ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN DESARROLLADA EN EL ESTADO ESPAÑOL*

 Remedios Guzmán Rosquete, Lidia Cabrera Pérez, Juan Yanes González y Juan Castro de Paz*
 Universidad de La Laguna

RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados de una revisión sobre la investigación cualitativa en educación desarrollada en el Estado español, desde sus inicios hasta la actualidad. Los objetivos fueron analizar cómo y cuándo se inicia este tipo de investigación, cuáles eran las características del contexto sociopolítico en el que se produce, así como sus repercusiones, y cómo ha sido su desarrollo. Por ello, en primer lugar hacemos un breve análisis histórico y social, para interpretar posteriormente la producción de conocimiento generado en torno a esta modalidad metodológica. Finalmente, se hace un análisis de las estrategias de recogida y análisis de información utilizadas en la investigación cualitativa, tanto en las de corte interpretativo como en las orientadas a la comprensión y al cambio.

PALABRAS CLAVES: investigación educativa, investigación cualitativa, etnografía educativa, investigación-acción.

ABSTRACT

In this article we presented the results of a review on the qualitative research in education developed in Spanish, from its beginnings to the present time. The objectives were to analyze how and when each type of research begins, which were the characteristics of the sociopolitical context in which it takes place, as well as its repercussions, and how it has been its development. For that reason, in the first place we do a brief historical and social analysis, to later interpret the production of knowledge generated around this methodological modality. Finally, an analysis becomes of the strategies of collection and used analyses of information in the qualitative investigation, as much in those of interpretative cut like in the oriented ones to the understanding and the change.

KEYWORDS: Research education, qualitative research, educative ethnography, action-research.
1. EL CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL EN EL QUE SURGE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN ESPAÑA

La metodología cualitativa se introduce y desarrolla en el Estado español de forma ralentizada, y con cierto retraso respecto a los países anglofonos y muchos otros de habla hispana. Desde los años 60, fuera de nuestras fronteras, existía una expansión y desarrollo de este tipo de investigación en educación. Sin embargo, en España no se introduce este corpus de conocimiento hasta finales de los años 70 y principios de los 80. Diversos son los factores que contribuyeron a ello, pero merece resaltar el contexto histórico, socioeconómico y político de la dictadura española, que dura desde los años 40 hasta mitad de los 70, y que condiciona el clima cultural, intelectual, académico e ideológico del país. En educación, la exaltación de los valores del régimen como objetivo educativo contradice las finalidades del conocimiento interpretativo, hecho que dificulta la existencia de movimientos de investigación comprometidos con el estudio de la realidad social y educativa. Así por ejemplo, De Miguel (1988) considera que esta demora se produce principalmente por un número escaso de personas dedicadas a la investigación, falta de recursos institucionales destinados a este fin y poca atención del poder político hacia los resultados de la investigación.

Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE), se produce un impulso importante, pues fue una ley que supuso una gran transformación social, y estuvo vigente hasta los primeros años de la transición. Hasta la promulgación de esta Ley, la universidad española se rige por la Ley 29/1943, de Ordenación Universitaria dominada por la ideología del partido en el poder (i.e., Falange). Los rectores eran designados por el poder político y tenían que pertenecer a la Falange. Fue aquella una universidad elitista, rigurosamente controlada por el poder político. La Ley General de Educación concedió una autonomía limitada a las universidades en el ámbito de la docencia y de la investigación y se introduce cierta flexibilidad en el currículum. Pero es sólo a partir del año 1983, con la Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria (LRU), cuando podemos empezar a hablar de una universidad democrática, acorde con las corrientes de las universidades europeas.

Este periodo de transición político y educativo finaliza con la Ley Orgánica 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), planteada por el primer gobierno socialista, que culmina con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Lo importante de este periodo es que por primera vez en la historia educativa de este país hubo un intento, no exento de contradicciones, de verdadero debate social sobre el sistema educativo, en el que pudieron participar, prácticamente, la totalidad de los sectores de la sociedad española. Durante estos años también se crea el Instituto Nacional de la Calidad Educativa (INCE), que se ha dedicado desde entonces a hacer estudios sistemáticos de evaluación para la calidad de la educación, así como a participar en programas de evaluación transnacional.

Con la LOGSE se configuró un espacio perfecto para la investigación cualitativa. La intensa transformación política, económica y social que España ha experimentado en los últimos 20 años también ofrece un contexto favorable a nuevas formas de hacer ciencia. A lo largo de este artículo lo iremos comprobando, con el análisis de los trabajos de investigación desarrollados desde entonces. Aunque en los últimos 10 años ha habido reformas de la LOGSE, básicamente sus pilares siguen vigentes. La reforma más importante, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE), aunque supone para muchos una derechización de la ley anterior, no toca los pilares básicos de la LOGSE. En lo que se refiere a investigación, en los últimos años muchas universidades españolas ocupan rankings internacionales de eficacia y calidad, no solo en su oferta formativa sino en los resultados científicos.

2. INICIOS Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN ESPAÑA

Dadas las circunstancias contextuales descritas, los inicios de la investigación cualitativa en educación fueron singulares y estuvieron marcados por una gran incertidumbre. En la década de los 70 el interés de los investigadores continuaba centrándose en la extracción de conclusiones sobre los fenómenos educativos. Se preocupaban más por la complejidad de nuevos procedimientos estadísticos o por el uso de herramientas informáticas para el tratamiento de los datos, que por conocer y reflexionar sobre otras metodologías y técnicas alejadas del método cientifico tradicional. Es un periodo en el que la investigación cualitativa no logra deslindarse del todo de las coordenadas del paradigma positivista.

Sin embargo, durante estos años, la bibliografía especializada extranjera da cuenta de los principales paradigmas que se están empleando en la investigación educativa, y distintos autores españoles empiezan a hablar de ellos. Se lee a autores y obras de componente social, como: Elliott, Sutton, y Harding (1978); Erickson (1973); Freire (1975); Habermas (1973); Smith (1974); Patton (1975); Rist (1975); Tesh (1976), etc., y se publican los primeros textos de investigación educativa en los que la investigación cualitativa adquiere protagonismo, aunque junto a la metodología cuantitativa. Uno de los primeros manuales de esta época

---

1 El Instituto de Evaluación es la nueva denominación establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) para el antiguo INECE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), anteriormente denominado Instituto Nacional de la Calidad Educativa (INCE). Su dirección URL es http://www.istitutodeevaluacion.inece.es. En el pueden verse, entre otros documentos, el sistema estatal de indicadores de la educación, los Informes PISA de la OCDE, así como documentos sobre el sistema educativo universitario desde el año 1995.

---

* Fecha de entrega: 15/02/08. Fecha de aceptación: 18/03/08.
* Este trabajo es el resultado del seminario impartido, en la Universidad de La Laguna (2006-2007), por la profesora Martha Montero-Sieburn de la Universidad de Massachusetts.
fue el de Martín Serrano y Anguera (1978), destinado a la investigación cualitativa en ciencias sociales.

Las experiencias que nos llegaban de fuera y la tradición adquirida en el contexto nacional por otras disciplinas, como la sociología y la antropología, beneficiaron el surgimiento de nuevas formas de investigar. Aunque la investigación educativa de esta época no estaba marcada por un carácter multidisciplinar, se tuvieron en cuenta las aportaciones e innovaciones que otras disciplinas hacían. De hecho, uno de los primeros manuales específicos de investigación cualitativa en España, de uso en todas las ciencias sociales, fue escrito por autores del ámbito sociológico, como el de Ruiz Olabuengoa e Izpícuca (1989).

Los incipientes debates metodológicos entre los investigadores de orientación más cuantitativa y los que defendían una visión cualitativa, continuaron de manera más acentuada en la década siguiente. Sin embargo, en la década de los 80 la introducción del nuevo «paradigma» en el contexto pedagógico fue más fácil y fructífera. Como señala Sandín (2003:93), «la inconsistencia de los resultados de las investigaciones producidas en el seno del paradigma proceso-producto, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico», que se produce en la década anterior, condujo a los investigadores españoles a conceder una importancia creciente al pensamiento de los protagonistas de la enseñanza (i.e., profesorado y alumnado). La necesidad de investigar sobre la práctica, sobre qué piensan y cómo construyen el conocimiento sus protagonistas, refuerza la necesidad e importancia de la utilización de estrategias y métodos cualitativos en educación. Las publicaciones de Gimeno-Sacristán (1983) El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesorado, o la de Pérez-Gómez (1983) sobre Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, son claros exponentes del interés que suscita, principalmente, desde el ámbito de la Didáctica, la nueva manera de investigar en educación.

La consolidación de las facultades de Ciencias de la Educación, y la celebración, en 1981, del I Seminario de Modelos de Investigación Educativa en Barcelona y la posterior publicación de la Revista de Investigación Educativa (RIE) en 1983, contribuyeron, igualmente, a la divulgación y posterior desarrollo de la producción científica del momento.

Asimismo, el nuevo contexto político y social favorecía la introducción de innovaciones internacionales, sobre todo de origen estadounidense. El conocimiento de obras como las de Guba y Lincoln (1981) y las posteriores traducciones de las obras de Cook y Reichardt (1986), Goetz y LeCompte (1984), Wittrock (1989) y Woods (1987), tienen gran incidencia y fortalecen el debate sobre los paradigmas de investigación en educación. Este hecho, sin embargo, produjo que el inicio de la investigación cualitativa fuese considerado más como «un problema de mimética de lo que pasa fuera, que de una verdadera confrontación entre comunidades científicas distintas» (De Miguel, 1988:75).


Conjuntamente con el desarrollo de manuales teóricos, se observa una tímidamente aplicaciones de estas metodologías en los distintos niveles de acción educativa, surgiendo con ello las primeras investigaciones cualitativas aplicadas a la educación: Benedetto (1983), Echevarría (1983), Martín, Martínez y Rajadell (1985), Marcelo (1986), Pérez Serrano (1985), etc. En estos trabajos ya se constataban variaciones sustanciales en el modo de investigar, pero con un predominio de investigación de carácter descriptivo, más orientada a conclusiones que a la toma de decisiones (Barbanel, 1988). Por otro lado, se aprecia un uso tímido de la nueva metodología, siempre al amparo del viejo paradigma, por lo que podemos decir que durante estos primeros años no existió una aportación fuerte por la metodología cualitativa en educación. Ello no se nota no sólo en las características de los trabajos (a pesar de que en muchos de ellos sólo se aprecia el uso de técnicas de carácter cualitativo), sino en el debate que se genera en el seno de la academia española. Los autores más relevantes en el panorama nacional se dedicaron más a analizar y discutir cuestiones paradigmáticas, tratando de justificar la legitimidad de esta posición frente a posiciones positivistas, que en reforzar las distintas metodologías propias de esta corriente.

Con los años 90 se inicia una nueva etapa, que se caracteriza por la consolidación de la investigación cualitativa en las distintas áreas de las ciencias de la educación. Se dan a conocer una gran variedad de informes de resultados obtenidos con esta metodología, y las revistas de educación se hacen eco de ello. Ejemplo institucional del asentamiento de este nuevo paradigma lo constituye la inclusión de materias de investigación cualitativa en los currículums universitarios de los títulos de Pedagogía, Psicopedagogía y Maestros Especialistas, en la reforma de los planes de estudios de las universidades españolas que se produjo en la primera parte de la década de los años 90. Se empieza a hablar del profesor investigador a partir de los planteamientos del paradigma crítico y las aportaciones de la investigaciónacción. Por ello, en muchas universidades se amplían los objetivos formativos de los futuros maestros y maestras hacia el conocimiento de técnicas e instrumentos de investigación cualitativos de uso en el aula.

va, su desarrollo, y los procedimientos de técnicas de recogida y análisis de datos. Además, se van incluyendo procedimientos específicos de investigación en función de los diferentes modelos metodológicos, y criterios de rigor científico, inspirados mayoritariamente por los criterios de credibilidad de Guba (1983), que habían sido traducidos al español.


Otras publicaciones más recientes han sido las de Dorio, Sabariego y Massot (2004); Massot (2003), sobre las características generales de la investigación cualitativa; Sandín (2003), sobre Investigación Cualitativa en Educación; o las de Tojar (2004, 2006). Tojar (2006), además de ofrecer un amplio repertorio de métodos y estrategias metodológicas de investigación cualitativa, desarrolla principios ideológicos y éticos que comprometen los planteamientos y guían la actuación de los investigadores en este tipo de investigación, con una finalidad comprensiva hacia la investigación cualitativa, imprescindible antes de actuar.

Hemos de resaltar, sin embargo, que durante estas dos décadas (i.e., años 80 y 90), gran parte de los textos que se producen sobre investigación cualitativa versan más sobre cuestiones conceptuales y metodológicas que sobre resultados de investigación. En los trabajos prácticos, traducidos en informes de investigación, se observan finalidades distintas, orientadas a la comprensión, a la toma de decisiones o al cambio. Al respecto, Sandín (2003:101) señala como «La introducción de métodos comprensivos, participativos y colaborativos reorienta y amplía la finalidad de la investigación a un doble nivel: la comprensión misma de la realidad y los posibles efectos transformadores del propio proceso».

Finalmente, otra evidencia de la consolidación de esta metodología en el Estado español es la constante celebración de encuentros y seminarios, con finalidades formativas. Un ejemplo de ello es el celebrado en la Universidad de La Laguna (curso 2006/07), impartido por la profesora Montero-Sieburth de la Universidad de Massachusetts, cuyo resultado es el presente trabajo. En estas reuniones coinciden con frecuencia los teóricos más relevantes del panorama español, e invitados relevantes del panorama internacional como el ejemplo que señalamos. De estas reflexiones conjuntas se están derivando argumentos de sostenibilidad que en estos momentos impulsan y fortalecen la construcción conceptual de este nuevo corpus de conocimiento.

A continuación se presentan las líneas de investigación y trabajos más relevantes que han definido el marco conceptual de lo que ha sido la investigación cualitativa en educación en España. Organizaremos la información alrededor de las siguientes temáticas: investigaciones orientadas a la comprensión; investigaciones orientadas al cambio; las estrategias de recogida de información y, por último, las estrategias de análisis de la información.

3. INVESTIGACIONES ORIENTADAS A LA COMPRENSIÓN: LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Hablar de investigación orientada a la comprensión en España es casi sinónimo de hablar de investigación etnográfica. En educación ha sido, y continúa siendo en la actualidad, el método que con mayor fuerza ha impregnado la investigación. Probablemente, porque las descripciones que aportan han permitido que se extiendan a todos los aspectos de los escenarios educativos, contextos, creencias de los protagonistas, las estructuras organizativas, la carrera académica del alumnado, las subculturas de los pequeños grupos, etc. (Del Rincón, 1997). Por ello, en este apartado será la etnografía educativa la que cobre un especial protagonismo, a pesar de que señalaremos otras líneas de investigación desarrolladas al amparo de otras perspectivas teóricas y metodológicas.

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El conocimiento sobre metodología etnográfica emana con fuerza desde dos fuentes distintas: la antropología y la etnografía educativa. En el ámbito de la antropología esta metodología ya contaba con una trayectoria propia, muy en la línea de las perspectivas internacionales de interpretación cultural. Se seguían autores relevantes internacionalmente, sobre todo británicos y de Estados Unidos (p.e., Spindler, 1982; Spaldry, 1979, 1980; Wolcott, 1982), y se empezaron a publicar sus obras en España como las de Clifford (1991); Spindler (1993); Tyler (1991); Wolcott (1993). La etnografía es considerada como algo más que un método de investigación social, entendida como una construcción holística de la cultura comunitaria en un todo. En este sentido se entienden las premisas de la Antropología social y cultural, la Escuela de Chicago, la Fenomenología, Interaccionismo Simbólico, etc. Sin embargo, los antropólogos españoles no habían tomado como objeto de análisis e interpretación cultural las escuelas, ni los procesos educativos. Pero los inicios de la etnografía educativa si tienen su raíz en la experiencia de la ciencia antropológica. De forma paralela nos llegan las experiencias externas de etnografías educativas, como las de: Carr y Kemmis (1988); LeCompte y Preissle (1992); Ogbu (1993); Woods (1987), y se editan obras que plantean el procedimiento metodológico que se convierten en guía para las primeras etnografías escolares (p.e., Erickson, 1989; Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bedgan, 1992; Woods, 1995, 1998; etc.). Los antropólogos cuestionan la autenticidad metodológica de las etnografías educativas, se niegan a admitir
que los trabajos que se realizan desde otras disciplinas (sociología, pedagogía, psicología) constituyen etnografías. Todo ello desencadena un debate epistemológico que, no sólo acapara gran parte de los esfuerzos de los investigadores, sino que relanza esta nueva forma de construir conocimiento que ya empezaba tarde.

Jurdo Torres, en el prólogo del libro de Goetz y LeCompte (1988), también manifiesta el peligro potencial de esta metodología a quedar reducida a un conjunto de técnicas, o a cuestiones exclusivamente metodológicas, en su aplicabilidad a los fenómenos educativos. Y autores como García Castaño y Pulido (1994) deducen entonces que la etnografía educativa sería el trabajo que los antropólogos desarrollan cuando estudian las escuelas, por lo que las etnografías escolares han de coincidir con los principios teóricos y metodológicos de la antropología. Entre las dos perspectivas hay un debate abierto, y una falta de consenso acerca del marco epistemológico de la etnografía. Autores relevantes de la indiscutibilidad de la etnografía y la antropología fueron: Díaz de Rada (1995, 1996); Pulido (1995); Velasco et al. (1993), que consideran que la etnografía escolar se distingue del resto de las etnografías en lo referente a los sujetos que son objeto de estudio y no tanto en lo referente a la finalidad teórica, que es la cultura. Las etnografías realizadas se pierden de vista ambas perspectivas, como la realizada por Yanes (1997), sobre los movimientos de renovación pedagógica y formación del profesorado, quien además dice textualmente: «la etnografía es, simultáneamente, un modelo para recoger datos y una teoría para interpretarlos» (Yanes, 1997: 230). Sin embargo, muchos autores frenados por la polémica trataron de evitar denominar a sus estudios de etnográficos, y los describieron como estudios de caso, estudios cualitativo, naturalistas, interpretativos, etc. Probablemente también sea ésta la razón por la que la producción etnográfica strictu sensu se presenta más reducida.

En el marco de este debate epistemológico, y en búsqueda de consenso, se introducen nuevas perspectivas teóricas internacionales, como las de los protagonistas de la etnografía crítica, con principios distintos a los de cualquier otra etnografía (p.e., Anderson, 1989; Levinson, 1992; Quanz, 1992; Thomas, 1993). Algunos autores nacionales impulsan la necesidad de que el conocimiento educativo sirva para desenmascarar las construcciones sociales dominantes y los intereses que ellas representan (Yanes, 1997), y otros (Bartolomé, 1992) prefieren otorgar esta finalidad de cambio social a la investigación-acción. Bartolomé (1992) dentro de la etnografía educativa distingue entre etnografía holística, que persigue la búsqueda de los patrones culturales de un grupo mediante identificación de creencias y prácticas concretas; etnografía desde el interaccionismo simbólico, que profundiza en los significados de las interacciones sociales que se dan habitualmente en el ámbito educativo; y etnografía desde la antropología cognitiva. Por otro lado, Velasco, García-Castaño y Díaz (1993) hacen una clasificación temática en la que distinguen: estudios de los procesos educativos fuera de la escuela y que se aproximan a los realizados por la corriente de Cultura y Personalidad; estudios referidos más propiamente a la llamada etnografía escolar y que vienen a relacionar la escuela con su medio y su entorno social inmediato, ya sea el barrio o la familia en particular, que quedan aquí incluidos los estudios de diversidad étnica desde las diferentes versiones de la educación multicultural; estudios de organización escolar; estudios de agentes y relaciones dentro del marco escolar; estudios sobre los sistemas de comunicación en el aula; estudios sobre acontecimientos especiales de las escuelas.

A pesar de que la investigación etnográfica en el contexto educativo no ha estado protagonizada por antropólogos sino por pedagogos, éstos tuvieron siempre como finalidad última la interpretación cultural, no sólo por la tradición antropológica que les guía, sino porque se concibe la educación como una forma de ver la cultura, ya sea como transmisión, reproducción, integración, cambio o interacción (Velasco et al. 1993). Según Pérez Gómez (1992), para entender la relación entre la cultura, el currículum y el desarrollo del conocimiento por parte del alumnado, es necesario interpretar la escuela como espacio ecológico de cruce de culturas. Ejemplos de trabajos desde esta perspectiva de transmisión cultural son los de García-Castaño y Pulido (1994), o de Vázquez y Martínez (1996), que estudian la cultura de la escuela comparando escolares de París y Barcelona.

**DESEARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA**

Autores como Pérez Gómez (1983) y, posteriormente, Bartolomé (1992a) señalan que fue la importancia concedida a la línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor lo que impulsó la inversión de esfuerzos por encontrar confluencias entre la investigación etnográfica y la comprensión de los fenómenos educativos. Las experiencias previas de la antropología y la sociología cualitativa, como a la autor literal de marcas epistemológicas y condicionaron las estrategias, técnicas y métodos para comprender la realidad educativa. Sin embargo, como se ha señalado, la introducción de la metodología etnográfica en el ámbito educativo se hizo desde la Pedagogía y no desde la Antropología o la Sociología de la Educación como en otros países (Pulido, 1995), de ahí que sus inicios estuvieran más vinculados a consultas curriculares que culturales.

En el Congreso Internacional sobre Pensamiento de los profesores y toma de decisiones, celebrado en Sevilla en 1986, ya se dejó entrever la necesidad de compensar algunas limitaciones y carencias que ofrecían las metodologías utilizadas en el estudio de esta perspectiva, y la necesidad de introducir nuevas metodologías. Esta apertura ideológica constituiría la base para la introducción posterior de esta metodología. A partir de estas reflexiones y hallazgos comienzan a realizarse en España trabajos de investigación, principalmente estudios de casos de orientación etnográfica, que facilitaron la introducción de los métodos cualitativos. El trabajo de Zabalza, Montero y Álvarez (1986), para estudiar la utilidad de los diarios del alumnado en prácticas en la formación del profesorado; Casillo (1989), construye un modelo de formación para el profesorado de educación especial; Esteban (1991) analiza los valores sociales transmitidos por la escuela; Zabalza (1991), quien a través de los diarios de los alumnos, estudia cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores; la tesis doctoral de San Fabián (1988), sobre la representación de la escuela en el niño; o el de Marcelo (1992), en el que se combina la perspectiva cualitativa y cuantitativa, son sólo algunos de los ejemplos de los primeros trabajos sobre investigación etnográfica.

La escasa experiencia impide la aplicación de esta metodología con seguridad, por lo que se generó, junto a la emergencia de los primeros trabajos prácticos, una gran reflexión sobre qué problemas debían ser susceptibles de ser objeto de investigación etnográfica. En este sentido, Martínez Rodríguez (1990b) considera que cualquier experiencia novedosa de tipo curricular es susceptible de investigación etnográfica (v.g. procesos de innovación, estructuras de poder, espacio y tiempo escolar, etc.). Véase e al. (1993), junto a otros autores como Pérez Ferra (1994) y Pérez (1994), amplían esta perspectiva aplicada al aula, a la comunidad, y sugieren la aplicabilidad de la etnografía educativa a los procesos educativos fuera del aula, estudios de relación de la escuela con su entorno social más inmediato, además de los estudios de organización escolar. El reciente trabajo de revisión de trabajos de corte etnográfico realizado en España por Axpe (2004) concluye que las teóricas objeto de investigación etnográfica han sido: didáctica, formación del profesorado, planificación y organización educativa, educación y diversidad, bilin güismo, comunicación y lenguaje, procesos de aprendizaje, tecnología educativa, sociología y antropología, desde donde se estudia la cultura escolar en relación con otras culturas o subculturas. Entre ellos predominan los trabajos sobre organización escolar y formación del profesorado, y se observa una clara emergencia de la aplicación de esta metodología en trabajos sobre diversidad. Axpe (2004) compuerta que este tipo de metodología se aplica básicamente en la realización de tesis doctorales, cuya producción sobrepasa considerablemente a la realización de otro tipo de investigaciones.

Las etnografías educativas realizadas en España han adoptado mayoritariamente métodos de etnografía clásica, relacionando el objeto de estudio con el grupo o unidad social al cual pertenece, y buscando los significados que le dan los informantes a sus actuaciones. Sin embargo, no se utilizan los marcos conceptuales y teóricos de la antropología cultural, dado que los autores de las etnografías son pedagogos y no antropólogos.

Recientemente, la emergencia en los últimos años de nuevas realidades multiculturales en las aulas ha impulsado la aplicación de esta metodología al contexto escolar (Bartolomé, 1997). El estudio e interpretación de la cultura, en toda su amplia gama de definiciones, permitió establecer la categoría de cultura escolar, como concepción organizacional, sin como concepción vinculado a la descripción de realidades culturales diversas dentro de la escuela en el marco de la multiculturalidad e interculturalidad. Se inicia así toda la línea que hoy conocemos de etnografía escolar, aplicada al estudio de contextos educativos y sociales, sobre la base de la percepción, atribución de significados y opiniones de los distintos actores del proceso educativo.

La etnografía escolar fue asumida por los pedagogos más como herramienta de investigación que como cuerpo teórico, ya que tuvieron como referencia para la interpretación y la búsqueda de significados culturales: el contexto y la unidad social de pertenencia de los actores que confluyen en el espacio escolar. De esta forma se realizaron etnografías tomando como unidades de estudio: centros educativos, el aula como grupo y el profesorado. Estos trabajos interpretaban los datos en relación al grupo social al cual pertenecen los protagonistas de los escenarios objeto de estudio, y tratan de encontrar los significados que construyen los informantes de sus actuaciones. Trabajos de estas características fueron los de Aguado (1999), Bartolomé et al. (1997b), o los del Colectivo IEF (1996).

Han sido muy pocos los estudios realizados con finalidades de comprensión de los sentidos y significados que damos a los fenómenos educativos. Algunos de ellos han sido los de Martínez (1997), San Fabián y Corral (1989) y el de Yanes (1997). Lo mismo sucede en torno al método cualitativo denominado La teoría fundamentada, pues ha sido escasamente aplicado en la investigación educativa en España. El trabajo más relevante es el de Massot (2003), sobre el desarrollo identitario de jóvenes entre 17 y 22 años, hijos e hijas de inmigrantes argentinos y uruguayos establecidos en Cataluña. En este estudio se aplican estrategias y métodos centrados en conocer cómo las personas dan sentido a su realidad externa y organizan su vida social común, a modo de construcción social de la realidad. Por otra parte, aunque en el ámbito de la educación se han desarrollado trabajos desde la perspectiva etno-metodológica, dirigidos al estudio de microdimensiones, como el vocabulario y conversaciones producidas en el aula, se desconocen trabajos de estas características en España.

Pulido y Prados (1999) aplican la metodología etnográfica como herramienta de acción psicopedálogica, con la finalidad de generar dinámicas de innovación y cambio. Desde esta perspectiva se ha aplicado en casi todos los ámbitos de la orientación psicopedagógica, tales como elección de estudios superiores, abandono de estudios, el contexto de origen de los estudiantes, desarrollo profesional y evaluación, etc.

Por último, los trabajos de Bolívar (1996, 2001, 2002) han contribuido al conocimiento y aplicación de un método específico de la investigación cualitativa como es el enfoque narrativo-biográfico, en el que el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.

A pesar de la corta experiencia, la producción de investigación etnográfica es abundante, y, como se ha señalado, los ámbitos y temas abordados han sido de gran variedad.

4. INVESTIGACIONES ORIENTADAS AL CAMBIO

La complementariedad de métodos, producida a partir de los años 80, genera una serie de propuestas que tienen como finalidad introducir cambios en la práctica educativa. La perspectiva impulsada por la escuela de Canadá y Australia, así como el denominado Movimiento Curricular inglés, protagonizado por el Insti-
El tuto de Investigación de Cambridge a través de Ellios, se dejan sentir en la investigación educativa española. La ponencia presentada por este autor en el Primer Congreso de Didáctica en 1982 es señalada por algunos autores como clave del impulso de la Investigación-acción (I-A) en España. Desde principio de la década de los ochenta se habla de la I-A, y se postula como una forma de indagación «de y desde la práctica educativa». Supuestamente se introduce, no exclusivamente como un método teórico, sino como una manera de entender la escuela, como una estrategia de renovación y cambio educativo, y, simultáneamente, como una modalidad de desarrollo profesional. Su impacto y difusión, muy limitados, se gesta primero en el ámbito académico y posteriormente es utilizada por grupos minoritarios de profesores.

Para hacer un bosquejo de la presencia de la I-A en nuestro país, abordaremos tres cuestiones: la primera hace referencia a la recepción de las propuestas foráneas provenientes del mundo educativo inglés; la segunda tiene que ver con los intentos de elaboración teórica propia y la reflexión que en distintos eventos se realiza sobre esta corriente de pensamiento y acción; y la tercera cuestión aborda las prácticas y experiencias de la I-A llevadas a cabo en contextos prácticos, tanto por personas individuales como por grupos y movimientos de reforma de la escuela.

LA INFLUENCIA EXTERNA

La I-A aplicada al ámbito escolar comienza a conocerse no sólo por la llegada de textos, sino por los contactos que ya desde los años ochenta se tienen con la Universidad de East Anglia y, concretamente, con cualificados representantes de esta corriente, entre los que destacan Laurence Stenhouse, John Elliott y Barry McDonnell, entre otros. Por esas fechas se traduce una de las obras centrales de Stenhouse (1984), Investigación y desarrollo del currículum, junto con otras de menor entidad (Stenhouse, 1985, 1987, 1990a, 1990b, 1991, 1997). No obstante, la introducción del discurso curricular anglosajón no ha estado exenta de polémica, pues para algunos autores españoles (Bolívar, 1998; Moreno, 1998) supuso no sólo la ruptura con el incipiente neopositivismo, sino el abandono de otras tradiciones de la Europa continental.

Dentro del conjunto de aportaciones teóricas que se produjeron bajo los auspicios de la I-A, destacaríamos en primer lugar la labor de traducción de libros y manuales. Un dato fundamental fue el libro de Elliott (1990). La investigación-acción en educación. Recopilación de textos y artículos dispersos del autor, realizado y...

LA ELABORACIÓN TEÓRICA PROPIA

La sucesión de eventos científicos que acontecieron durante los años 80 denota, no sólo interés por la I-A, sino un cierto grado de reflexión colectiva. Tanto en los eventos de Murcia como en los de Valladolid. En estos encuentros se divulga y se teoriza sobre la I-A, difundiendo la afortunada metáfora de «el profesor como investigador en el aula», y sobre la naturaleza de la I-A (Contreras Domínguez, 1994a, 1994b; Gimeno Sastrián, 1983; Porlan, 1987), recogiendo así y reinterpretando el principio defendido por Kurt Lewin (1973) de que los actores sociales deben ser los...
protagonistas de su propia indagación. Principio que fue divulgado posteriormente por Stenhouse, referido al ámbito de la educación y, concretamente, al profesorado. Finalmente, el marco legislativo de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) también supuso un impulso considerable para la investigación orientada al cambio. Los principios educativos en ella promulgados constituyeron el marco propio para la búsqueda de modelos metodológicos y el desarrollo e implantación de diversas iniciativas innovadoras de la práctica educativa. La participación del profesorado es uno de los ejes centrales, por lo que se creó toda una plataforma de formación del profesorado en distintos ámbitos y corrientes metodológicas de investigación: clásica, cualitativa y crítica. Hubo un interés particular por situar la I-A en el panorama de la investigación educativa (Escudero Muñoz, 1987, 1990a, 1990b; Marrero Acosta, 1990).


EXPERIENCIAS DE I-A EN NUESTRO PAÍS

En España no se ha consolidado la tradición de escribir informes de I-A por el profesorado que desarrolla proyectos en su aula o en su centro, al estilo de los informes promovidos desde la Universidad de East Anglia en la década de los ochenta. Este tipo de literatura o testimonio, escrito por los propios profesores en su propio lenguaje, tenía la virtualidad de hacer públicas esas experiencias, de fomentar el debate crítico sobre las mismas, así como dar formato a la consulta de los docentes. La difusión de experiencias de I-A ha sido muy limitada, reduciéndose a algunos artículos en revistas de divulgación, a comunicaciones presentadas en congresos y jornadas, a seminarios o intercambios en los Centros de Profesores y, excepcionalmente, reflejándose en libros6.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), en los años 80 y 90, estuvieron comprometidos con experiencias y proyectos colectivos de esta naturaleza, como lo testimoniaron las resoluciones de sus congresos7. Una propuesta surgida del seno de los MRPs de singular notoriedad fue el proyecto Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro, coordinado por Ángel Martínez Bonañé (2002). Este sería un ejemplo de I-A, entendida en sentido amplio y desde una perspectiva crítica y emancipatoria, que, de ser una experiencia elaborada durante años, se convierte en una propuesta estructurada para el trabajo colectivo autónomo en los centros educativos.

Otro foco de experiencias de I-A lo constituyen los dos congresos celebrados por la Universidad de Valladolid, recogidos de manera monográfica en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. La revista de difusión educativa Cuadernos de Pedagogía8 da testimonio de frecuentes experiencias, pero sin el rigor metodológico de informe de investigación. Sin embargo, aún pocos, contamos con algunas experiencias de estudios empíricos que utilizan la I-A a algunas de sus modalidades, como la investigación cooperativa. Ejemplo de ello son los trabajos de Bartolomé (1986, 1988) y el de Bartolomé y Anguera (1990) sobre investigación cooperativa. Otra de las experiencias pioneras de I-A colaborativa fue la animada por el profesor J.M. Escudero (1990), con el llamado Proyecto Cordillera: una estrategia de desarrollo y revisión de la práctica, así como de formación del profesorado en las propias escuelas donde desarrollan su trabajo. También habría que mencionar los colectivos de pedagogía crítica asturianos como otro foco de experiencias sobre I-A, que se constituye en la Universidad de Oviedo en torno al profesor César Caspante (Braga, 1994; Braga e Ibáñez, 1995)10.

Respecto a la metodología comunicativa-crítica como conocimiento de la realidad social en todas sus dimensiones, desde la construcción de significados de forma comunitaria, encontramos como en muchas otras modalidades sólo referencias teóricas en cuánto a sus finalidades (Gómez Alonso, 2004) y ausencia de aplicaciones.

---


8 Ver también ana y Martínez Bonañé (1992) y Varela (1997), para comprender la naturaleza compleja de la actividad crítica de los Movimientos de Renovación Pedagógica que llegaron a involucrar en la década de los 80 a treinta mil profesores.


Desde esta perspectiva, el conocimiento científico ha de contemplar los vínculos existentes entre los procesos de adquisición de conocimiento y los intereses que motivan dicho proceso. Esto sólo puede producirse en la autorreflexión de las ciencias críticas, y a través del diálogo con todas las personas que son participantes y transforman sus contextos. Flecha (1997), a través de su obra *compartiendo palabras*, describe los siete principios guía del aprendizaje dialógico en el conocimiento de la realidad.


5. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Hemos querido dedicar un apartado específico a las estrategias de recogida de información, ya que éstas juegan un papel muy importante en los inicios de la investigación cualitativa. Los inicios de la mayor parte de los trabajos de investigación desde la corriente cualitativa lo que hacen es utilizar estrategias de recogidas de información mixtas (i.e., cualitativas y cuantitativas), pero desde perspectivas clásicas de investigación. Ejemplo jño de ello fue la investigación de Villar Angulo (1986) *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*, que introduce estrategias cualitativas de recogida de información en combinación con otros planteamientos metodológicos. A partir de este momento cobra importancia esta modalidad de trabajos, y se empiezan a conocer una gran variedad de técnicas como: la observación, la entrevista y sus modalidades, el análisis documental, el grupo de discusión, las historias de vida, el diario de campo, etc.

A pesar de que los planteamientos teóricos insisten en que la investigación cualitativa no se sustenta, ni justifica sólo con la utilización de técnicas de datos cualitativos, los investigadores aprenden a hacer investigación recogiendo y analizando datos, sin concluir con las derivaciones de interpretación o cambio que se les presu- pone. Se adquiere un cierto hábito de denominar investigación cualitativa a toda aquella que incluya estrategias cualitativas de recogida de información. La suma de trabajos individuales de estas características constituyó en los inicios una trayectoria muy centrada en el desarrollo de técnicas de recogida de información. Algunos autores, como Escudero (1990), llegaron a decir que la investigación cualitativa en España se definía por la utilización de métodos y procedimientos de recogida de información y análisis de datos, y no tanto por los presupuestos conceptuales. Sien- do estos presupuestos los que permiten responder a cuestiones más profundas que afectan a qué investigar, por qué y para qué hacerlo, cómo hacerlo y cuál es la relación que quiere establecerse entre el conocimiento y la acción educativa.

Por otro lado, la inseguridad que genera la alternativa paradigmática conduce en una gran inversión de esfuerzos por dotar a las técnicas cualitativas de los mismos criterios de rigor metodológico que los de la investigación cuantitativa. Los criterios para juzgar el rigor metodológico de la investigación naturalista propuestos por Guba (1983) y Guba y Lincoln (1985) representaron un aval a la incipiente y tímidamente producida de este tipo de investigación en España. A pesar de que estos criterios son propuestos para todo el proceso (i.e., diseño) de la investigación, se desarrollan estrategias de aplicabilidad de los mismos para la recogida y análisis de datos, y fueron posteriormente desarrollados por autores nacionales como Angulo Rasco (1990) o Sanfín (2000). En este sentido, la *credibilidad* se refuerza, por ejemplo con la observación persistente; la *transferibilidad* a otros sujetos y contextos, con la recogida abundante de datos; la *dependencia* o consistencia, con la contrastación de datos recogidos por distintos métodos; y la *confirnabilidad*, con triangulación o confirmación de datos con otros investigadores.

Otros esfuerzos se centraron en dotar a los instrumentos de recogida de información propiedades específicas de los fines de la investigación cualitativa. Nos referimos a la clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos que hacen Rodríguez, Gil y García (1996:145), según los objetivos establecidos por el investigador. Esta clasificación de procedimientos y técnicas la hacen en función de los siguientes objetivos de investigación:

- Describir una situación: Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios, etc.
- Contrastar una explicación: Test, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada, etc.
- Interpretar lo que los otros piensan: Diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida.
- Analizar lo que piensan: Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable.
- Ayudar a que otros tomen conciencia: Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta feed-back, grupo de discusión, técnicas de grupo.

6. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos va unido a la recogida de información, de hecho cuando describimos lo que observamos a través de las notas de campo, de alguna manera ya estamos efectuando un análisis de la información, cuando interpretamos la realidad y la categorizamos. Sin embargo, cuando nos referimos a la tarea de análisis de datos en el proceso de investigación, aludimos a la tarea en la que hemos
de someter el texto a múltiples manipulaciones, a través de un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de la realidad, con la finalidad de encontrar un sentido a la información.


El inicio en la difusión de este tipo de procedimientos en España coincide con la realización de los primeros estudios cualitativos. En este sentido, y de forma muy pionera, en el VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa, celebrado en 1993, se presenta una ponencia presidencial titulada «Análisis de datos cualitativos en Investigación sobre la diferenciación educativa», y en torno a ella se crea una mesa de presentación de comunicaciones sobre el tema. Es aquí donde se dan a conocer algunas herramientas informáticas como la desarrollada por la escuela francesa como el Système Portable pour l'Analyse des Données Textuelles (SPAD'T), el programa Analysis of Qualitative Data (AQUAD), y el Non Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing (NUDIST), presentados por Gil, García, Rodríguez y Corrales (1994). Junto a estos aparecen las primeras iniciativas españolas que, aunque más modestas, muestran el interés por desarrollar posibilidades en la consecución de este objetivo, como la presentada por Carro (1994), a partir de la utilización del programa Word-Perfect, e inspirado en programas de estas características como los ya presentados y otros como el Ethnograph, el KEDIT y el LisPQUAL. Esta nueva posibilidad se presenta como una alternativa útil, interesante y al alcance de cualquier investigador para el análisis de los datos.

7. CONCLUSIONES

Como el lector habrá podido comprobar, la trayectoria expuesta en este artículo ha exigido un gran esfuerzo de revisión y evaluación de la producción española de literatura sobre investigación cualitativa. Con todo, queremos advertir que se ha hecho un importante esfuerzo de selección en la cita de los trabajos, pues nos resultó imposible la reseña de cada uno de ellos. Al amparo de esa panorámica general mostrada, y de la síntesis a la que hemos podido llegar tras el análisis del conjunto de los trabajos realizados, concluimos lo siguiente:

- En España se inicia una apertura hacia nuevas perspectivas metodológicas en la década de los años 80. Esta apertura estuvo impulsada por el cambio económic, social y político que experimentó la sociedad española en el llamado «periodo de transición» de la dictadura franquista a la democracia.

- Anteriormente a la aprobación de la Ley General de Educación (1970), que otorga cierta autonomía a la Universidad española, las características del régimen impusieron que se diera un movimiento comprometido con el estudio de la realidad social y educativa. A partir del año 1983, con la Ley de Reforma Universitaria (LRU), es cuando se empiezan a dar las condiciones para el desarrollo del libre pensamiento y de la investigación independientemente y crítica. Este nuevo contexto generó condiciones muy favorables de apertura hacia nuevos paradigmas de investigación.

- El acercamiento al conocimiento del paradigma cualitativo se hace fundamentalmente a través de la publicación al castellano de obras de trascendencia internacional, junto a la edición de manuales de autores nacionales que se habían formado con otros colegas de Europa y Estados Unidos. Asimismo, la tradición adquirida en el contexto nacional por otras disciplinas, como la sociología y la antropología, lo beneficiaron.

- En la década de los 80 hay una evidencia clara de la aplicación de la metodología cualitativa, pero es en la década de los 90 cuando la total expresión y consolidación de la nueva metodología adquiere protagonismo. Este hecho es evidente no sólo por la insesante producción de investigaciones, de las que dan cuenta las publicaciones nacionales e internacionales, sino por otros eventos como la edición de encuentros y seminarios, la inclusión de materias en el currículum de los títulos universitarios, etc.

- A pesar de que el grueso de la investigación educativa actual sigue siendo de corte cuantitativo, en las dos últimas décadas ha habido una importante producción de trabajos de corte cualitativo. Desde sus inicios no ha cesado la edición de estudios teóricos sobre esta modalidad de investigación, y existe un afán continuado por el conocimiento que sobre investigación cualitativa se hace fuera de nuestras fronteras.

- En la actualidad, la etnografía escolar avanza con paso firme para situarse como una potente herramienta de aproximación a las distintas realidades culturales que hacen vida común dentro y fuera del escenario escolar. Para los próximos años, se prevé un mayor desarrollo de este tipo de estudios, sobre aspectos de diversidad curricular, relaciones interpersonales, intergrupales, y sobre las prácticas y el enriquecimiento del fenómeno educativo en general.

- El uso continuado de la metodología cualitativa en los contextos escolares conllevará por consecuencia directa la elaboración de un cuerpo teórico propio que permita comprender esa realidad. Los autores como Bartolomé (1997) o Sabariego y Sandin (1997) ya han planteado la necesidad de avanzar hacia la reflexión profunda que supere la mera descripción etnográfica, para construir conocimiento y generar modelos educativos multi e interculturales.

- La investigación realizada desde la praxis, como una forma de convertir e involucrar a los docentes en los protagonistas de la indagación de sus propios problemas, se convierte igualmente en una metodología cualitativa que, aunque menos consolidada que la investigación etnográfica dentro de nue-
tras fronteras, ha sido entendida no sólo como estrategia de investigación y formación (v.gr. MRP), sino también como una herramienta para el cambio social, tal y como se ha constatado, a través de los trabajos, por ejemplo, de Pérez Serrano y Bartolomé.

- Teniendo en cuenta las nuevas realidades sociales y su reflejo en los escenarios educativos, no nos cabe duda que la investigación en educación recobrará, en las décadas venideras, una orientación marcadamente cualitativa que permitirá la emancipación y autonomía de los agentes sociales y educativos, así como un trabajo recíproco y el compromiso compartido entre investigadores y prácticos.

- Si bien es cierto que la investigación cualitativa en España no ha recobrado el lugar que le corresponde por su consistencia teórica, consideramos que en un futuro próximo experimentará un proceso de impulso y de avance, por la necesidad en la actualidad de que la investigación impacte en la práctica.

BIBLIOGRAFÍA


