

LA METODOLOGIA CUALITATIVA EN EL ESTUDIO DE CUESTIONES EDUCATIVAS

M^a Pilar COLAS BRAVO

Area de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación.
Universidad de Sevilla.

Actualmente estamos siendo testigos de largos debates, discusiones y cuestionamientos metodológicos en las ciencias que atañen a la educación. Nuestro propósito es esbozar algunas cuestiones fundamentales sobre las que se ofrecen posturas diversas, y exponer algunas de las características metodológicas de las nuevas alternativas de investigación que hoy día se están aplicando con cada vez más insistencia en el campo de la educación.

La concepción de la Pedagogía como disciplina científica surge en el siglo XIX, atribuyéndose a Herbart (1776-1841) el plantear expresamente la construcción de una ciencia de la educación. Dos hitos fueron claves en la configuración de la pedagogía como ciencia (García Carrasco, 1984): 1) el paso de una concepción de la pedagogía como disciplina moral, profundamente unida a la filosofía y a las raíces antropológicas, a la objetivación, es decir, a considerar que las conductas de los individuos son susceptibles de observación, pudiéndose a partir de ellas realizar inferencias, 2) el cambio en la concepción de educar supondrá el pasar de unos planteamientos basados en la descripción; sirviéndose de metáforas y simbolismos (Emilio de Rosseau), a la creencia de que es posible cambiar, transformar y actuar con vistas a una mejora de las condiciones humanas.

Este proceso fue largo, gestándose y desarrollándose a lo largo de la edad media, gracias a las contribuciones de numerosos pedagogos célebres; Ratke (1571-1635), Comenio (1592-1671) y Locke (1632-1707) entre otros.

Además de este cambio en la apreciación de los fenómenos educativos y la acción de educar, el desarrollo y la aplicación de un método científico resultaba ineludible para configurar la pedagogía como disciplina científica.

El desarrollo del método experimental se ve estimulado por múltiples factores culturales, sociales y políticos, así como por las indicaciones teóricas de diversas corrientes filosóficas (positivismo; Comte 1798-1857, sociologismo; Durkheim 1858-1917, pragmatismo; W. James 1859-1952) que tuvieron profundas resonancias en el método y en la emancipación de las ciencias. La doctrina orgánica del método experimental adquiere su punto culminante en la obra de Claude Bernard «Introducción a la medicina experimental» (1865) donde expone claramente los principios esenciales del método experimental, presentando sus bases y reglas. Esta obra tuvo una gran repercusión en disciplinas que tenían por objeto el estudio del hombre, incluyéndose en ellas la pedagogía y la psicología.

En la etapa de iniciación científica de la pedagogía se trabaja con el método experimental, basándose en concepciones positivistas; el hecho educativo es estudiado por medio de la

observación, experimentación e inducción. Su objetivo es indagar las leyes que rigen fenómenos educativos de igual forma que las ciencias físicas. Actualmente sin embargo, propuestas metodológicas para hacer ciencia de la educación son cada vez más amplias; numerosas, justificándose en la reflexión sobre lo que es educación.

Los distintos planteamientos epistemológicos y, como consecuencia, sus derivaciones metodológicas que hoy día se proponen como adecuados para el estudio científico de la educación, se diferencian en algunos aspectos que a nuestro modo de ver son fundamentales para justificar su utilización en educación; a) naturaleza del conocimiento, b) naturaleza del objeto de estudio y c) tipo de explicación.

La naturaleza del conocimiento educativo constituye hoy día cuestión de discusión en los escritos pedagógicos. Las posturas se dividen en este punto entre los que opinan que el objeto de la ciencia educativa es desarrollar teorías (Kerlinger), o mejorar la práctica (Scriven). Según Smith (1986) estas propuestas están vinculadas al conflicto epistemológico que actualmente ocupa la atención de parte de la producción científica en revistas especializadas y que trata de forma monográfica el reciente libro de Carr y Kemmis (1988), caracterizándose por la contraposición de las posturas idealistas y realistas, o según Packer (1985) el racionalismo y la hermenéutica. En el racionalismo, la teorización constituye el elemento esencial en la generación del conocimiento, valiéndose del razonamiento lógico-matemático. La meta última es descubrir verdaderas leyes universales que podrán ser aplicadas en cualquier situación y que permiten predecir, comprender y dirigir conductas. La actividad práctica constituye el origen primario del conocimiento desde la hermenéutica. La experiencia humana depende del contexto social y cultural, resaltándose el carácter dinámico de experiencias que se alteran a tenor de los cambios emocionales, de las condiciones sociales y de la propia actividad. Esta heurística deriva de una extensa variedad de corrientes filosóficas; fenomenología, estructuralismo y neomarxismo, suponiendo un cambio radical y profundo en sus implicaciones en las ciencias humanas.

La aceptación y coexistencia de todos estos enfoques supondrá una concepción múltiple de la educación, definiéndola por su doble carácter científico y profesional. En la práctica se ha impuesto esta postura, como lo demuestra la convivencia de metodologías diversas como la investigación etnográfica, la investigación acción y el enfoque cuantitativo.

Por otra parte el método de investigación ha de adecuarse a la naturaleza de la educación, por tanto ha de no estar en contradicción con las notas que la caracterizan. Esas notas podrían resumirse en: a) modificación, b) su referencia a la persona y c) su carácter intencional (Perez Juste, 1985). El carácter dinámico de la educación que altera y modifica las experiencias y que lleva a resultados diferentes dependiendo de circunstancias personales y sociales hace que deba replantearse el carácter exclusivamente nomotético de las Ciencias de la Educación, dando opción a enfoques ideográficos. Por tanto, en síntesis, la referencia a la persona, constante de la educación, permite cuestionar cuál de los dos enfoques nomotético o ideográfico es el más adecuado y conveniente. El eje central de esta discusión que según Manicas y Secord (1983) se halla en la doble concepción subjetivo-objetiva de las ciencias sociales podría resolverse estableciendo una clara distinción entre acciones humanas y estructuras sociales, permitiendo esta doble dimensión social y personal de los fenómenos educativos la utilización de metodologías diversas, aplicándose procedimientos nomotéticos a aquellos aspectos que necesiten explicaciones y conocimiento de estructuras generales, e ideográficos al estudio de aspectos particulares.

La complementariedad de ambos enfoques es una cuestión ampliamente aceptada en nuestra comunidad científica (Manicas y Secord, 1983, Blackar, 1982, Allender, 1986) y lo argumenta el profesor Vázquez (1981 p.8)

«No es difícil advertir que ambos enfoques son complementarios. Así mientras la ciencia digamos, generalizadora, es capaz de dar ideas a la que llamamos para e

argumento singularizadora respecto de lo que puede buscar en la realidad por ser de interés teórico, esta última puede ofrecer a la primera estudios rigurosos sobre casos singulares para que, a partir de ellos, verifique los supuestos en los que se apoyan sus conclusiones formales».

La aceptación y convivencia armoniosa de la perspectiva ideográfica se hace eco tanto en aportaciones teóricas (Gordillo, 1983, Vázquez, 1981, Gallego, 1983), como en estudios concretos que abordan problemas específicos de aprendizaje; rendimiento escolar, programas educativos individualizados, estilos de enseñanza, etc.

Otra cuestión, de no menos interés e íntimamente relacionada con el objeto de investigación es el tipo de conocimiento y de explicación. Aquí de nuevo se ofrecen dos alternativas: la explicación y la comprensión. La explicación, ligada a la generación de las leyes que reflejan regularidades, y que suponen ser estructuras formales donde las normas lógicas operan sobre elementos abstractos, pretende establecer conexiones causales y predecibles de los fenómenos educativos. En contraste con este tipo de interpretación, basado en estructuras formales y en leyes causales, el enfoque hermenéutico aboga por la comprensión que se caracterizará por la atención a los aspectos semánticos y textuales, en donde tendrán cabida la amplitud de perspectivas, la plurivocidad y el enfoque holístico (comprendiéndose el acto particular dentro del contexto donde ocurre y tomando como referencia los antecedentes históricos, sociales y personales). Esta segunda opción se basa en la poca adecuación de la explicación a la racionalidad y lógica de las acciones humanas, que no siempre se fundamentan en principios regulares y tienen como causas variables del medio o del entorno, así como en el carácter supersimplificado de la relación entre agente, acción y observador.

La confrontación de estas dos propuestas que vienen a identificarse con el enfoque cuantitativo y cualitativo se encuentra en el momento actual superada, existiendo argumentaciones ampliamente difundidas a favor de la integración de ambas perspectivas (Cook y Reichardt, 1986, Smith y Heshusius, 1986, Huse, 1987). Es sentir general la coexistencia armoniosa de estas dos perspectivas justificándose en virtud de los objetivos que se marquen en cada estudio y del tipo de conocimiento al que se quiera llegar (Husen, 1987). Así pues, el método experimental podría ser apropiado para aquellos casos en que se necesitan explicaciones y conocimientos de estructuras generales, mientras el método cualitativo podría ocuparse de cuestiones que precisasen una mayor comprensión y contextualización.

La metodología cualitativa, que se reconoce científica en cuanto se hace partícipe de las peculiaridades y características del método científico; racionalidad, contrastabilidad, sistematización, objetividad etc., y es aceptada desde la reflexión sobre su adecuación al estudio de los fenómenos educativos, posee unas formas de proceder que difieren sustancialmente de los modos de hacer del método experimental presentado por la metodología cuantitativa.

Nuestro propósito es exponer, aunque muy brevemente, algunos aspectos relevantes de su metodología, puesto que como afirma Wilson (1977), la comprensión del proceso de investigación es tan importante como la comprensión de su racionalidad. Las peculiaridades metodológicas pueden hallarse tanto en los procesos de teorización como en el desarrollo de la investigación, tal como expresa Goetz y LeCompte (1984). Este modelo general de investigación posee asunciones propias tanto sobre los modos de identificar, organizar y procesar los datos como sobre las ideas para explicarlas.

El proceso de investigación desde la perspectiva cualitativa se define como dinámico, flexible y abierto, es decir, se produce una constante interacción entre la recogida y el análisis de datos y la elaboración de teorías, permitiéndose a lo largo de todo el proceso de investigación una continuada generación y/o modificación de hipótesis. La propia esencia de esta metodología hace dificultosa la sistematización de su proceso, contribuyendo a ello la inexistencia de un diseño previo configurado. Sin embargo podemos advertir diferencias y peculiaridades en la secuencia lógica de su forma de proceder.

Como primera característica podemos anotar la necesidad de operar en situaciones naturales. Este requisito es consustancial a los presupuestos de «Wertehen» o comprensión. Es decir, ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto, premisa obligada en la comprensión.

La persona se convierte en el principal medio de recogida de datos. Este recurso que forma habitual se ha utilizado en la antropología, es reconocido como medio legítimo por los investigadores de prestigio para aportar datos tan fiables como los generados por métodos más «objetivos». Entre las ventajas que conlleva utilizar el medio humano como vía de recogida de datos habría que destacar tal como apuntan Guba y Lincoln (1985 Cap. 6):

- a) Su adaptabilidad para recoger información simultánea sobre múltiples factores en múltiples niveles.
- b) Visión holística, es decir, capacidad para captar el contexto de forma global.
- c) Mayor amplitud de conocimientos, posibilitando aprehender conocimientos de tipo proposicional y tácito.
- d) Procesamiento inmediato de los datos disponibles para generar hipótesis sobre la situación y comprobar dichas hipótesis.
- e) Oportunidad para clarificar y sintetizar los datos en el acto, volviendo a ellos a cualquier demanda de corrección o ampliación.
- f) Posibilidad de explorar respuestas atípicas o idiosincráticas, es decir, casos que son difíciles de captar por medios ordinarios y que tienen una enorme relevancia para lograr un más alto nivel de comprensión.

A pesar de estas virtualidades no se le exige de los requisitos de validez y fiabilidad aplicados a los medios «objetivos», exigiéndose un constante refinamiento.

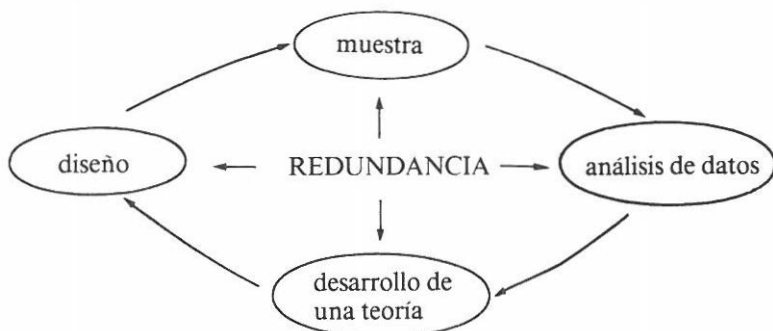
El conocimiento tácito es el tipo de conocimiento que se pretende conseguir con la metodología cualitativa. Este término lo utiliza Polanyi (1958) para referirse al conocimiento de intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se pueden expresar de forma lingüística pero que se refieren a aspectos conocidos de algún modo. Otros autores también hablan de conocimiento tácito (Moore) distinguiéndolo del proposicional (aquél que puede expresarse de forma verbal). El objetivo de esta metodología es convertir el conocimiento tácito en proposicional, de tal manera que el investigador pueda pensar sobre él explícitamente y comunicarlo.

Las técnicas de las que hace uso el enfoque cualitativo para obtener información son bastante variadas: observación participante, análisis de contenido, entrevistas, medios audiovisuales, exploración de archivos, documentos personales y oficiales etc. Estas técnicas intentan en todos los casos adaptarse al objetivo y enfoque cualitativo, es decir, a comprender los motivos, sentimientos y otros conocimientos personales mediante la interacción y comunicación. La sistematización y análisis de ellas se encuentra frecuentemente en numerosos referidos a esta metodología, adoptando diversos criterios de clasificación (Dobbin, 1984. Shwartz y Jacobs, 1984. Goetz y LeCompte, 1984. Bogdan y Biklen, 1982 etc), técnicas directas e indirectas, métodos interactivos y no interactivos, o técnicas reactivas y no reactivas.

La justificación de ellas dentro de la metodología cualitativa, así como su especificación, proceso, peculiaridades y aplicaciones, podría ser objeto de una exposición más detenida que no permite la extensión de este artículo.

La muestra en el enfoque cualitativo adquiere un sentido bastante «singular». La selección de la muestra no tiene el propósito de representar a una población con el objeto de generalizar los resultados. Su objetivo es incluir tanta información como sea posible para fundamentar su diseño y generar una teoría, basándose en criterios pragmáticos y teóricos antes que en criterios probabilísticos. La muestra teórica, tal como la denominan Glaser y Strauss (1967) la definen como el proceso de recogida de datos para generar una teoría, y a la cual el analista a la vez acopia, codifica y analiza sus datos y decide qué información recoger y dónde encontrarla a fin de desarrollar una teoría incipiente. Esto lleva a que

muestra surja del diseño y no exista ni una delimitación **previa** de ella, ni sea especificada por adelantado. Como se puede apreciar en la figura siguiente (Lincoln y Guba, 1985) la muestra, el análisis de datos, el desarrollo de una teoría y el diseño de investigación se hallan muy estrechamente relacionados.



Este característico enfoque de la muestra lleva a una selección de ella basada en máximas variaciones. En este sentido Patton (1980 pp. 98-107) llega a indentificar hasta seis modalidades diferentes de muestreo intencional: 1) casos extremos, 2) casos típicos, 3) casos de máxima variación, 4) casos críticos, 5) casos sensitivos o políticamente importantes y 6) muestreo conveniente. Esta no es la única tipología que se puede encontrar en los manuales, Goetz y LeCompte prefieren hablar de muestras basadas en criterios, y desde su perspectiva identifican los siguientes tipos de muestreo: muestreo comprensivo, por cuotas, muestreo sucesivo, casos extremos, casos típicos y casos comparables, existiendo cierto paralelismo con la propuesta del autor anterior.

Cualquier opción que se adopte, el muestreo «expreso» posee algunas peculiaridades dignas de resaltar (Lincoln y Guba, 1985 pp201-202):

- 1) En primer lugar el proceso de muestreo es dinámico y secuencial, o lo que es lo mismo, existe una selección seriada de las unidades de la muestra, que supone el ir eligiendo nuevas unidades de muestra a medida que las anteriores han sido analizadas y estudiadas, con el fin de ampliar la información para contrastarla con la ya conocida o completar lagunas existentes.
- 2) Ajuste continuo o reenfoque de la muestra, adaptándose a las hipótesis que emergen y a la información que en cada caso se precisa.
- 3) El proceso de muestreo se da por concluido cuando ninguna nueva información surge de las nuevas unidades de análisis. La redundancia se convierte en el principal criterio para la finalización del proceso de muestreo.
- 4) La población de la que se extrae la muestra, además de sujetos, puede abarcar situaciones, períodos de tiempo, circunstancias, etc. (Goetz y LeCompte, 1984).
- 5) Para obtener la generalización de conclusiones, la metodología cualitativa realiza procesos de inferencia de forma diferente a la metodología cuantitativa. La generalización se basa en la comparabilidad y en la transferibilidad de los datos generados, que tienen a su vez como última meta la creación de proposiciones causales. Una y otra precisan de una clara delimitación y clarificación del grupo, fenómenos o situación estudiada para que puedan realizarse comparaciones válidas y significativas. Las inferencias se realizarán basándose en la acumulación de datos que corroboren los supuestos planteados.

El análisis de datos, a pesar de constituir una de las parcelas de mayor interés, ha estado muy descuidada. Miles y Huberman (1984), autores de uno de los escasos libros existentes dedicado al análisis de datos cualitativos, ha denunciado la escasez de trabajos y sistematiza-

algún aspecto plasmado en los datos acumulados. Glaser (1978) lo entiende como una teorización escrita de ideas sobre los códigos y sus relaciones, tal y como ellos se vislumbran en el análisis. Diversas situaciones propician el empleo de memorandums; datos sorprendentes o enigmáticos en una situación, la generación de una hipótesis alternativa como respuesta a otro memorandum, necesidad de especificar nuevos códigos de patrones etc. La forma y el contenido de los memorandums puede abarcar amplias variaciones, dependiendo de la fase del estudio en que tiene cabida y de su contenido implícito, que fluctúa entre desarrollos de una idea, a especulaciones más abstractas donde se relacionan los resultados con otras situaciones y datos.

La exposición de datos puede ser definida como la reunión organizada de información que permite extraer conclusiones. Entre los modos posibles de organizar información pueden aparecer composiciones espaciales; figuras y matrices. Estas modalidades de exposición de datos pueden tener como finalidad bien la descripción o la explicación. En el primer caso se trata de ordenar de forma gráfica los datos, plasmando las relaciones entre eventos, y en el segundo, exponer algún nivel de explicación.

La extracción de conclusiones y la verificación constituye la tercera actividad del análisis. Supone observar y advertir regularidades, patrones, explicaciones, flujos, etc. Las conclusiones no suponen la última etapa en el análisis de datos, ya desde el comienzo de la recogida de datos el analista comienza a extraer conclusiones, a captar significados y a anotar regularidades, flujos causales y proposiciones. Estas conclusiones se mantienen de forma abierta y vaga en un principio, desarrollándose e incrementándose su explicitud a lo largo del nuevo proceso de recogida, reducción y exposición de datos.

En todo este proceso subyace la idea del análisis inductivo que se halla estrechamente ligado a lo que Goetz y LeCompte llaman el proceso de teorización. Esta denominación la otorgan al modo de pensamiento o proceso cognitivo sobre el que descansa el análisis. Como actividades básicas de este proceso destacan la percepción, la comparación, contrastación, agregación y ordenación a través de los cuales se establecen uniones, relaciones y especulaciones. En estos procesos se delimitan las unidades de análisis, las categorías y los conceptos.

El descubrimiento de las unidades de análisis es una de las principales y primeras tareas. Tendrá una doble finalidad: a) guiar la recogida de datos y seleccionar la muestra y b) reducir la amplitud de los datos a informaciones manejables. La categorización cumplirá una función mediadora entre la teorización y los datos observados. Los conceptos o categorías (Blumer, 1979) deberán ser sensibles, es decir, flexibles y abiertos a modificaciones impuestas por las teorías y/o los datos. Servirán para el establecimiento de conexiones e hipotetizaciones, que una vez formuladas serán sistemáticamente contrastadas a través del proyecto de investigación.

Actualmente el análisis de datos en la metodología cualitativa cuenta con diversos enfoques y concepciones, existiendo profundas variaciones entre ellos. En una comunicación presentada al último encuentro internacional de la AERA (Tesch, 1987) se exponen y esquematizan algunas de estas perspectivas, considerándose diferencias en las unidades de análisis, en el método, en los objetivos y en el proceso. La autora visualiza en la siguiente figura algunas de las más representativas corrientes: (Tesch, 1987, pp. 2-2)

UNIDADES

historias / narraciones	unidades significativas	bloques temáticos	palabras en el contexto	palabras
----------------------------	----------------------------	----------------------	----------------------------	----------

PROCESOS	análisis fenomenológico	análisis temático	análisis de competencias	
			análisis léxico/semántico	
	autorreflexión			Tratamiento estadístico
OBJETIVOS	descubrimiento de significados	discernimiento de patrones	exposición/descubrimiento de relaciones	
	extracción de aspectos relevantes	intuición	comprensión	explicación

Las características más relevantes del análisis cualitativo, examinándose de forma conjunta podrían resumirse en las siguientes notas (Tesch, 1987 pp-9):

- 1 El proceso es sistemático y ordenado, pero no rígido.
- 2 El proceso no es «científico» sino intelectualmente artesanal.
- 3 El principal recurso intelectual es la comparación.
- 4 Los bloques temáticos relevantes son identificados, delimitados y sintetizados acuerdo a un esquema organizado.
- 5 Los datos brutos necesitan ser interpretados de alguna forma.
- 6 Las categorías son flexibles.
- 7 El análisis no es la última fase del proyecto de investigación; es cíclico.
- 8 Los resultados del análisis supone ser una síntesis con un alto grado de abstracción.
- 9 El investigador es un instrumento en el proceso de investigación.
- 10 No existe una única forma correcta de trabajar la información cualitativa.
- 11 Siempre se mantiene una visión global.

La estrecha conexión, antes apuntada, entre análisis de datos y proceso de teorización obliga a apuntar, aunque muy brevemente, algunos de los aspectos más relevantes de dimensión teórica de estos procesos. Goetz y LeCompte la definen como *Inductiva, generativa, constructiva y subjetiva*.

El carácter inductivo de las teorías cualitativas se refiere a una forma específica de llegar a una teoría, indicando que éstas se desarrollan desde abajo, a través de la interconexión de diferentes evidencias. Ello dará lugar a lo que Glaser y Strauss denominan la teoría fundamentada. La dimensión generativa indica que la investigación cualitativa se preocupa por el descubrimiento de constructos y proposiciones utilizando como fuente de evidencia los datos. Estos se sintetizan y clarifican hasta que los conceptos y categorías emergen.

carácter constructivo se refiere a la forma en que las unidades de análisis se formulan. Estas unidades se van definiendo mediante un proceso de abstracción en base a las observaciones y descripciones. El aspecto subjetivo es entendido como el propósito de construir las categorías específicas que los participantes utilizan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo.

Glaser y Strauss (1967), autores que sistematizan la teoría fundamentada, identifican dos tipos de teorías; la sustantiva y la formal. Los trabajos etnográficos se mueven preferentemente a un nivel de teoría sustantiva. Esta se configura en torno a proposiciones y conceptos interrelacionados referidos a aspectos particulares de la población, situación o tiempo. La teoría sustantiva va estrechamente ligada al desarrollo de tipologías y sistemas de categorías, generándose desde los datos y sirviendo de base para la configuración de teorías formales. Estas vienen a identificarse con proposiciones interrelacionadas que tienen por objeto explicar algunas clases abstractas de conductas humanas. El método comparativo y el análisis de casos negativos constituyen elementos claves para refinar la teoría formal.

El proceso de generación y desarrollo de una teoría, tal y como antes aludíamos, se halla íntimamente vinculado a los datos empíricos y a los procedimientos de análisis. Ha sido tratado específicamente por Bulmer, 1979, Halfpenny, 1979, Glaser y Strauss, 1977, Bliss, 1983 etc.

El diseño de investigación cualitativa podría definirse como emergente y en cascada (Lincoln y Guba, 1985), indicando que no existe una determinación previa de él y que se desarrolla y evoluciona con el mismo proceso de investigación. Estos autores exponen algunos argumentos para justificar tal determinación:

- a) El significado viene marcado en gran medida por el contexto. Por tanto no se puede tener una idea prefijada del estudio, aislada de su contexto.
- b) Un diseño preconcebido construye la concepción de múltiples realidades.
- c) Lo que es aprehendido en una situación depende del investigador, del contexto y de su interacción. Tal interacción nunca será predecible.
- d) La naturaleza de la mutua influencia no podrá ser conocida hasta que se haya testimoniado.

Como punto último esbozaremos y apuntaremos algunas cuestiones relativas a la lógica de validación que utiliza la metodología cualitativa. Como método científico precisa asegurar la validez de sus resultados, es decir, que se puedan hacer constataciones e inferencias con garantías de verisimilitud. En esta temática existen posturas muy diferentes. LeCompte y Goetz (1982) se muestran partidarios de reconocer los cánones impuestos por la investigación racionalista. Para ellos la fiabilidad –interna y externa– y la validez –interna y externa–, serán los criterios básicos para la valoración de la investigación cualitativa. Por otra parte Guba (1983) propone la utilización de términos diferentes, que vendrían a homologarse con los derivados del enfoque cuantitativo, para tratar las cuatro cuestiones esenciales que se relacionan con la credibilidad de las investigaciones: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Los correspondientes términos naturalistas, según el autor citado, serían: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. En el cuadro siguiente se establece las respectivas correspondencias entre los criterios de validez adoptados por uno u otro enfoque respecto a los cuatro aspectos básicos antes mencionados.

CRITERIOS DE VALIDEZ		
CUANTITATIVA	CUALITATIVA	
Validez interna	<i>Valor de verdad.</i> isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.	Credibilidad
Validez externa	<i>Aplicabilidad.</i> grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros contextos y a otros sujetos.	Transferibilidad
Fiabilidad	<i>Consistencia.</i> repetición de resultados cuando se realizan investigaciones con los mismos sujetos e igual contexto.	Dependencia
Objetividad	<i>Neutralidad.</i> garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador	Confirmabilidad

La posición de asumir criterios iguales o equivalentes a los tradicionales no es compartida unánimemente. Smith y Heshusius (1986) y Marshall (1985) se muestran partidarios utilizar pautas que sean coherentes con la lógica de esta metodología.

Recientemente Plucker y Sabers (1987), sensibilizados ante esta problemática, contrastan los términos de validez utilizados por diversos autores, llegando a la conclusión de que la lógica utilizada por las dos metodologías es bastante similar. «Muchas de las aparentes diferencias que se hallan en la validación de la investigación proceden de la especificidad las áreas dentro de las cuales los autores presentan sus modelos» (p.5). Sin embargo lo que resulta diferente son los procedimientos que se utilizan para garantizar la validez. En el cuadro siguiente quedan sintetizados, de forma muy general, algunos de estos procedimientos.

PROCEDIMIENTOS QUE APLICA LA METODOLOGIA CUALITATIVA PARA GARANTIZAR LA VALIDEZ	
Credibilidad	*Observación persistente *Triangulación *Recogida de material referencial
Transferibilidad	*Muestreo teórico *Descripciones exhaustivas *Recogida de abundantes datos
Dependencia	*Identificación del status y rol del investigador *Descripciones minuciosas de los informantes *Identificación y descripción de las técnicas de análisis y de recogida de datos. *Delimitación del contexto físico, social e interpersonal *Réplica paso a paso
Confirmabilidad	*Descriptores de baja inferencia *Comprobaciones con los participantes *Recogida de datos mecánica

Esta temática está ocupando la atención de recientes reflexiones y publicaciones, encontrándose por el momento no resuelta.

La metodología cualitativa ha provocado gran cantidad de discusiones de toda índole en lo que atañe a su aplicación a los fenómenos educativos, hecho que podemos entender como síntoma de su vitalidad, y a la vez, de su todavía no consolidado desarrollo. Tanto las reflexiones epistemológicas como las cada vez más abundantes aplicaciones metodológicas están favoreciendo la evolución y el afianzamiento de este paradigma de investigación.

BIBLIOGRAFIA

- ALLENDER, J.: (1986) «Educational Research: A personal and Social Process». *Review of Educational Research*, v. 51, 2 pp. 173-193.
- BLACKAR, P.: (1982) «*Emergence, explanation and Emancipation*». Beverly Hills, California.
- BLISS, J. y Otros.: (1983) *Qualitative data analysis for Educational Research*. Londres. Croom Helm.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S.: (1982) *Qualitative research for education*. Londres, Allyn and Bacon, Inc.
- BULMER, M.: (1979) «Concepts in the analysis of qualitative data». *The Sociological Review*, v. 27,4, pp. 651-677.
- CARR, W y KEMMIS, S.: (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martines Roca.
- COOK, T. y REICHARDT, Ch.: (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- DOBBERT, M.: (1984) *Ethnographic research*. Nueva York, Praeger.
- GARCIA CARRASCO, J.: 1984 *Teoría de la Educación*. Madrid. Anaya.
- GARCIA GALLEGO, C.: (1983) «Aproximación a los diseños de caso único». *Revista de Psicología General y Aplicada*, v. 38, 3, pp. 5-574.
- GLASER, R. y STRAUSS, A.: (1967) *The discover of grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, Aldine Publishing Co.
- GORDILLO, V.: (1983) «La metodología científico-empírica aplicada a la orientación: el estudio de casos». *Revista Española de Pedagogía*. 160, pp 273-282.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M.: (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid Morata.
- GUBA, E.: (1983) «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en Gimeno, J. y Pérez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 148-165.
- GUBA, E. Y LINCOLN, Y.: (1985) *Effective Evaluation*. Jossey Bass Publishers.
- HALFPENNY, P.: (1979) «The analysis of qualitative data». *The Sociological Review*, v.27,4, pp. 799:823.
- HUSEN, T.: (1987) «Research paradigms in Education». American Educational Research Association Annual Convention.
- LECOMPTE, M. y GOETZ, J.: (1982) «Problems of reliability and validity in ethnographic». *Review of Educational Research*, v. 52,1, pp.31-60.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E.: (1985) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Sage.
- MANICAS, P. y SECORD, P.: (1983) «Implications for psychology of the new philosophy of science». *American Psychologist*, 38, pp. 399-412.
- MARSHALL, C.: (1985) «Appropriate criteria trustworthisness and goodness for qualitative research on education organizations». *Quality and Quantity*, , 19, pp. 353-373.
- MILES, M. y HUBERMAN, A.: (1984) *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, Sage.

- PATTON, M.: (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Sage.
- PEREZ JUSTE, R.: (1985) «La base científica de la Educación». *Pedagogía Experimental*. Madrid, UNED.
- PLUCKER, F. y SABERS, D.: (1987) «A Common Validation Logic for Qualitative Quantitative Techniques». American Educational Research Association.
- POLANYI, K.: (1958) *Personal Knowledge*. Londres. Routledge and Regan Paul.
- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J.: (1984) *Sociología cualitativa*. México, Trillas.
- SMITH, J.: (1983) «Quantitative versus Qualitative research: An Attempt to clarify issue». *Educational Researcher*, 12, 13, pp. 1-13.
- SMITH, J. y HESHUSIUS, L. (1986) «Closing down the conversation the end of quantitative-qualitative debate among educational inquirers». *Educational Researcher*, v. 15,1, pp: 4-12.
- TESCH, R.: (1987) «Comparing the most Widely used methods of Qualitative Analysis: What do they have in common?». American Educational Research Association Annual Convention.
- VAZQUEZ GOMEZ, G.: (1981) «N= 1 Un nuevo paradigma de investigación pedagógica». *Revista Española de Pedagogía*, 151, pp. 3-15.
- WILSON, S. (1977) «The use of ethnographic techniques in educational research». *Review of Educational Research*, v. 47. 1 pp. 245-265.