

Introducción a la investigación cualitativa en enseñanza

DINO SALINAS FERNÁNDEZ
Universitat de València

1. Qué es investigación

Si a una persona le solicitamos que piense o se imagine a alguien investigando, podremos fácilmente constatar que personas diferentes construirán imágenes diferentes sobre aquello que idealizan como una situación de investigación. Quizás alguien pensaría en un laboratorio plagado de instrumentos y artefactos... y la imagen del investigador o investigadora, de bata blanca, con el cabello protegido, guantes y quizás con una mascarilla, cuidadosamente llevando a término algún experimento. Para otras personas imaginar una situación de investigación puede que suponga pensar en policías que tratan de encontrar indicios, hallazgos, pruebas y relacionarlas con un delito cometido. Por último, para otras personas investigar podría estar representado por la imagen de Jane Goodall observando grupos de chimpancés y tomando nota de sus comportamientos y reacciones, tratando de pasar desapercibida con la finalidad de no influir en los mismos... Esas y otras situaciones podrían ser identificadas por diferentes personas como «de investigación».

Quizás si tratamos de establecer aquello que resulta común a todas esas situaciones tan dispares estaremos en posición de establecer un primer acercamiento al significado de «investiga-

ción». En primer lugar se trata de acciones sistemáticas, ordenadas... cuya intención última es la de explicar o comprender aquello que sucede (o ha sucedido) en un momento determinado. La clave entonces quizás reside en el concepto de búsqueda, indagación o exploración en el marco de un método y ello con la finalidad de resolver problemas, interrogantes o ampliar nuestro conocimiento sobre un asunto. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española nos ofrece como uno de los significados de «investigar» el «*realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia*», lo cual viene a coincidir en gran medida con nuestra conclusión inicial.

¿Cuáles son, entonces, esas «actividades sistemáticas» con los que tratamos de aumentar conocimientos sobre una determinada materia?... Esas actividades sistemáticas y ordenadas podemos encuadrarlas en un «método de investigación», es decir, un proceso donde se ordenan, «van encajando» y tienen sentido las diferentes actividades y etapas con las que tratamos de aumentar nuestro conocimiento. Y un método de investigación, a su vez, encuentra su sentido o su lógica en la medida en que se identifica o forma parte de un paradigma o modelo de racionalidad que hace que el colectivo que lo comparte, observe, analice y comprenda la realidad de una manera y no de otra.

2. Dos grandes paradigmas de investigación

¿Qué es eso del paradigma...? Thomas Khun fue un historiador, físico y notable filósofo de la ciencia que publica un libro en el año 1962 titulado *La estructura de las revoluciones científicas* (Khun, 2013), en ese libro acuña el significado contemporáneo de «paradigma» aplicado a la ciencia, y lo utiliza para definir el universo de significados que comparte una comunidad de investigadores cuando tratan de construir conocimiento sobre la realidad, un conjunto de ideas coherentes entre sí que llevan a

esa comunidad de investigadores a plantear unos problemas y no otros, a utilizar determinados principios de investigación y no otros, a relacionar conceptos y variables desde una lógica determinada... la evolución de la ciencia, señala Khun, es la historia de cómo, en momentos determinados, ese conjunto de ideas y supuestos dominantes de una comunidad de investigadores comienza a ser criticada, contestada y refutada por otros investigadores y va dando lugar al progresivo dominio de un nuevo y alternativo conjunto de ideas y supuestos: un nuevo paradigma. La historia de cada disciplina de conocimiento no es sino la historia de cómo han ido evolucionando y sustituyéndose, o quizás conviviendo, unos paradigmas con otros.

De forma muy general podemos establecer dos grandes paradigmas a la hora de pensar en la investigación en educación, es decir, dos grandes universos de significados que desde uno u otro se «observa» la realidad, y por tanto se actúa en ella, de forma diferente: el paradigma cuantitativo y el cualitativo. ¿Cuáles son los supuestos que les dan cobertura? Vayamos a un ejemplo, por lo demás cotidiano en nuestras respectivas historias escolares.

Pensemos en una asignatura, en nuestra Facultad, que se imparte en dos grupos diferentes, con dos profesoras diferentes. A una profesora la llamaremos «Alfa» y a la otra «Beta» (para los lectores menos avispados me apresuro a señalar que se trata de nombres ficticios). Ambas parten de la idea de que la evaluación de sus estudiantes consiste en tratar de conocer o comprobar lo que han aprendido para poder calificarlos de forma justa.

La profesora Alfa entiende que la justicia de su evaluación consistirá en medir de la forma más objetiva posible aquello que sus estudiantes han aprendido y para ello tiene muy claro que ha de diseñar un instrumento de medición –una prueba o un examen– que una vez haya sido aplicado a todos los estudiantes en las mismas condiciones sea capaz de derivar una medida cuantitativa, precisa, del acierto en las respuestas de cada estudiante, donde no tenga cabida la subjetividad ni interpretación

posible de quien corrige. Por ello, la profesora Alfa diseña una prueba objetiva de las llamadas «de alternativa múltiple» (allí donde de varias posibles respuestas el estudiante ha de señalar la respuesta correcta), con un total de 52 ítems o preguntas, que, además, pueden ser automáticamente puntuadas por una máquina de corrección de la que dispone el departamento. Una vez las calificaciones se han hecho públicas, algunos de los estudiantes acuden al despacho de la profesora Alfa a consultar, repasar o comentar sus respectivas pruebas, pero en ningún caso pueden protestar de su calificación o solicitar una revisión de su corrección ya que la misma deriva de un instrumento –el examen– de carácter objetivo (con respuestas correctas únicas) y de una corrección o vaciado igualmente riguroso.

La profesora Beta, por su parte, entiende que la evaluación consiste en el intento, sistemático y organizado, por determinar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, para la profesora Beta el tipo de aprendizaje que pretende en sus estudiantes tiene que ver no solo con dar las respuestas correctas o soluciones únicas a determinadas preguntas o problemas, sino también tiene que ver con la capacidad de desenvolverse en situaciones complejas, capacidad de expresar correctamente y con claridad ideas y argumentos propios, también tiene que ver con dar las respuestas más oportunas en los momentos más adecuados o con la capacidad de acometer una acción porque «vale la pena» en función de criterios éticos, morales y profesionales. En ese contexto a la profesora Beta no le basta con una o varias pruebas objetivas para valorar el aprendizaje de sus estudiantes... ha de utilizar otro tipo de instrumentos para recoger información: examen de respuesta abierta, entrevista, resolución de problemas complejos, observación en situaciones problemáticas... ¿Cómo valorar el desempeño de los estudiantes a través de esos instrumentos? ¿Hasta qué punto puede ser objetiva la profesora Beta?... La profesora Beta sustituye el concepto de objetividad por el de «conocimiento profesional», un conocimiento profesional que, justamente por ser profesional, está abierto a

la crítica y al debate público. Beta entiende que la justicia de su evaluación tiene que ver con su «mirada profesional» a la hora de determinar y hacer comprender al estudiante la calidad de su aprendizaje. En este caso, la profesora Beta sí habrá de justificar y explicar y dar razón a sus criterios de evaluación cuando un estudiante acuda a su despacho por estar en desacuerdo con la calificación o corrección.

Bien, pues ahí, a través de Alfa y Beta, podemos situarnos ante la «fotografía» de dos paradigmas o formas de racionalidad diferentes a la hora de pensar, organizar y justificar la evaluación. En el caso de la profesora Alfa hay una utilización de métodos de carácter cuantitativo (cuyo objeto es medir con precisión y fiabilidad), y en el caso de Beta los métodos suelen ser mayoritariamente cualitativos (más centrados en evidenciar formas de pensar, competencias, conocimientos complejos, etc.).

Lo cierto es que los métodos utilizados por una u otra profesora son absolutamente coherentes con la forma en la que cada una de ellas piensa la enseñanza, la evaluación o la forma de definir y acercarnos a lo que consideraríamos (lo que cada una de ellas considera) el aprendizaje y aquello que vale la pena evaluar de ese aprendizaje.

Igual que sucede con las dos profesoras aludidas, resulta importante apuntar que un paradigma de investigación (o de evaluación) no se define únicamente por los métodos que utiliza, resulta mucho más importante, al menos previo, considerar los supuestos, ideas, las razones asumidas que dan cobertura a una forma de entender la investigación (o la evaluación).

Al paradigma que daría cobertura a la forma de pensar y evaluar de la profesora Alfa puede recibir, entre otras, las denominaciones de experimentalista o positivista. Algunos de los supuestos de partida en los que se fundamenta son, por ejemplo, la creencia que la realidad a investigar tiene una existencia independiente de los significados que las personas le otorgamos, así, la función del investigador es la de recoger evidencias que le permitan descubrir las regularidades (las leyes y princi-

pios) que se dan entre las variables que configuran una parcela de la realidad, de esta forma, el investigador se centrará en aquello observable, medible, concreto y cuantificable, para ello utilizará instrumentos fiables y objetivos. El rigor de la investigación se centrará en el seguimiento del procedimiento estandarizado y, por último, la realidad puede ser dividida en partes o parcelas para su estudio y análisis, la suma de las partes nos dará el total.

Ese es un modelo o paradigma que ha sido tomado como base y fundamento para la elaboración de conocimiento científico originariamente desde las ciencias naturales, físicas y experimentales y aplicado posteriormente a ciencias sociales y humanas (el conductismo es un buen ejemplo del paradigma positivista utilizado desde el campo de la psicología). Cuando el investigador o estudioso parte de la premisa de que los métodos y procedimientos del paradigma positivista (tener en cuenta aquello que solo puede ser observado y medido de forma objetiva) son los únicos válidos y posibles para generar conocimiento sobre la realidad, más que de un enfoque positivista deberíamos hablar de una perspectiva cientifista (¡ojo!, cientifista y no científica) y en ocasiones, incluso de fundamentalismo cientifista.

Al paradigma que da razón a la posición de la profesora Beta, entre otras posibles denominaciones lo podemos identificar como interpretativo o naturalista. La idea de partida es que la realidad social no existe independientemente de las personas que la configuran, somos las personas, los sujetos, quienes con nuestros significados, nuestras creencias, nuestra cultura y nuestras historias vamos dando un sentido a aquello que va sucediendo, lo que ha acontecido y lo que, pensamos, debería suceder. La función del investigador es la de tratar de describir, comprender y hacernos comprender los mecanismos, las regulaciones, las complejidades que configuran la realidad y cómo nos afectan como personas individuales y como grupo, e incluso cómo podríamos transformar las situaciones en las que vivimos. Para ello nos interesa cómo las personas viven la realidad, cómo piensan,

bajo qué supuestos se enfrentan a problemas y situaciones... en suma porqué ocurre lo que ocurre. Y lo cierto es que gran parte de los instrumentos que nos permiten acceder –a veces solo en parte– a ese conjunto de prácticas, vivencias y significados son aquellos que nos proporcionan información escasamente cuantificable, medible o reductible a número: entrevistas, observaciones, estudio de casos, análisis de textos... Por supuesto que también es posible caer en un «fundamentalismo cualitativista» cuando se rechazan «por definición» métodos de naturaleza cuantitativa independientemente del problema planteado.

Lo cierto es que tanto el paradigma positivista como el paradigma interpretativo tienen muchos, muchísimos, más matices que la simplificación que he realizado a través de las profesoras Alfa y Beta, pero debería, al menos, quedar claro que cuando hablamos de investigación cualitativa no estamos haciéndolo porque se utilicen métodos cualitativos, sino porque se parte de un conjunto de principios, de una forma de ver y entender la realidad, que dan cobertura o, si se prefiere, otorgan racionalidad y congruencia a una determinada mirada y enfoque hacia la realidad desde la investigación. Los métodos de investigación no son por sí mismos social o ideológicamente conservadores o innovadores, el valor de la investigación educativa, su poder de transformación radica más bien en la consideración de la práctica como una actividad que es pública, que recoge sobre sí criterios éticos (Freebody, 2006), que responde a intereses políticos y de derechos de la ciudadanía, y que recaba competencia profesional y no solo conocimiento técnico.

Denzin y Lincoln (1994) definen la investigación cualitativa como una forma de indagación en situaciones naturales (no forzadas o manipuladas, ni divididas o parceladas de forma artificial) con la finalidad de dar sentido o interpretar esas situaciones teniendo en cuenta los significados que construyen las personas que forman parte de las mismas.

Teniendo en cuenta que a estas alturas la investigación cualitativa en la enseñanza recaba sobre sí diferentes tradiciones,

métodos y supuestos filosóficos, al menos podríamos señalar algunos elementos que la definen:

- Sus supuestos fundamentales, creencias, formas de entender el mundo y su relación con el conocimiento, tienen como referencia una epistemología de carácter interpretativo o crítico.
- Ello, entre otros aspectos, significa que trata de analizar cómo el mundo social es entendido, construido y transformado por las personas que lo integran.
- Lo métodos de recogida y validación de datos anteponen aquello que resulta significativo para las personas y los grupos antes que tratar de establecer la significación estadística de lo objetivamente medible. Por tanto los métodos son variados y adaptables a las situaciones y contextos en los que se desarrolla la investigación.
- La investigación es un proceso interactivo entre la persona o personas que investigan y los sujetos participantes en la investigación (Marshall y Rossman, 1999).

3. Origen y evolución de la investigación cualitativa en la enseñanza

Investigar sobre la enseñanza de una forma rigurosa, sea desde uno u otro paradigma, supone comprometerse en la tarea de saber más sobre lo que ocurre en las aulas, de tratar de mejorarlo y de «descubrir mejores maneras de preparar a los individuos que quieren enseñar» (Shulman, 1989: 9), es decir, que en gran medida la investigación sobre la enseñanza trata de establecer un conocimiento que nos resulte útil para hacer una mejor enseñanza y generar un mejor aprendizaje. De esta manera, gran parte de la investigación sobre la enseñanza desde sus inicios (años 50 del siglo pasado) ha tenido como objeto la búsqueda y establecimiento de un conjunto de generalizaciones,

prescripciones o recomendaciones que, aplicadas en el aula por cualquier docente, tuvieran un alto grado de probabilidad de elevar lo que en primera instancia identificaremos como «rendimiento académico», en otras palabras: qué es lo que estaría científicamente demostrado que si lo aplicamos en el aula dará lugar a un elevado rendimiento académico o, si se prefiere, dará lugar al aprendizaje deseado. En los primeros momentos de la historia de la investigación sobre la enseñanza el problema se focalizó en la búsqueda del perfil del «profesor eficaz», es decir, tratar de identificar las características o rasgos personales que deberían tener los profesores y profesoras más eficaces. Más tarde el problema pasó a centrarse en cómo se comportaría el profesor ideal dentro de su aula, cuál sería el esquema de acciones en una clase ideal, una clase en la que se produjera un mayor rendimiento académico: es mejor comenzar con una introducción, luego preguntas, luego desarrollo... es mejor una clase de 45 minutos o de hora y media... es mejor poner ejemplos positivos o negativos...

Más tarde el problema central de la investigación se reconduce a tratar de establecer la eficacia de diferentes métodos de enseñanza en las mismas condiciones... y todo ello tomando como elemento de comparación y validación el rendimiento académico (métodos «tradicional» frente a «innovador», clase magistral frente a trabajo en grupo, autoritario frente a participativo...).

En síntesis el modelo de todos estos enfoques de investigación sobre la enseñanza es el de alguien que investiga desde la objetividad y el rigor científico sobre aulas, profesores y estudiantes y, a partir de los hallazgos de tal investigación el problema consiste en construir una teoría prescriptiva que derive en principios, procedimientos, técnicas que dictaminan qué es lo que debe hacerse en el aula con el fin de que los profesores y profesoras los apliquen en sus respectivos contextos de la práctica. Se trata de la evolución del paradigma positivista en el ámbito de la investigación sobre el aula.

A finales de los años 70 comienza a tomar cierto empuje un nuevo paradigma a la hora de pensar la investigación educativa

(recordemos a Khun y su perspectiva sobre cómo evoluciona la ciencia). Los métodos y enfoques anteriormente reseñados no habían alcanzado su objetivo de establecer leyes, principios claros y generalizables sobre la eficacia de la enseñanza o se vieron incapaces de explicar adecuadamente el éxito o el fracaso de la enseñanza. Tal como sugiere Simons (2011: 31) se necesitaban alternativas que incluyeran las perspectivas de las personas que participaban en la enseñanza (profesores y estudiantes básicamente). Se plantea que el objeto a la hora de investigar debe ser, en primer lugar, tratar de describir, comprender y explicar la enseñanza en sus contextos naturales y desde la cultura y significados que se generan en el interior de las aulas y, por supuesto, tratar de aportar soluciones que mejoren esas situaciones. Se reconoce que la enseñanza tiene lugar en contextos específicos, con diferentes condiciones materiales y personales, allí donde no resulta tan sencillo generalizar resultados de unos lugares a otros, y se define la enseñanza como un proceso complejo, dinámico y en gran medida imprevisible (Doyle, 1977).

Se reconoce a la educación como una actividad práctica en la que al profesor no le atañe solo el problema de los medios (perspectiva técnica sobre la enseñanza) sino que también los fines de la educación están sujetos a reflexión y debate cuando han de ser llevados a término en situaciones y contextos específicos (perspectiva interpretativa). El profesor, de esta forma, está llamado a interpretar las situaciones en las que cotidianamente se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje, su trabajo en el aula, en gran medida se centra en tomar decisiones desde su propio juicio profesional sobre qué fines y medios son los más apropiados en situaciones particulares (Stenhouse, 1991, 2007).

Uno de los primeros trabajos de investigación centrados en la descripción y análisis de la vida escolar que trata de abordarla desde la complejidad que la caracteriza, deriva en el libro *La vida en las aulas* de P. Jackson (1991), allí donde señala que quizá lo significativo de la vida escolar es cómo las personas se desen-

vuelven cotidianamente desde lo cotidiano, en otras palabras, lo más importante de la vida en las aulas no era aquello que no sucedía casi nunca... sino lo que sucedía cada día.

De esta manera, en los 80 se va configurando todo un pensamiento educativo que reivindica el papel de los profesores y profesoras como elementos clave en la interpretación de la enseñanza, en la reflexión sobre la misma y en la posibilidad de mejora. A nivel político se plantea la idea de un desarrollo curricular basado en la participación escolar y en el trabajo conjunto de los profesores y profesoras. En cuanto a la investigación es de destacar las líneas de trabajo inicialmente centradas en el estudio del pensamiento de los profesores, su conocimiento práctico y teorías implícitas (Clark y Peterson, 1989) para dar lugar, más tarde, a las líneas de trabajo focalizadas en el propio profesor como investigador, la investigación acción, indagación en contextos de la práctica... En todo caso, diferentes denominaciones, e incluso enfoques con una base de crítica y alternativa a perspectivas de carácter técnico, positivista y cientifista, que suelen tener en común tres aspectos: el profesor o profesora participa en la investigación (como investigador y no solo como sujeto investigado), el lugar de la investigación es el contexto profesional y es la práctica misma el foco y objeto de investigación (Cochran-Smith y Donnell, 2006). Así, por ejemplo, en la década de los ochenta hay una efervescencia en la investigación sobre la enseñanza en Estados Unidos de Norteamérica en torno a la participación de profesores en la investigación y que se relaciona con movimientos de reforma escolar, formación de profesorado, el papel de las innovaciones... (Lagemann, 2000). En el Reino Unido el movimiento de la Investigación-Acción tradicionalmente se asocia a la participación activa de los profesores en el desarrollo curricular (McKernan, 1999; Stenhouse, 2007; Elliott: 2000, 2009) y, por último, en Australia es de destacar el movimiento de Investigación-Acción conceptualizado como crítico y emancipatorio cuyo punto de arranque es el trabajo de Carr y Kemmis (1988) desde la Universidad de Deakin, así como el trabajo de Kemmis

y MacTaggart (1988). En nuestro país cabe reseñar el volumen 10 de la *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* dedicado íntegramente a algunas de las experiencias y desarrollo de la Investigación-Acción en nuestro contexto.

4. Elementos clave del diseño de la investigación cualitativa

Recordemos que uno de los signos distintivos de investigar como acción humana es el de su carácter sistemático y, tal como señala Stenhouse (2007: 37), cuando nos referimos a investigación educativa, hemos de añadir a la sistematicidad el hecho de que sea conscientemente autocrítica, es decir, la necesidad de establecer los supuestos de partida que otorgan coherencia a la utilización de determinadas metodologías o al enfoque sobre determinados datos o fuentes de información, supuestos que siempre están sometidos al escrutinio o debate público y al análisis crítico.

El diseño de la investigación, desde esa perspectiva, representa el plan o propuesta de acciones ordenadas que representan el proyecto de investigación más –y esto es importante– la justificación de esa propuesta. Veamos un posible esquema general:

- Definir el objeto de la investigación.
- Analizar las posibilidades reales de llevar a término la investigación:
 - Fundamentación y marco teórico.
 - Posibilidad de acceso a personas y datos.
 - Análisis realista de tiempo y dedicación.
 - Tratamiento de la información.
- Identificar el colectivo y situaciones en las que recogerás información.
- Elección y/o diseño de instrumentos de recogida de datos.
- Planificación cuidadosa de tiempo, aplicación de instrumentos, posibles imprevistos.

- Recogida y sistematización de datos, observaciones o evidencias.
- Ordenamiento e interpretación de la información recogida.
- Derivar conclusiones.
- Redacción del informe final.

Vayamos al caso de los Trabajos de Fin de Grado. Cuando en los TFG se opta por un trabajo de investigación cualitativo, un estudio de caso por ejemplo, se comienza por tratar de decidir y delimitar aquello sobre lo que se va a investigar, es decir, el problema, tema u objeto de investigación. El asunto no es tan simple como decidir «esto me interesa», o «quiero investigar esto»... y a partir de ahí diseñar cómo hacer la investigación. Mendizábal (2006: 72), por ejemplo, señala 5 componentes básicos en el comienzo de un diseño de investigación:

- a) Propósitos.
- b) Contexto conceptual.
- c) Preguntas de investigación.
- d) Métodos.
- e) Criterios de calidad.

En la propuesta de Mendizábal, el investigador llega a tratar de formular las preguntas a las que ha de responder la investigación cuando previamente ha tratado de establecer los propósitos y sentido de la investigación (qué podría aportar la investigación... por qué valdría la pena el esfuerzo de acometerla...), así como «el estado de la cuestión», es decir, tratar de establecer cuáles son los fundamentos teóricos de nuestra investigación, demostrando que conocemos y estamos al día en los avances teóricos y prácticos que aquello que tratamos de delimitar para someterlo a estudio.

Por su parte, Hogan, Dolan y Donnelly (2011) apuntan como elementos a considerar en el problema de la selección del tema de investigación y de las preguntas o problemas asociados, cuan-

do se trata del diseño de una investigación cualitativa desarrollada por estudiantes universitarios:

- a) Encontrar o seleccionar un tema amplio de posible investigación.
- b) Redefinir ese tema en forma de idea o cuestión a investigar.
- c) Desarrollar un marco de racionalidad de la futura investigación, en realidad se trata de desarrollar la pregunta de ¿cuál es la finalidad y sentido de esta posible investigación?, ¿cuál es su interés en diferentes frentes (académico, para los participantes, para la mejora de situaciones...)?
- d) Analizar la evaluación y juicios de valor sobre los que previsiblemente se someterá la investigación, y en función de ello tratar de ser rigurosos en los propósitos y procedimientos y someter continuamente a revisión el desarrollo del trabajo.
- e) Focalizar el sentido y dirección de la investigación, esto es, familiarizarse y atender al «estado del campo» en cuanto a investigaciones y actualización de aquello que se pretende investigar y desde el enfoque que se pretende.
- f) Identificar claramente los grupos e individuos (profesores, padres, estudiantes...) con los que se pretende y realmente se tiene acceso y posibilidades de trabajar. Qué tipo de métodos de recogida de datos son los adecuados y qué cuestiones éticas son las que se tendrán en cuenta.
- g) La funcionalidad del proyecto de investigación en cuanto a su propio objetivo académico: ¿cuáles son las condiciones (académicas, organizativas, materiales...) del tipo de trabajo presentación en el que ha de derivar el trabajo de investigación?

Todo lo anterior nos sitúa ante un conjunto de posibles cuestiones que nos llevarían a plantear de manera precisa las preguntas concretas a las que trataremos de responder a través de la investigación. Y es que esas preguntas en realidad son el eje

central del diseño, en la medida en que marcan la dirección precisa de qué es lo que se pretende saber o comprender, vienen a representar la brújula que señala el sentido del camino a explorar.

No olvidemos, por otra parte, que tras las cuestiones que nos planteamos y también tras las que dejamos de plantear está la escuela, como espacio o sistema abierto de intercambio de significados y experiencias, escenario de interacción de intereses, valores, conflictos... en el proceso de reconstrucción de la cultura y el conocimiento individual y colectivo. Walsh, Tobin y Grave (1993) señalan al respecto, y haciendo referencia a la investigación cualitativa en el ámbito de la Educación Infantil, la necesidad de hacernos preguntas que al derivar en respuestas complejas, en muchas ocasiones ni se plantean y son ignoradas de forma sistemática, por ejemplo, cómo los niños y niñas dan sentido a sus vidas en el aula desde determinados sucesos ordinarios o cotidianos de la vida del aula. Señalan los autores que en el centro de esas cuestiones a investigar desde un enfoque cualitativo no está sino la pasión por comprender los significados que las personas y, por supuesto, los niños, construyen a propósito de sus propias acciones situadas en un «nicho» cultural que llamamos aula o escuela, un espacio cruzado continuamente y redefinido por las interacciones entre las personas.

Partiendo de las preguntas a responder e indagar pasamos a tratar de analizar cuáles son los métodos más idóneos, dadas las condiciones (temporales, espaciales y personales) en las que tendrá lugar el desarrollo de la investigación: entrevista, observaciones, estudio de caso, registros anecdóticos, cuestionarios de opinión, fotografía, grabaciones...

5. Finalmente, el informe de investigación

Una forma de definir al investigador cualitativo es el de traductor o intérprete de una cultura (de una forma de ver y sen-

tir la realidad), de tal forma que el investigador trabaja y pone en marcha su competencia para comprender el mundo de unos para tratar de hacerlo comprensible y accesible a otros y siempre definiendo y fundamentando sus supuestos de partida.

Es por todo ello que el informe final, su redacción y su composición, la escritura, son elementos claves que forman parte de la investigación misma, no son resultado sino parte del proceso. Es a través de la escritura que el investigador da forma y significado a todo el trabajo de observación, categorización y organización de datos.

Lo que uno escribe y es capaz de expresar es el medio de hacer accesible y comprensible a otros la aventura de la investigación. Si de lo que se trataba en el principio de la aventura era el intentar comprender una parte de la realidad, el problema, ahora, al final, será hacerla comprensible a otros desde el respeto a las múltiples realidades que configuran un mismo escenario social.

El informe, en suma, es un acto de construcción que supone elaborar una historia desde los datos recogidos y analizados y con una fundamentación que da razón a las preguntas formuladas y a los intentos de respuesta acometidos. Es por ello que en realidad el informe se comienza desde el momento en que tomas los primeros apuntes, las primeras observaciones... y conviene recordar desde el principio que, al final, el informe culminará en palabras, frases, capítulos, epígrafes...

¡Ah!, un último apunte: un buen trabajo de investigación cualitativo (y aunque fuera cuantitativo) tiene como uno de sus criterios de calidad (que no de eficiencia ni eficacia) el hecho de que como investigador o investigadora uno disfruta haciéndolo. Ya, ya sé que se acumulan las tareas y que el tiempo corre más deprisa conforme se acerca la fecha de presentación del informe... pero disfruta del tema elegido y de la posibilidad de tratar de entender por qué las cosas y las personas son como son.

Bibliografía

- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clark, C. y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. C. (ed.) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Cochran-Smith, M. y Donnell, K. (2006). Practitioner Inquiry: Blurring the Boundaries of Research and Practice. En J. L. Green, G. Camilli i P. B. Elmore (eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington: AERA.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. J. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. En N. K. Denzing y Y. J. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.
- Elliott, J. H. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. H. (2009). *La investigación-acción en educación*. (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Freebody, P. (2006). *Qualitative Research in Education*. London: Sage P.
- Green, J. L.; Camilli, D. y Elmore, P. B. (eds.) (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington: AERA.
- Hogan, J., Dolan, P. y Donnelly, P. (eds.) (2011). *Approaches to Qualitative Research: Theory & Its Practical Application. A Guide form Dissertation Students*. Cork: Oak Tree Press.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

- Khun, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (4ª ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marshall, E. y Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*. California: Thousand Oaks.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (ed.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós. MEC.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- VVAA (2001). Actas del Congreso Internacional sobre Investigación-Acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10.
- Walsh, D., Tobin, J. y Grave, M. E. (1993). The Interpretative Voice: Qualitative Research in Early Childhood Education. En B. Spodek (ed.) *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New York: McMillan Publishing Co.