

A la memoria de
Margarida Ramires Fernandes

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Emilio Luis Lucio-Villegas Ramos (Editor)

© Emilio Luis Lucio-Villegas Ramos (Editor)

Ana María Ruiz Abascal

Margarida Ramires Fernandes

António Fragoso de Almeida

Isabel López Górriz

Cristina Granado Alonso

M. Teresa Padilla Carmona

Emilio Luis Lucio-Villegas Ramos

Carmen Bautista

Fernando Cordero

Ana Durán

Rosario Granados

Encarna Mora

© Derechos de edición:

Nau Llibres. Edicions Culturals Valencianes, S.A.

Periodista Badía 10.

Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82.

46010 VALENCIA

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:

Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:

Guada Impresores S.L.

ISBN: 84-7642-703-4

Depósito Legal: V- XXXX - 2004

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



ÍNDICE

Presentación

<i>Emilio Luis Lucio-Villegas Ramos</i>	9
---	---

Homenaje a la profesora Margarida Fernandes

<i>José Alberto Gonçalves</i>	13
-------------------------------------	----

PRIMERA PARTE:

Investigación en Educación de personas adultas

Estudio de las orientaciones epistemológicas en el campo educativo

<i>Ana María Ruiz Abascal</i>	17
1. El concepto de paradigma	17
2. Paradigmas en Educación y en Pedagogía Social	19
2.1. Positivismo-neopositivismo.....	20
2.2. Tradición interpretativa, constructivista, hermenéutica.....	23
2.3. Teoría crítica y afines	26
Bibliografía.....	29

Investigación cualitativa: definición y diseño

<i>Margarida Ramires Fernandes</i>	31
1. Definición conceptual.....	31
2. Diseñar una investigación cualitativa.....	33
2.1. Definición del problema	34
2.2. Revisión de la literatura	35
2.3. Diseño de la investigación.....	35
2.3.1. La triangulación	36
2.3.2. El estudio de casos.....	36
2.4. Organización, análisis e interpretación de datos.....	37
Bibliografía	39

El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas

<i>António Frago de Almeida</i>	41
1. Introducción	41
2. El estudio de casos: problemática previa y características.....	41

3. Recogida de datos, análisis y validación.....	48
4. La generalización	52
5. Ventajas y limitaciones del estudio de casos.....	55
Bibliografía.....	58

Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa

<i>Isabel López Górriz</i>	61
1. Introducción	61
2. ¿Qué es la Educación?.....	61
3. ¿Qué es la investigación?	62
4. Paradigmas y metodologías de la investigación educativa	63
4.1. Paradigma interpretativo.....	64
4.2. El enfoque post-moderno. Alternativas actuales	65
4.3. Cuadro-síntesis de los paradigmas, metodologías y procesos de investigación educativa	69
5. Pasos básicos de la investigación educativa.....	71
6. Algunos enfoques de investigación cualitativa	72
6.1. La fenomenología	72
6.1.1. El método fenomenológico.....	74
6.2. El interaccionismo simbólico	75
6.2.1. Metodología	76
6.3. Etnometodología.....	77
6.3.1. Procedimientos metodológicos.....	78
6.4. La Etnografía	79
6.4.1. Rasgos que caracterizan a la Etnografía	81
6.4.2. Método etnográfico	82
7. Algunos de los instrumentos más destacados en la investigación cualitativa	83
7.1. La observación participante.....	83
7.2. El diario de campo	85
7.3. La entrevista.....	87
7.3.1. La entrevista no directiva en profundidad	88
7.3.2. Entrevista semiestructurada	90
7.3.3. Entrevista estructurada.....	90
Bibliografía.....	91

2ª PARTE

Prácticas en educación de personas adultas

Política y didáctica de los materiales curriculares

<i>Cristina Granado Alonso</i>	99
1. El olvido de los materiales curriculares en el discurso pedagógico y en la formación del profesorado	99
2. Políticas del libro de texto	104
3. Didáctica para la elaboración de materiales curriculares	113
3.1. Consideraciones previas	115
3.2. Sobre la selección de contenidos	116
3.3. Sobre la presentación de la información	120
3.4. Sobre las tareas de aprendizaje	127
3.5. Sobre la organización del trabajo con materiales curriculares	132
Bibliografía	134

Procedimientos para la evaluación de las necesidades socioeducativas de las personas adultas

<i>M. Teresa Padilla Carmona</i>	137
1. Introducción	137
2. La evaluación de necesidades en la educación de personas adultas	138
3. Presentación de algunos procedimientos para la evaluación de necesidades de personas adultas	141
3.1. Procedimientos basados en la observación	143
3.2. Procedimientos basados en la encuesta	152
3.3. Procedimientos basados en la medición	156
3.4. Otros procedimientos para la evaluación de necesidades de personas adultas	158
3.4.1. Técnicas y estrategias basadas en el grupo	159
3.4.2. Técnicas de autoinforme libre	161
3.4.3. Técnicas basadas en construcciones y ordenaciones personales	163
4. Reflexiones finales	165
Bibliografía	167

Educación bancaria y educación liberadora o la actualidad del pensamiento de Paulo Freire

<i>Emilio Luis Lucio-Villegas Ramos</i>	171
1. Introducción	171
2. Las dos educaciones. Educación bancaria y educación liberadora	171
2.1. Educación bancaria	173

2.2. Educación liberadora	174
3. Conciencia y niveles de conciencia.....	176
3.1. Concientización	177
4. Investigación temática.....	181
5. El dialogo y la inteligencia social	183
Bibliografía.....	185

Cómo trabajamos en educación de personas adultas. Una elección. Una propuesta

Carmen Bautista, Fernando Cordero, Ana Durán, Rosario Granados,

Encarna Mora..... 187

1. Comentario sobre el capítulo.....	187
2. Introducción	188
2.1. La coherencia.....	189
2.2. El conocimiento.....	190
2.3. Partir de la realidad de cada uno, por tanto de su experiencia.....	190
2.4. Técnicas o herramientas educativas.....	192
2.5. Cómo organizar la educación de personas adultas en cuanto a espacios y estructuras organizativas	193
2.5.1. Los centros o espacios	193
2.5.2. La participación	194
2.5.3. Perfil del educador o monitor	194
3. El método global de lectoescritura	195
3.1. Fases del método.....	195
3.2. Desarrollo de las distintas fases.....	196
3.3. Consideraciones finales	199
4. Método de trabajo para neolectores y segundo nivel.....	200
4.1. Estudio situacional.....	200
4.2. El núcleo generador	200
4.3. Lectura connotativa	200
4.4. Lectura denotativa	200
4.5. Lectura estructural	201
4.6. Investigación.....	201
4.7. Conclusiones.....	202
4.8. Evaluación	202
4.9. Papel del educador.....	202
5. El Núcleo Temático. Una metodología en Educación de Personas Adultas	203
Conclusión	206
Evaluación	207
Bibliografía.....	208

Presentación

Emilio Luis Lucio-Villegas Ramos

Durante los últimos años se ha recuperado la necesidad de la educación de personas adultas dentro del proceso de convergencia europea. Esto se ha hecho desde dos perspectivas diferentes pero igualmente importantes por el trasfondo que tienen para el futuro desarrollo de un determinado estilo de educación de personas adultas.

Con la recuperación de la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida, se ha puesto especial énfasis en el hecho, que ya el concepto de educación permanente había propuesto, de que las personas aprenden a lo largo de su vida. Aprenden no sólo conocimientos, sino también actitudes para el ejercicio de la ciudadanía, que parece una condición indispensable para el desarrollo y la profundización de las sociedades democráticas. En todo caso, sería necesario discutir si esta noción de aprendizaje frente a educación no ha roto determinadas dinámicas que daban a la educación de personas adultas un cierto sentido cultural. Por este motivo, la expresión aprendizaje nos parece restrictiva frente a la de educación concebida como desarrollo de las personas y las comunidades.

El segundo elemento es la formación de los *recursos humanos* que permita una mayor competitividad y un desarrollo más cualitativo y cuantitativo de las fuerzas productivas, tanto a las personas adultas como a los jóvenes, para garantizar su inserción en la vida laboral. De esta forma, sí se ha terminado con una trayectoria de la educación de adultos, ya que aquí cobra vigor sólo el aprendizaje limitado a determinadas destrezas, y no, nuevamente, la educación considerada desde su perspectiva más amplia.

Por ello, nos parece que las temáticas recogidas en el presente volumen tienen una gran actualidad y ayudan a seguir profundizando en los diversos campos que componen la educación de personas adultas frente a esa doble perspectiva, colaborando en la recuperación del carácter de una educación que aspira a ayudar en la difícil —y cada día que pasa parece que más— tarea de construir una ciudadanía democrática.

Los autores del libro son, en su inmensa mayoría, profesores universitarios con una amplia experiencia en el campo de la investigación en educación de personas adultas. Además, el libro aporta un importante proceso de colaboración transfronteriza, al participar en él profesores universitarios tanto españoles como portugueses, lo que enriquece las perspectivas tratadas en el mismo.

Se divide en dos apartados claramente diferenciados. En la primera parte, titulada *Investigación en educación de personas adultas*, los autores y autoras realizan un repaso sobre las diferentes perspectivas y métodos que pueden ser empleados para tener un mayor conocimiento del campo de trabajo sobre el que tratamos. Se busca presentar al lector diversas opciones y diferentes métodos que ayuden a estudiar y profundizar en el conocimiento de la educación de personas adultas desde una clara perspectiva de investigación.

Y esto se realiza desde una estructura bastante clásica. Comenzamos por la explicitación de los paradigmas de investigación presentes hoy en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales, y cuál parece ser el más adecuado para abordar determinados problemas de investigación. La recordada profesora Margarida Fernández realiza un recorrido detallado por la investigación cualitativa. Infelizmente, este texto no pudo ser repasado y enriquecido más tarde por ella misma.

En los aspectos más concretos y aplicables de un proceso de investigación, vamos a conocer un posible modelo –los estudios de casos– y los instrumentos más significativos para realizar un proceso investigador desde las perspectivas que constituyen el punto de partida de este libro.

En la segunda parte, titulada *Prácticas en educación de personas adultas*, se recogen una serie de aportaciones que ayudan a especificar aspectos concretos para el trabajo en educación de personas adultas. En concreto, nos parecen especialmente destacables, por cubrir un vacío dentro del panorama docente e investigador en este ámbito, las que se refieren al diagnóstico de necesidades educativas aplicado a las personas adultas, y el que hace referencia a los libros de texto específicos para personas adultas.

Siempre hemos considerado que los estudiantes adultos llegan a los procesos educativos con una variedad de niveles y de conocimientos, producto de su nivel de formación anterior, pero también de su experiencia de vida y de trabajo. El diagnóstico para poder individualizar las estrategias educativas hasta el grado que podamos hacerlo se convierte en un instrumento esencial, dado que va a permitir responder a uno de los retos que la educación de personas adultas ha hecho suyos, convirtiéndose en una parte fundamental de su forma de concebir la educación: construir acciones formativas que respondan a las necesidades de las personas y, por tanto, que sean significativas para ellas.

El segundo de los aspectos que hemos señalado cubre el importante aspecto de los libros de texto. Son muy pocos los textos dirigidos específicamente para personas adultas y, en muchas ocasiones, los profesores y profesoras desarrollan materiales contruidos específicamente y que no tienen un soporte estable. Pero el libro de texto, el cuaderno de ejercicios, del tipo que sea, es un elemento –nos guste o no– de referencia dentro de las escuelas y de los procesos de formación. Está en el imaginario colectivo de personas que dejaron hace mucho –o poco– la escuela y que vuelven a recuperar el hábito y el trabajo de formarse. Es, por tanto, una necesidad fundamental analizar este elemento de los procesos de formación.

Hemos dedicado, en este apartado, un capítulo a hablar del pensamiento –de algunos elementos que entendemos significativos– de Paulo Freire. No se trata de hacer una aportación original, sólo de recorrer algunos de los lugares del discurso freiriano desde la convicción de que son hoy tan necesarios como cuando se escribieron hace cuarenta años. El crecimiento de las desigualdades, la continuidad del analfabetismo, la sofisticación de los lenguajes empleados hacen que hoy sea necesario un proceso de descodificación para poder comprender qué está ocurriendo a nuestro alrededor, cómo es el mundo en que vivimos.

El libro se cierra con un capítulo dedicado a la explicitación metodológica de una clase de educación de personas adultas. Fernando Cordero y otros y otras educadoras de

personas adultas nos ofrecen un recorrido metodológico para ayudarnos a comprender esa caja negra en la que muchas veces se convierte la actividad docente. Lo que descubrimos es cómo podemos trabajar en clase con estrategias adecuadas para un nivel específico, y con una variedad de personas y de niveles.

En definitiva, este libro intenta recuperar un campo de estudio e investigación con una mirada alternativa hacia los modelos dominantes que hoy encontramos. Los autores creemos en una educación de personas adultas para ayudar a crecer a las personas, frente a la educación contable pendiente sólo de los resultados y nunca de los procesos de crecimiento. Es esta última cuestión la que queremos recuperar desde la investigación y unas determinadas prácticas de la educación de personas adultas.

Emilio Luis Lucio-Villegas Ramos

Homenaje a la profesora Margarida Fernandes

José Alberto Gonçalves

Universidade do Algarve

A lo largo de toda su vida académica, la profesora Margarida Ramires Fernandes, doctorada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Wales, College de Cardiff, ha ejercido numerosos puestos y funciones, tanto en el ámbito de la Universidad del Algarve de la que ha sido Vice-Rectora, como en el de su institución (Escuela Superior de Educación) de la que fue Presidenta de la Asamblea de Representantes, Presidenta del Consejo Directivo, Presidenta del Consejo Científico, coordinadora del área de las Ciencias Fundamentales de Educación y coordinadora del grupo disciplinar de Teoría y Desarrollo Curricular.

Ha colaborado con diversas universidades nacionales y extranjeras, como la Universidad de Sevilla, formando parte de la comisión académica del Experto y Master Universitario en “Educación de Personas Adultas y Acción Comunitaria”, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la misma universidad, compartiendo módulos de formación en el ámbito de la investigación educacional, y en el International Centre for Educational Change, del Ontario Institute for Students in Education, de la Universidad de Toronto.

También ejerció funciones y colaboró con otras instituciones y/o organismos portugueses y extranjeros relacionados con educación siendo, cuando murió, Vice-Presidenta de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación, y miembro de la British Psychological Society y del Centro de Investigación, Difusión e Intervención Educacional (CIDInE).

Fue autora de diversas publicaciones en Portugal y en el extranjero (España, Reino Unido, Canadá y EE. UU.), en los campos de la Teoría y Desarrollo Curricular, Evaluación y Supervisión. En este tema, sin embargo, nos merece una especial referencia su obra *Cambio e Innovación en la Pos-Modernidad. Perspectivas Curriculares*, publicada en el año 2000, en la que problematiza el papel de la escuela y de los profesores en el marco de los cambios que fueron introducidos, o apenas ensayados, en los sistemas educativos de distintos países, en el sentido de encontrar respuestas educativas innovadoras, ante las presiones y las paradojas creadas por la globalización, en una sociedad que se cree en la pos-modernidad y que se pretende más democrática, más humanista y más justa.

En todas estas actividades, así como en el ejercicio de la docencia, Margarida Ramires Fernandes destacó por su humanismo, por su dinamismo, por su sentido crítico, por su entusiasmo, por su competencia y por su rigor científico y pedagógico.

Como profesora, sabía cautivar a los estudiantes, de quienes merecía una admiración efectiva, y despertar en ellos el gusto por el saber y por la investigación.

Dotada de una extraordinaria capacidad de trabajo y evidenciando un permanente optimismo, tenía como lema de acción promover el desarrollo de los estudiantes en formación, a través de aprendizajes significativos y como vía de acceso a la construcción de una profesionalidad docente consciente, armónica y creativa.

Buscaba además, respetando siempre la individualidad de los futuros profesores, crear condiciones para que consiguieran una actitud de compromiso reflexivo y crítico frente al ejercicio de la docencia, que les permitiese su afirmación como personas y profesionales empeñados, competentes, participativos y críticos en la construcción de una escuela más humana e inclusiva.

Fue también ejemplar su dedicación a la causa de la investigación en educación, como podemos testimoniar por haber compartido con ella algunos proyectos y procesos de investigación, en el ámbito de la construcción y análisis de planes de estudio de asignaturas de enseñanza superior, de territorialización de la acción educativa y de la reorganización curricular.

Especialista en el campo de la evaluación y del currículo, ha orientado diversos proyectos de investigación en esos campos, siendo de subrayar su capacidad para abrir líneas de trabajo, para sugerir orientaciones, para criticar de forma constructiva y para ayudar, siempre que era necesario.

Se mostraba exigente en cuanto a los procedimientos de la investigación, nunca dejaba de tener una palabra amiga y de aliento que desinhibía, que estimulaba y que ayudaba a sobrepasar dificultades y estados de desánimo.

Por todo esto, Margarida Ramires Fernandes es merecedora de nuestro homenaje y de que la recordemos como la profesional y amiga –siempre presente para nosotros– a quien la educación tanto debe.

José Alberto Gonçalves.

Traducción del portugués de Antonio Fragoso de Almeida.

PRIMERA PARTE:

Investigación en Educación de personas adultas

Estudio de las orientaciones epistemológicas en el campo educativo

Ana María Ruiz Abascal

1. El concepto de paradigma

La palabra paradigma tiene dos acepciones. A nivel de la vida cotidiana, y así es recogido por el Diccionario de la Real Academia Española, un paradigma es un ejemplo o algo ejemplar. Esta concepción, de raíz platónica (Ferrater, 1994), nos lleva a emplear la palabra paradigma cuando queremos referirnos a algo modélico que queremos imitar o seguir (el paradigma de la belleza, por ejemplo) o también como una muestra, un exponente, de una clase.

Si entramos ya, y debemos hacerlo puesto que será el terreno en el que desde ahora nos moveremos, en la filosofía de la ciencia, quién dio un sentido más conocido al término paradigma fue el filósofo Kuhn al entender por paradigma un marco en el que se acumulan los conocimientos:

Realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Kuhn, 1986: 13).

Es decir, este autor se preocupó por el asunto del conocimiento, la ciencia (¿qué es el saber?, ¿cómo se da en la historia?...) y vio que no existe una única forma de hacer ciencia o saber que haya sido eterna y universal. Recordemos que las preocupaciones, las formas de vida y de comprensión del mundo, el modo de resolver los problemas e incluso los problemas que preocupan a las personas, no han sido siempre iguales a través del tiempo y el espacio. Lo mismo, y podemos decir que de forma relacionada, ha ocurrido a lo largo de la historia del saber.

Para Kuhn, un paradigma es un marco científico en el que se tratan unos problemas determinados de una forma determinada.

Continuando con este autor, nos podemos preguntar por la historia del conocimiento. El conocimiento no se acumula como una bola de nieve, a veces, ésta se rompe. Es decir, un paradigma es dominante mientras sea capaz de dar respuesta a los problemas que se plantean, intentando mantenerse en una posición privilegiada frente a otro marco conceptual y constituyendo un cuerpo sistematizado de bases conceptuales comunes (de alto nivel de

abstracción), así como una constelación de relaciones específicas dentro de la comunidad científica (investigadores) que sustenta el paradigma. Pero cuando empiezan a surgir anomalías, hechos o cuestiones que no son explicables de forma convincente, y éstos son de suficiente importancia, el paradigma entra en crisis y la comunidad científica pasa por un periodo de reflexión. De aquí puede surgir una base (un marco amplio) que puede llegar a imponerse si logra el respeto suficiente como método de conocimiento y constituirse así en un nuevo paradigma.

Saez (1986: 16) aporta, en esta línea, una definición clarificadora de paradigma:

Plataformas conceptuales relativas a la realidad y desde las cuales se mantiene implícita o explícitamente determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo e investigación.

Guba y Lincoln (1994), en un sentido muy parecido al de Saez, nos indican a qué se refieren estos supuestos teóricos, definiendo y distinguiendo un paradigma de otro por la clase de respuestas que dan a unas preguntas claves, a saber:

- A nivel ontológico, ¿cuál es la naturaleza de la realidad?, ¿qué podemos llegar a saber?
- A nivel epistemológico, ¿cuál es la relación entre conocedor (sujeto de la investigación) y lo que se pretende conocer (objeto)?
- A nivel metodológico, ¿cómo llega el conocedor a lo que pretende conocer?

Las respuestas a estas cuestiones, íntimamente relacionadas entre sí, determinarán las características del paradigma y lo constituirán como tal. Popkewitz (1988: 63) define paradigma como:

La constelación de valores, procedimientos y compromisos que dan forma a la investigación.

Otro aspecto a considerar, que recogemos del filósofo alemán Habermas (1982) es que los intereses (lo que se persigue o lo que se busca en último término a través del conocimiento) y los valores también forman parte del devenir científico y de la tarea del investigador. Los intereses son la base de la acción humana (y por lo tanto de la acción científica, que no es más que una acción humana). A ello hay que añadir también que, dentro de un paradigma, existen principios de autoridad y definiciones de legitimidad (lo que es correcto y válido o no).

Un concepto parecido al de paradigma es el de *episteme* de Foucault, que se diferencia de los anteriores en considerar que los esquemas básicos de la episteme son inconscientes, no están tan claros ni explícitos, algo así, interpretamos, como un esquema incrustado. Si existieran psicoanalistas de la filosofía del conocimiento, tendrían un buen trabajo que hacer. Foucault le llama a esto mismo “*arqueología de los epistemes*”.

Desde otras posturas filosóficas, hablan los críticos del concepto de paradigma, que no lo consideran un concepto válido para acercarse a las teorías científicas. Por una parte, están aquellos que creen que el conocimiento se halla siempre en revolución permanente

y, por otra, los que arguyen que si los paradigmas fueran excluyentes no podría haber diálogo entre ellos. Esta última crítica nos parece un poco ingenua. A veces, el diálogo es cooperación dialéctica en busca de soluciones a los problemas; otras, un combate por hacerse con la razón o el dominio, y en algunas ocasiones, se queda en mero diálogo de sordos. En cualquier caso, no invalida la existencia de bases sólidas y esquemas generales en las distintas formas de hacer ciencia. El problema, a nuestro juicio, surge cuando, obviando estos esquemas básicos, se mezclan metodologías, intereses y formas de razonar en un “gazpacho” indigesto.

Un paradigma no es lo mismo que una teoría, se trata de un concepto más amplio. Ni tampoco es lo mismo que una parcela o un área del conocimiento. Es, más bien, una manera de acercarse a un problema y de hacer investigación, aunque a otro nivel se puedan acotar ciencias físico-naturales, sociales y/o humanas, según “de qué traten” (qué áreas y/o temáticas abarquen). Este “de qué traten”, es decir, su objeto u objetos de conocimiento influirá en la elección y construcción paradigmática según se considere la naturaleza esencial de los fenómenos abordados y por tanto el método más apropiado para llegar a ellos.

2. Paradigmas en Educación y en Pedagogía Social

El momento actual que vive el mundo científico es controvertido. No hay acuerdos absolutos en torno a las cuestiones planteadas en el punto anterior. No hay una forma de investigación. No hay un único paradigma.

Esta situación puede entenderse como reflejo de un momento de desconcierto y crisis fecunda en el mundo de las ideas. Podemos decir que los diferentes paradigmas pueden considerarse más complementarios que excluyentes. Lo cual tal vez signifique una imposibilidad por parte de cada uno de ellos de hacerse con la hegemonía.

En el campo de las ciencias sociales pueden distinguirse tres orientaciones paradigmáticas:

- a) Tradición positivista-neopositivista.
- b) Tradición interpretativa-constructivista-hermenéutica.
- c) Teoría crítica y afines.

En la literatura científica, a menudo se habla de paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo, siendo el primero el positivista y el segundo a veces el b) en exclusiva y otras se considera que b) y c) forman un sólo paradigma. Creemos que esta clasificación se basa en cargar el peso de la misma en las cuestiones metodológicas, según la preponderancia de lo cuantitativo (lo referente a números) o lo cualitativo (lo referente a categorías interpretativas). Sin embargo, preferimos seguir el esquema propuesto, ya que nos atenemos a las respuestas que en los distintos paradigmas se dan sobre la naturaleza de la realidad, el conocimiento y, también, la metodología. Ello nos permite diferenciar objetivos de investigación distintos en cada tradición paradigmática, una cuestión más de fondo que

el empleo de una técnica concreta, puesto que éstas, en numerosas ocasiones, “saltan” de un paradigma a otro.

De todos modos, es cierto que la tradición interpretativa y la crítica tienen puntos de encuentro y pueden confluir en el estudio de una misma realidad de forma complementaria, apoyándose mutuamente. De hecho, así ocurre en muchas investigaciones, pero seguimos pensando que las líneas de fondo pueden distinguirse en uno y otro caso.

En las páginas sucesivas, expondremos las características de cada uno y lo que ello supone para las ciencias de la educación y la pedagogía social.

2.1. Positivismo-neopositivismo

Desde que el mundo teocéntrico de la Edad Media se rompió, la ciencia ocupó el lugar privilegiado y, en un fecundo mundo renacentista, se fueron poniendo las bases de lo que actualmente aún hoy impera como concepción de la ciencia y el saber y ha sido indudablemente hegemónico en el mundo moderno y contemporáneo.

Cuando a nivel de calle hablamos de ciencias, lo que tenemos en la cabeza es este paradigma. Cuando hablamos de la revolución científica el siglo XVII, nos referimos a esta forma de análisis de la realidad que nos ha dado, sin duda, un gran control sobre la naturaleza, pero que también, sin duda, tiene sus puntos oscuros.

En las ciencias naturales y experimentales es el paradigma por excelencia. Sus éxitos llevaron a que las ciencias sociales se inspiraran en un primer momento en este modelo, hasta que han comenzado a replantearse ciertas cuestiones. Podemos distinguir así dos fases (aunque Guba y Lincoln hablan de dos paradigmas), siendo la segunda el nuevo positivismo o postpositivismo que es una reformulación del primero como intento de dar respuesta a las críticas o “desajustes” que en un momento histórico diversos autores van planteando y que dan lugar, por otro lado, al crecimiento de los paradigmas alternativos.

Veamos sus presupuestos:

- Existe la realidad y la verdad. Conocer consiste en descubrir las leyes y mecanismos que rigen esta realidad y que van más allá del contexto y la circunstancia.
- El investigador es el sujeto del conocimiento y lo investigado el objeto, siendo la tarea del primero eliminar cualquier posible influencia que “empañe” o contamine su conocimiento.
- Para llegar al conocimiento, existe una metodología que pondrá su acento en el control, la experimentación, la manipulación de variables, la formulación y contrastación de hipótesis, la medición y la estadística, la lógica matemática, el rigor y la búsqueda de explicaciones en términos de causa-efecto.
- La racionalidad científica es ajena al mundo de la vida social y al mundo de los valores. Quienes han de tomar decisiones con el uso de sus productos o descubrimientos son otros. Así, los datos aportados por el método científico son objetivos, negándose

su opción por unos valores determinados. Esto supone que el paradigma no reconoce que la ciencia sirve a unos intereses (Habermas, 1982). La ciencia no se mancha las manos y es, por tanto, un saber inatacable, neutral y de carácter técnico.

- Las leyes científicas se conciben como abstracciones generales aplicables a cualquier contexto, situación y circunstancia. No hay una imbricación contextual. Cuanto más universal es una teoría, más fecunda se considera.
- La realidad es considerada como simple, tangible, convergente y fragmentable. Esta concepción supondrá la legitimación de estudiar la realidad en sus manifestaciones más externas, con la posibilidad de observar y medir sus elementos. La realidad, al ser fragmentable, puede ser estudiada a través de la consideración de variables aisladas que se ponen en relación para ver sus influencias: el mundo como conjunto de sistemas de variables empíricas diferenciables. A nivel de las ciencias humanas y sociales, se estudian aspectos externos, manifiestos y observables de las conductas. Los comportamientos son los “hechos” que estudia la ciencia.

Desde la teoría de Habermas (1982) sobre los intereses del conocimiento, podemos decir que este paradigma persigue el control técnico y se fundamenta en un tipo de acción racional.

El neopositivismo digamos que es menos ambicioso. Aunque la realidad y la verdad existan, sólo podemos acercarnos a ella y todo saber es provisional hasta que pueda ser mejorado o demostrada su falsedad. Más que de verdades absolutas prefiere hablar de probabilidades. La fecundidad de la estadística y las herramientas informáticas dan un apoyo muy fuerte a este paradigma.

Hasta la década de los setenta, se presenta como el paradigma dominante en el terreno de las Ciencias Sociales en general y en el de las Ciencias de la Educación en particular. Podemos preguntarnos qué pasa cuando se hace investigación educativa y práctica educativa desde estos fundamentos.

Saez (1997) elabora dos cuadros donde se distinguen tres concepciones de la Pedagogía Social y su repercusión lógica en la Educación Social, correspondientes a las tres versiones paradigmáticas. Expondremos, pues, la entrada correspondiente a la concepción positivista:

- Sobre el tipo de conocimiento que lo forma, fundamentación: ciencia natural, sociología positivista y funcionalista, conductismo. Educación como realidad natural. Es un conocimiento objetivo que facilita la cuantificación, busca la neutralidad y se preocupa por el control de la conducta.
- Sobre cómo se construye este conocimiento: a través de la investigación experimental (que ya hemos descrito) centrada en el estudio de la conducta.
- Para qué sirve ese conocimiento: para dirigir la acción y modificar la práctica de manera separada a la praxis.
- Cómo se consideran los fenómenos educativos: objetivos, mensurables, cuantificables. Actividad racionalmente planificada, organizada y regulada.

- Qué es, por tanto, la educación social y el educador social: una tecnología social, un tecnólogo ejecutor-aplicador, un técnico, que trata de transformar la sociedad o adaptar o reproducir conductas a través del control y a partir del conocimiento científico generado por otros.
- Cuál es la relación teoría-práctica: la teoría describe, explica, regula, produce leyes, prescribe y la práctica consiste en una aplicación lineal, centrada en el proceso, propone secuencias de acción, en suma, se trata de una aplicación tecnológica.

Así, para Rossner, la Pedagogía Social:

Debe ser una disciplina tecnológica que investigue relaciones causales e informe sobre medios que lleven a diversos fines pero sin prescribir nunca los fines, ni los medios a seguir, ya que una teoría de la Pedagogía Social con estas implicaciones aun no existe. (Saez, 1986: 21)

Es decir, se trata de separar los medios de los valores. La decisión sobre el uso del conocimiento científico compete a la sociedad, no al investigador. Pero sí hay una normatividad tecnológica que se considera neutral. La teoría se relaciona únicamente con los procedimientos cognitivos, racionales y tecnológicos para la comprobación, validación o rechazo de hipótesis sobre los fenómenos sociales observables (Popkewitz, 1988).

Ésta es, pues, la relación entre la teoría y la praxis: la teoría se configura para intervenir en la praxis (Sáez, 1986: 20).

Esto se puede resumir diciendo que la práctica es considerada como “objeto de la teoría”, es decir, la práctica educativa es el objeto de conocimiento de las investigaciones educativas. Como recoge este mismo autor, esto tiene dos tipos de consecuencias:

Primera: una conceptualización del objeto de la educación centrada en el proceso, más que en los sujetos receptores de la educación.

Segunda: en correspondencia con el anterior presupuesto, en donde el objeto (relación, por ejemplo, de la conducta del profesor con el rendimiento obtenido de los alumnos) es previamente acotado y determinado por la investigación de variables y las teorías que esta investigación configura..., se produce una significativa tendencia metodológica a adecuar el objeto a los métodos que se poseen y no al contrario (Sáez, 1986: 20).

Una vez analizados brevemente los puntos esenciales del paradigma positivista, vamos a reseñar algunas de las críticas y objeciones más importante de las que ha sido objeto dentro del mundo de las Ciencias de la Educación en concreto, que comparte muchos aspectos con las críticas efectuadas al paradigma desde las Ciencias Sociales en general.

1. La no consideración de fines y valores es una falacia analítica. No se pueden separar ambos aspectos (hecho y valor) del fenómeno educativo puesto que todo medio educativo descansa en un valor, siendo éste precisamente el baremo por el cual se juzgará la eficacia del medio en cuestión.

2. La supuesta racionalidad aséptica y neutral de las teorías científicas se ha revelado falsa en tanto que todo razonamiento y todo hecho es interpretado bajo unos supuestos previos. Estos supuestos previos se forman como fruto de una “revolución paradigmática” en donde entran a formar parte los valores y creencias de la comunidad científica, que se estructura de una manera determinada. En este punto, la ciencia (el paradigma) sustituye en sus funciones a la filosofía y trata siempre de mantenerse en la posición privilegiada frente a otro tipo de teorías.
3. Los criterios positivistas de objetividad, validez y rigor científico han de verse también en relación a esta cuestión. No existe la verdad (menos aun en las Ciencias Sociales) y, por tanto, lo que es científico son los procedimientos, no las conclusiones. La objetividad como racionalización de las creencias supone por lo tanto partir de esas mismas creencias, explicitándolas, y la validez y el rigor se medirá en función del contexto originario de la práctica.
4. Bajo esta luz hemos de decir que la investigación positivista que se lleva a cabo en materia de educación elimina el carácter educativo de los problemas tratados porque descontextualiza: la búsqueda de regularidades y su formulación presenta como “invariantes” unos complejos pedagógicos cuando estos son algo histórico y por tanto “socialmente inducidos”.

Como afirma Sáez (1986: 22):

En tanto que la teoría pedagógica no se pregunte también por las condiciones histórico-sociales del conjunto de hechos educativos que estudiamos, se incapacita para dar razón de la praxis aunque intervenga en ella.

5. Existe una desconsideración de la mediatización que de los fenómenos educativos hacen los sujetos (las intenciones y los valores de los sujetos configuran la interpretación que éstos hacen de los problemas). “La teoría positivista no consigue reflejar la base social de la formación de las teorías pedagógicas” (Fischer en Carr y Kemmis: 1986). Es decir, la racionalidad científica fundamenta la tecnología pero no la praxis.

2.2. Tradición interpretativa, constructivista, hermenéutica

Aclaremos que su uso está restringido a las ciencias sociales y humanas. Sus raíces se encuentran en el historicismo y la fenomenología. El historicismo pone en primer plano el carácter histórico de la realidad humana y los procesos de construcción histórica del conocimiento y las sociedades.

El historicismo constituye, precisamente, la primera gran corriente del pensamiento europeo que cuestiona de manera radical el modelo epistemológico de las ciencias modernas (González Monteagudo, 1996: 90).

Frente a la explicación causal, los historicistas adoptan el concepto de “Verstehen” (comprensión de los significados de las acciones humanas). Tiene que ver con la hermenéutica (originariamente, ciencia de la interpretación de lo escrito), cuyo principal representante es Gadamer. Este filósofo se preocupó por el análisis de la comprensión.

A su vez, la hermenéutica arranca de la fenomenología que constituye una de las principales corrientes de la filosofía del siglo XX. La gran figura de la fenomenología es Husserl, filósofo que considera el proceso de conocimiento de una manera no empírica ni psicologista y que elabora su propia propuesta sobre cuál ha de ser el método o camino del conocimiento.

A grandes rasgos podemos decir que, para este paradigma, el conocimiento no es algo independiente de los hombres que lo crean, no es “exterior e inmutable”, sino que es una construcción que se realiza a través de los significados y símbolos que los hombres comparten en interacción. Estas construcciones no son más o menos verdaderas, sino simplemente más o menos informadas o sofisticadas.

Así, la realidad social es de naturaleza diferente a los fenómenos naturales y no puede ser analizada de forma similar a como conocemos lo físico-natural. Es decir, la práctica educativa, como la práctica social, no es un proceso natural, observable e independiente de los hombres que las crean, sino que es una construcción que se realiza a través de los significados y símbolos que los hombres comparten en interacción (Popkewitz, 1988).

Veamos un ejemplo. ¿Qué significa que la tierra gira alrededor del sol? Para los positivistas, es un hito en la historia del pensamiento, que supuso el descubrimiento de una ley cierta o en todo caso cierta hasta que se demuestre lo contrario. Para los constructivistas, es una “teoría” o construcción regida por unas normas de pensamiento y unos significados; es la forma en que después de Galileo se describe el movimiento de los cuerpos del sistema solar, más sofisticada que la explicación anterior.

No se trata de descubrir una ley o una verdad que existe en sí misma. El conocimiento lo construye la persona, por lo que dependerá del contexto, consistiendo en dotar al mundo de un significado y una interpretación.

El investigador busca comprender y reconstruir, valga la redundancia, construcciones que la gente realiza sobre el mundo de la vida.

La finalidad de la teoría es identificar las normas que subyacen a los hechos sociales y los gobiernan, centrando su interés en la intencionalidad de las actuaciones más que en la causalidad de las mismas. No se trata de predecir ni controlar, sino de *comprender* por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre. Comprender la práctica para mejorar las interacciones.

La teoría no pretende asumir compromisos de universalidad y generalidad, sino que se interesa por contextos determinados. La universalidad no es sinónimo de objetividad. No se busca la generalización sino el desarrollo de conocimientos ideográficos. Sin embargo, es asimismo una investigación a-histórica en el sentido de que se interesa “por lo que es” no por “por qué es” ni por “lo que debe ser” (Popkewitz, 1988). El estudio de la interacción habrá de hacerse desde el punto de vista de cada uno de los agentes que intervienen en ella. El contexto por lo tanto es personal, no social ni histórico.

Las fronteras entre el sujeto y el objeto del conocimiento ya no son tan nítidas. Uno y otro se influyen mutuamente y el proceso de investigación es una especie de aventura en la que la interpretación y la dialéctica son las metodologías básicas.

Para Habermas (1982), se trata de una ciencia con un interés práctico y que utiliza la acción reflexiva.

En el campo de la educación, un acto educativo, como acto social, es, pues, una unidad de interpretación entre dos o más personas que comparten sus significados. La educación es, por tanto, una construcción que se desarrolla consensuadamente dentro de un grupo humano en interacción.

El investigador interpretativo de la educación habrá logrado de este modo una serie de explicaciones racionales sobre un hecho concreto (en la escuela, en el aula, etc.) y pondrá sus teorías a disposición de la comunidad afectada. Así, la práctica educativa se verá enriquecida y mejorada, al favorecer la comprensión y el diálogo entre los individuos, a la vez que racionalizará o ilustrará las creencias y las interpretaciones que los sujetos tienen de sí y de las situaciones. “La teoría educativa es una reflexión en y desde la práctica educativa” (Sáez, 1986: 27).

Para concretar estas ideas en el campo de la Pedagogía Social, volvemos a acudir a Sáez (1997):

- Qué tipo de conocimiento constituye la versión interpretativa de la Pedagogía Social: Un conocimiento fundamentado en la sociología interaccionista, la hermenéutica y la fenomenología. Se pone el acento en lo subjetivo, los sentimientos, los deseos, las acciones, los significados y las interpretaciones.
- Cómo se construye ese conocimiento: Por medio de la investigación etnográfica, el estudio de significados y acciones personales y la observación. Su objetivo es iluminar grupos y personas.
- Cómo es la relación teoría-práctica: La práctica dirige la acción y es el presupuesto de la teoría. Práctica y teoría están íntimamente relacionadas. La teoría es interpretativa y comprensiva y se funde con la práctica en tanto ésta es un proceso de comunicación, de interacción intersubjetiva que busca comprender las acciones.
- Cómo se consideran los fenómenos educativos: Subjetivos, vitales, personales y culturales. Los significados residen en las personas y no en las técnicas.
- Qué es, por tanto, la educación social: Un proceso de interacción horizontal y dialogante. Busca desarrollar la personalidad individual, puede basarse en el trabajo grupal. En cualquier caso, tiene un carácter personal y trata de iluminar significados y acciones.

La principal objeción a este paradigma nos viene de la mano de la teoría crítica.

Se detecta una sobreinsistencia de los significados personales en la construcción de las prácticas educativas, olvidando que estas prácticas se producen en un contexto social. Es decir, no podemos olvidar que lo social e histórico configuran el entramado, el tejido evidente desde el cual se producen los fenómenos educativos.

Por otra parte, y de forma complementaria, podemos decir que la educación es un hecho real y social que implica una actividad de los agentes educativos. Esta actividad está siempre, de manera explícita o implícita, dirigidas por unas consideraciones teóricas,

de tal manera que todo problema detectado en la práctica revela un problema en la teoría o una dicotomía entre la reflexión y la actuación. La orientación hermeneútica del modelo interpretativo encierra en sí un círculo vicioso donde jamás se salva ese distanciamiento entre la teoría y la práctica. Si aceptamos que las interpretaciones de los sujetos están determinadas por el contexto social, hemos de abordar de algún modo ese círculo. Para ello y para el cambio educativo, no basta la explicitación de las interpretaciones puesto que ellas mismas responden de alguna manera a los condicionamientos sociales. Dicho de otra manera, la aceptación por parte de un enseñante de una teoría sobre sus acciones no implica necesariamente un cambio o mejoramiento de su actuación puesto que esa interpretación aceptada queda siempre dentro del marco de su propia ideología y no aborda el análisis del por qué, de las causas de los conflictos y de la relación de su conciencia con el resto de los mecanismos sociales (Carr y Kemmis, 1988).

2.3. Teoría crítica y afines

Podríamos entender que se encuentra en un punto intermedio entre los dos paradigmas anteriores en su concepción sobre lo relativo que pueden llegar a ser las cosas. Y las notas básicas que lo caracterizan son: realismo histórico, objetivos de la investigación y vertiente ideológica y de valores. Veamos.

La verdad son las creencias que en un momento histórico son compartidas por el colectivo (la tierra gira alrededor del sol, ciertamente, desde Galileo hasta nuestros días). Lo que pasa y lo que les interesa especialmente es cómo las ideas y las creencias están mediatizadas en cada persona por sus condiciones sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género (por eso, para un clérigo del siglo XVI era tan conflictivo creer que Galileo tenía razón).

Estas condiciones o factores están asociados a valores, a elementos ideológicos. También el investigador tiene sus valores, por eso las investigaciones no son asépticas ni “inocentes”, se constituyen siempre por intereses que parten de las necesidades humanas y que se configuran por las condiciones históricas y sociales. En consecuencia, el tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetivo ni neutral.

Para los críticos, a diferencia de los investigadores anteriores, el fin de la investigación no es reconstruir una comprensión más elaborada sino provocar transformaciones sociales y en la forma de ver las cosas a través de la indagación dialógica y dialéctica en las ideas que históricamente han cristalizado. Es un investigador crítico, transformador, que espera que después de su trabajo algo vaya a cambiar, y se supone que a mejor, por supuesto. Así, Habermas (1982) nos indica que su interés es emancipatorio y la acción crítica-reflexiva.

La función de la teoría crítica es comprender las relaciones entre valores, intereses y acciones con el objeto de ir cambiando el mundo, no simplemente describirlo. (Popkewitz, 1988: 76)

La teoría crítica tiene sus raíces en la tradición alemana de la escuela de Frankfurt. Esta corriente engloba filosofías derivadas del marxismo. Sus primeros representantes, Adorno, Marcuse y Horkheimer, se mostraron preocupados por el dominio de las ciencias positivistas y el grado en que éstas se habían convertido en un elemento poderoso de la ideología del siglo XX.

Los actuales teóricos críticos, que no son francfurtianos en sentido estricto, Habermas principalmente, parten de la antinomia dualista de la metodología empírico-analítica y la práctica hermenéutica.

La construcción social de la educación acaece en un contexto histórico-social determinado. La persona aprende en interacción con otros sujetos educándose en tareas socialmente significativas de trabajo crítico y colaborativo.

Por otro lado, el fin de la teoría crítica de la educación no es la contrastación de hipótesis, ni la comprensión de los fenómenos, sino la mejora de las acciones.

Siendo la práctica una realidad modificable teórica y prácticamente, el interés de la ciencia es un interés emancipatorio.

Siguiendo a Sáez (1986: 34), veamos algunos rasgos más de la teoría crítica de la educación:

La teoría crítica de la educación no distingue entre hecho y valor. La teoría no justifica ninguna actividad libre de valor sino más bien un determinado compromiso con el cambio de la acción educativa a la luz de valores insoslayables y según los momentos históricos y coordinadas socioestructurales en que se desarrolla la praxis educativa.

La relación entre teoría y práctica no es lineal ni directa (...). Teoría y práctica se van dialécticamente contrastando y mejorando. Hacer que la teoría prescriba la acción es considerarla técnica y mecánica (...). Las teorías críticas son ante todo, contextualizadoras: surgen de la praxis y desde ella se configuran.

Es una teoría para transformar la práctica desde sí misma, trata de orientar la acción como una normatividad que legitima socialmente el curso de su acción. La teoría no está comprometida con ella misma sino con la mejora de la práctica.

En este sentido nos remitimos al concepto aristotélico de praxis: acción que se va creando y sometiendo a revisión permanente:

En última instancia, la praxis se guía por la *phrónesis*: una disposición moral relativa a obrar correcta y justificadamente, y no por la búsqueda de un producto acabado a partir de unos conocimientos siempre iguales y que no son modificados. (Lucio-Villegas, 1991: 271)

La construcción de la teoría en la investigación se realiza desde la misma praxis en la que se investiga, lo cual tiene numerosas implicaciones metodológicas (investigación-acción, investigación participativa, investigación activa, etc.). La metodología utilizada que toma referencias del marxismo y del psicoanálisis es la reflexividad que supone la

reflexión del sujeto sobre sí mismo al tiempo que interactúa y reflexiona con otros. Como dice Popkewitz (1988: 77),

capacitar a los individuos a través de la retrospectiva para que se conozcan a sí mismos y sus situaciones y de esta forma traer a la conciencia el proceso de formación social que, a su vez, establece las condiciones en las que puede desarrollarse el discurso práctico. El discurso práctico es acción prudente.../... la teoría ofrece una guía para la práctica.

La consideración de crítica tiene dos significados:

- En primer lugar, aparece como crítica y desmitificación de los valores subyacentes a las instituciones educativas y al modo tradicional de pensar la realidad educativa (crítica ideológica).
- Por otro lado, la teoría crítica es científica no en el sentido de la ciencia positivista, sino porque es capaz de resolver problemas prácticos.

Veamos, bajo esta luz, cómo es concebida la Pedagogía Social:

La función del pedagogo social consiste, entonces, en restablecer o en establecer por primera vez la capacidad para el conflicto, en elevar la conciencia y en hacer fecundo el conflicto surgido en la nueva situación pedagógica: ante el juez, en el reformatorio, en la celda, ante el asesor pedagógico. (Mollenhauer, en Sáez, 1986: 38).

- Qué tipo de conocimiento fundamenta esta versión de la Pedagogía Social: Lingüística, sociología crítica, teoría de la comunicación. Es un conocimiento dialéctico, contextualiza los significados personales. Las ideas, las emociones y la acción están relacionadas.
- Cómo se construye ese conocimiento: a través de la investigación crítica con el objetivo de cooperar a la autodeterminación de las personas en los espacios donde se muevan.
- Qué son los fenómenos educativos: Interpretaciones de la realidad desde condiciones históricas y culturales.
- Sobre la educación social: Es un proceso de interacción social crítica. Dinámica de emancipación y liberación social y personal. El educador social es un facilitador (una partera) de cambios educativos y sociales y la intervención es un acto de decisión libre y una práctica social crítica.
- Sobre la relación teoría-práctica: La teoría está contextualizada para transformar la práctica. Ilumina y dinamiza la acción. Es concienciadora y emancipadora. La práctica es un proceso de interacción social crítica para contextualizar problemas y resolverlos colaborativamente. Práctica y teoría interactúan dialécticamente. La práctica se modifica teórica y prácticamente. (Por todo ello hablamos de “praxis”).

Para Carr y Kemmis (1988) la teoría crítica es un paradigma válido en tanto que sirve para constituir una verdadera teoría de la enseñanza que dé respuesta a las cuestiones siguientes:

- La consideración no positivista de los criterios de racionalidad, objetividad y verdad.

- Utilizar como puntos de partida de la teoría las propias interpretaciones de los sujetos.
- Suministrar medios para abordar el análisis crítico de estas interpretaciones, distinguiendo las distorsiones ideológicas.
- Explicar cómo superar o eliminar los aspectos de orden social identificados como obstáculos para los fines perseguidos.
- Establecer una relación profunda y coherente entre los conceptos de teoría y práctica.

En este recorrido, hemos pretendido ofrecer una panorámica ordenada de ese mundo de ideas que está detrás de la producción del conocimiento en el campo educativo. Y ello es muy difícil ya que cada idea remite a otra y necesitaríamos muchísimo más espacio para hacer más comprensible toda la problemática. Hemos intentado ser escrupulosos en el uso de la terminología, dado que consideramos este aspecto fundamental para saber de lo que “se habla”. Y hemos encerrado la vida en esquemas y clasificaciones, lo cual nos ayuda a situarnos a la par que nos esclerotiza en cierto grado. Creemos que es importante insistir en que metodología, técnica, teoría y objetivos son conceptos relacionados pero diferentes; en que toda acción educativa se basa, lo queramos o no, en una serie de presunciones sobre la tarea educativa y la educación como ciencia o saber que en gran cantidad de ocasiones nos resultan obscuras; que investigar, pensar, razonar es una tarea humana que los humanos hacemos y que algunas personas intentan ¿descubrir?, ¿comprender?, cómo se hace y cuándo se hace bien o mal. Hemos utilizado un gran número de conceptos y sabemos que no los explicamos suficientemente. En suma, hemos pretendido ofrecer una especie de mapa que ayude al futuro investigador a orientarse en los caminos de la literatura en investigación educativa.

Bibliografía

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- FERRATER, J. (1994): *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- KUHN, T.S. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (1991): *La investigación participativa en procesos educativos con adultos. El caso de “Parque”*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- PETRUS, A. (coord.) (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- POPKIEWITZ, T.S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

- RUIZ ABASCAL, A. (1997): *La educación de personas adultas gitanas y la perspectiva intercultural: la escuela Polígono Cartuja de Granada*. Trabajo de investigación no editado. Universidad de Sevilla.
- SÁEZ, J. (1986): “El debate teoría-praxis en ciencias de la educación y su repercusión en Pedagogía Social”. *Revista de Pedagogía Social*, 3, 9-47.

Investigación cualitativa: definición y diseño

Margarida Ramires Fernandes
Universidade do Algarve

1. Definición conceptual

Actualmente en educación, y aún más en educación de adultos, la mayoría de las investigaciones sigue una orientación cualitativa, buscando comprender en profundidad las situaciones educativas, con toda la riqueza y complejidad que les son inherentes. Si no hubiera otros motivos para clarificar el marco conceptual en el que se inserta la investigación cualitativa, esto sería suficiente. Sin embargo, no es fácil definir lo que es una investigación cualitativa. Si en un primer acercamiento la comparásemos con la investigación cuantitativa, diríamos que se distingue de ésta por el hecho de no utilizar grandes muestras, ni el control de las variables, ni el análisis estadístico como fuentes de información de los fenómenos en estudio.

La alternativa principal a los estudios correlacionales y a las investigaciones que utilizan técnicas cuantitativas son los enfoques etnográficos, que constituyen un buen ejemplo de lo que puede ser una investigación cualitativa. La etnografía puede incidir en las biografías individuales bajo la forma de historias de vida, y/o enfocarse en determinados antecedentes históricos, socioculturales, sociolingüísticos u otros.

Las investigaciones cualitativas, que no pretenden controlar variables ni aislar las relaciones entre ellas, utilizan con frecuencia diversos métodos para capturar la complejidad y riqueza de las situaciones educativas en estudio. En la investigación cualitativa, la situación o el contexto natural constituyen la fuente de datos principal, o sea, los actores individuales son estudiados en su contexto natural, incidiendo el estudio sobre su significado, cultura, historia y biografía.

Una investigación cualitativa puede utilizar un determinado método, la entrevista por ejemplo, para conocer lo que piensa un determinado grupo sobre comportamientos xenófobos, mientras otra investigación igualmente cualitativa utiliza el vídeo o la narrativa para registrar determinados aspectos. No son los métodos utilizados los que distinguen una investigación cualitativa, sino un conjunto de características que diversos autores han identificado (Patton, 1990; Bogdan y Biklen, 1994; Denzin y Lincoln, 1998, etc...) y que enseguida analizaremos.

En la investigación cualitativa son posibles distintos acercamientos. Jacob, (citada por Hitchcock y Hughes, 1994: 26) ha identificado seis dominios importantes donde prevalece la orientación cualitativa: etnología humana, psicología ecológica, etnografía holística, antropología cognitiva, etnografía de la comunicación e interaccionismo simbólico. A estos dominios Patton (1990) añade, además, la teoría de los sistemas, la teoría del caos y otros, donde los métodos de investigación cualitativa son también utilizados.

Autores como Denzin y Lincoln (1998) consideran que la investigación cualitativa o naturalista obliga a una atención particular a los procesos y significados que no pueden ser rigurosamente examinados, ni tampoco medidos en cantidad, intensidad o frecuencia. Subrayan igualmente la naturaleza socialmente construida de la realidad, las relaciones cercanas entre investigador y objeto de estudio, y las limitaciones que el contexto impone a la investigación. Por ello, partiendo del principio de que la experiencia social se construye, intentan definir las cuestiones que pueden aclarar el (los) significado(s) y sentido(s) que los participantes les atribuyen.

Bogdan y Biklen (1994) sintetizan, así, las cinco características principales que presenta la investigación cualitativa:

1. *En la investigación cualitativa la fuente directa del dato es el ambiente natural, constituyendo el investigador el instrumento principal.* Es en el contexto o ambiente natural donde los hechos o acontecimientos a estudiar deben ser observados, lo que obliga al investigador a desplazarse al lugar del estudio, siempre que sea posible, siendo él el principal instrumento de recogida de datos.
2. *La investigación cualitativa es descriptiva y exhaustiva, debiendo ser los datos minuciosamente examinados y descritos con palabras e imágenes.* Ningún detalle debe escapar a este escrutinio pues nada es trivial, incluso aquello que siendo muy familiar nos pasa desapercibido.
3. *Los investigadores cualitativos se interesan más por el proceso que simplemente por resultados o productos.* Nos interesa saber cómo se ha llegado a determinado consenso, o cómo fue negociado determinado significado, cuál es la historia de un determinado acontecimiento, cuál el papel de las expectativas y representaciones formadas respecto a un determinado acontecimiento.
4. *Los investigadores cualitativos tienen tendencia a analizar sus datos de forma inductiva.* No se trata de confirmar o debilitar hipótesis previamente establecidas, sino de relacionar y organizar las diversas informaciones recogidas que, poco a poco, van ganando forma, permitiendo que se desarrolle una teoría fundamentada.
5. *El significado es de importancia vital en el enfoque cualitativo.* Los investigadores están sobre todo interesados en el significado que los sujetos otorgan a los acontecimientos que están estudiando, intentando asegurarse de que están captando adecuadamente las distintas perspectivas existentes. Es la perspectiva de los sujetos, sus experiencias, “el modo como ellos mismos estructuran el mundo social en el que viven” (Psathas, cit. por Bogdan y Biklen, 1994: 51), lo que interesa al investigador cualitativo, que busca establecer con los sujetos una especie de diálogo, para conocer mejor sus perspectivas, puesto que “su objetivo principal es construir conocimiento y no dar opiniones sobre determinados contextos” (idem: p.67).

Algunos autores vienen recalcando otros aspectos de la investigación cualitativa, subrayando el carácter holístico de su diseño que busca comprender la globalidad del proceso y las relaciones personales en un determinado sistema o cultura. Ponen por ello el énfasis en el carácter comprensivo y no predictivo de los estudios cualitativos. Además, consideran la necesidad del consentimiento de los participantes y otras cuestiones éticas, incluyendo el papel de compromiso y participación que el investigador asume en todo el proceso.

Denzin y Lincoln (1998: 3) subrayan la actual diversidad de metodologías cualitativas y el hecho de no dar preferencia a una metodología en relación a otra. En este sentido afirman:

Los investigadores cualitativos estudian los objetos en su contexto natural, buscando el sentido de, o interpretar fenómenos en los significados que las personas les atribuyen. La investigación cualitativa envuelve el uso (...) de una diversidad de materiales empíricos –estudio de casos, experiencia personal, introspección, historia de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, interaccionales y visuales– que describen momentos de rutina y problemáticos y sus significados en la vida de cada uno. En consecuencia, los investigadores cualitativos disponen de una larga serie de métodos interrelacionados, esperando siempre alcanzar una mejor solución para un determinado asunto.

Por otro lado, como afirman los mismos autores, los métodos cualitativos de investigación son utilizados por una gran diversidad de paradigmas teóricos, desde el constructivismo a los estudios culturales, el feminismo, el marxismo o los estudios étnicos. La investigación cualitativa es utilizada en distintas disciplinas, sin que pertenezca a ninguna de ellas.

Subrayando los distintos y múltiples usos y significados de los métodos de investigación cualitativa que hacen difícil el acuerdo entre los investigadores sobre la definición esencial de este campo, Denzin y Lincoln concluyen que la diversidad metodológica lleva a que la investigación cualitativa sea vista como “un campo interdisciplinar, transdisciplinar y a veces “contradisciplinar” que atraviesa las humanidades y las ciencias físicas y sociales”. Se entiende bien la complejidad de este tipo de enfoque en las afirmaciones que estos autores producen para justificar la dificultad conceptual que venimos exponiendo:

La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Sus prácticos son sensibles al valor del enfoque multi-método. Ellos están comprometidos con la perspectiva naturalista y con la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y moldeado por múltiples posiciones éticas y políticas. (Denzin y Lincoln, 1998: 6).

A pesar de las dificultades expuestas, podemos concluir que, cualquiera que sea el enfoque o el método, la preocupación de la investigación cualitativa no es la explicación causal de los hechos, sino su comprensión. Más centrados en los procesos que en los productos, los métodos cualitativos buscan capturar la manera como cada uno interpreta sus experiencias y les atribuye significado en su contexto natural.

2. Diseñar una investigación cualitativa

Para planificar una investigación cualitativa hay que solucionar diversas cuestiones y pasar por distintas fases, desde que el proyecto se nos presenta como una buena idea para examinar en un estudio futuro, hasta que pasamos a considerarla como objeto del estudio que vamos efectivamente a realizar, o que demos por concluido el proyecto. Cada fase del proceso tiene sus especificidades, presentando dificultades propias que necesitan ser cuidadosamente analizadas para que podamos superarlas. Las fases, que pueden presentarse

por este u otro orden, son las siguientes: i) definición del problema; ii) análisis crítico de la bibliografía relevante para el tema de estudio; iii) decisiones metodológicas relativas al trabajo de campo y su justificación; iv) análisis e interpretación de los datos recogidos.

Veamos entonces en que consiste y qué tipo de dificultades plantea cada una de las fases.

2.1. Definición del problema

La primera fase es la de la selección del tema a estudiar y la definición del problema. Es una de las más difíciles y donde la ayuda que se puede proporcionar es casi siempre mínima. En la selección de un tema debe existir la preocupación de saber si el tema es suficientemente interesante para el investigador y capaz de mantener su interés a lo largo del tiempo. Por otro lado, el tema a investigar debe plantear alguna(s) cuestión(es) aún no consideradas en la literatura relativa al tema, o que lo explora de forma incompleta, puesto que se espera que pueda traer alguna perspectiva nueva y pertinente en una determinada área.

Generalmente la selección del tema a estudiar está relacionada con la experiencia anterior del investigador, con sus intereses, lo que en sí no tiene nada de erróneo, sino que debe ser objeto de reflexión, para que se evite cualquier forma de desvío en la forma como el investigador se relaciona con el objeto de estudio, o incluso con los participantes en la investigación. Puede ocurrir que el investigador haya experimentado en el pasado determinados sentimientos con relación a la situación en estudio que pueden perturbarlo y perjudicar el desarrollo del estudio.

La formulación del problema deberá hacerse de forma clara, sin ambigüedades y, siempre que sea posible, bajo la forma de una pregunta. En su formulación deben evitarse juicios morales o éticos. Si pretendemos conocer las opiniones de los profesores sobre el actual modelo de evaluación de desempeño, es preferible formular el problema bajo la forma de una cuestión y sin ambigüedades, evitando cualquier juicio moral sobre lo que debería o no pasarse a este nivel.

Para prevenir algunos riesgos que impedirían a la investigación llegar a buen puerto, pueden utilizarse determinados criterios en la elección del problema a estudiar, como los que Tuckman (1994: 54-55) sugiere. Debe, así, asegurarse:

- I. *el interés del investigador*, de forma constante y consistente a lo largo del tiempo y de su carrera;
- II. *el valor teórico del estudio*, por qué puede llenar un vacío importante en los conocimientos disponibles, pudiendo contribuir para su avance, y por qué podrá mejorar el estado actual de las capacidades humanas;
- III. *el valor práctico del estudio*, por qué se cree que podrá cambiar y mejorar las prácticas educativas a partir de los resultados esperados;
- IV. *su practicidad*, o sea, la exequibilidad del estudio según sus posibles límites y constreñimientos temporales, según el necesario acceso a los participantes y a la información y otros, relacionados con la metodología.

- V. *la amplitud crítica*, que hace referencia al alcance y magnitud del problema, a la substancia de los resultados esperados y a su capacidad de contestar a los fines y objetivos definidos.

2.2. Revisión de la literatura

La definición del objeto de estudio adquiere mayor claridad cuando se enfrenta con el análisis crítico de la bibliografía relacionada con el tema, que permite ampliar el contexto y el origen del estudio, definiendo mejor el problema. La revisión de la literatura permite, al mismo tiempo, la inserción en un marco teórico que sostendrá el desarrollo consecuente de los resultados del estudio. Si el análisis crítico de la bibliografía es tan exhaustivo como sea posible, debe permitir enjuiciar la relevancia teórica y práctica del estudio, pudiendo además preverse la contribución específica del estudio para el cambio de una determinada situación o para la solución de un problema.

2.3. Diseño de la investigación

Decidir cuál es el diseño de la investigación es una fase crucial. Es en esta fase cuando se toman decisiones sobre la planificación del trabajo propiamente dicho. Claro que el diseño de la investigación está en cierta medida condicionado, desde un inicio, por el problema a estudiar, debiendo adecuarse las opciones metodológicas al objeto de estudio. Las definiciones metodológicas incluyen la selección del lugar y de los participantes que estarán involucrados en el estudio, y la elección de la estrategia de investigación que se adoptará, lo que implica la definición de los métodos de recogida de información, del tiempo de permanencia en el local y de los procedimientos a adoptar.

Ocurre con alguna frecuencia que el investigador tiene que regresar al lugar del estudio, en una fase posterior. El análisis demanda a veces la necesidad de recogida de nuevos datos realizándose, por ejemplo, una segunda entrevista.

Establecido el problema y las cuestiones y objetivos del estudio, la definición del diseño de la investigación va a obligar a importantes decisiones metodológicas: i) elección del contexto de estudio; ii) elección de los participantes y de su número, siendo necesario obtener su acuerdo para participar en el estudio; iii) selección de las estrategias de investigación (etnografía, historias de vida, estudio de casos, observación participante, investigación-acción u otras); iv) elección de los métodos de recogida de datos (entrevistas, registros de observación, análisis de documentos, entre otros); v) identificación del investigador, de sus valores y creencias.

Cada una de estas opciones debe ser debidamente ponderada y fundamentada, con vistas a evitar constreñimientos innecesarios, y a proporcionar las mejores condiciones para el desarrollo del proceso de investigación. Obsérvese que distintos tipos de estudios pueden originar distintas formas de organización del trabajo final y que las fases enunciadas, así

como el orden en la que fueron presentadas, no constituyen una exigencia absoluta, sino tan sólo un guión o una orientación para la elaboración del proyecto.

Antes de pasar al análisis e interpretación de los datos, analicemos brevemente, i) la triangulación como forma de introducir mayor rigor y profundidad en las investigaciones cualitativas, y ii) uno de los más frecuentes tipos de investigación cualitativa: el estudio de casos.

2.3.1. La triangulación

La triangulación pretende ser un instrumento heurístico para el observador. El uso de distintos métodos permite diferentes perspectivas sobre el objeto de estudio, proporcionando al investigador una visión global del conjunto. Dos o más métodos pueden ser usados secuenciada o simultáneamente, pero el análisis debe mantenerlos separados, no confundiendo los resultados. El hecho de que la investigación cualitativa utilice métodos múltiples –triangulación metodológica– representa un intento de asegurar la comprensión en profundidad de la situación en estudio.

Denzin (1978) identifica cuatro tipos básicos de triangulación utilizados en investigación:

1. *de datos*, lo que implica el uso de diversas fuentes de datos en un mismo estudio;
2. *de investigadores*, lo que supone el uso de distintos investigadores o evaluadores en el mismo estudio;
3. *de teorías*, uso de múltiples perspectivas para generar categorías de análisis e interpretar un único conjunto de datos;
4. *de métodos*, uso de múltiples métodos para estudiar un único problema.

La combinación de diversos métodos, perspectivas, materiales y observadores en un mismo estudio pretende poner fin a una de las críticas más frecuentes, que acusan a la investigación cualitativa de falta de rigor y de objetividad. Oponiéndose a esa visión negativa, Denzin afirma que la triangulación no es un instrumento o una estrategia de validación, sino más bien una alternativa a la validación, una vez que añade rigor, amplitud y profundidad al estudio que se está desarrollando, ya que la realidad objetiva no puede ser capturada.

2.3.2. El estudio de casos

No es por casualidad, como reconocen Bogdan y Biklen, que la mayoría de los investigadores eligen el estudio de casos como su primer proyecto. De hecho, el estudio de casos proporciona la observación intensiva de un contexto, o individuo, de una única fuente de documentos o de un acontecimiento específico (Merriam, 1988), sin que, desde un inicio, se delimite completamente las cuestiones a contestar.

Una escuela o una innovación pueden ser objeto de un estudio de casos. Bogdan y Biklen afirman que en el estudio de casos existe el enfoque progresivo de un determinado objeto de estudio, una organización por ejemplo, que, con un acercamiento cada vez más

próximo, va ganando claridad en los detalles a medida que el horizonte se va estrechando y el campo de observación se va delimitando. Así, afirman:

El inicio del estudio es representado por la extremidad más ancha del (): los investigadores buscan personas o lugares que puedan ser objeto del estudio o fuentes de datos (...). Empiezan por la recogida de los datos, revisándolos y explorándolos, y van tomando decisiones sobre el objetivo del trabajo. (...) Con el tiempo acabarán por tomar decisiones con relación a aspectos específicos del contexto, individuos o fuentes de datos que irán a estudiar. El área de trabajo es [entonces] delimitada. (Bogdan y Biklen, 1994: 89-90)

A veces el investigador elige una organización, una escuela por ejemplo, comenzando por ser este el objeto de estudio de casos. Sólo más tarde se va a concentrar en un aspecto particular de la escuela, siendo el foco del estudio sugerido por el propio contexto. Hay diversos tipos de estudio de casos, desde los que adoptan una perspectiva histórica hasta los que se enfocan en la observación participante, las historias de vida, o los que se realizan simultáneamente en lugares múltiples (Bogdan y Biklen, 1994).

2.4. Organización, análisis e interpretación de datos

Durante el trabajo de campo es conveniente que el investigador empiece a organizar los datos para poder verificar si posee toda la información que necesita o si, por el contrario, hay datos demasiado dispersos que difícilmente podrán tener sentido. Esta última situación es bastante frecuente, puesto que la tendencia del investigador iniciado es la de recoger toda la información disponible.

Para evitar situaciones extremas como la que hemos descrito, es aconsejable el uso de memorándums y notas de campo del investigador, que podrán constituir auxiliares preciosos para el análisis de datos, dado que registran importantes sugerencias sobre ideas y áreas a investigar con mayor profundidad. Pueden incluso ser utilizados para registrar reflexiones sobre determinadas situaciones que fueron observadas, cuestionándose su relación con aspectos teóricos y metodológicos relevantes.

Después del trabajo de campo, es necesario organizar los datos recogidos para que puedan ser analizados e interpretados. Los resultados deben ser descritos con bastante detalle, de modo que futuros lectores puedan comprenderlos sin consultar cuadros y figuras con los mismos datos, que deben también ser comprensibles sin necesidad de recurrir al texto.

La organización de los datos implica su clasificación según determinadas categorías de codificación. Hay diferentes tipos de códigos, desde los códigos de contexto que hacen referencia al contexto (por ejemplo, “Descripción de Escuelas Primarias”), a los que definen una situación (por ejemplo, “Percepciones del emigrante acerca de su trabajo”), o los códigos de estrategia (por ejemplo, “Estrategias utilizadas por los estudiantes para superar los test”) y otros. Las categorías de codificación pueden ser cambiadas, desarrollándose nuevas categorías en el enfrentamiento con los datos, si se verifica que aquellas no son adecuadas.

Desarrollado un sistema de codificación, hay que verificar si es adecuado. Sólo entonces podemos utilizarlo para analizar y dar sentido a los datos, manteniendo sin embargo presente que el análisis está siempre influenciado por las convicciones y posiciones teóricas del investigador. Así, el conocimiento de sus posiciones ayuda a neutralizar determinadas formas de desvíos que pueden ocurrir en la interpretación de los datos.

La interpretación exige creatividad, intuición y capacidad de análisis crítico. *A priori*, conducirá a la producción de conocimiento sobre la realidad estudiada (Fernandes, 1996) y a la evaluación del significado potencial de su aplicación y otras consecuencias. Deberá también hacer claras las relaciones existentes entre el conocimiento producido y la literatura existente sobre el tema, anteriormente analizada.

Como se ha dicho, el primer análisis de los datos puede iniciarse durante el trabajo de campo, profundizándose después su discusión. La fase de discusión es aquella que menos indicaciones posibilita, por ser la más personal y la más específica. En esta fase no hay posibilidad de definir las reglas a seguir. Puede ser útil la lectura de diversos trabajos de investigación, que constituyen un aprendizaje significativo y relevante para el fin pretendido.

Es en esta fase cuando debemos intentar saber si los resultados del estudio permiten contestar a las cuestiones de investigación previamente enunciadas, presentándose las conclusiones posibles o las consideraciones finales, que subrayen los resultados más importantes. La discusión de los datos es generalmente seguida de recomendaciones que han sido mostradas por los resultados y que implican cambios de las políticas o prácticas en vigor. Muchos estudios de carácter académico terminan la discusión de los resultados llamando la atención sobre la necesidad de que, en futuros estudios, se profundice este o aquel aspecto sobre los que la investigación realizada no logró contestar.

No olvidemos que en todas las fases el investigador se enfrenta a una gran variedad de opciones y alternativas que le obligan a tomar decisiones estratégicas. No hay caminos ciertos o errados. Hay que, con raciocinio, ponderar, explicitar y fundamentar las elecciones hechas.

Traducción del portugués Antonio Fragoso de Almeida.

Bibliografia

- BARDIN, L. (1979): *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1994): *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- COHEN, L. y MANION, L. (1994): *Research methods in education* (4ª ed.). London: Routledge.
- DANE, F. (1990): *Research methods*. Brooks: Cole Publishing Company.
- DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1991): *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: de Boeck.
- DENSCOMBE, M. (1998): *The good research guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- DENZIN, N. (1978): *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (1998): "Introduction: Entering the field of qualitative research", en DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (eds.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- ESTRELA, A. (1984): *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC
- FERNANDES, M. (1996): "Formação de professores e práticas de investigação", en ESTRELA, R.; CANÁRIO, R. y FERREIRA, J. (orgs.). *Formação, Saberes profissionais e situações de trabalho*. Vol. I. Lisboa: Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE.
- FOX, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- GHIGLIONE R. y MATALON, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Lisboa: Celta.
- HITCHOOCK, G. y HUGHES, D. (1995): *Research and the Teacher. A qualitative introduction to school-based research*. (2ª ed.). London: Routledge.
- LANDSHEERE, G. (1982): *La recherche expérimentale en éducation*. BIE. UNESCO: Delachaux y Niestlé.
- MERRIAM, S. (1988): *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L. (1992): *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas

António Fragoso de Almeida
Universidade do Algarve

1. Introducción

Este capítulo está dividido en dos partes fundamentales. En la primera parte, analizaremos el método del estudio de casos (EC en adelante) desde una perspectiva amplia, intentando contribuir a una discusión sobre las ventajas y las limitaciones que se derivan de su utilización. En la segunda parte del trabajo, se trata de añadir la dimensión específica de la educación de personas adultas, el gran marco teórico que sirve de base a esta publicación. De esta forma, deberemos plantear el interrogante de si el EC representa un método de investigación adecuado a los problemas que aparecen con frecuencia en la educación de personas adultas. Esto supone una atención a la eventual convergencia de las dimensiones metodológicas, es cierto, pero no olvidando que los principios, valores y la posición –incluso política– del investigador han de influenciar la elección de los métodos y técnicas que existen a su disposición. Negarlo es negar la propia esencia de la flexibilidad y apertura que, de forma muy general, caracterizan el campo de la investigación que se enfoca sobre los adultos.

2. El estudio de casos: problemática previa y características

Un primer elemento que nos parece importante considerar es la realización de una delimitación paradigmática respecto a los EC. A pesar que el problema sea ya tradicional en este tipo de análisis metodológicos, se justifica la discusión porque el acercamiento de posiciones de los distintos autores a lo largo del tiempo se ha verificado de forma sólida a nivel del uso de métodos y técnicas, pero este razonamiento ya no se aplica cuando pensamos a nivel de los diversos paradigmas a disposición de los investigadores. Existen y existirán diferencias en cierta forma irreconciliables entre los que siguen y se encuadran en paradigmas rivales; y sería suficiente recordar las distinciones entre el paradigma positivista y el interpretativo, por ejemplo, para sostener nuestra afirmación.

Así, empezaremos afirmando que los EC se insertan en el marco de la investigación cualitativa y la indagación naturalista (Pérez Serrano, 1994a), que se preocupa por la observación de los fenómenos en su ambiente natural, donde los procesos educativos se desarrollan como fuente directa de recogida de datos (Fernandes y Branco, 1990). Ahora bien, esta afirmación por sí sola no aclara la cuestión de forma definitiva, sobre todo porque existen problemas semánticos y conceptuales en las percepciones que los investigadores tienen sobre la propia investigación cualitativa. Es muy frecuente que se asuman determinados presupuestos sobre el concepto y sus interpretaciones, que a nuestro juicio están lejos de darnos una imagen correcta. Debemos entonces intentar desmenuzar esta cuestión.

El propio término cualitativo puede funcionar como una fuente de engaños, porque hace referencia al tipo de datos que uno maneja, abriéndose camino a la inferencia de que los investigadores cualitativos no cuantifiquen, midan o cuenten algo (Gómez y otros, 1996). Es un hecho, además, que la expresión investigación cualitativa ha sido utilizada como una designación general para todas las formas de investigación que se basan principalmente en datos cualitativos, incluyendo la etnografía, la investigación con estudio de casos, la investigación naturalista, la etnometodología, la metodología de historias de vidas y aproximaciones biográficas, y la investigación narrativa (Schwandt, 2001). Más que un concepto unificado con sus sentidos claros, la investigación cualitativa va ganando un carácter básico ecléctico y hasta cierto punto ambiguo, un “concepto amplio cubriendo variadas formas de encuesta que nos ayudan a entender y explicar el significado de fenómenos sociales, con la menor intrusión posible en el contexto” (Merriam, 1998: 5). En este momento parece útil, en consecuencia, fijarnos en dos elementos esenciales: primero, que a pesar de la legitimidad en la realización de inferencias que apuntan a una utilización casi exclusiva de datos cualitativos, ningún problema de investigación, desde un inicio, supone un acercamiento exclusivista y son los contornos y características de los problemas específicos los que informarán al investigador de la pertinencia y adecuación de la utilización de datos cuantitativos; segundo, que una perspectiva amplia y relativamente correcta de la investigación cualitativa tendrá en cuenta su carácter amplio, ecléctico y complejo, lo que queda claro cuando aceptamos que su gran finalidad es “*comprender* el significado de la *acción* humana”¹ (Schwandt, 200: 213).

Fijados estos detalles previos, deberemos enfocar nuestra atención sobre el tema de los paradigmas marco en los cuales se insertan los EC, a sabiendas de que el análisis no dispensa una visión histórica de la evolución de la investigación cualitativa, por un motivo sencillo: frecuentemente se asume que determinados paradigmas –como el positivista– nunca formaron parte de la historia de la investigación cualitativa, lo que, en definitiva, no es confirmado por la literatura disponible. Por ejemplo, Denzin y Lincoln (1998) establecen cinco periodos de evolución: *i*) tradicional (1900-50); *ii*) modernista o edad de oro (1950-70); *iii*) géneros imprecisos (1970-86); *iv*) crisis de representación (1986-90); *v*) era postmoderna (1990-en adelante).

Aunque no disponemos de espacio para analizar en detalle dicha evolución, según los autores citados, los investigadores cualitativos reflejaban en el periodo tradicional el positivismo entonces dominante, dado que sus experiencias de campo ofrecían interpretaciones en las que se resaltaba la validez y la objetividad. Sería la Escuela de Chicago la que, subrayando las historias de vida y el enfoque etnográfico, desarrolló una metodología interpretativa que colocó las historias de vida narradas en el centro de sus análisis.

1 En cursiva en el original.