

REUNI+D

Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa

P U B L I C A C I O N E S

Carmen Alba Pastor y
Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso
(Coords.)

Posicionamientos metodológicos de REUNI+D



Publicaciones REUNI+D

RED UNIVERSITARIA DE INVESTIGACION E INNOVACION EDUCATIVA

Grupos de investigación: ESBRINA (Universidad de Barcelona) - Investigación e innovación educativa en Andalucía (Universidad de Málaga) - Profesorado, Cultura e Institución Educativa (Universidad de Málaga) – Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Murcia) - ICUFOP: Investigación del Curriculum y Formación del Profesorado (Universidad de Granada) – EDULLAB: Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (Universidad de La Laguna) – GITE-USAL: Investigación-Innovación en Tecnología Educativa (Universidad de Salamanca) – STELLAE (Universidad de Santiago) - Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (Universidad de Sevilla) – INDUT: Innovación, Didáctica Universitaria y Tecnología (Universidad Complutense de Madrid) – NODO EDUCATIVO (Universidad de Extremadura) – LACE: Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (Universidad de Cádiz)

Posicionamientos metodológicos de REUNI+D

Carmen Alba Pastor y

Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso (Coords.)

2012

Diseño logo: Xavier Giró

Diseño y maquetación: Jesús Valverde Berrocoso



Esta publicación tiene una licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/).

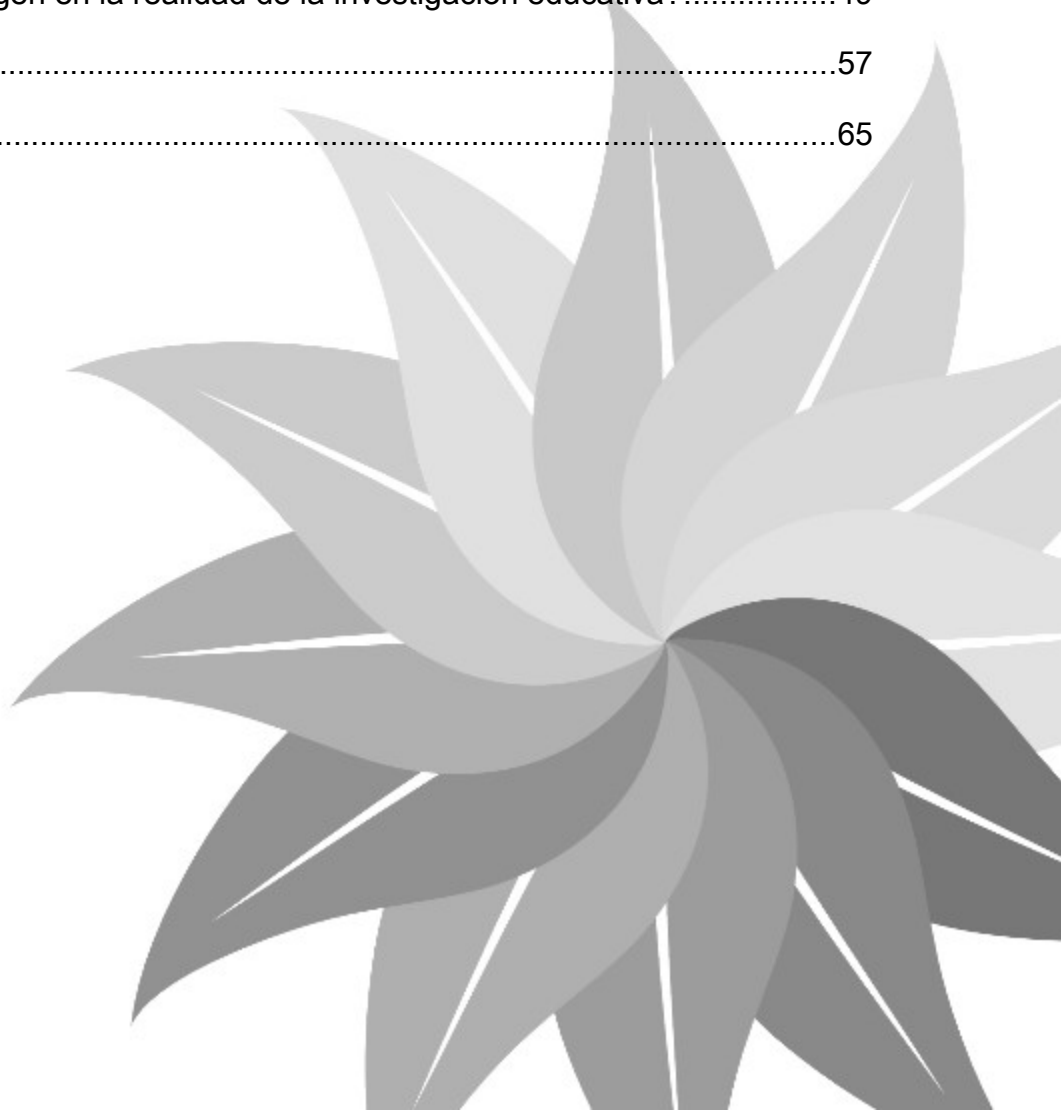
Para citar esta obra:

ALBA PASTOR, C.; GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (Coords.).
2012. *Posicionamientos metodológicos de REUNI+D*. Barcelona:
Repositorio Digital UB.

[\[http://hdl.handle.net/2445/32564\]](http://hdl.handle.net/2445/32564)

Índice

1. Introducción.....	7
2. Metodología de trabajo.....	11
3. ¿Asumimos un posicionamiento metodológico claro y bien fundamentado en las investigaciones que realizamos?.....	15
4. ¿Cómo definiríamos nuestra perspectiva sobre la investigación educativa o cuáles son nuestros objetivos últimos que perseguimos a través de nuestra trayectoria de investigación? ¿Qué nos lleva a situarnos en la perspectiva metodológica que asumimos?.....	27
5. ¿En qué principios metodológicos se asienta nuestra investigación? ¿Qué estrategias metodológicas concretas y técnicas de recogida y análisis de datos asociamos con nuestra perspectiva de investigación?	39
6. ¿Qué debilidades detectamos en nuestros enfoques de investigación? ¿Qué problemas surgen en la realidad de la investigación educativa?.....	49
7. Conclusiones.....	57
8. Referencias.....	65



1. Introducción

La Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) surge gracias a la iniciativa del Grupo Esbrina de la Universitat de Barcelona, dirigido por la profesora Juana Maria Sancho Gil, con objeto de potenciar y otorgar mayor visibilidad internacional a un conjunto importante de grupos de investigación educativa consolidados en el estado español en el ámbito de la investigación e innovación educativa, tratando asimismo de favorecer la interconexión de los investigadores y llevar a cabo proyectos conjuntos que permitan afianzar el trabajo interuniversitario, aumentando las sinergias entre los diferentes grupos y las aportaciones de este colectivo a la comunidad científica y, en definitiva, a la sociedad.

La puesta en marcha de REUNI+D, constituida actualmente por doce grupos de investigación de once universidades españolas¹, se lleva a cabo con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2010-12194), convocatoria de 2010 de ayudas para la realización de Acciones Complementarias a Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Los recursos obtenidos han permitido la realización hasta la fecha de dos reuniones presenciales, una

1 Los grupos figuran al final del documento como firmantes del presente texto. Las universidades que forman parte de REUNI+D son: Barcelona, Cádiz, Complutense de Madrid, Extremadura, Granada, La Laguna, Málaga, Murcia, Salamanca, Santiago de Compostela y Sevilla.

en Barcelona en julio de 2011, en la que se pusieron las bases para el trabajo conjunto y se planificaron las actividades a desarrollar en el curso 2011-12, y otra en Madrid, en marzo de 2012, en la que se analizaron los avances realizados y las dificultades vividas así como se planificaron las tareas a llevar a cabo de la siguiente etapa. Estos contactos presenciales, tanto el inicial como el de seguimiento, han sido cruciales para estimular el compromiso de los investigadores y estrechar las relaciones no sólo profesionales sino también personales-afectivas entre los miembros de la Red, siendo valoradas de forma muy positiva por todos los asistentes al comprobar la fuerza que emana del grupo y el estímulo que supone una actividad de estas características para los diferentes grupos investigadores.

Sin embargo, la actividad principal de la Red se ha desarrollado de forma virtual, generando recursos en línea (a través de una plataforma LMS y la web de REUNI+D - <http://reunid.eu/>) que nos permiten compartir información, elaborar de forma colaborativa documentos y materiales y realizar foros de debate con objeto de intercambiar nuestras opiniones y visiones sobre los temas y actividades planteadas.

Entre los objetivos de la Red se encuentran, tal como figuran en el proyecto de constitución de la misma, los siguientes:

1. Promover y aumentar la sinergia entre grupos consolidados del campo de la investigación y la innovación educativa.
2. Crear un centro virtual de excelencia en el campo de la investigación y la innovación en y sobre las relaciones pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad contemporánea.
3. Ofrecer un entorno de recursos en línea para los investigadores del ámbito de la educación.
4. Promover un aumento cualitativo y cuantitativo significativo de la visibilización y la internacionalización de la investigación y la innovación educativa.
5. Impulsar la innovación y el cambio educativo a través de un cuidadoso y riguroso sistema de transferencia del conocimiento.
6. Replantearse la producción, difusión y utilización de los procesos y los resultados de la investigación educativa.
7. Acrecentar de forma significativa el volumen de conocimiento educativo basado en la investigación.

8. Aumentar la calidad, la difusión nacional e internacional y los índices de impacto de las revistas científicas que actualmente editan algunos de los grupos componentes de la red.

9. Utilizar el paradigma del acceso abierto por medio de Internet, entendiendo por acceso abierto una amplia fuente de conocimientos pedagógicos, aprobados por la comunidad científica, de acceso libre y depositados en un repositorio en línea.

Con objeto de acercarnos a la consecución de algunos de estos objetivos y, en concreto, de cohesionar las perspectivas de los diferentes grupos de investigación de las distintas universidades con trayectorias muy diferenciadas, REUNI+D se propuso, ya desde el inicio, el desarrollo de varios foros de debate abiertos a la participación de todos los miembros de la Red sobre temas considerados de gran relevancia en el momento actual para el trabajo de los investigadores en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación, como son el concepto de excelencia y el posicionamiento metodológico frente a la investigación.

El presente texto intentará recoger las principales aportaciones de los grupos de investigación sobre el segundo tema, el posicionamiento metodológico,

dado que el primero ha sido objeto de otro documento ya elaborado previamente por miembros de la Red.

2. Metodología de trabajo

Los objetivos del foro de debate sobre posicionamientos metodológicos ante la investigación educativa que se lleva a cabo en REUNI+D se focalizan en conocer la diversidad que existe entre los diferentes grupos de investigación, compartiendo los enfoques metodológicos utilizados, los autores y modelos de referencia y las claves para utilizar un determinado posicionamiento. En este sentido se pretende:

- a) Analizar los posicionamientos metodológicos de los grupos de investigación que participan en la Red.
- b) Compartir y discutir los fundamentos de nuestra perspectiva de investigación.
- c) Llegar a consensuar, si es posible, un posicionamiento metodológico de la Red universitaria desde el cual abordar los proyectos comunes de investigación.

El debate sobre el tema se lleva a cabo durante el curso 2011-12, iniciándose el 31 de octubre de 2011 y finalizando el 30 de abril de 2012. Ha sido coordinado

por las profesoras Carmen Alba (Universidad Complutense de Madrid) y Ana García-Valcárcel (Universidades de Salamanca).

Se desarrolla a través de un foro virtual abierto a la participación de todos los miembros de la Red, sin embargo, aunque inicialmente se realizan algunas aportaciones a título personal, pronto se propone que las aportaciones sean realizadas por un portavoz de los grupos de investigación, con objeto de que haya una discusión previa en las diferentes sedes para conseguir una mayor elaboración y luego compartir las opiniones y visiones. Este procedimiento, si bien sacrifica la espontaneidad de las intervenciones personales, permite obtener una serie de documentos muy ricos en información que ponen de manifiesto las principales orientaciones de cada uno de los grupos integrantes de REUNI+D.

Las cuestiones que se plantean por las coordinadoras de este foro son las siguientes:

1. ¿Asumimos un posicionamiento metodológico claro y bien fundamentado en todas las investigaciones en las que participamos? o ¿cambiamos de posicionamiento según la naturaleza de la investigación?

2. ¿Cómo definiríamos nuestra perspectiva sobre la investigación educativa o cuáles son nuestros objetivos últimos que perseguimos a través de nuestra trayectoria de investigación?
3. ¿Qué nos lleva a situarnos en la perspectiva metodológica que asumimos? ¿Qué experiencias positivas nos reporta la perspectiva en la que investigamos? ¿qué inconvenientes vemos en otras perspectivas de investigación?
4. ¿Qué estrategias metodológicas concretas y técnicas de recogida y análisis de datos asociamos con nuestra perspectiva de investigación?
5. ¿Cómo valoramos la complementariedad de las metodologías mixtas de carácter cualitativo y cuantitativo?
6. ¿Qué fortalezas y debilidades detectamos en nuestros enfoques de investigación?
7. ¿Cómo podemos avanzar en el rigor de la investigación que desarrollamos para la obtención de resultados válidos y fiables que permitan avanzar en el conocimiento científico de nuestro campo de estudio?

Se han realizado un total de 21 intervenciones en el foro, de las cuales 4 podrían calificarse de presentación y estímulo a la participación en el debate por las coordinadoras, siendo el resto aportaciones relevantes sobre las cuestiones propuestas por parte de las diferentes universidades, registrándose la participación de los grupos de Sevilla, Murcia, Extremadura, Barcelona, Santiago de Compostela, Granada, Málaga, Complutense-Alcalá y Salamanca². En muchos casos se han adjuntado documentos de varias páginas a las intervenciones realizadas. A continuación se presentan las principales ideas barajadas en este foro, respetando, en la medida de lo posible, el discurso elaborado por los distintos grupos.

2 Se aludirá a los grupos de las diferentes universidades como: G. 'Nombre Universidad'

3. ¿Asumimos un posicionamiento metodológico claro y bien fundamentado en las investigaciones que realizamos?

El G. Complutense de Madrid se pregunta si pueden ser los métodos el criterio de unificación en la actuación y en la acción³. O tal vez la propuesta encierre un reto o un estímulo para iniciar el diálogo. No creo, afirma Juan Manuel Álvarez, que la asunción de un posicionamiento metodológico claro y bien fundamentado, válido en todas las investigaciones en las que participamos, sea posible o deseable, y creo que tampoco sea útil para el desarrollo de los proyectos y de las ideas. Dependerá del asunto a tratar, del objetivo que se persiga, de los principios de los que se parta, del marco conceptual que se adopte, de los fines que se marquen y de la coherencia y de la cohesión que se puedan establecer entre cada una de las partes que abarque un proyecto determinado de investi-

3 Sirvan de referencia para la reflexión, considero que oportunas en esta coyuntura, las palabras de Chomsky: «*En cuanto a mis métodos de investigación realmente no tengo ninguno. El único método de investigación es fijarse mucho en un problema serio e intentar dar con algunas ideas sobre cuál pueda ser su explicación, manteniéndose abierto mientras tanto a todo tipo de posibilidades distintas. Bueno, eso no es un método. No es más que ser razonable y, por lo que sí, es la única manera que hay de tratar cualquier problema, sea un problema planteado por el trabajo que uno hace en física cuántica o cualquier otro. Hay ciertos campos, como la psicología, en que se realizan extensos estudios sobre los métodos de investigación. Hay otros campos, como la física, en que no se estudian métodos de investigación. Por ejemplo, en el Instituto Tecnológico de Massachusetts el departamento de física no tiene cursos de método experimental, pero muchos departamentos de psicología dedican un montón de tiempo a lo que llaman metodología. Bien, esto tiene una moraleja*». (Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid, Visor, p.154).

gación. Aunque se refiere en concreto a la evaluación, me parece aceptable la sugerencia de C. Gipps (1988)⁴: «Aceptar como válidas una gama de metodologías» podría ser tal vez el lema envolvente a tanta propuesta.

Y con todo, podemos trabajar juntos, o al menos, informados de lo que cada uno hace en su terreno. Y cada uno podrá dejar la puerta abierta para el debate honesto de los puntos de vista que defienda y de los que parta y que otros ven con ojos diferentes. Ya lo señalaban hace mucho tiempo Festinger y Katz (1953)⁵ cuando advertían que «sólo en la medida en que explicitemos nuestros procedimientos podremos probarlos, criticarlos y mejorarlos».

Tal vez un compromiso que podemos asumir desde la RED sea procurar hacer explícitos estos procedimientos en nuestros intercambios de experiencias, investigaciones u otras intervenciones.

Compartir ideas no significa uniformar el pensamiento. Tal vez lo que más lastime nuestra historia y en parte provoque un sentimiento compartido de desencuentros intelectuales que se hayan podido dar en algún momento sea la falta de información, y la falta de contraste y de crítica, lo que ha provocado el surgir de pequeñas islas, espacio en el que cada uno procura sentirse bien. Sin duda

4 Gipps, C. (1988). La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución, *Perspectivas*, XXVIII(1), 33-49.

5 Festinger, L. y Katz, D. (1979). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.

que la crítica es necesaria, y por ella podemos crecer y desarrollar nuestras ideas. Por la misma razón parece evidente que la crítica siempre es positiva, porque de ella podemos aprender. Cuando no aprendemos de ella simplemente no es crítica. Suele ser descalificación, que es la negación del pensamiento y de la argumentación, o sea, de la crítica en sí.

Parto de esta declaración de intenciones, que viene bien a modo de introducción de las ideas que ahora presento, y que tienen que ver con asuntos relacionados con la metodología y con los posicionamientos que se puedan dar en el contexto en el que nos movemos. Debe quedar claro, como recogía Adelman en 1989⁶, que por las características básicas del campo en el que trabajamos, «la ética práctica tiene prioridad sobre la metodología».

Viene a coincidir esta idea con argumentos que hace tiempo sostenía Apple (1978)⁷, y que hoy adquieren pleno sentido, cuando entonces afirmaba que la influencia positivista está presente en la investigación educativa, dejando fuera los valores del mundo sensible. «*Mientras que la pretensión positivista ha sido rechazada en filosofía por décadas –decía–, la 'ciencia' basada en ella todavía domina una gran cantidad de investigación educativa. Muchos de los evaluadores educativos todavía asumen que el ideal de sus trabajos es la eliminación de cualquier consi-*

6 Adelman, Cl. (1989). La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología. W. Carr (Ed.). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Díada, 145-153.

7 Apple, M. W. (1978). Ideology and Form in Curriculum Evaluatio. En G. Willis (Ed.). *Qualitative Evaluation*. Berkeley (Cal.), McCutcheon: 495-521.

deración de valores que puedan «contaminar» sus investigaciones. Así, el mundo de los hechos es el que excluye, en el cuerpo del análisis de uno, consideraciones de justicia, de responsabilidad ética, de desigualdades económicas, de conocimiento estético o personal. Mientras cualquier valoración de la práctica de ciencia revela la mezcla compleja de lo técnico con lo estético, lo impersonal con lo personal, algo de esta valoración se ha perdido en muchos de los miembros de la comunidad educativa...»

Parece ser que se reconoce cada vez más que con el crecimiento de la racionalización y burocratización de la vida de la gente, algo esencial se ha perdido⁸.

Tal vez sea nuestro sentido de ser nosotros mismos; o tal vez, lo que se ha perdido sea nuestra habilidad para discutir las ramificaciones económicas, políticas y éticas de nuestras acciones en una sociedad desigual. Tal vez el elemento perdido sea visto en nuestra propensión por el razonamiento proceso / producto en nuestras vidas de cada día, una forma de razonar claramente ejemplificada por la racionalidad técnica. Puede ser de hecho una combinación de todas estas cosas y más. Pero el intento de recobrar un cierto elemento humano cala bastante claramente en estas investigaciones.

Apple (1978) sostenía hace ya bastante tiempo, y sus palabras cobran sentido hoy, que hemos perdido la «competencia comunicativa» para sostener posiciones éticas y políticas y que las estructuras económicas y sociales que organi-

8 Elliott, J. (2002). La reforma educativa en el Estado evaluador. *Perspectivas*, XXXII(3). Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40076>.

zan nuestras vidas han contribuido a esta pérdida. Hace falta «recapturar» la experiencia humana y darle una garantía epistemológica.

Desde el G. Madrid se afirma que al hablar de enfoque metodológico lo hacemos desde una perspectiva amplia que integra tanto la lógica como el proceso de la investigación. En este sentido, partimos desde unos referentes y posicionamientos de lo que entendemos por investigación, desde la postura que asumimos, el para qué, qué y cómo investigamos. Las finalidades de nuestro proyecto son las que determinan la metodología. Pero ocurre que estamos en un círculo que «alinea» las finalidades y los enfoques, y buscamos una coherencia en ellos.

Diferentes intervenciones ponen de manifiesto que parece imposible tomar el método como un dogma académico. Sin duda, el hecho de tener que tomar decisiones sobre las metodologías e ir adaptándolas al contexto en cuestión, es parte del enfoque metodológico de nuestras investigaciones de corte cualitativo (G. Málaga).

En la misma línea, desde el G. Granada (ICUFOP) se defiende que hay que asumir un enfoque metodológico que esté acorde con la naturaleza del hecho a investigar. Si nos interesa conocer el nivel de afinación de un coro escolar (o el conocimiento de las capitales de Europa de los estudiantes, o el tiempo en que

corren 100 metros...), necesariamente tendremos que emplear herramientas cuantitativas para determinar el nivel de precisión de ese aprendizaje. Si lo que interesa es conocer cómo se consiguen, para qué se emplean, y qué consecuencias tiene (o no) en la conformación de un pensamiento reflexivo y autónomo, o de sus identidades sociales, etcétera, entonces interesará más emplear herramientas cualitativas. Puede resultar una verdad de Perogrullo, pero no está de más decir que el sustrato epistemológico de la investigación ha de estar acorde con la naturaleza del hecho investigado y, desde nuestro punto de vista, la naturaleza de la educación, es esencialmente cultural y, por tanto, ineludiblemente política y ética. De ahí que empleemos mayoritariamente «herramientas» cualitativas (las comillas son porque el concepto de herramienta es contrario con esos principios), lo que no significa que empleemos otras cuantitativas cuando así proceda.

Por eso ninguna investigación de nuestro grupo ha tenido una única naturaleza de investigación sino que, en la mayoría de los casos, ha tenido varias dimensiones u objetos diferentes que se han de tratar con metodologías iguales o diferentes, porque puede ser distinta la naturaleza de los hechos investigados en un mismo proyecto. Ante el innecesario debate cualitativo cuantitativo las y los investigadores reaccionan defendiendo que ambas metodologías «son comple-

mentarias», partiendo de un relativismo ecléctico desde el que suponen que es bueno utilizar de todo en las investigaciones para contentar a todos.

Las herramientas cuantitativas nos dan una visión generalizable que, por tanto, es genérica, es decir, vaga, pues sólo así puede aplicarse a contextos necesariamente distintos. De este modo, la gran fuerza de lo cuantitativo es al mismo tiempo su mayor debilidad. La otra cara de la moneda nos la da la investigación cualitativa: su fuerza está en la comprensión en profundidad de un contexto en particular y su debilidad en que no puede extrapolarse a otros contextos, a menos en el sentido fuerte del término. La posición del G. Granada a este respecto se resume en el uso de una metodología mixta (término que está en boga y que parece que fuera nuevo) en el que predomina lo cualitativo al reconocer la importancia del contexto anteriormente aludido. Robert Stake y Tom Schwandt (2006) ponen un ejemplo harto elocuente: durante la guerra de Vietnam, los indicadores de cómo iba la guerra para los Estados Unidos eran favorables (bajas enemigas, aldeas conquistadas, etc.) y, sin embargo, perdieron la guerra. Y es que continuando con estos dos autores, la investigación cuantitativa ofrece unos datos, siempre con un margen error, normalmente o del 1% o del 5% en investigación educativa. A nosotros nos interesa ese 1% como objeto de investigación, dice Juan Bautista Martínez. Por eso pensamos que la investigación hay que plantearla desde la búsqueda del sentido de lo investigado, desde una

ciencia de lo singular (Helen Simons) y no desde el concepto homogéneo y generalizable de estándares. El pluralismo cognitivo propio de las ciencias sociales y de la educación desarrolla una heterogeneidad de epistemologías con diferentes supuestos y perspectivas, fundamentadas en tradiciones científicas de orígenes disciplinares diversos, que exigen el establecimiento de puentes que permitan intercambiar sus comprensiones alternativas.

Por eso, siguiendo la propuesta de Cook y Reichardt (1986), habría que superar la disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos y métodos cualitativos. La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido a llamar «triangulación». Esta triangulación supone una serie de ventajas como señalan Cook y Reichardt (1986):

- a) Posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación.
- b) Se vigorizan mutuamente brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado.
- c) Contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos depurados.

Independientemente del empleo de lo cualitativo y lo cuantitativo, si partimos de que la educación es fundamentalmente un constructo cultural, político y social, por fuerza hemos de elaborar un diseño metodológico basado en la práctica: práctica no sólo de conocimiento, sino respecto a su finalidad, lo que implicará un proceso de transformación o de mantenimiento de la realidad, continua argumentando Juan Bautista. Porque lo que, en definitiva, buscamos con la investigación es que tenga utilidad y sirva a las comunidades educativas en su práctica cotidiana. Investigamos para comprender, mejorar y transformar la realidad; la investigación es (o debiera ser) un agente de cambio social. Aunque no podremos negar que la comunidad científica tiene una posición privilegiada en el acceso y la producción del conocimiento, hemos de reconocer que decir que una investigación es para la sociedad puede resultar insuficiente y confuso a no ser que exijamos criterios éticos pertinentes a la producción de todo conocimiento científico así como el sentido crítico correspondiente.

Cuando se adopta una perspectiva exclusivamente objetivista o cuantitativa, éticamente nos situamos en un control sobre las personas, en la realización de balances basados en la eficacia de la acción de una persona o un grupo de personas, y en el plano político esta postura implica una jerarquización de poder y toma de decisiones, donde unas son personas activas y otras «personas pacientes» u «objetos de investigación». Por el contrario, si lo pretendido es un

conocimiento más de tipo subjetivo en una línea cualitativa, la perspectiva ética supone la comprensión de la realidad de cada sujeto, la adaptación al sujeto, la consideración del investigador o investigadora como un instrumento de la propia investigación; en definitiva, el respeto a las personas con las que se está participando en una investigación, pues se basa en una relación interpersonal horizontal, en la participación en la toma de decisiones, etc. Y si avanzamos hacia una perspectiva dialógica de investigación, nos situamos ética y políticamente en condiciones de igualdad y el alumnado pasaría a ser parte del equipo de investigación y a asesorar y debatir con nosotros y nosotras el propio proceso de investigación, sus resultados y conclusiones.

Abogamos, pues, por una metodología dialógica que implica el diálogo igualitario entre personas investigadoras e «investigadas» y se basa en pretensiones de validez o en interacciones dialógicas (Searle y Soler, 2004). Habría, pues, que plantear un diseño metodológico que incorpore, al menos como consejo asesor, a las personas «investigadas», que participaran al menos en la revisión crítica de los conocimientos o documentos producidos, la orientación sobre el desarrollo actual y el proceso del proyecto, el control de que éste sea comunicativo y asequible, la valoración de toda la investigación incluyendo sus conclusiones y, especialmente, de que los resultados obtenidos contribuyan a mejorar

la realidad de los colectivos a los que va dirigido el estudio (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006).

¿Como podremos, pues caracterizar un posicionamiento metodológico claro y bien fundamentado en nuestros grupos de investigación? Se pregunta Juan Bautista. Proponemos las siguientes estrategias: siendo consciente y clarificando la actitud y relación establecida de las y los investigadores con quienes están implicados en los hechos o procesos objeto de la investigación. Aquí podremos diferenciar entre, por ejemplo, investigar «a los profesores/as», investigar «para» o «con los profesores/as». Habrá posicionamientos poco claros y poco fundamentados si prejuiciamos a quienes nos acogen en sus contextos escolares, sociales o educativos (la inconsciente creencia de considerar a los sujetos objetos de investigación). Y es que, como afirman Guba y Lincoln (2011), la investigación proporciona los datos y fundamentos *«para la forma de representación del otro y los otros»*.

El valor, rigor, pertinencia de un posicionamiento metodológico depende del nivel de conocimiento sobre los fenómenos educativos investigados. Necesitamos de un gran bagaje de conocimientos para poder identificar, comprender y llegado el caso explicar el fenómeno. El método no puede sustituir el conocimiento o la calidad de las preguntas científicas que nos hacemos, ni sustituir

las justificables decisiones del investigador. Importa la capacidad, como investigadores, de plantear preguntas científicas que expliquen fenómenos de forma original reconociendo que otros han intentado ofrecer explicaciones sobre el mismo fenómeno. La capacidad para establecer «puentes» en los diferentes recorridos entre diversas, epistemologías, recursos y técnicas siendo consciente de las «controversias sociocientíficas» que las fundamentan y los supuestos de los que parten. El conocimiento de las diferentes tradiciones o marcos teóricos, disciplinas y áreas de estudio que entrecruza una investigación educativa (positivismo, feminismo, posestructuralismo...) sin este conocimiento existe el peligro de reproducir y naturalizar las explicaciones hegemónicas.

La claridad de los posicionamientos metodológicos de un grupo de investigación puede ser emergente y las y los investigadores los pueden ir construyendo en el proceso de la propia investigación puesto que la naturaleza del conocimiento científico es o puede ser progresivo. Por lo que hemos de admitir de manera autocrítica errores, supuestos interesados, exploraciones poco respetuosas en un proceso, como se ha dicho, de construcción dialógica del conocimiento. Al tiempo que desarrollamos la pasión por lo investigado, por el campo de la ciencia, por el descubrimiento creando conexiones entre lo investigado y la motivación que nos lleva a descubrir y consiguiendo proposiciones o resultados válidos como respuestas a las preguntas orientadoras.

Para terminar con las respuestas a la pregunta formulada, la claridad y fundamentación de las investigaciones de nuestro grupo (Granada) están dependiendo de nuestro progreso ético y de toma de conciencia (reflexividad) en las investigaciones en las que participamos, así como del desarrollo de nuestra capacidad (auto) crítica que, a su vez, requieren de la deliberación entre quienes investigamos, del contraste dialógico de nuestros conocimientos con otras comprensiones y aportaciones y del aprendizaje grupal progresivo en el proceso de formación como investigadores/as.

Queremos añadir a los autores ya recogidos en otras aportaciones una importante corriente autóctona de investigación cualitativa española de gran calado (Jesús Ibáñez, Alonso Ortí, Luis Enrique Alonso, Enrique Martín Criado...) así como otros autores de la tradición de investigación evaluativa (Helen Simon (2011), Ernest House, Barry McDonald, Saville Kushner, Nigel Norris...) sin olvidar la tradición generalista de investigación acción o investigación participativa (Tomás Villasante...). Sobre narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación tampoco queremos olvidar a H. McEwan, y K. Egan.

Por último recogemos la aportación del G. Sevilla, que plantea que toda investigación debe suponer un reto desde el punto de vista metodológico. Cuando hablamos de innovación, de buenas prácticas, de mejora de la realidad educativa

en los objetivos de una investigación, entendemos que también en las metodologías de investigación aplicadas debemos tratar de ser innovadores, afirma Juan de Pablos, -hay cierta complacencia en insistir en determinadas metodologías y tipos de instrumentos-; también debemos buscar buenas prácticas metodológicas, porque hay un impacto de estos aspectos en el resultado final de las investigaciones. Se trata de una argumentación que lógicamente parte de la necesidad de que la propuesta metodológica sea coherente con la temática de estudio y los objetivos de investigación planteados. En definitiva, queremos formular la idea de que la innovación metodológica resulta relevante para el proceso de las investigaciones, su propia evolución y para los resultados que obtenemos. Y por tanto, debe ser considerado como un valor de innovación en sí mismo.

4. ¿Cómo definiríamos nuestra perspectiva sobre la investigación educativa o cuáles son nuestros objetivos últimos que perseguimos a través de nuestra trayectoria de investigación? ¿Qué nos lleva a situarnos en la perspectiva metodológica que asumimos?

Algunos integrantes del G. Madrid llevan tiempo investigando sobre procesos de innovación curricular y desarrollo profesional en los que utilizan un enfoque basado en la investigación acción (Elliott, Kemmis, McTaggart, Goodnough) y la investigación hecha por los profesores (Lieberman, Cochran-Smith, Lytle, Burnaford, Fisher, Nelson, Ponte) mediante estudio de casos múltiples. Y esto es, porque las finalidades predominantes de sus investigaciones han sido generar un conocimiento local, mejorar la práctica docente e indagar sobre propuestas alternativas de desarrollo profesional y aprendizaje experiencial y reflexivo.

Mientras que en otros proyectos la finalidad ha sido acceder a la interpretación de los propios participantes, comprender ideas, creencias, concepciones, percepciones, han tenido unas características ideográficas y de estudios en profundidad (Denzin, Lincoln, Eisner, Flick). Y también a través de estudios de casos. Por ejemplo, para indagar sobre concepciones de evaluación del profesorado, prácticas predominantes, dificultades y resistencias hacia la evaluación formativa o como aprendizaje.

Otro contenido objeto de investigación es el riesgo escolar y los programas oficiales que se implementan en el sistema educativo para prevenir y reducir las tasas de fracaso en la Educación Obligatoria (G. Murcia). Se asume que los fenómenos investigados son multifactoriales y tienen muchas caras, por lo que tienen su razón de ser ciertos datos cuantitativos (tasas de graduación, repetición, idoneidad u otros, a pesar de ser fríos y distantes), pues son indicativos en algún sentido de las «magnitudes» exageradas y la distribución entre los sujetos (alumnado) del riesgo y fracaso en el sistema y en el contexto regional más cercano, la Región de Murcia. Tales datos sólo son síntomas, algunos hasta de escaso valor por abstractos, pero imprescindibles para apreciar y dejar constancia de las geografías humanas y sociales de nuestro tema de estudio. Otros «documentos», concretamente referidos a los programas analizados en tanto que legislados, diseñados y dispuestos (de alguna forma pueden defi-

nirse como estructuras), nos han ayudado a captar indicios de los derroteros por los que discurren aquellos, así como el valor y la consideración que les atribuyen las administraciones educativas, los centros, el profesorado y otros agentes, indica Juan Manuel Escudero. En un orden de cosas parecido, hemos hecho uso de estudios de campo (cuestionarios y entrevistas de aproximación). No sólo nos han permitido captar las «perspectivas de los sujetos» (alumnado, profesorado, directivos y otros), sino también un determinado tipo de patrones que están vigentes dentro de un territorio (el murciano en nuestro caso). Como tenemos razones para sostener que esos datos gruesos sólo son una parte de la película y no dibujan bien toda la realidad que nos interesa, hemos utilizado estudios de casos (entrevistas en profundidad, observaciones de aulas, historias de vida), pues teórica y experiencialmente sabemos que una cosa son las cifras y otra las personas; una los programas como estructuras y otra, las relaciones, los contenidos, las experiencias y la vida que discurre, como fuere, dentro de ellas; una los procesos que ocurren y otra, también con entidad propia, sus efectos y resultados para los sujetos, las instituciones, los mismos programas.

La investigación realizada por el G. Salamanca sitúa entre sus objetivos conocer y comprender la realidad educativa actual, las aportaciones de los nuevos medios tecnológicos a la práctica docente y discente, los cambios que generan

en las escuelas, la universidad... sin renunciar a obtener evidencias empíricas que nos permitan aportar orientaciones sobre cómo plantearse la integración de las TIC en la educación. En diversos trabajos se ha intentado llegar a tener evidencias de las consecuencias de los cambios educativos que se están produciendo a raíz de la inserción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y comprobar si se están produciendo cambios relevantes (en el rendimiento y en otras variables como motivación, actitudes...). Este grupo se ha interesado también, señala Ana García-Valcárcel, por las competencias que los docentes consideran relevantes para su práctica en ambientes ricos en tecnología, sus concepciones sobre cómo integrar las TIC, su formación y los procesos seguidos para el desarrollo de innovaciones educativas en los diferentes niveles educativos. Nos situamos en una perspectiva ecléctica en la que los diferentes métodos y estrategias de investigación se conciben como diferentes visiones de la realidad, complementarias y enriquecedoras para llegar a un conocimiento más real y complejo del objeto de estudio.

El G. Extremadura afirma que el enfoque metodológico que han utilizado en los últimos proyectos se acerca más a aproximaciones cualitativas (estudio de casos, investigación-acción, análisis documental,...) que cuantitativas (cuestionarios, tests, ...). Si bien es cierto que mantienen una posición ecléctica y pragmá-

tica, tal como afirma Jesús Valverde. Usan los enfoques y metodologías que consideran más apropiadas para el objeto de la investigación.

Por su parte, el G. Santiago de Compostela (Stellae) se define como un grupo plural, conformado para abordar aspectos de la investigación educativa también plurales. Desde el inicio de su constitución en 1997, han tenido como meta construir un conocimiento con potencialidad para transformar las prácticas de las instituciones educativas en la dirección de la mejora de sus procesos de enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo de sus profesionales. Con esta vocación inicial han desarrollado numerosas investigaciones a lo largo de estos casi 15 años de andadura, según M^a Dolores Fernández Tilve. Al comienzo de su trayectoria les preocupaba mucho justificar las opciones metodológicas adoptadas, de manera especial cuando éstas eran cualitativas y se contraponían a las cuantitativas, consideradas lógicas hegemónicas, en la línea que señala Leonor Margalef en relación con la sospecha que generaba, y aún genera, la investigación cualitativa. Ahora, al tiempo que asumen y practican la complementariedad metodológica, asumen también la no necesidad de justificar las opciones cualitativas (ver Tojar, 2006).

El G. Málaga (ProCie) confiesa que se ha configurado, desde el principio, en torno a una propuesta metodológica, que significa para el grupo, un compromi-

so con una cierta orientación social, educativa y política, ya que no sólo representa un conjunto de estrategias o dispositivos metodológicos con los que estudiar las distintas realidades, sino una forma de entender y actuar con la realidad y el conocimiento. Este hecho incide en el universo de cuestiones a investigar o, desde otro punto de vista, en la mirada que adoptamos ante ellas. Esta opción no es otra que el enfoque biográfico – narrativo, que con la evolución lógica en la historia del grupo, ha marcado su forma de hacer, y en cierto sentido también de ser como grupo de investigación. Así, trabajar con biografías para ellos supone una opción metodológica, pero también ideológica y epistemológica. Por otro lado, este modo de investigar supone para nosotros y nosotras, afirma Nacho Rivas, una opción ideológica en la medida en que representa nuestro compromiso con un proyecto de sociedad basada en el respeto, la participación, la vida democrática, la justicia y la solidaridad. En definitiva, para nosotros es un modo de concebir los valores democráticos, la construcción colectiva y el respeto a la subjetividad, donde al mismo tiempo se intenta romper con las lógicas tradicionales modernas de entender la investigación y la academia como asuntos de «expertos» como únicos portadores de conocimiento válido. Por último, este modelo lo entendemos como una opción epistemológica, ya que entendemos que desde esta forma de investigar accedemos a un conocimiento crítico, significativo, y construido en interacción con los sujetos partici-

pantes y sus escenarios. Trabajar con narraciones y biografías supone una forma distinta de construir conocimiento: se parte de la vida de los participantes y toma en cuenta los procesos de construcción de la identidad/subjetividad a la hora de interpretar la experiencia.

Las aportaciones del G. Barcelona (ESBRINA) sobre su posicionamiento epistemológico y metodológico en las investigaciones que realizan, muestran un alto grado de elaboración, iniciando su discurso con la siguiente cita: «...ya no puedo decirte: '¿Cuáles son tus datos?' Dime qué procedimientos has utilizado para constituirlos y para analizarlos, y te diré entonces si estoy de acuerdo o no con tu discurso. Ya no puedo decirte esto, lo único que puedo decirte es lo siguiente: 'Dime qué consecuencias tiene tu discurso, qué efectos produce, qué prácticas sugiere', y te diré, entonces, si estoy de acuerdo o no con tu discurso». (Ibáñez, 2001: 223)

Según pone de manifiesto Juana Sancho, los enunciados de su posicionamiento ante la investigación fueron inicialmente elaborados por Fernando Hernández en una síntesis que buscaba reflejar un cierto consenso entre quienes participan en el grupo ESBRINA. Estos enunciados fueron luego completados y ampliados con las contribuciones de varios de los componentes del grupo. El desarrollo que de alguno de estos puntos ha hecho Alfred Porres (2012) para su tesis doctoral, dirigida por Fernando Hernández, también se ha incorporado.

- a) Construccinismo: problematiza y cuestiona la dicotomía cuantitativo-cualitativo; diferenciación entre la investigación realista versus construccionista. El construccionismo tiene como uno de sus propósitos «*comprender el mundo complejo de la experiencia vivida desde el punto de vista de quienes la viven*» (Schwandt 1994:118). Pero, mientras originalmente el proyecto fenomenológico se fundamentaba en la convicción de que el mundo podía ser transparente a la consciencia del sujeto, siempre y cuando se tomaran las precauciones metodológicas apropiadas (Ibáñez, 2001: 113), el construccionismo sostiene que «*la observación y lo observado no son fenómenos independientes sino que están ‘internamente’ conectados*» (Ibáñez, 2001: 33). En términos epistemológicos, el construccionismo desmiente la creencia de que los seres humanos podamos producir un lenguaje referencial que nos permita representar la realidad tal como es (Ema y Sandoval, 2003: 8). Ante la imposibilidad de acceder a un conocimiento fuera del lenguaje y libre de las marcas sociales de su producción, las tesis del realismo epistemológico se desmoronan. Pero el construccionismo sostiene que la realidad misma es una construcción social, que las realidades son aprehendidas en forma de múltiples construcciones mentales intangibles, que están fundamentadas social y experiencialmente, que son locales y específicas en su naturaleza y dependen-

tes en sus formas y contenidos de las personas individuales o los grupos que sostienen dichas construcciones (Guba y Lincoln, 1994: 110-111) – lo cual no sólo supone una crítica al realismo epistemológico sino, fundamentalmente, al realismo ontológico.

- b) Adoptar marcos teóricos que fundamentan la posibilidad de ‘entrar en contacto’ con la experiencia de otros; ‘narrativa’ situada de la experiencia. La fenomenología pone el acento sobre lo vivencial, sobre la experiencia vivida, sobre la subjetividad como elemento constituyente de nuestra experiencia de las cosas y de nuestra experiencia de nosotros mismos (Ibáñez, 2001: 113). El relato fenomenológico no persigue producir observaciones ni relatos empíricos o teóricos sino que ofrece relatos del espacio, del tiempo, del cuerpo y de las relaciones humanas vividas tal como las vivimos (van Manen, 2003: 196). En su proximidad, cuasi tangible, se fundamenta la posibilidad de ‘entrar en contacto’ con la experiencia de otros –o con la propia experiencia como ‘otro’ (Spry, 2001: 708). Hay un modo hermenéutico (que no presentamos aquí por cuestiones de espacio y de finalidad de este texto posicional de ESBRI-NA) de encarar la tarea fenomenológica la reconcilia con el construccionismo. Sin embargo, lo que el construccionismo postula es que tampoco se puede considerar el significado como una propiedad interior de los

actores individuales que se transmite narrativamente a los demás. El construccionismo concibe los sujetos como esencialmente narrativos y no cognitivos o racionales (Cañón *et al.* , 2005: 242). Las (auto)narrativas no responden a ninguna supuesta interioridad esencial del sujeto ya que son productos lingüísticos y el lenguaje es un acto eminentemente social (Gergen, 1996). Por tanto, lo narrativo es aquello que articula nuestro mundo, nuestras vidas y a nosotros mismos dentro de la trama de relaciones sociales en la que todos estamos inmersos (Sparkes y Smith, 2008: 298). El significado de las narrativas reside precisamente en la interacción humana (Sparkes y Smith, 2008: 299). Vivimos en mundos relatados. La narrativa es una condición ontológica de nuestra vida social. Al tiempo que, epistemológicamente, las narrativas emergen como un modo de conocer (Sparkes y Smith, 2008: 295).

- c) Acercarnos a los fenómenos que llaman nuestra atención desde una posición de investigadores bricolajeros, lo que nos lleva a señalar nuestros posicionamientos y trenzarlos desde reflexividades constitutivas y afectivas. Empezar una investigación educativa desde este punto de vista arroja nueva luz sobre el modo de posicionarnos en la investigación. Nos lleva a preguntarnos qué nos guía, desde dónde miramos la realidad, cuáles son los discursos (en el sentido foucaultiano) en los que nos ins-

cribimos y qué consecuencias tiene, qué efectos produce o cómo transforma, nos interpela directamente y en relación al lugar que ocupamos con aquellos con o sobre los que investigo. De esta manera conocer al otro no puede erigirse en un modo de colonizarlo. Conocer es hacer (Ema y Sandoval, 2003: 10) –lo cual, demasiado a menudo, significa poseer, controlar, regular; cuando no desposeer o despojar al otro. Por eso sospechamos que conocer a los otros (de la investigación) no puede reducirse a saber ‘sobre’ ellos, ni saber ‘de’ ellos sino saber ‘con’ ellos. Porque saber sobre alguien es hacer sobre alguien, mientras que saber con alguien es hacer con alguien. Por lo tanto, si como afirma Elizabeth Ellsworth (2005a: 128), la pedagogía (y la investigación educativa) no es sólo un acto de representación sino de performance, en la práctica docente (y en una investigación educativa) nunca podemos dejar de preguntarnos ¿cómo transforma? Lo anterior nos abre a intensa reflexividad crítica en proceso, una actividad en la que hemos de hacer públicos los mecanismos de nuestra propia labor, un proceso que es a la vez un esfuerzo académico y una performance cultural (Alexander, 2006: 67).

- d) Mantener en vilo la cuestión de los límites; cuestionar la distancia entre ‘lo’ investigado y ‘quien’ investiga. Cuando se asume que es imposible separar el investigador de lo investigado, la distinción entre ontología y

epistemología se disuelve (Guba y Lincoln, 1989: 163). Como afirma Tomás Ibáñez (2001, 51) «somos nosotros (sic) quienes practicamos en la realidad el tipo de corte, el tipo de diferenciación que configura los objetos en tanto que objetos, que los crea en forma de objetos» Desde este punto de vista, los hechos nunca hablan por sí mismos (Eisner, 1998: 57) sino que son las propias preguntas las que solicitan un tipo de respuesta u otra (Ibáñez, 2001: 31). Como consecuencia de ello, la investigación en el mundo social y el valor de la comprensión que da como resultado está determinado por la metodología (Rabinow y Sullivan, 1987: 20). Esta constatación nos compromete a representar no sólo aquello que aprendemos en una investigación sino el proceso a través del cual lo aprendemos, incluida la compleja trama de relaciones que tienen lugar durante el proceso investigador.

e) Son los problemas de investigación los que informan las decisiones metodológicas, entre las que hemos adoptado, de manera preferente, una perspectiva narrativa que se proyecta en:

- Metodologías naturalistas, como la etnografía, las historias de vida, los relatos (auto)biográficos...
- Metodologías o métodos mixtos.

- Metodologías o métodos visuales.
- Mantener una ética de la investigación fundada en relaciones de reciprocidad con ese 'Otro' que de forma generosa nos brinda su tiempo y su experiencia. No visibilizar al sujeto sin su consentimiento.
- Realizar los procesos de negociación de forma rigurosa, comprensible para los implicados, no impositiva

Esto significa que incluimos una pluralidad de perspectivas, instrumentos, enfoques, híbridos y fecundos en las metodologías, dependiendo del objeto de estudio, de los sujetos participantes, de las finalidades del estudio, de los contextos socioeducativos y políticos, del sentido del conocimiento para la sociedad y los colectivos implicados. Para Juana M^a Sancho (Sancho *et al.*, 2005) uno no adopta una metodología, sino que es la metodología la que adopta al investigador. De ello se desprende que ni el sujeto investigador ni la metodología preceden a la investigación sino que ambos se constituyen en y a través de ésta. Este modo constructor de entender la metodología no se reduce a seguir un método o aplicar una técnica. Más bien consiste en un modo de posicionarse en la investigación que cuestiona los supuestos epistemológicos

que fundamentan la metodología adoptada con el fin de interrogar quienes somos cuando investigamos (Schwandt, 1994: 133).

- f) En relación al análisis y la interpretación de las evidencias y la divulgación de los resultados: Prestar atención y favorecer la utilización de estrategias narrativas no ‘totalitarias’ que permiten reflejar las diferentes fuentes y referencias que nutren el relato y que dejan espacios para que el lector o el visualizador encuentre su lugar en la narración. ¿Se puede hablar sin hacer violencia a aquello de lo que se habla?, se pregunta Tomás Ibáñez (2001: 96) en relación al discurso totalizante de la modernidad. La crítica posmoderna al discurso de la modernidad consiste en desenmascarar cómo la razón, presentada como emancipadora, produce en la práctica narrativas totalitarias. «*La razón ordena, clasifica, universaliza, unifica, y para ello debe reducir, expulsar, neutralizar, suprimir las diferencias*» (Ibáñez, 2001: 102). La posmodernidad (Lyotard, 1979) es la crónica de la sustitución de los metarrelatos de la modernidad por una urdimbre de pequeños relatos, cuya misión es «*demostrar que cada narración cultural no es más que una entre muchas otras*» (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 165). Desde esta reflexión, prestar atención a estrategias narrativas no ‘totalitarias’ no es tan sólo una opción metodológica sino más bien es un posicionamiento político que conecta con nuestra posi-

ción como investigadores, como profesores de universidad. De ahí las continuas fugas y tránsitos en ambas direcciones.

- g) Tener en cuenta la transferencia de conocimiento, utilizando formatos que posibiliten el diálogo con la comunidad científica y los implicados en los temas tratados. En el caso de ESBRINA, no nos limitamos a la publicación de libros y en revistas indexadas, sino que nos proyectamos en trabajos y formatos narrativos y visuales que involucren a los lectores o visualizadores. Especialmente si son aquellos que, de alguna manera, se relacionan o tienen que ver con la investigación. De aquí que después de cada investigación, o durante el desarrollo de las mismas, organicemos encuentros con la comunidad educativa que tiene que ver con los temas de la investigación, para contrastar puntos de vista, recoger sus resonancias y trazar juntos la agenda que pueda incidir en las políticas y actuaciones educativas.

5. ¿En qué principios metodológicos se asienta nuestra investigación? ¿Qué estrategias metodológicas concretas y técnicas de recogida y análisis de datos asociamos con nuestra perspectiva de investigación?

La mayoría de las intervenciones realizadas ponen de manifiesto un nivel de consenso bastante elevado, como muestra de que en el ámbito de nuestras investigaciones se han ido asentando ciertos presupuestos y prácticas relativamente compartidas, sobre todo si se trabaja en ámbitos comunes. Se podría decir que los componentes de REUNI+D comparten unos presupuestos epistemológicos y sus proyecciones metodológicas, con perspectivas que presumen relaciones dialécticas entre la teoría, los datos e instrumentos de recogida de información, la interpretación y valoración y la reconstrucción teórica (G. Murcia). Este grupo segura que la disputa de hace décadas sobre métodos cuantitativos y cualitativos ha ido perdiendo virulencia: no son, no deben ser, las opciones metodológicas las que determinen qué investigar y cómo. Aquello que

se investiga – los marcos de referencia y justificación discursiva, social, política y humana desde los es seleccionado, priorizado y, por supuesto, construido, y las decisiones que se van tomando sobre diseños, instrumentos, recogida de datos, análisis, interpretación participada, etc. - es más amplio, conflictivo, y hasta dialéctico, que el hecho de optar por unos métodos u otros. Estas decisiones están llamadas a servir al proyecto de investigación en su conjunto, no a determinarlo unilateralmente.

En este sentido, sigue argumentando JM Escudero, las relaciones a establecer entre teoría – métodos no pueden ser lineales, sino recíprocamente constructivas, y constitutivas. De hecho, muchas veces la realidad, las condiciones, contextos y sujetos correspondientes a los «temas de investigación» plantean sus propias «exigencias», tienen sus propios intereses y prioridades, están sometidos a otras lógicas. Estas pueden ser incluso distantes a las que podrían ser deseables desde la «puridad» de los modelos teóricamente fundados para construir el conocimiento desde el punto de vista del investigador/es. Prácticamente siempre, de otro lado, hay que estar atentos –abundando en la idea de la influencia recíproca entre teoría y métodos – a que las conexiones más positivas entre una y otros ocurren cuando las cuestiones teóricas son las que influyen en las informaciones a recabar y el modo de hacerlo. Aunque también es cierto que los enfoques metodológicos facilitan o impiden el valor de los presu-

puestos teóricos. Pueden hacerlo hasta el extremo de contemplar la posibilidad de que la teoría quede alterada al dialogar con los métodos, al descubrir que, tras análisis e interpretaciones que se apoyan en ella (hipótesis, presupuestos, significados, discursos), surgen mensajes de la realidad que exigen reconstruirla del modo que fuere.

Un tercer aspecto que ponen sobre la mesa se refiere a que, desde su punto de vista, cuanto más complejos, de mayor alcance y más globales, por así decirlo, son los temas de investigación, tanto más se requieren modelos teóricos más «ecológicos». Como consecuencia, una mayor presencia e integración de distintos dispositivos que hagan posible recabar datos variados, aunque sin que ello lleve a perder conciencia del valor, los significados y la construcción participativa de los mismos. Es decir, si se estudian fenómenos que tienen raíces y naturaleza macro, meso y micro, y se pretende componer alguna visión, interpretación, valoración y crítica de qué está sucediendo, cómo y por qué, es posible que haya que atender a realidades que tienen caras estructurales con magnitudes y datos cuantitativos, otras que atañen a condiciones, contenidos y procesos, aquellas que atañen a los sujetos en tanto que actores, con unas u otras formas de definir, vivir e interpretar las realidades en las que están insertos. A nuestro entender, continua JM Escudero, lo más biográfico, vivencial, subjetivo e intersubjetivo, que es inexcusable, ha de ser comprendido desde un prisma

situacional, apto para conectarlo con tiempos, condiciones, contenidos, experiencias y relaciones, sin las que no podría explicarse bien el mundo de las personas.

El G. Salamanca, por otra parte, se ha centrado en la comprensión de los cambios en las situaciones educativas, las concepciones de los profesores sobre cómo integrar las TIC, los procesos seguidos para ello, sus necesidades... podemos conocerlas a través de las entrevistas y grupos de discusión y en estos casos sí se tiene la sensación de adentrarse en la realidad, desde un punto de vista concreto, claro está pero con patrones comunes también en muchos casos. Los últimos años hemos estado involucrados en una investigación dirigida a evaluar procesos educativos innovadores con TIC en centros de Infantil y Primaria, señala Ana García-Valcárcel. Hemos realizado un estudio de casos que ha implicado el seguimiento de las actividades realizadas por varios profesores de cada centro, a través de Guías de seguimiento semanales, entrevistas y observaciones. En estos casos el compromiso que se solicita de los centros y las expectativas que tienen sobre los resultados del trabajo hace que los profesores asuman una gran responsabilidad. Las demandas de los centros iban en la dirección de saber si lo que estaban haciendo era lo adecuado, conseguir una especie de acreditación exterior a sus prácticas de enseñanza y obtener ayuda para mejorar sus procesos de innovación. Es una perspectiva de investigación

mucho más comprometida, exigente y gratificante también, tanto para los centros como para los investigadores. El problema de esta perspectiva de investigación es que exige mucha más dedicación a los investigadores, que deben hacer un trabajo de campo mucho más intenso y también añade dificultad a la interpretación de los hechos y datos recopilados, generados en instituciones que te han abierto sus puertas y a las que debes, por lo menos, gratitud.

El G. Madrid apunta la necesaria complementariedad de métodos o técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas que pueden ayudarnos a triangular métodos de recogida de datos que enriquezcan el análisis y la interpretación. Tal como nuestro compañero Juan Manuel Álvarez contribuyó en el Prólogo del libro de Cook y Reichardt, dice Leonor Margalef. En sus investigaciones mayoritariamente han utilizado diarios, relatos o autobiografías, análisis de documentos, entrevistas en profundidad o grupos de discusión. En algún caso, también se han utilizado cuestionarios o el registro de datos para indicar algunos cambios o pautas de desarrollo o en los temas de identidad. Confiesan que les ha resultado muy útil la triangulación de fuentes de datos (por ejemplo desde la perspectiva del profesorado/alumnado/gestores) y la triangulación de teorías.

En el G. Extremadura han empezado a incorporar a la investigación (en varias tesis doctorales) la Teoría Fundamentada TF (Glasser & Strauss; Strauss &

Corbin). El interés por esta metodología de análisis radica en varios hechos, según indica Jesús Valverde:

- a) Es utilizada tanto para análisis cuantitativos como cualitativos (si bien es más frecuente con datos cualitativos).
- b) Es un proceso inductivo, es decir, la teoría emerge de los datos y es contraria a la elaboración de teoría de manera lógico-deductiva sin un apoyo empírico.
- c) No se queda en la simple descripción de datos sino que formula conceptos y teoría. Es considerada como un buen método para construir teoría basada en datos.
- d) Ofrece un método de análisis que establece una guía de pasos y estructura para la investigación que ayuda bastante a quien se inicia en la misma.
- e) Es una metodología utilizada en el campo de las ciencias sociales que creemos posee unas características idóneas para la investigación educativa (su génesis se encuentra en la sociología).

El G. Santiago de Compostela (Stellae), en coincidencia con otras aportaciones, manifiesta que son las temáticas y problemas a indagar, junto con sus perspectivas teóricas y epistemológicas, las que priman a la hora de tomar decisiones sobre el cómo, de manera que su visión es siempre interpretativa-crítica y cuando lo necesitan recurren a métodos cuantitativos con instrumentos que les permiten obtener información necesaria para la comprensión del fenómeno que están estudiando. Así lo han hecho en varios de sus trabajos, confiesa Leonor Margalef, como por ejemplo en uno de los primeros estudios destinados a indagar la integración de las TIC en los centros educativos de primaria y secundaria de Galicia, donde utilizaron un cuestionario electrónico dirigido a todos los equipos directivos y realizaron después un estudio de casos seleccionados en función de los resultados obtenidos. El principio de triangulación metodológica ha orientado su indagación.

En consecuencia, la mayor parte de los estudios realizados por este grupo, se han instalado en un diseño metodológico dual que combina técnicas e instrumentos de investigación de corte cuantitativo y cualitativo. El pluralismo metodológico ha sido la opción adoptada para abordar los desafíos de los problemas de investigación. Han huido, por lo tanto, del antagonismo metodológico, sumándose a la tendencia de la complementariedad metodológica, más allá de la controversia sobradamente conocida y, parece, afortunadamente superada,

entre metodologías cuantitativas y cualitativas. Este planteamiento metodológico mixto y complementario, les ha permitido desarrollar aproximaciones cada vez más profundas a las realidades educativas objeto de estudio. La naturaleza de los problemas de investigación ha sugerido un diseño extenso pero también intensivo, profundo y detallado.

Desde la perspectiva cuantitativa, han podido investigar fenómenos educativos tales como opiniones, creencias, concepciones, actuaciones, bien de una determinada población, bien de muestras más pequeñas, representativas a veces, intencionales otras, con la pretensión de generalizar o extrapolar resultados.

La perspectiva cualitativa ha supuesto profundizar en el conocimiento de la realidad educativa investigada de una manera dinámica y creativa, buscando comprender los significados socialmente construidos por los propios sujetos participantes en investigación en un contexto social determinado. Entienden que las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones. El contacto directo con la realidad educativa les ha ayudado a entender más y mejor el papel que el contexto social, cultural e institucional juega en la construcción de significados y en la comprensión que de ellos tienen las personas. En defini-

tiva, el estudio de los fenómenos educativos en la vida real, ha dado valor al significado que las personas otorgan a sus acciones y situaciones con las que operan en su vida cotidiana.

En cualquier caso, las necesidades de investigación y sus circunstancias contextuales han ido ayudando al grupo, a lo largo de su andadura investigadora, a orientar la toma de decisiones metodológicas. Los estudios realizados en estos últimos años han puesto de manifiesto la pertinencia de adecuar y complementar con mayor precisión las propuestas de indagación con las necesidades de las prácticas educativas. En este sentido, han tratado de ir más allá de la comprensión de las realidades educativas dirigiendo sus pasos a la transformación de esas prácticas contando siempre con sus protagonistas. Piensan que las instituciones educativas y el profesorado necesitan, hoy más que nunca, disponer de recursos, de espacios de trabajo colaborativo, de repositorios de ejemplificaciones, de propuestas de trabajo específicas y, sobre todo, de tiempos y apoyos cercanos que faciliten los cambios externa e internamente promovidos. En coherencia, en estos últimos años, el grupo Stellae está trabajando en esa dirección, identificando criterios y principios orientadores encaminados a la transformación de las prácticas educativas utilizando para ello propuestas de investigación-acción educativa y perspectivas etnográficas.

Como técnicas de investigación de corte cuantitativo han utilizado el cuestionario. Entre las estrategias cualitativas usadas se encuentran el estudio de casos, preferentemente, la observación (participante y no participante), las entrevistas en profundidad, el análisis documental, los grupos de discusión y la investigación acción colaborativa.

Muchos han sido los autores de los que han bebido y se encuentran estrechamente ligados a su quehacer metodológico. Sin pretensiones de exhaustividad, citan algunos ejemplos (Atkinson y Hammersley, 1994; Blumer, 1969; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Cohen y Manion, 2000; Cochran-Smith y Lytle, 2002, 2003; Dedé, 2005; Denzin y Lincoln, 1994, 2000; Glaser y Strauss, 1967; Goetz y Le Compte, 1988; Goyette y Lessard, 1987; Guiddens, 2000; Huberman y Miles, 1994; Kemmis y McTaggart, 2000, Latorre, 2003; Noffke y Sometkh, 2010; Padgett, 1998; Patton, 1987; Sendín, 2003; Stake, 1998, 2000; Schwandt, 2000; Tójar, 2006; Van Manen, 2003; Witrock, 1989). La lista sería interminable. Afirman que unos les han ayudado a repensar sus posicionamientos metodológicos. Otros a nutrirlos. En cualquier caso, con todos ellos, se han alimentado y fortalecido.

El G. Málaga (ProCie), como ya se ha indicado anteriormente, se centra en el enfoque biográfico-narrativo, lo que significa, recogiendo las palabras de Nacho

Rivas, una opción metodológica en tanto que utilizamos los relatos y las biografías como modo de producir/construir los contenidos de la investigación (la información en sentido convencional) a partir de la relación que se establece con los sujetos participantes y el relato de sus vidas que nos ofrecen. Entendemos que estas vidas y estos relatos contienen las dimensiones sociales, culturales y políticas de los escenarios en que se producen.

Desde esta perspectiva, nuestro interés se ha centrado en comprender el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación a los contextos socio-culturales (familiares, políticos, económicos, laborales, recreativos, etc.) en que viven. De este modo, Identidad personal y marco cultural son dos componentes inseparables de una misma realidad. Se construyen mutuamente a partir de la complejidad que representan: Un contexto cultural particular es construido desde muchas identidades que participan del mismo y por su propia historia y sus tradiciones elaboradas a lo largo del tiempo.

Cada narración, al mismo tiempo que presenta el modo como cada sujeto construye y elabora su propia vida, pone de manifiesto esta complejidad, ya que contiene el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que interactúa, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales, políticos, ... en que este proceso tiene lugar.

Nuestro interés, por tanto, no está sólo en la propia historia del sujeto participantes sino en comprender los marcos en que se ha producido.

Por otro lado, afrontamos la investigación como un proceso de comprensión ideológica de la realidad, donde la interpretación de los hechos no es simplemente producto de un discurso intelectual y académico, sino fruto de las propias tradiciones culturales de los investigadores y de sus marcos de comprensión. En definitiva, los procesos mismos de investigación son «artefactos históricos». Por lo tanto lo que se pretende desde esta perspectiva de investigación es profundizar en las ideologías que actúan en la interpretación de la realidad que hacen los participantes mismos, así como los propios investigadores. Y todo ello en función de las experiencias y al uso que hacen/hacemos de ellas y al modo en como éstas construyen nuestro modo de pensar, actuar, ser... De alguna forma hay que llegar a una violencia epistémica, que cuestione lo que dicen los participantes y lo interprete como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado.

Esta forma de hacer investigación, por tanto, nos pone a los investigadores e investigadoras, en contacto con nuestra propia historia, individual y colectiva, así como con los contextos sociales, culturales y políticos en los que construimos nuestra identidad personal y profesional. Nos enfrenta, igualmente, a los

procesos que como grupo de investigación hemos vivido y desde los que interpelamos la realidad, a los sujetos y sus historias, nos interpelamos a nosotros mismos y construimos nuestros conocimientos.

En este proceso de construcción de conocimientos entramos en diálogo con las voces de los participantes. Planteamos, pues, una investigación de tipo cooperativo entre investigador e investigado avanzando sobre las declaraciones de estos últimos, construyendo los textos, a partir de los cuales hacer explícitos los discursos en que estos se apoyan y se justifican a través de un proceso de interpretación crítico. Al fin y al cabo, este es el modo como entendemos que tiene lugar el desarrollo de la investigación desde posicionamientos democráticos y críticos.

Los focos de estudio por tanto, giran en torno a la experiencia, la identidad, el sujeto, el conocimiento, los marcos institucionales, la relación, etc. Lo cual lo ponemos en relación con los distintos actores de la educación y de la sociedad (Profesorado, alumnado, familia, agentes sociales...), los marcos políticos, la formación, la acción social, etcétera.

6. ¿Qué debilidades detectamos en nuestros enfoques de investigación? ¿Qué problemas surgen en la realidad de la investigación educativa?

Tal como pone de manifiesto el G. Sevilla, en las últimas décadas la mayoría de las investigaciones educativas utilizan una metodología descriptiva basada en cuestionarios. En la investigación sobre TIC esta metodología tiene una gran primacía. Sin embargo, la investigación actual precisa de mayores riesgos metodológicos, así como de innovación, afirma Pilar Colás. Para los investigadores sevillanos es precisamente en este espacio donde podríamos plantearnos, no un enfoque únicamente de acumulación, sino propuestas de exploración metodológica.

Desde el G. Salamanca se hace hincapié en los problemas derivados de la medida de las variables que se estudian. Se valora negativamente la falta de instrumentos de medida bien contruidos y consensuados en la comunidad educativa, que sirvan como referencia a la hora de establecer medidas de variables relevantes en nuestro campo de trabajo. Se apunta la necesidad de validar y compartir instrumentos de investigación que hagan posible avanzar en el cono-

cimiento de los ámbitos de la investigación educativa a partir de las conclusiones de diferentes investigaciones realizadas en contextos particulares.

El G. Murcia expresa su preocupación por la difícil unión entre la investigación y la acción, en referencia a la implicación teórico-práctica de la investigación, un «problema» que, hasta la fecha, no hemos logrado resolver. La creación de conocimiento «sobre» educación puede perder de vista su potencial, su capacidad y su incidencia transformadora de ideas y prácticas relativas a lo que es investigado. O sea, el asunto perenne de las relaciones entre el conocimiento y la acción, la teoría y la práctica, la conversión del «conocimiento sobre» en «conocimiento para» (otra expresión que es objeto de controversias, por afectar nada más y nada menos a la diseminación, la transferencia o la utilidad social de la investigación). Somos plenamente conscientes, señala JM Escudero, de que las relaciones entre aquello que la investigación permite descubrir, comprender y elaborar, incluso cuando en ello participan procesos de triangulación (métodos y datos, diversos agentes implicados), suelen ser muy complejas a los efectos de generar y articular «puentes» (los que fueran y contando con un abanico posible de diferentes contextos y enfoques). En la mayoría de los casos, no sólo porque pudieran diseñarse indebidamente dichos puentes, sino también –según nuestra experiencia es lo común - porque realmente es complicado establecer condiciones y dinámicas de auténtica colaboración para que

lleguen a existir. Cuando son así las cosas, el conocimiento no llega a circular, queda confinado al dominio de lo académico (publicaciones para un público más o menos amplio o selectivo, currículo profesional de los investigadores universitarios, acreditaciones, etc.), sin llegar a construir proyectos concertados de actuación a través de los cuales interpretar, reconstruir y echar mano del conocimiento investigador en alguna forma capaz de transformar ideas y prácticas relacionadas con los temas estudiados. Cuando los asuntos tienen las dimensiones tan amplias como el riesgo y el fracaso escolar, por citar nuestro tema, en el supuesto de que los análisis pudieran estar dando en la «diana» de manera satisfactoria, llega a resultar titánico el empeño de sacar provecho de ellos para mejora los contextos, los contenidos, los procesos, las relaciones y los resultados escolares.

Pues bien, uno de los asuntos peor resueltos es el relativo al establecimiento de diálogos fructíferos entre lo que hemos logrado generar al indagar sobre los temas que hemos investigado y los sujetos, los contextos y las realidades a las que hemos dedicado muchas horas y muchos ríos de tinta. Este asunto, relacionado nada menos que con el valor, el provecho y la incidencia socioeducativa de la investigación (implica tanto cuestiones teóricas en su acepción más amplia como metodológicas), es un tema extremadamente complicado. Tanto más, a nuestro entender, cuanto, como decimos, más amplios, globales, socia-

les, institucionales y personales son los asuntos entre las manos, así como cuanto más incrustados están en las regularidades corrientes en los centros y las aulas, además de en otros ámbitos como son las políticas sociales y educativas.

Además del diálogo entre teoría y métodos, hay que establecer otro diálogo y concertación inexcusable de mayor alcance y, así, más complejo: entre teoría, métodos, investigadores y sujetos investigados, condiciones de trabajo y contextos donde unos y otros ejercemos nuestro trabajo. Cómo, al tener que establecer esa suerte de negociaciones cruzadas, se pueden o no mantener unos mínimos de coherencia entre el modelo teórico, el diseño de la investigación, la práctica y los prácticos, esta es, a nuestro entender, una cuestión problemática, a veces muy difícil de afrontar como en teoría sería deseable. Es posible que ello remita a la cuestión de fondo de a quién/es pertenecen las investigaciones que hacemos, con qué prioridades se relacionan y quiénes las determinan, cuál es el papel de todas las personas afectadas en la determinación de qué se investiga, por qué, cómo y para qué. Otro asunto más, seguramente, que pone en su lugar las cuestiones estrictamente metodológicas, así como las teóricas, por imbricar otras, aún de mayor alcance, que tocan lo social y lo político (G. Murcia).

Para el G. Santiago de Compostela (Stellae) muchos son los problemas, dilemas y retos a los que nos enfrentamos en nuestras prácticas investigativas. Una de las tareas, si cabe, más desafiantes tiene que ver con la delimitación del problema a investigar, señala Lourdes Montero. Justificarlo teóricamente, abordarlo de manera reflexiva y crítica, confrontar teorías, contrastar resultados, enmarcarlo metodológicamente, etc. no resulta nada fácil. Estamos ante una empresa que requiere preparación, tiempo, constancia, entusiasmo,... Sabemos que un problema de investigación no brota por inspiración, sino que es producto de un arduo estudio en un campo del saber.

Otra de las dificultades con la que nos encontramos es el tiempo y dedicación que reclaman las tareas de investigación. En muchas ocasiones, los quehaceres y obligaciones del docente universitario, sobre todo en los tiempos que corren donde las demandas se multiplican y son cada vez más complejas, minimizan la implicación necesaria y deseada en este tipo de tareas.

La opción metodológica elegida en cada contexto de investigación reclama también una serie de exigencias básicas: temporales, financieras, de acceso a la información y población para el estudio, etc. Algunas de ellas se convierten en constantes y auténticos desafíos. En el caso de la investigación cualitativa el desafío cobra más fuerza, pues implica una aproximación a la realidad «desde

dentro»; una comprensión de las acciones e interrelaciones desplegadas en el seno del contexto desde una perspectiva holística «naturalista»; un proceso dialéctico y permanente de relación entre el trabajo empírico y la teoría; una presencia crítica del investigador en el contexto de ocurrencia de los fenómenos; una construcción, producción y aprehensión social de la realidad.

La triangulación conceptual e ideológica en el seno de un grupo de investigación constituye, asimismo, un talón de Aquiles. La clarificación de conceptos con los que se trabaja, así como las categorías, dimensiones e indicadores empleados y que guían el análisis, suele resultar con frecuencia una compleja tarea de negociación de significados.

Otra problemática con la que nos encontramos tiene que ver con la construcción de instrumentos de investigación válidos y fiables; la escasa extensión/difusión de los mismos en Ciencias Sociales y de la tasa de respuesta de la población participante.

Por último, quizás uno de los mayores retos y asignaturas pendientes que tenemos en materia de investigación en educación tiene que ver con su impacto e incidencia en el mundo de la práctica y la política educativa. Casi siempre el valor de la investigación educativa queda en un segundo plano.

No obstante, y en simultáneo, toda práctica de investigación implica una mejora de los recursos humanos disponibles, el aumento de la motivación, las competencias de los integrantes y la competitividad del propio grupo. También nos aproxima más y mejor a los lugares donde se desarrolla la propia práctica, permitiendo centrarla en problemas del mundo real y trabajar acompañando procesos y resultados, complicándonos como investigadores en su ocurrencia.

El G. Madrid pone encima de la mesa el problema de la dificultad para acceder a financiación, y a veces a la publicación de resultados. Este tipo de investigación aún genera sospecha... Y en vez de ir ganando terreno hemos notado en algunos casos un retroceso. Por ejemplo, una reciente recomendación recibida de un evaluador fue: «sería recomendable cuantificar los datos cualitativos».

Este grupo retoma también las reflexiones de JM Escudero sobre la incidencia –escasa o nula- de las investigaciones en la mejora de las prácticas, sobre lo poco fructífero y desalentador que viene a ser el esfuerzo empleado en las investigaciones. Hoy en día la investigación centrada en lo que mire a la mejora de las prácticas escolares es escasa. Hay investigaciones que tocan el campo pero la incidencia de los resultados en la mejora no se nota. (Viene bien recordar aquí el documento sobre fracaso escolar que envió JM Escudero desde Murcia, y la declaración que se recoge en el documento de M^a Dolores Fernán-

dez Tilve, en nombre del Grupo Stellae⁹). Tampoco inciden o inciden muy poco en la formación de los profesores, apunta Juan Manuel Álvarez. Suelen limitarse al papel de informadores cuando se les pregunta, pero pocas veces indagamos cuáles son sus necesidades, sus expectativas, sus exigencias... Hablamos lenguajes muy distintos, y los resultados de las investigaciones tienen muy poca difusión. Nadie pide responsabilidades, y pocos publicitan –tal vez no puedan- los resultados¹⁰. Considero oportuno recordar las palabras de Luisa Muraro (2010) que recoge Juana en uno de sus escritos. Se trata, según ella, de bajar a la realidad de la escuela para encontrarse en el corazón de la sociedad.

Éste es uno de los capítulos a los que debemos enfrentarnos. Posibles vías, y viabilidad, teniendo en cuenta que no sólo depende de la voluntad de quien investiga.

Atención a y cuidado con las declaraciones cualitativas (estudio de casos, investigación-acción, análisis documental,...) y cuantitativas (cuestionarios, tests,...), que de tanto repetirlas se vacían de contenido y pierden su sentido¹¹. Vienen bien aquí las palabras de Adelman (1989: 149-150), según el cual, «...lo que falta en estos casos (ciertos estudios de I/A a los que alude) es la teorización sobre las relaciones existentes entre los valores, las acciones y las consecuencias, antes de diseñar la nueva acción. Falta la comprensión de que la en-

señanza es una profesión con una ética práctica. Estos informes parecen buscar la certeza, la efectividad o la predictibilidad y, en este sentido, no se diferencian de la investigación positivista. El medio (la investigación-acción) se ha confundido con el mensaje (el desarrollo de la autonomía del profesor)... Les suelen faltar análisis más amplios de los contextos de la organización escolar, de las políticas locales y de la política educativa en general».

Lo que marca la diferencia está en los principios de los que se parte y de los objetivos que persigue el proyecto de investigación. Tanto unos como otros deben quedar claros desde el principio.

¿Se podrían elaborar unos principios o declaraciones que sirvieran de referencias para nuestros proyectos? Por ejemplo, el ligarse al mundo concreto y real de la Escuela, de la Educación. ¿Quiénes son los destinatarios de nuestros discursos, de nuestros trabajos, de nuestras investigaciones, más allá del empeño legítimo de la publicación?

No tendríamos que quedarnos al margen de los debates que se dan en nuestra sociedad y que tienen que ver con el mundo de la educación. Han pasado a nuestro lado diversas reformas y lo más que hemos hecho los que estamos en esta área que en parte nos identifica (Didáctica y Organización Escolar) es apuntarnos 'a la última', pero con escaso análisis crítico y con muy poca resis-

tencia a cambios que vienen impuestos por planteamientos con los que es fácil estar en desacuerdo intelectual y hasta diría emocionalmente. Sorprende –y dejo de lado en este momento lo que puede ser lectura crítica del discurso- la sumisión con la que hemos aceptado el paso de un discurso curricularista –movimientos de renovación pedagógica, el profesor como profesional, el centro escolar como lugar de encuentro, la escuela como centro que aprende, la autoevaluación institucional...– a otro que se llamó, con un matiz crítico, psicologiscista, y que ahora ya es, con la misma intención crítica, ‘competencialista’. Pasamos de un discurso a otro sin más tamiz, de unas expresiones a otras, después de gastar tanta energía, tanta palabra, de las bondades del constructivismo, de la teoría crítica, del currículo como proceso, de la escuela comprensiva y de la evaluación auténtica y la autoevaluación y de la coevaluación, del profesor como investigador en el aula, de los Centros de Profesores, de la autoevaluación institucional, del desarrollo profesional del docente, de la autonomía, competencia y responsabilidad profesionales, la docencia como una ética práctica... Y de tantas otras. ¿Qué va quedando de aquellos discursos?

Lo mismo o parecido podría decirse acerca de lo mal que se habla de la escuela pública y las pocas voces que se oyen en su defensa... Tal vez nos toque comprometernos de un modo más abierto con el ‘discurso pedagógico-social’,

tal como apuntan los del G. de Granada: «*En consecuencia, se exige adoptar una posición comprometida, asumiendo como investigadores/as la obligación de darle un nuevo significado empleando otros términos menos empresariales, lo que llevaría a la ruptura con el modelo impuesto y el consiguiente peligro de hacer una reconversión demasiado radical distanciada de las propuestas oficiales que dejen fuera los desarrollos de esta alternativa*». Suena a 'utópico', término que aparece cuando hablamos de valores y apostamos por llevar a cabo acciones de compromiso.

7. Conclusiones

En general, los diferentes grupos han expresado su vocación de construir conocimiento a través de los procesos de investigación que desarrollan, un conocimiento que permita transformar las prácticas educativas.

También hay concordancia en la necesaria complementariedad metodológica (Tojar, 2006), teniendo como base los problemas abordados y las perspectivas teóricas asumidas. Se busca la triangulación de fuentes de información en un proceso que permita profundizar en el conocimiento de la realidad de forma dinámica y creativa, tratando de comprender los significados de los sujetos participantes en la realidad educativa. La complementariedad de los métodos y técnicas de investigación permite enriquecer los análisis e interpretaciones de los datos de nuestras investigaciones, como afirma M^a Dolores Fernández Tilve (G. Santiago).

En algunos casos hay un especial interés en profundizar en los procesos de innovación curricular y desarrollo profesional de los docentes (es el caso del G. Madrid, según indica Leonor Margalef). Se pretende mejorar la práctica docente, indagar sobre propuestas alternativas de desarrollo profesional, conociendo las concepciones y creencias de los profesores. En cualquier caso, se asigna

un papel relevante al contexto social, cultural e institucional y se priorizan los procesos de investigación-acción colaborativa, desde una perspectiva etnográfica.

Desde este enfoque se consideran autores como Elliott, Kemmis, McTaggart, Goodnough, Lieberman, Cochran-Smith, Lytle, Burnaford, Fisher, Nelson, Ponte, Denzin, Lincoln, Eisner, Flick, Atkinson y Hammersley (1994); Blumer (1969); Bolivar, Domingo y Fernández (2001); Cohen y Manion (2000); Cochran-Smith y Lytle (2002, 2003); Dedé (2005); Denzin y Lincoln (1994, 2000); Glaser y Strauss (1967); Goetz y Le Compte (1988); Goyette y Lessard (1987); Guiddens (2000); Huberman y Miles (1994); Kemmis y McTaggart (2000); Latorre (2003); Noffke y Somekh (2010); Padgett (1998); Patton (1987); Sendín (2003); Stake (1998, 2000); Schwandt (2000); Tójar (2006); Van Manen (2003); Witrock (1989).

La metodología de investigación se apoya en numerosas ocasiones en el estudio de casos múltiples, entrevistas en profundidad, diarios, relatos autobiográficos, historias de vida, grupos de discusión, métodos visuales... Si bien se apunta la necesidad de innovación metodológica en los procesos de investigación (nos indican Juan De Pablos y Pilar Colás desde G. Sevilla).

La teoría fundamentada, que propone un proceso inductivo, para construir teoría a partir de los datos es un referente más en algunos grupos (G. Extremadura, apuntado por Jesús Valverde) siguiendo autores como Glasser & Strauss, Strauss & Corbin, Peterson, Baker & McGaw (2010).

Otros se focalizan en el análisis de los discursos, sus consecuencias y las prácticas que sugieren (G. Barcelona, según expresa Juana Sancho). Adoptan el construccionismo como fundamento de su metodología de investigación (siguiendo autores como Schwandt, 1994; Ema y Sandoval, 2003; Guba y Lincoln, 1994; Cañon et al., 2005; Gergen, 1996; entre otros), considerando que la observación y lo observado no son fenómenos independientes sino internamente conectados.

Se asume la realidad como construcción social, fundamentada social y experiencialmente, de modo que la investigación educativa pretendería entrar en contacto con la experiencia de otros y comprender estas experiencias desde el punto de vista de quienes las viven. Desde este punto de vista, la narrativa y el relato fenomenológico se convierte en eje principal, concibiendo que se trata de un modo de conocer, un modo de articular nuestro mundo en una trama de relaciones sociales (se consideran de relevancia autores como Ibáñez, 2001; Van Manen, 2003; Spry, 2001; Sparkes y Smith, 2008) donde cada narración cultu-

ral no es más que una entre muchas otras (Lyotard, 1979; Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Así, es considerado esencial preguntarse sobre qué nos guía y desde dónde narramos la realidad.

Profundizando en este discurso, se pueden destacar algunos principios básicos para la investigación:

- Conocer a los otros (de la investigación) no puede reducirse a saber sobre ellos, sino saber con ellos, haciendo con ellos.
- La investigación educativa no es sólo un acto de representación sino también de transformación, una actividad en la que se debe explicitar el papel del investigador (Ema y Sandoval, 2003; Elizabeth Ellsworth, 2005; Alexander, 2006).
- Los hechos no hablan por sí mismos sino que son las preguntas las que solicitan o provocan un tipo de respuestas u otras, de ahí la importancia de representar el proceso de investigación y las relaciones establecidas durante el proceso (Eisner, 1998; Guba y Lincoln, 1989; Tomás Ibáñez, 2001; Rabinow y Sullivan, 1987; Sancho *et al.*, 2005)

- La ética de la investigación requiere una relación de reciprocidad con el otro (participantes), por lo que los procesos de negociación deben ser rigurosos.
- El análisis e interpretación de los resultados debe reflejar las distintas fuentes y referencias, así como permitir que el lector pueda aplicar sus propios criterios y valoraciones.
- La transferencia de conocimiento requiere atención especial, el diálogo con la comunidad científica y la comunidad educativa de la que proceden los datos de investigación es imprescindible.

El grupo de Murcia, representado por Juan Manuel Escudero, pone de manifiesto el carácter dialéctico de los procesos de investigación y afirma que no deben ser las opciones metodológicas las que determinen qué investigar y cómo, sino que las decisiones metodológicas estarán al servicio del proyecto. Los temas de investigación plantean sus propias exigencias y la teoría puede ser alterada al dialogar con los métodos (influencia recíproca entre teoría y métodos).

Se afirma que cuanto más complejos son los temas de investigación requieren modelos teóricos más ecológicos, integrando distintos dispositivos para recabar

datos variados, de modo que lo biográfico, vivencial, subjetivo... debe ser comprendido desde un prisma situacional. Además los fenómenos investigados son multifactoriales, por lo que tiene sentido medir magnitudes (a través de datos cuantitativos) y al mismo tiempo acceder a la perspectiva de los sujetos (desde aproximaciones cualitativas).

Se destacan algunos problemas de la realidad de la investigación educativa:

- Diferencias entre las exigencias del modelo teórico de investigación y la realidad de los docentes, administración, sociedad...en su práctica cotidiana (dinámicas, urgencias, intereses y lógicas diferentes).
- El problema o dificultad de tender puentes entre el conocimiento (en el dominio de lo académico) y las prácticas (realidad educativa) y su transformación para mejorar los contextos, los procesos y resultados. Así se pregunta ¿cuál es el valor de la investigación educativa en cuanto a su incidencia socioeducativa?

Otros problemas que se han puesto de manifiesto hacen alusión a la medida de las variables que se estudian, la falta de instrumentos bien contruidos y consensuados en la comunidad educativa así como al acceso a la financiación ne-

cesaria para desarrollar los proyectos de investigación y la publicación de resultados.

También se plantea la cuestión de si la investigación educativa no se reduce, en la mayoría de los casos, a la descripción de realidades muy particulares, sin llegar a un nivel más explicativo, que lleve a generar teorías y orientaciones, procedimientos de actuación eficaces, etc. retomando la necesidad de transformar la realidad a partir del conocimiento generado en el ámbito científico.

Para finalizar sintetizamos en 15 puntos los principales presupuestos obtenidos de los discursos expuestos por los diferentes grupos sobre su posicionamiento metodológico y lo que podría ser el posicionamiento metodológico de REUNI+D:

1. Las decisiones metodológicas estarán al servicio del proyecto de investigación. Es necesaria la complementariedad metodológica.
2. La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología.
3. Cualquier valoración de la práctica de ciencia revela la mezcla compleja de lo técnico con lo estético, lo impersonal con lo personal.

4. Intentamos recobrar un cierto elemento humano en nuestras investigaciones. La investigación educativa pretende entrar en contacto con la experiencia de otros y comprenderla.
5. La investigación educativa es un acto de transformación. Queremos construir un conocimiento que permita transformar las prácticas educativas.
6. Interesa profundizar en los procesos de innovación y el desarrollo profesional de los docentes.
7. Hay que buscar el encuentro entre las exigencias del modelo teórico de investigación y la realidad de los centros, los docentes, administración y sociedad.
8. Es importante difundir los resultados de las investigaciones para que tengan incidencia en la realidad.
9. Es necesario preocuparse por los destinatarios de nuestros discursos y nuestras investigaciones.
10. Comprendemos que la enseñanza es una profesión con una éti-

ca práctica. La ética de la investigación requiere una relación de reciprocidad con el otro.

11. Apostamos por un análisis más amplio de los contextos de la organización escolar, de las políticas locales y de la política educativa en general.

12. Hay que potenciar el análisis crítico y la resistencia a cambios que vienen impuestos.

13. La investigación educativa debe superar el nivel descriptivo, llegando a un nivel explicativo que permita generar teorías y orientaciones.

14. Es importante validar y compartir instrumentos de medida y de investigación.

15. Se requiere innovación metodológica en los procesos de investigación.

8. Referencias

- Adelman, Cl. (1998). La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología. En W. Carr (Ed.), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. (pp. 145-153), Sevilla: Díada.
- Álvarez Méndez, J.M. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?. Prólogo. En T. Cook, T. y Ch. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*, Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (1978). Ideology and Form in Curriculum Evaluation. En W. George (Ed.). *Qualitative Evaluation* (pp. 495-521), Berkeley: McCutcheon.
- Cochran-Smith, M. y Lytle S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*, Madrid: Akal.
- Burnaford, G; Fischer, J. & Hobson, D. (2000). *Teachers doing Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage. (4ª ed.)
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa*. Paidós: Madrid.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1999). La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes. En A. Pérez Gómez, A., J. Barquín y F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica* (pp. 364-379), Madrid: Akal.
- Elliott, J. (2002). La reforma educativa en el Estado evaluador, *Perspectivas*, XXXII(3), Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40076>.
- Festinger, L. y Katz, D. (1979). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gipps, C. (1988). La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución, *Perspectivas*, XXVIII(1), 33-49.

- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a Triad Model of Student Teaching: Pre-Service Teacher and Cooperating Teacher Perceptions, *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2011). Participatory action research. En N. Denzin, N. & Y. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research*, London: Sage. (2ª ed.)
- Kemmis, S. (2007). Participatory Action Research and The Public Sphere. In P. Ponte & B.H. Smit (Eds.), *The Quality of Practitioner Research* (pp. 9-27). The Neatherlands: Sense Publishers.
- Lieberman, A. y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Nelson, T. (2009). Teachers' Collaborative Inquiry and Professional Growth: Should We Be Optimistic? *Science Education*, 93(3), 548-580.
- Nelson, T., Perkins, M. Hathron, T. (2008). A culture of Collaborative Inquiry: Learning to Develop and Support Professional Learning Communities. *Teachers College Record*, 110(6), 1269-1303.
- Ponte, P. (2002). How Teachers Become Action Researchers and How Teacher Educators Become Their Facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399-422.
- Ponte, P., Axb, J., Beijaarda, D., & Wubbels, TH. (2004). Teachers' Development of Professional Knowledge Through Action Research and the Facilitation of this by Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 571-588.
- Smeyers, P. y Burbules, N.C. (2011). How to Improve your Impact Factor: Questioning the Quantification of Academic Quality, *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 1-17.

Firman el documento:

UNIVERSIDAD DE BARCELONA / Grupo de investigación consolidado: Subjetividades y entornos educativos contemporáneos. Esbrina (2009SGR 0503).

Juana M^a Sancho Gil.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID / Innovación, Didáctica Universitaria y Tecnología (INDUT) (GRUPO 930448). Juan Manuel Álvarez Méndez.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA / Nodo Educativo. Jesús Valverde Berrocoso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA / Grupo de investigación consolidado: Profesorado, Cultura e Institución Educativa (HUM 619). José Ignacio Rivas Flores.

UNIVERSIDAD DE MURCIA / Didáctica y Organización Escolar (EO73-03). Juan Manuel Escudero Muñoz.

UNIVERSIDAD DE GRANADA / Grupo de investigación consolidado: ICUFOP: Investigación del Currículum y Formación del Profesorado (HUM 267). Juan Bautista Martínez Rodríguez.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA / Grupo de Investigación-Innovación en Tecnología Educativa (GITE-USAL). Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso.

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA / STELLAE. María Lourdes Montero Mesa.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA / Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (HUM154). Juan de Pablos Pons.