Técnicas y métodos en Investigación cualitativa

Begoña MUNARRIZ

Universidad del País Vasco.

INTRODUCCION

Abordar el tema de Métodos y Técnicas en Investigación Cualitativa, no es fácil sin plantear, aunque sea de forma breve, los supuestos sobre los que se sustenta la Investigación Cualitativa.

Por ello, trataremos de realizar algunas aproximaciones al concepto de Investigación-Investigación cualitativa y, aún sin adentrarnos en la problemática de los paradigmas, resaltaremos aquellos aspectos que nos ayudan a entender el por qué de la utilización de los métodos de investigación/acción y estudio de casos en educación.

Las características más importantes de estos métodos, sus ventajas e inconvenientes al ser aplicados en el estudio de los problemas en educación, serán los puntos centrales de esta conferencia.

Las técnicas de observación participante y entrevistas, serán asimismo, desarrolladas como ejes centrales para la recogida de datos en este tipo de investigaciones.

1. Investigación cualitativa

Antes de adentrarnos en los métodos y técnicas utilizadas en la investigación cualitativa, definiremos brevemente el concepto de investigación e investigación cualitativa. Es en los supuestos de partida de la investigación cualitativa donde

encontraremos las razones que nos llevan a hablar de métodos y técnicas específicas para este tipo de investigación.

La investigación podemos definirla como el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas planteados a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos (Mouly,1978).

Esta definición general de investigación abarca las distintas realidades de estudio y las diferentes formas de enfrentar esa realidad que las resumimos en investigación cuantitativa/cualitativa.

La diferencia entre ambas la hallamos en el proceso que se sigue para encontrar soluciones. En este sentido, podemos decir que no es solamente una diferenciación entre metodología, métodos, técnicas utilizadas por un tipo u otro de investigación, sino que las diferencias tienen su base en los supuestos de que parten los investigadores a la hora de realizar una investigación cualitativa o cuantitativa.

La forma de percibir la complejidad del mundo real para su estudio, unida a la naturaleza de los problemas a estudiar es lo que nos llevará a realizar un tipo de investigación u otro.

Como señala Erikson (1989) los paradigmas no compiten entre sí en la investigación sobre la enseñanza y rara vez se reemplazan viejos paradigmas por falsación. Lo que sí podemos decir, es que ambos parten de supuestos diferentes y se ajustan más a determinados problemas de estudio.

Sin adentrarnos en la historia que nos sitúa en los diferentes momentos del desarrollo de la investigación cualitativa, si señalaremos que es sobre todo en la década de los 70 en nuestro país y ya en los 60 en otros países, cuando la confluencia de diferentes factores hace que comience a tomar auge la investigación cualitativa en educación.

La necesidad de comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor, a partir de la interrelación del investigador con los sujetos de estudio, para captar el significado de las acciones sociales, es lo que ha llevado al estudio de los problemas desde una perspectiva cualitativa.

La investigación cualitativa parte de una serie de supuestos, como señalaba anteriormente, que hacen necesario un cambio en las estrategias de resolución de problemas. Guba (1985) en su artículo "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista" analiza dichos supuestos, a saber:

— Naturaleza de la realidad: Suponen los naturalistas que hay múltiples realidades y que el estudio de una parte influirá necesariamente en todas las demás.

— Naturaleza de la relación investigador objeto: La relación entre el investigador i las personas hace que ambos se influyan. Se potencia esa relación, aunque el investigador mantenga una distancia entre él mismo y el fenómeno estudiado.

— Naturaleza de los enunciados legales: Parten del supuesto de que las generalizaciones no son posibles.

También caracterizan al investigador cualitativo determinadas posturas relacionadas con:

Métodos. Se utilizan los métodos cualitativos.

Criterios de calidad. El término rigor de la investigación está más centrado en la relevancia del estudio que en el rigor metodológico.

Fuentes de teoría. No se plantea una teoría previa, sino que esta nace de los datos.

Tipos de conocimiento utilizado: Utilizan un conocimiento táctico, basado en intuiciones, sentimientos, etc.

Instrumentos de investigación. El propio investigador es el instrumento, perdiendo en objetividad pero ganado en flexibilidad.

Diseño. Partiendo del supuesto de múltiples realidades y de la interacción entre investigador-investigados que influyen y se modifican mutuamente, insisten en un diseño abierto, no estructurado, que se va desarrollando a medida que evoluciona la investigación.

Escenario. Se lleva a cabo la investigación en un contexto natural, en el lugar donde ocurren los hechos.

Algunas de estas posturas han sido puntos de reflexión en ambas investigaciones, la posibilidad de generalización de los resultados, han sido puntos de debate entre racionalistas-naturalistas que han posibilitado una mayor concreción en las investigaciones cualitativas.

Las críticas hacia el tipo de investigación cualitativa, vertidas desde otro modelo de investigación más positivista, y que plantean, sobre todo, la discusión teórica de supuestos muy desarrollados y básico en toda investigación educativa, han servido como puntos de reflexión y aclaración de conceptos como "validez externa", "validez interna", con definiciones conceptuales dentro de la investigación naturalista, cualitativa.

Planteados los supuestos de partida de la investigación cualitativa, la metodología cualitativa la definiremos como una estrategia de investigación cualitativa. Como señala Tejedor (1986) "la investigación cualitativa requiere una metodología sensibles a las diferencias, a los procesos singulares y anómalos, a los acontecimientos y a los significados latentes".

Así, podemos decir que los supuestos de los que partimos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología, entendiendo, como apuntábamos anteriormente, la metodología como una estrategia de investigación.

En este sentido, planteamos la utilización de la metodología cualitativa en las investigaciones cualitativas y la metodología cuantitativa en las investigaciones cuantitativas. Cada una de ellas responde mejor a los supuestos e intereses planteados.

Sin embargo, los métodos y técnica de recogida y análisis de datos pueden ser compartidos por ambas investigaciones. Muchas veces será necesaria la recogida y análisis de datos desde perspectivas diferentes, con la utilización de métodos diferentes, si queremos analizar e interpretar la realidad lo más objetivamente posible.

2. Métodos en investigación cualitativa

La investigación cualitativa utiliza métodos y técnicas diversas como gama de estrategias que ayudarán a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción.

Atendiendo a los estudios realizados en educación desde la perspectiva cualitativa (Stenhouse (1984), Elliott (1990), Cook y Reichardt (1986) entre otros), vamos a centrar esta exposición en los dos métodos más utilizados como propios de este tipo de investigación, aunque como bien apunta Erickson (1989) nos encontramos con una serie de términos referidos a métodos cualitativos (etnográfico, observacional, fenomenológico, etc.) que son levemente diferentes pero guardan grandes semejanzas con los demás.

Así con referimos al estudio de casos y a la investigación acción como métodos centrales en la investigación cualitativa.

2.1 Estudio de casos

El investigador de estudios de casos observa las características de una unidad, niño, aula, institución,etc. con el propósito de analizar profundamente distintos aspectos de un mismo fenómeno.

El concepto caso es aplicable, como decimos a una persona, aun aula o a una centro, sin una pretensión en principio de alcanzar conclusiones generalizables.

Se parte del supuesto de que en cualquier caso nos encontramos con múltiples realidades y que para analizarlas es necesario que el investigador realice una inmersión en el campo de estudio. Debe conocer desde dentro la trama del problema estudiado. Nos referimos a un estudio natural donde del investigador forma parte del escenario natural de las personas, instituciones, etc. investigadas. Ello permitirá al investigador hacer preguntas y hallar respuestas que se basen en los hechos estudiados sin partir de las preconcepciones del investigador, es decir, comprender los acontecimientos tal como los conciben los participantes. De esta forma, se puede analizar e interpretar temas controvertidos, al hallarse durante un periodo largo de tiempo compartiendo las vivencias de los actores en sus lugar habitual e interrelacionándose como forma de profundizar en el significado social de sus acciones.

Algunas de las características más importantes que definen el estudio de casos serían:

—Participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo.

—Interrelación continua entre investigador-participantes en el escenario natural.

—Comprensión de las acciones-significados de éstos a partir de los hechos observados, sin especificación de teoría previa.

2.1.1 Ventajas y limitaciones del estudio de casos

Respecto a las características que consideramos como ventajas de la utilización de este tipo de estudios hemos de señalar que la ventaja principal de un estu-

dio de casos radica en que al sumergirse en la dinámica de una entidad social única, el investigador puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasarían por alto si utilizara otros métodos más superficiales (Erickson,1989).

Así, por ejemplo, el investigador que utiliza otro tipo de técnicas para el estudio de la motivación en el aula, puede pasar por alto una serie de actitudes producidas por acciones en la integración del profesor con lo alumnos en su aula. LA situación donde se produzca una expresión concreta, posibilita el que sirva de ayuda o motivación al sujeto o produzca el efecto contrario.

El hecho de que las acciones se observen durante un periodo de tiempo en el proceso de una interrelación, da la posibilidad de recoger información suficiente para entender el significado de ésas acciones.

Asimismo, el no partir un cuerpo teórico ya definido, que nos limite el campo de observación a una serie de variables y a unas conductas relacionadas con las variables seleccionadas, ayuda a analizar cada acción desde los datos registrados de lo que sucede en el contexto, a recopilar otro tipo de datos que nos ayuden en la reflexión analítica de los hechos acaecidos.

Sin embargo, todo ello no significa que se deban excluir mediciones formales en los estudios de casos. La metodología empleada es ecléctica, siendo importante la utilización de métodos y técnicas diferentes en la recogida y análisis tanto para la comprensión como, muy especialmente, para la confiabilidad de la investigación (aspecto que lo retocaremos más adelante). Todo estudio de casos comparte unas técnicas y procedimientos en común, métodos de observación, métodos de grabación, toma de notas de campo, recogida de la investigación cualitativa en general.

Como señala Cohen (1990) "sea cual fuese el problema o la metodología, en el fondo de cada estudio de caso yace un método de observación".

Estas características que consideramos ventajas de la indagación mediante el estudio de casos han posibilitado que en los últimos años se utilice cada vez con más profusión este método como estrategia para dar respuesta a problemas educativos, que dificilmente podiamos abordar desde in modelo más centrado en la explicación de los fenómenos que en la comprensión de los mismos.

No obstante, también plantearemos las limitaciones que encontramos en los estudios de casos, y que han dado lugar a numerosas críticas hacia estos métodos y sus supuesto teóricos, por parte de investigadores más cercanos al método experimental o al paradigma positivista.

En primer lugar, el hecho de que la investigación se base en un caso o en unos pocos casos, no permite en principio la generalización, ya que sólo representa una mínima parte de la totalidad y no podemos saber si esas conclusiones son generalizables o no. Por tanto, no cumpliría con uno de los supuesto básicos de la investigación normativa, a saber, validez externa, es decir, ¿cómo sabeos que los resultados de un estudio de caso son explicables a otras situaciones?

Este problema trataremos de explicarlo desde uno de los supuestos de toda investigación cualitativa, referido a la naturaleza de la investigación, en el que se plantea la "imposibilidad de las generealizaciones" en el sentido racionalista de establecer leyes generales a partir de las similitudes de los objetos. El investigador

cualitativo lo máximo que espera es desarrollar hipótesis de trabajo referidas a un contexto y las diferencias en los comportamientos humanos tan importantes al menos como las similitudes.

Por ello hablaremos de "validez ecológica," término por Elliott, para definir la generalización en los estudios cualitativos o "generalización naturalista" en palabras de Stake(1984), como la generalización producida a medida que el lector del estudio de casos lo aplica a su propio caso, bastante diferente a la validez externa de los estudios positivistas basada en el estudio de muestra, y relacionada con el estudio de casos singulares, es decir , el estudio de un caso cuya lectura, del informe desarrollado, pueda llevar el lector del mismo a reconocer aspectos de su propia situación y proporcionar estrategias nuevas en relación a su propia práctica . sin embargo, no es el hecho de que reconozca diferentes de lo que este escrito en su propia práctica se considera validación, sino,que deben ser comprobados mediante la acción, para que exista una generalización.

La diferencia es clara en relación al conocimiento generado a partir de los estudios de muestra representativas de la población de estudio. En estos estudios la generalización depende de la utilización de los procedimientos empleados(estadísticos) para que realmente la muestra sea representativa, mientra que en el estudio de casos depende de la utilización por el usuario de los informes de la investigación. Como señala Elliott(1990) "en la investigación mediante el estudio de casos sobre problemas prácticos, la responsabilidad de la validación externa del estudio radica en el usuario no en el investigador".

Por otro lado, el análisis comparativo de una serie de estudios de caso nos puede generar una serie de "hipótesis generables" que se relacionan con intuiciones semejantes en los casos estudiados y ciertas para esos casos, sin posibilidad de generalización a otras desde estas conclusiones , pero se posible de verificarlas a través de la comprobación en un conjunto amplio de casos.

Lo concretaremos con un ejemplo: En una investigación desarrollada sobre la puesta en marcha de un programa de salud nos planteábamos ¿El desarrollo del programa de salud en los centros escolares, con necesidades especiales en el campo de hábitos de salud e higiene, supone un cambio en el comportamiento de los sujetos que en un futuro influirá en el descenso de riesgos de drogodependencia?

La respuesta al problema concreto requiere estudios a largo plazo. En lo realizado hasta el momento, se trabajó durante dos años aplicando el método de estudio de caso. En total se investigaron 25 aulas de preescolar-C. I.

El análisis comparativo de los diferentes informes, realizados por tantos investigadores como aulas estudiadas, generaron algunas "hipótesis generales":

— El tipo de metodología empleada en el aula por el profesor/a, tradicional-humanista, activa, influye en la adquisición de hábitos de salud en los alumnos.

— Los centros que desarrollan el programa a partir de la discusión de todo el claustro, siendo asumido por éste la necesidad de ponerlo en práctica, obtienen mayores éxitos en la consecución de los objetivos planteados.

—La implicación de los padres en el desarrollo del programa de salud influye en la motivación de los sujetos participantes en el proyecto

Siguiendo con la idea de posibilidad de generalización a partir del análisis comparativo de estudios de casos, podemos decir que estas hipótesis quedan confirmadas en la muestra estudiada y por tanto, son generalizables a los centros donde se desarrollaba el programa, sin embargo, para poder generalizar a la población de preescolar o C. I. tendríamos que comprobar en diferentes estudios de casos.

El problema que encontramos para hallar la "validez ecológica" o "validez naturalista", se plantea en la inversión de tiempo y economía que supone el hecho de realizar estudios de casos suficientes como para poder generalizar los resultados. Así, en palabras de Erickson (1989) "la limitada posibilidad de generalización es el precio que hay que pagar por lea profundidad de este método".

Otro problema planteado en el estudio de casos es el relacionado con la objetividad, o el intento de dar respuesta a ¿como sabemos que los resultados de un trabajo de investigación representan un hecho real? que implica una respuesta relacionada con la validez interna.

El hecho de que el investigador se vea con la posibilidad de hallarse influenciado por el grupo en el cual centre la investigación puede llevar a ciertas dudas relacionadas con la confiabilidad de dos datos.

Este problema, sin embargo, es más sencillo de abordar y la solución se encuentra en el propio investigador. La utilización de diferentes técnicas como medio de comprobación de la representatividad de lo observado y el informe con la descripción detallada de las diferentes técnicas empleadas, así como el análisis de comprobación cruzada de los resultados, nos proporcionará indicios suficientes de la validez externa.

2.1.2 Técnicas de validación en el estudio de casos

Partiendo de la importancia que en toda investigación tiene el que los resultados representen un hecho real, vamos a exponer algunas de las técnicas utilizadas con el fin de comprobar la objetividad de los datos en un estudio de casos.

Triangulación de métodos. La recogida de datos mediante técnicas diferentes a la observación (entrevistas, grabaciones en video, sociograma, cuestionarios , test) relacionados con los resultados que se van obteniendo en la investigación, nos proporciona la posibilidad de contraste entre nuestras intuiciones en los análisis realizados a partir de las notas de campo y las obtenidas en los diferentes análisis sobre otro tipo de datos.

En la investigación comentada sobre el programa de salud, las entrevistas a profesores, el cuestionario a profesores y padres, así como el empleo del sociograma, y grabaciones de video en las aulas fueron las técnicas más utilizadas como comprobación de los datos.

Triangulación de personas. Los datos obtenidos mediante la observación son analizados por,

a)diferentes personas, no implicadas en el proceso de observación como contraste de opiniones sobre los datos recogidos.

b) diferentes estamentos si es trata de un aula, centro, etc. (padres, alumnos, profesores).

c) diferentes expertos en el tema de investigación.

Todos ellos al reflexionar sobre los datos nos irán cuestionando nuestra selección sesgada de los hechos descritos o la posible subjetividad en las intuiciones que nos vamos planteando.

En este sentido, planteamos la investigación en grupo donde una persona cumple el rol de observador participante y el resto analizan simultaneamente con ella los datos, con lo que la triangulación entre personas se desarrolla a lo largo de todo el proceso.

Exámen sistemático de los datos El investigador realiza un exámen a partir de los datos acumulados, para verificar la base de la evidencia de una afirmación, buscando pruebas a favor y en contra. Así, por ejemplo, ante la afirmación "la nula formación de los profesores en E.E. influye en la integración en el aula de los niños con problemas especiales", revisaremos las notas sobre las actuaciones del profesor con respecto al ñiño/a integrado/a, las correspondientes a las entrevistas con el profesor sobre el tema, las grabaciones en video, sus gestos o expresiones en relación con el sujeto. Todo ello nos irá confirmando o nos llevará a reformular la evidencia planteada.

Análisis de la frecuencia del suceso. Un suceso acaecido en el aula,por considerarlo contrario a nuestras presuposiciones, puede llevarnos a afirmaciones que no se corresponden con los datos. El exámen sobre la frecuencia y momentos en que tienen lugar los hechos o las conductas analizadas puede ayudarnos en la evidencia o no de las afirmaciones.

Aunque destacamos estas técnicas como las más utilizadas en relación con la confiabilidad de los datos y por tanto, en la comprobación de la validez interna, podríamos enumerar la posibilidad del uso de un amplio número de técnicas que nos ayudarán en este cometido.

2.2 Investigación/Acción

La expresión Investigación/acción se remonta a 1946 utilizada por Kurt Lewin como forma de estudio de las realidades sociales, con la intención de intervenir en las situaciones para mejorar la acción.

Pasando por alto su desarrollo como método de investigación en las ciencias sociales en general, nos centraremos en su utilización como estrategia de investigación dentro del contexto educativo. En este sentido, definiremos la investigación/acción como método de investigación que relaciona la práctica educativa con la reflexión compartida sobre la práctica.

En su desarrollo en el campo educativo contempla la necesidad de que el profesor sea el investigador de su propia práctica. Stenhouse (1984) señala que la investigación desarrollada sobre los profesores no tiene gran capacidad para desarrollar su práctica. Si la tiene, sin embargo, la investigación realizada por los profesores sobre su propia actividad , e incluso opina que el desarrollo profesional de

los docentes depende de su capacidad de adoptar una postura investigadora en relación con su ejercicio docente.

En esta misma línea Elliott (1990) plantea la necesidad de que los profesores mejoren su capacidad para generar conocimientos profesionales en vez de aplicar los desarrollados por otros especialistas. Aunque, como él mismo indica, las generalizaciones basadas en muestras pueden facilitar las reflexiones a los profesores pero nunca sustituirlas.

En el sentido más amplio, podemos decir que implica una reflexión relacionada con el diagnóstico en un primer paso, donde se analizan los problemas y se plantean las hipótesis y una intervención donde se prueba un experimento de cambio aplicado a una realidad social (Cohen,1990).

Como características más sobresalientes identificadas en la investigación/acción con referencia a los estudios llevados a cabo a partir de este método podemos señalar:

—Analiza situaciones y acciones relacionadas con problemas prácticos para intentar resolverlos.

—Considera la acción desde el punto de vista de los participantes. Es Participativa, pues todos los miembros toman parte en la investigación directa o indirectamente, y es cooperativa porque trabajan juntos para profundizar en la comprensión del problema.

—Las modificaciones llevadas a la práctica son evaluadas contínuamente dentro de la situación y por los propios participantes. Existe una evaluación crítica de su acción.

La investigación/acción parte de una preocupación temática compartida por un grupo, donde los miembros describen su preocupación, exploran lo que piensan los demás e intentan descubrir juntos lo que se puede hacer. El proceso sigue en el intento de introducir los cambios en forma de experimento o modificación planteada y reflexionar sobre los propios cambios y la manera de mejorar de nuevo la práctica.

Los profesores, en su acción diaria, realizan prácticamente este mismo proceso, sin embargo, como indican Kemmis y Taggart (1988) "la investigación/acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en el vida cotidiana".

Teniendo en cuenta que cualquier cambio en la práctica escolar tiene que partir, necesariamente, de una aceptación y comprensión de las innovaciones planteadas, por parte de los participantes y más concretamente de los ejecutores de la acción, la investigación/acción ha abierto un camino para que las respuestas individuales, con poco sentido en la educación, pasen a ser colectivas, compartiendo la responsabilidad del cambio a partir de una reflexión crítica de los problemas.

En su reciente obra Bartolomé y Anguera (1990) señalan que las reformas educativas si son impuestas desde "arriba" no producen innovación, si antes no se ha conseguido cambiar la mentalidad del profesor y sus actitudes. Son los profesores los que conocen los verdaderos problemas, y la investigación científica no parece haberles dado una solución. De ahí la fuerza de la investigación/acción que

contempla al profesor como investigador, asumiendo éste la responsabilidad de estudiar su propia actividad educativa con la intención de mejorarla.

La importancia de la investigación/acción, como estrategia de investigación y cambio en el marco educativo, se refleja en la abundante literatura sobre su desarrollo, aparecida en las últimas décadas, así como la precocupación desde los ámbitos administrativos por introducir como punto importante a tener en cuenta en los programas de formación del profesorado.

2.2.1 Métodos y Técnicas de exploración

Al igual que en el estudio de casos las técnicas y métodos empleados en la recogida y análisis de datos son variados. La naturaleza del problema planteado, así como las necesidades de la propia investigación, definirán las estrategias a utilizar en los diferentes momentos del proceso.

La objetividad de los datos y el cumplimiento de los supuestos de "validez ecológica" y "validez interna", términos cuya definición ha sido desarrollada en el apartado anterior, se realizarán mediante los procesos de triangulación.

3. Técnicas de recogida de datos

En este apartado examinaremos la observación participante y la entrevista como técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa. Sin embargo, tal como hemos señalado, tanto en el estudio de casos como en Investigación/acción, cualquier técnica puede ser válida si el estudio lo requiere.

3.1 Observación participante

La expresión observación participante se refiere a la introducción del investigación en el escenario de estudio, funcionando éste como instrumento de recogida de datos. En palabras de Taylor y Bogdan (1986)"involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo".

Partiendo del interés de los investigadores naturalistas de captar la realidad desde la perspectiva del actor o de los paticipantes en el estudio, la relación investigador-participantes dará lugar a la obtención de un cuerpo de datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, el desarrollo de los fenómenos recogidos a través de descripciones detalladas de los sucesos observados por el investigador.

El medio de llegar a la comprensión y explicación de la realidad ha sido por tanto la observación participante. El observador participa de la situación que está observando, es decir, penetra en la experiencia de otros dentro de un grupo o institución. Pretende convertirse en uno más, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivos y también los de los demás.

Sin embargo, no para todos los autores "participar" significa introducirse en un escenario y observar, explorar, relacionarse con los participantes, sino que restringen el término al compromiso del observador de formar parte "como uno más" de las actividades que va a observar, es el caso del profesor-observador, y no parti-

cipante cuando es mero espectador de lo que ocurre, observa pero no interviene en las acciones.

El hecho de introducirse en las aulas, centro, o institución; de formar parte del grupo investigado durante un espacio largo de tiempo; del intento constante de interrelación entre observador-observados, nos llevan a pensar que la mayor parte de los observadores son participantes, y pocos encontraríamos entre los que se mantuvieran al margen de cualquier participación.

Es cierto que en las situaciones de aula, donde hemos centrado nuestra investigación, el plantearse la no participación supondría una limitación en la recogida de datos y un problema mantener el distanciamiento durante un periodo largo de tiempo, que es como planteamos la observación. No cabe duda que las situaciones y los escenarios de estudio nos harán tomar una decisión u otra con respecto a la participación.

El trabajo del observador de campo requiere plantearse una serie de cuestiones o estrategias antes y durante su estancia en el lugar de estudio. Antes de la entrada al campo y una vez decidido el problema central de estudio, tendrá que tomar decisiones acerca de la selección del escenario o escenarios de observación: cuando y donde acuden, con quien hablan, a quienes observan, etc.

En las investigaciones centradas en el aula, la persona clave para la negociación del acceso al escenario es el propio profesor/a del aula. Es él quien nos permitirá o rechazará la entrada como observadores. En esta negociación el observador expondrá al informante:

—la naturaleza del trabajo que se quiere realizar

—el tiempo establecido para realizar las tareas de observación

—la confidencialidad de los datos

—la posibilidad de utilización de otras técnicas de recogida de datos. Aunque esto puede ir negociando en el curso de la investigación.

La recogida de notas durante el proceso de introducción en el campo, sobre las conversaciones mantenidas con las personas directamente relacionadas, o con aquellas que han servido de puente para esta introducción (directores, administradores, etc), nos pueden ayudar a entender situaciones producidas a lo largo de la observación.

Sin entrar a detallar los problemas que pueden surgir en el acceso al campo (remitimos a la descripción minuciosa de Taylor y Bogdan, 1986) recalcaremos la importancia, en este tipo de investigación, de adoptar medidas necesarias para garantizar la confidencialidad de los datos y dejársela clara a los informantes, si queremos que la relación con ellos discurra de modo satisfactorio.

En este sentido, el hecho de informar de los resultados ante un auditorio compuesto de científicos no expondrá a los individuos a ningún riesgo, pero sí puede llevar riesgo exponer informes dentro del contexto. Esta cuestión se debe negociar.

Durante la estancia en el escenario. La indagación en el campo comienza con las preguntas de investigación que guían el estudio. Erickson (1989) señala tres aspectos a tener en cuenta una vez en el escenario:

-identificar toda la gama de variación en los modos de organización social, formal e informal, y las perspectivas de significado.

-registrar sucesos reiterados de acontecimientos en el lugar.

-observar los acontecimientos que ocurren en cualquier nivel dado del sistema (aula, escuela, etc.) en el contexto de los acontecimientos que ocurren en los niveles inmediatamente superior e inmediatamente inferior.

En un principio, la observación recogerá la más amplia perspectiva posible y a medida que avanza el estudio se va centrando en una gama más restringida de acontecimientos dentro del contexto. En la etapa final el foco de investigación puede ser mucho más restringido en cuanto que las hipótesis de trabajo se hacen cada vez más específicas.

El Trabajo con los datos: preparación para el análisis.

La codificación de los datos será simultánea al proceso de recogida. En este momento de la investigación se trata de extraer categorías que emerjan de los propios datos, redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones producidas o identificadas durante el análisis inicial.

La codificación debe hacerse sobre todos los datos recogidos, tanto de notas de campo, como documentos, diarios, etc., teniendo en cuenta que las categorías se ajusten a los datos y no a la inversa. Al hablar de confiabilidad de los datos de la investigación ya nos hemos referido a la etapa de análisis de los mismos.

3.2 Entrevista

En este tipo de investigaciones la entrevista cualitativa se refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas.

La técnica de la entrevista se utiliza, tanto en el estudio de casos como en la investigación/acción, como fuente de información. En este sentido, puede emplearse en diferentes momentos de la investigación y como procedimiento de las siguientes situaciones:

a) Búsqueda de información general, cuyo análisis de datos nos irá centrando los campos a explorar. Es decir, antes de comenzar la observación. Es el caso de la entrevista abierta, semejante a una conversación cara a cara con los informantes seleccionados, donde se requiere información general sobre el tema de estudio.

b) Indagación de datos que nos ayuden a comprender situaciones producidas durante la observación. Se trata de la entrevista semi-estructurada, donde se recoge información a partir de las preguntas planteadas en el análisis de los datos, de las notas de campos, documentos, etc.

c) Recabar información, quizá más comprometida, que pudiera crear algún conficto si se realizara en el proceso de observación. En esta situación se plantean las contradicciones aparecidas en los datos. Se corresponde con la entrevista semi-estructurada.

Tipos de entrevista

Nos referimos a los dos tipos de entrevista que se utilizan, generalmente, en los estudios cualitativos, bien para indagar al principio del estudio, los datos que nos ayuden a centrar el problema planteado; bien para profundizar en aquellos datos recogidos a partir de la observación, o para clarificar contradicciones que han ido apareciendo a lo largo del estudio.

No obstante, en los estudios donde la entrevista se utiliza como técnica base de recogida de datos, se requerirá una entrevista en profundidad, siendo necesario reiterados encuentros entre investigador/investigado, semejante en tiempo a las horas de observación. Una descripción exhaustiva de este tipo de entrevistas encontramos en Taylor y Bogdan (1986).

La entrevista no estructurada, cuando la utilizamos al principio de un estudio antes de comenzar la observación, nos ayuda a tomar las decisiones sobre aspectos centrales del problema a investigar, nos guía en la selección de escenarios, en la recogida de documentos, etc. antes de entrar en el campo de estudio.

La llamamos entrevista no estructurada debido a que no hay preguntas concretas, sino que la finalidad del investigador es recoger datos generales, a partir de personas que tienen información sobre el problema. Por lo tanto, se trata de conversaciones del investigador con una serie de informantes, seleccionados con anterioridad, por su conocimiento del tema. A partir del análisis de los datos recogidos plantearemos el diseño de la investigación, que será abierto, de forma que el mismo se irá ampliando a medida que nos adentremos en el estudio.

También en el trabajo de campo, durante la observación, se dan este tipo de entrevistas como interacción normal con las personas participantes en el estudio.

La entrevista semi-estructurada, generalmente, se utiliza cuando, a partir de la observación, nos queden lagunas que requieran una mayor profundización para comprender cierto tipo de acciones, o en la última fase del estudio para clarificar ciertas contradicciones entre lo observado y la información recogida por otras fuentes (entrevistas anteriores, documentos, etc.), que pudieran crear problemas de relación si los intentáramos esclarecer durante el estudio. Así pues, se utiliza para recoger la información más delicada, pero que nos es necesaria en la investigación. De la misma manera, al final del estudio nos podemos plantear una serie de interrogantes a los cuales pueden dar respuesta los participantes a través de la entrevista semiestructurada.

Así, en estos casos, la entrevista semi-estructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados. El conocimiento previo de todo proceso permitirá al entrevistador orientar la entrevista. La guía de la entrevista que utilizará el investigador sirve para tener en cuenta todos los temas que son relevantes y por tanto, sobre los que tenemos que indagar, aunque no es necesario mantener un orden en el desarrollo de la entrevista.

La característica común de estos dos tipos de entrevista es que, en ambas, las personas expresan de forma oral las perspectivas personales, con sus propias palabras. Consecuentemente, el investigador no determina las categorías con anterioridad, sino que la respuesta es abierta. El propósito de esta técnica es comprender como ven el problema, descifrar su terminología y captar las acciones en toda su complejidad.

El registro de datos en las entrevistas se realiza a través de grabación magnetofónica, siempre con el consentimiento de las personas entrevistadas. Ello permite captar una información más detallada que si sólamente utilizamos la memoria, y además recuperar las palabras exactas del sujeto, sin ningún tipo de valoración. De todas formas, aunque utilicemos grabadora, es conveniente tomar notas durante el encuentro, ya que éstas nos ayudarán a estructurar lo dicho y plantear nuevas preguntas, así como analizar los datos grabados. El diario del investigador, anotando gestos, reflexiones, etc., será de gran ayuda en el análisis de datos.

El proceso de análisis de datos se desarrolla a partir de la categorización y siguiendo el mismo proceso utilizando en las notas de campo.

4. Los informes en Investigación Cualitativa

En los informes sobre los hallazgos debemos explicar de manera concreta los aspectos específicos de la metodología general y los procedimientos de investigación más precisos utilizados en el estudio; el tiempo y la extensión del estudio, así como el tipo y número de escenarios, diseño de la investigación (cómo se identificaron los escenarios, los informantes, los documentos, etc.), las relaciones establecidas con los participantes y el control de los datos.

Erickson (1989) apunta tres tipos de contenido que debe recoger el informe:

—Descripción particular. Se desarrollará una descripción analítica con citas que ejemplifiquen los datos. En este sentido, el retrato pormenorizado y bien construido suministrará pruebas adecuadas de que el autor ha realizado un análisis válido.

—Descripción general. Función está relacionada con la posibilidad de generalización.

—Comentario interpretativo . Se refiere a la interpretación que precede y sigue a cada descripción particular del texto,; a la discusión teórica que señala la significación más general de los patrones identificados en los acontecimientos mencionados y la reseña de los cambios que se produjeron en el transcurso de la indagación.

5. Conclusiones

A modo de resumen señalaremos que las técnicas y métodos propios de la investigación cualitativa, nos plantean la posibilidad de un estudio pormenorizado de los problemas presentados en la educación. Trabajando en el propio lugar donde se plantea el problema y comprendiendo los fenómenos en la situación donde se producen, podemos crear alternativas válidas que propicien una mejora del proceso educativo.

Asimismo, la visión del profesor/a como investigador de su propia acción, posibilita el cambio e innovación entendido como mejora de la práctica. La capacidad de desarrollo profesional del profesorado estará relacionada con su capacidad crítica hacia el trabajo desarrollado. La investigación-acción, abre un camino de búsqueda de alternativas para mejorar la acción, a partir de la reflexión de los propios participantes.

BIBLIOGRAFIA

ANGERA, T. (1982). Metodología de la observación en las ciencias humans. Cátedra. Madrid.

ANGERA, T. (1986). "La investigación cualitativa" en Rev. Educar, nº10 pág. 23-50

ANGERA, T. (1988). Observación en la escuela. Grao. Barcelona.

BAKEMAN, R. (1989). Observación de la interacción: Introsucción al análisis secuencial. Morata. Madrid.

BARTOLOME, M.(1986). "La investigación cooperativa". en Rev. Educar, nº10 pág. 51-78.

BARTOLOME, M.; ANGUERA, T. (1990).La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad. PPU. Barcelona.

CARR, W., KEMMIS, S.(1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca. Barcelona.

COHEN, L.; MANION, L.(1990). Métodos de investigación educativa. La Muralla. Madrid.

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

DE KETELE, J.M. (1984). Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa. Aprendizaje Visor. Madrid.

DEMO, P. (1985). Investigación participante. Mito y realidad. Kapelusz. Buenos Aires.

DOCKRELL, W.B., HAMILTON, D. (1983). Nuevas reflexiones sobrela Investigación educativa . Narcea. Madrid.

ELLIOTT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Morata. Madrid.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrock , M.C. La investigación de la enseñanza II. Psidós/MEC. Barcelona.

GOETZ, J.P., LECOMPTE, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.

GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, M. (1988). Investigación-acción. Laertes. Barcelona.

GUBA, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en Gimeno, J; Pérez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

HOPKINS,D. (1989). Investigación en el aula. PPU. Barcelona.

KEMMIS, S., Mc TAGGART,R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes. Barcelona.

LOPEZ DE CEBALLOS, P. (1987). Un método para la investigación- acción participativa. Popular. Madrid.

MARTINEZ, J.B.(1990). Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Universidad de Granada. Granada.

MOULY, G.J.(1978). Educational Reserch: the Artand Science of Investigation. Allyn and Bacon, Boston.

POPKEWITZ, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Mondadori. Madrid.

QUINTAÑA, J.M. (1986). Investigación participativa. Narcea. Madrid.

RUIZ OLABUENAGA, J.I., IPIZUA, M.A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Universidad de Deusto. Bilbao.

SANTOS GUERRA. M. (1989). La investigación-acción en el aula y en el centro. Universidad de Málaga. Málaga.

STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Madrid.

STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.

TAYLOR, S.J., BOGDAN, R.(1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona.

TEJEDOR, F.J. (1986)."La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa." en Rev. Educar nº 10 pág. 79-101.

WALKER, R. (1989). Métodos de investigación para el profesorado. Morata. Madrid.

WILSON, J.D. (1988). Appraising Teaching Quality. Hodder and Stoughton. London.

WITTROCK, M.C. (1989). La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Paidos. Barcelona.

WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós. Barcelona.