similares, (dos escuelas dentro de una misma comunidad) facilita los procesos de aplicabilidad. En ocasiones se incorporan algunos elementos de los propuestos por Goetz y le Compte para eliminar las fuentes de error de la investigación cualitativa. Yo sólo quisiera apuntar que cuando se trata de investigaciones orientadas al cambio social y educativo, la fuente fundamental de validez será, en definitiva, la constatación de si el cambio se ha efectuado realmente en las prácticas a las que supuestamente afecta y la permanencia del mismo.

Concluyo volviendo sobre el título de este artículo: investigación cualitativa en educación, ¿Comprender o transformar?

Aunque exista una tendencia actual a abrir el abanico de la investigación cualitativa hacia enfoques comprensivos, desde luego necesarios para un conocimiento mayor de la realidad educativa, no olvidemos que «la mejor manera de conocer la realidad es intentar transformarla». Sólo entonces descubrimos los elementos claves que estaban actuando sin que nosotros tuviéramos advertencia de ello. Así se explica la importancia concedida en la actualidad a la dimensión organizativa de las instituciones y presente en todos los procesos de cambio curricular. Además, la implicación de los educadores en toda investigación educativa, (aun en las de carácter etnográfico) que cada vez se reclama con mayor fuerza, supone entrar en un dinamismo de cambio de forma inevitable. En efecto, y a nosotros nos ha ocurrido ya en nuestra incipiente investigación etnográfica, los profesores, al conocer los primeros informes de investigación desean saber cómo valorar su actuación y sugieren al tiempo nuevos cambios y nuevas necesidades formativas para llevarlos a término. Posiblemente ello dé lugar a una investigación acción, a partir de la investigación etnográfica.

Pero el tema queda abierto para seguir reflexionando en él.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACTAS DE LAS V JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1987): *¿Qué enseñar?* Diciembre. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ADELMAN, CL. (1993): Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational action research*, 1, 1, 5-4.
- ANDERSON, G. (1989): Critical ethnography in education: origins, currents status and new directions. *Review of educational research*, 59, 3, 249-270.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *La investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERAM, T. (coor.) (1990): *La investigación cooperativa, vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- BARTOLOMÉ, M. (1992): *La investigación participativa. Praxis*. Ponencia presentada en las II Jornadas sobre la Logse. Perfiles para una nueva educación. 1-3 de abril de 1992. Granada (Inédito).
- BARTOLOMÉ, M. (1988a): "La investigación acción", en: Libro Homenaje a José Fernández Huerta. *Cuestiones de Didáctica*. Madrid: Ceac. 15-29.
- BARTOLOMÉ, M. (1988b): Investigación acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos. *Bordón*. V. 40. 277-293.
- BARTOLOMÉ, M. (1990): Evaluación y optimización de los programas de intervención, *Revista de Investigación educativa*. 16. 39-61.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord.) (1993): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria*. 1<sup>er</sup> informe al CIDE. Barcelona (Inédito).
- BLISS, J.; MONK, M. y OGBORN, J. (1983): *Qualitative data analysis for educational research. A guide to uses of systemic networks*. Croom Helm: London.
- CAJIDE, J. (1992): La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44, 4, 357-373.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría analítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COLAS, M. P. (1992): El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Rev. Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- COLAS, M. P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLLINS, E. (1992): Qualitative research as art. Toward a holistic process. *Theory into practice*, XXXI, 2, 181-186.
- COOK, T. y REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DE MIGUEL, M. (1988): "Paradigmas de la investigación educativa española", en I. Dendaluce, (Coor.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- DEL RINCÓN, D. (1991): *Recogida y análisis de datos cualitativos*. Barcelona: Universidad de Barcelona. (Inédito).
- DEMOS, P. (1985): *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DENZIN, N. (1978): *Sociological methods. A sourcebook*. New York: McGraw-Hill.
- ELOSÚA, M. R. (1992): El aprendizaje significativo desde un enfoque social. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, XIV, 2, 7-16.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993): What have we learned from action research in school-based evaluation? *Educational action research*, 1, 1, 175-186.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y GARCÍA PULIDO, R. (1992): *Educación multicultural. Reflexión teórica a partir de una referencia al caso español*. Granada: Laboratorio de Antropología. Universidad de Granada. (Inédito).
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, M. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1985): *Effective evaluation*. San Francisco, Ca.: Jossey Bass.

- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- HADFIELD, M. y HAYES, M. (1993): A metaphysical approach to qualitative methodologies. *Educational action research*, 1, 1, 153-174.
- HUBER, G. y MARCELO, C. (1990): Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de los datos cualitativos. *Enseñanza*, 8, 69-84.
- HUTCHINSON, S. (1988): "Education and grounded theory", en R. SHERMAN y R. WEBB (Ed.): *Qualitative research in education: focus and methods*, (pp. 123-140): London: The Falmer Press.
- JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JACOB, E. (1988): Clarifyin qualitative reseach a focus on traditions. *Educational researcher*, 57, 1, 1-50.
- KEEDY, J. (1992): The interaction of theory with practice in a study of successful. Principals: an interpretive research in process. *Theory into practice*, XXXI, 2, 157-164.
- KEMMIS, S. (1992): "Mejorando la educación mediante la investigación-acción", en M. C. SALAZAR (Ed): *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 175-204) Madrid: Ed. Popular.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LATHER, P. (1992): Critical frames in educational research: feminist and post-structural perspectives. *Theory into practice*, XXXI, 2, 87-99.
- LINCOLN, Y. (Ed.) (1985): *Organizational theory and inquiry. The paradigm revolution*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1992): *Qué investigación-acción para qué educación*. Ponencia presentada en las II Jornadas sobre la Logse: Perfiles para una nueva educación. 1-3 de abril de 1992. Granada (Inédito).
- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO, C. (Coord.) (1992): *La investigación sobre la formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel.
- MARTON, F. (1988): "Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality", en R. SHERMAN y R. WEBB (Ed.): *Qualitative research in education: focus and methods*, (pp. 141-161): London: The Falmer Press.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984): *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- QUINN, M. (1987): *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- RAHMAN, A. y FALS BORDA, O. (1988): *La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo*. En CEAAL. IV Seminario Latinoamericano de Investigación participativa. Recife. Brasil: CEAAL. 13-29.
- REINHARZ, SH. (1992): *Feminist methods in social research*. New York: Oxford.
- SALZ, A. (1992): Brother, can you paradigm? Quantum mechanics and the first grade reading test. *Theory into practice*, XXXI, 2, 107-115.
- SAN FABIÁN, J. L. y CORRAL, N.: Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de investigación educativa*. V, 7. 13. 131-147.
- SANTIAGO, P. (1993): *Proyecto docente. Metodología cualitativa en la investigación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo. (Inédito).
- SEARS, J. (1992): Researching the other/searching for self: Qualitative research on (Homo) sexuality in education. *Theory into practice*, XXXI, 2, 147-156.
- SHERMAN, R. y WEBB, R. (Ed.) (1988): *Qualitative research in education: focus and methods*. London: The Falmer Press.

- SHULMAN, L. (1986): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M. Wittroch: *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, (pp. 9-84) Barcelona: MEC y Paidós Educador.
- SMITH, J. (1992): Interpretive inquiry: a practical and moral activity. *Theory into practice*, XXXI, 2, 100-106.
- STHENHOUSE, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Londres. Heinemann. (Tra. Cast.: Investigación y desarrollo del currículum, (2ª Ed.), Madrid: Morata, 1988).
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- VAN MAANEN, J. (Ed.) (1985): *Qualitative methodology*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- VAN MAANEN, J.; DABBS, J. y FAULKNER, R. (1984): *Varieties of qualitative research*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- VILLAR, L. M. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- VILLAR, L. M. (ed.) (1986): Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones, junio. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VIO GROSSI, F. (1988): "Investigación participativa: precisiones de Ayacucho", en F. Vio Grossi (ed.): *Investigación participativa y praxis rural*. Santiago de Chile: CEAAL. 64-79.
- WALFORD, G. (Ed.) (1991): *Doing educational research*. London: Routledge.
- WOODS, P. (1988): "Educational ethnography in Britain", en R. SHERMAN y R. WEBB (Ed.): *Qualitative research in education: focus and methods*. London: The Falmer Press. 90-109.
- ZABALZA, M. A.; MONTERO, M. L. y ÁLVAREZ, Q. (1986): "Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación del profesorado", en VILLAR, L. M. (ed): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ZAHARLINCK, A. (1992): Ethnography in anthropology and its value for education. *Theory into practice*, XXXI, 2, 116-125.