

La investigación cualitativa y la formación del profesorado: algunas dificultades¹⁷

Pilar Seco Torrecillas, Soledad García Gómez^(*)

1. Introducción

Los informes de investigaciones cualitativas sobre tópicos diversos comienzan a ser habituales en las revistas y los libros especializados, lo cual muestra cómo aquéllas se van abriendo paso en el ámbito educativo, al irse superando la *estéril*¹⁸ disyuntiva cualitativo versus cuantitativo. Como es lógico y previsible, esta situación trae consigo que empiecen a surgir problemas, dilemas y conflictos en torno a las investigaciones cualitativas que se van realizando. Dificultades que deben afrontarse como un reto, como una invitación a la superación de los problemas tras su riguroso estudio, y no como argumentos para abandonar tales planteamientos metodológicos.

Algunas dificultades y controversias de las investigaciones cualitativas en educación ya han sido destacadas en la literatura. Por sólo citar dos ejemplos recientes cabe mencionar el problema de la autoría de las pro-

ducciones que generan estos estudios (Barrio y Domínguez, 1996) y la controversia que, a veces, se le presenta al investigador o investigadora cuando su papel en el estudio entra en conflicto con sus obligaciones como ciudadano (Rodríguez Gómez y otros, 1996).

En este artículo pretendemos presentar algunas dificultades detectadas en dos investigaciones realizadas en el ámbito de la formación del profesorado -tanto inicial como permanente-, con la pretensión de llamar la atención sobre ellas y propiciar así reflexiones, debates y alternativas que permitan superarlas. Se trata de conocer los que, hoy por hoy, pueden denominarse puntos débiles de algunos de estos estudios para aprender a afrontarlos, teniendo en cuenta que, en gran medida, no son deficiencias o debilidades del enfoque metodológico, sino de la escasa tradición de éste en nuestras trayectorias investigadoras. Por lo tanto, y ante esta situación, estimamos conveniente el intercambiar las experiencias que vamos teniendo, con la esperanza de facilitar así investigaciones cualitativas futuras.

En las páginas siguientes se explicitan algunas de las dificultades, lagunas, errores, y/o dilemas que nos han surgido en los procesos de investigación cualitativa desarrollados.

¹⁷ Este artículo es una reelaboración original de dos trabajos previos realizados por las autoras: Seco Torrecillas (1996) y García Gómez (1996b).

¹⁸ Al adjetivar tal disyuntiva de estéril sólo pretendemos enfatizar que es conveniente prescindir de debates infructuosos, si éstos no llevan a avanzar en el terreno de las investigaciones que se realizan. El debate "cualitativo versus cuantitativo" sólo tiene sentido si su interés estriba en progresar, en profundizar en el ámbito de la investigación, en lugar de convertirse en una fuente de conflictos y bloqueos nada productivos.

^(*) Pilar Seco Torrecillas es Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar (UCA), Soledad García Gómez es Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar (UCA).

Tras la presentación de cada estudio se abordan y se discuten las dificultades encontradas. Empezamos con una investigación descriptiva sobre las concepciones didácticas de los futuros maestros y maestras, para finalizar con una investigación interpretativa de una actividad de formación permanente del profesorado de enseñanza primaria.

2. Investigando las concepciones didácticas de futuros docentes

2.1. Descripción de la investigación

El estudio que se presenta a continuación se sitúa en el campo de la *formación inicial* y se enmarca en una línea de investigación cualitativa que pretende analizar la realidad educativa para comprenderla y mejorarla, centrándose en dos cuestiones que consideramos claves en la formación de los futuros docentes: conocer sus concepciones educativas, así como el papel que éstas desempeñan en la construcción de un conocimiento didáctico relevante (Pérez Gómez, 1995).

Abordar el estudio de esta temática obedece fundamentalmente a una serie de hechos o circunstancias que venimos constatando desde nuestra experiencia personal como profesoras de la asignatura *Didáctica General*, correspondiente al segundo curso de la Titulación de Maestro. Los responsables de la formación inicial del profesorado somos conscientes de que la crítica más generalizada que los estudiantes de Magisterio hacen de su formación en las instituciones universitarias es la profunda disociación existente entre la teoría y la práctica (Forner, 1996). Esta situación, denunciada tanto por el alumnado como por los maestros en ejercicio, ha sido también identificada en los estudios realizados sobre el pensamiento del profesor, los cuales reflejan la insatisfacción del profesorado por la escasa

capacidad de los programas de formación para atender la diversidad de situaciones que plantea la práctica escolar (Montero Mesa, 1992).

Son muchas las razones que explican esta dicotomía entre teoría y práctica, sin embargo, desde nuestra perspectiva como formadoras de profesores nos planteamos algunos interrogantes para la reflexión. Nuestros alumnos y alumnas reciben gran cantidad de información en las distintas asignaturas de la Titulación de Maestro, pero ¿a qué parte de esa información atribuyen realmente *sentido* y *significado personal*? Es ésta una de nuestras principales preocupaciones, ya que repetidamente comprobamos que un número considerable de dichos alumnos realizan un aprendizaje puramente memorístico, lo cual impide que tenga lugar un proceso de reflexión personal que revierta en el fomento de la capacidad para interpretar la realidad educativa y para orientar racionalmente su actuación práctica. Este tipo de aprendizaje es consecuencia de muchos factores, pero es indudable la influencia que en él ha ejercido el enfoque tradicional de la enseñanza que han vivido.

Los estudiantes de Magisterio han construido durante su formación una serie de significados explícitos en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje: estrategias didácticas, contenidos, áreas curriculares, evaluación, etc.; pero fundamentalmente sus teorías implícitas sobre la enseñanza son fruto de la amplia experiencia que poseen como alumnos, de la percepción global que de la enseñanza tiene la sociedad y de la propia visión que en torno a esta temática perciben a modo de currículum oculto desde la Facultad de Ciencias de la Educación.

Este bagaje cultural y experiencial con el que se enfrenta el alumnado a los nuevos contenidos didácticos no suele ser discutido en los procesos de formación, permaneciendo

implícito, lo cual dificulta el desarrollo de la necesaria práctica reflexiva (Schön, 1992).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, y dado que uno de nuestros intereses es reflexionar sobre la propia práctica para mejorarla, podemos precisar el objetivo de esta investigación: *analizar las teorías implícitas sobre la enseñanza de los futuros maestros y maestras e identificar aquéllas que constituyen obstáculos epistemológicos en el desarrollo del conocimiento profesional.*

Para abordar esta problemática hemos desarrollado un estudio descriptivo (Seco Torrecillas, 1996) en el que se identifican dos fases. En la primera de ellas, la muestra estuvo formada por los 42 alumnos y alumnas que constituyen el 2º curso de una de las especialidades de la Titulación de Maestro que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. En la segunda parte del estudio, la muestra quedó reducida, como luego explicaremos, a 18 sujetos, seleccionados del total del grupo.

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos han sido el cuestionario abierto, la escala de opinión y la entrevista en grupo. En la primera fase se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas, elaborado para esta investigación y estructurado en torno a dos dimensiones: *función de la escuela y profesión docente*. La finalidad de este instrumento era obtener información directa de los propios sujetos de la muestra para utilizarla, aunque no exclusivamente, en la construcción de un segundo cuestionario de tipo cerrado. Éste constaba de dos partes: en la primera se recababan datos de identificación para llevar a cabo un estudio descriptivo de la muestra, mientras la segunda era una escala de opinión denominada *Escala de opinión sobre Modelos Didácticos Implícitos*, formada por 19 declaraciones referidas a diversos tópicos pedagógicos. Los 19 ítems que componían la escala de opinión se agrupaban en torno a

tres dimensiones que corresponden a distintos enfoques de la enseñanza: *tradicional, tecnológico y práctico* (Porlán Ariza y Martín Toscano, 1991; Pérez Gómez, 1993).

El tercer instrumento utilizado ha sido la entrevista en grupo. Dado el número de participantes en estas entrevistas, la técnica empleada en nuestro estudio puede considerarse "*entrevista en pequeño grupo*" ya que cada uno de estos grupos estuvo formado por seis personas. Las preguntas tuvieron un carácter no estructurado, adoptando un enfoque no directivo (Taylor y Bogdan, 1990).

La recogida de datos del primer cuestionario se llevó a cabo durante la primera sesión de Didáctica General (octubre, 1995), contestando a él todos los alumnos y las alumnas de la clase. Posteriormente, las respuestas se transcribieron y categorizaron. De los datos obtenidos, las informaciones más relevantes se utilizaron para completar la construcción de la escala de opinión. Éste fue aplicado a principios del mes de noviembre y en él, a diferencia del primero, se pidió a los sujetos que se identificaran para poder formar posteriormente los grupos para el desarrollo de las entrevistas. De esta manera, tomando como base las respuestas de los sujetos a la escala de opinión citada, se procedió a la clasificación de los mismos, utilizando para ello el Análisis de Correspondencias Múltiples.

Mediante este proceso, los sujetos fueron clasificados en tres grupos. En el primero de ellos, al que denominamos *innovador*, se encontraban un total de 22 sujetos (59,46%), caracterizándose este grupo porque éstos manifestaron su completo acuerdo con afirmaciones que denotan un importante nivel de innovación respecto a un modelo didáctico transmisivo. Un segundo grupo, cuyos 8 componentes (21,62%) se han caracterizado como *indiferentes* por mostrar opiniones indiferenciadas ante ítems muy significativos desde este punto de vista. El tercer grupo, los *cua-*

si-innovadores, lo constituían un total de 7 sujetos (18,92%), cuya característica fundamental era una moderada tendencia innovadora. Tras la clasificación de los sujetos se procedió a la selección de quienes iban a constituir los tres grupos (de seis integrantes cada uno) a los que íbamos a entrevistar.

Las entrevistas fueron grabadas en audiocassette y posteriormente transcritas con la ayuda de un procesador de textos, construyendo un archivo en formato ASCII que sería la base del análisis. Para llevar a cabo dicho análisis se utilizó el programa informático AQUAD 2.2 (Huber, 1988; Rodríguez Gómez y otros, 1995).

Con las tres entrevistas grupales realizadas se completaba la información proporcionada por el cuestionario inicial y la escala de opinión, ofreciendo aquéllas la oportunidad de profundizar en el conocimiento de las concepciones didácticas de los "representantes" de tres estilos docentes diferentes. Los resultados de este estudio nos han aportado datos interesantes para conocer al alumnado, y para diseñar y desarrollar la asignatura Didáctica General.

2.2. Algunas dificultades encontradas

Hasta aquí se ha esbozado el estudio realizado. A continuación pretendemos presentar y comentar algunas de las dificultades encontradas en el desarrollo del mismo. Y es que, habitualmente, los investigadores que llevan a cabo sus estudios adoptando algunas de las formas de la investigación cualitativa suelen poner el énfasis en comunicar los resultados y las conclusiones a las que han llegado, así como las implicaciones que para la práctica y para futuras investigaciones pudiera tener dicho estudio.

De una forma objetiva y examinando el tema desde fuera todo ello parece estar en

regla. Sin embargo, en muchas ocasiones, hubiera sido de gran ayuda para todos aquellos que se inician en estas tareas -y para los que ya tienen experiencia, ¿por qué no?- el conocer y "compartir" también los obstáculos y dificultades de diversa índole que los investigadores han tenido que sortear y resolver. Efectivamente, en la metodología cualitativa surgen a veces situaciones y dilemas difíciles de prever con anterioridad y que implican la toma de decisiones en el propio transcurso de la investigación.

Este propósito de compartir dificultades es el que nos ha movido a escribir el presente artículo, como se ha señalado en la introducción, el cual es deudor de la obra de Woods (1989). Este autor analiza los errores más frecuentes que se cometen en la redacción de informes de investigaciones cualitativas y expone los obstáculos que tiene que afrontar toda persona dedicada en mayor o menor medida a la actividad investigadora, y en concreto, en el difícil momento de comunicar a los demás el trabajo realizado.

Las dificultades afrontadas las organizamos en dos bloques: de una parte, las que surgieron antes de realizar las entrevistas y, de otra, las que aparecieron en el transcurso de las mismas.

a) En relación a los preliminares de las entrevistas

En la fase inicial de la investigación descrita, la primera dificultad surgió al tener que pedir a los sujetos que se identificaran; aunque la mayoría no puso objeción alguna, hubo quien deseaba conocer las razones de tal identificación. Si bien habíamos expuesto previamente y con toda claridad las razones de esta petición -era necesario para la constitución de los grupos a entrevistar-, en algún momento tuvimos la sensación de estar entrando, en cierta medida, en el terreno de lo personal. En realidad, los datos que se solici-

taban no tenían un carácter privado ni estrictamente personal; además como es natural, la protección de la identidad estaba garantizada y así se lo hicimos saber a los alumnos y las alumnas entrevistados.

Una vez analizados los datos obtenidos en la escala de opinión se procedió a la constitución de los tres grupos para realizar las entrevistas. A tal efecto, el siguiente paso fue comunicar a los alumnos y a las alumnas los nombres de aquellos/as que, en función de sus respuestas, habían sido seleccionados para ser entrevistados. Ante esta situación, ignorábamos cómo iban a reaccionar ya que tuvimos que hacer públicos, en el ámbito del grupo-clase, los resultados de la primera parte de la investigación. Sin embargo, y a pesar de nuestros temores, no hubo problema alguno en esos momentos. Por el contrario, se nos presentaron dificultades en algo tan simple a primera vista como el fijar el día y la hora en los que celebrar la entrevista. Cuando ésta se realiza de forma individual, el entrevistador, como hemos hecho en otras ocasiones, se adapta a la disponibilidad del entrevistado. La complicación surge cuando ha de hacerse simultáneamente a seis personas, ya que lo ajustado del horario de los estudios de la Titulación de Maestro dificultaba enormemente el establecer el momento oportuno para todos, sin que hubiese quien interpretase la fecha acordada como un síntoma de la predilección de la profesora por unos u otros alumnos.

Las dificultades para precisar la cita podían llegar a ser un serio obstáculo para la investigación. No podíamos retrasar la realización de las entrevistas ya que lo que en ellas queríamos explorar eran sus concepciones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, orientar el diseño y desarrollo de nuestra asignatura. Por lo tanto, si dejábamos transcurrir más tiempo, en espera del consenso, nuestro propósito podía verse gravemente

afectado y, sobre todo, como en la asignatura de Didáctica General íbamos trabajando contenidos relativos a dichos procesos de enseñanza y aprendizaje, las concepciones que queríamos conocer estarían muy mediatizadas por lo abordado en clase.

Una vez superado el obstáculo de hacer coincidir en un día y a una hora a las seis personas que constituían cada uno de los tres grupos, tuvimos que decidir el lugar en que se realizarían las entrevistas. En un principio pensamos que cualquier lugar que reuniera las condiciones de disponibilidad y tranquilidad podría ser adecuado. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que dichas condiciones no eran suficientes. El ambiente y las relaciones que se creasen en las entrevistas iban a estar parcialmente condicionados por esta circunstancia; por tanto, la elección del lugar sí era una cuestión importante. Consultamos con los alumnos y las alumnas que habían de ser entrevistados y decidimos, por consenso, que su aula era el lugar idóneo para nuestros propósitos. Si bien no fue fácil encontrar el momento en que el aula estuviera disponible mereció la pena el esfuerzo, ya que los alumnos se sintieron identificados con el lugar y, en consecuencia, más seguros y confiados. Coincidimos con Woods cuando señala que "no se trata tan sólo de una cuestión de comodidad y disponibilidad, sino, una vez más, de sensación de control y de confianza de parte del entrevistado" (1989:85).

b) En relación al desarrollo de las entrevistas

Y por fin llegó el momento de realizar las entrevistas. Las alumnas y los alumnos seleccionados mostraron una actitud abierta y de colaboración desde los primeros momentos, llegando incluso algunos a expresar su ilusión por participar en el estudio. No obstante, vislumbrábamos también en muchos de ellos sentimientos de inhibición y nerviosismo, de incertidumbre e inseguridad ante el hecho de

ser interrogados, de tener que contestar a una serie de preguntas delante de otras personas. Aunque esta situación es lógica, y la habíamos previsto con anterioridad, el propio transcurrir de las entrevistas nos hizo ver la necesidad de tomar algunas decisiones "in situ".

Un hecho que influyó decisivamente en la toma de decisiones fue la diversidad de actitudes y comportamientos que mostraron los grupos en el inicio y en el desarrollo de las entrevistas. Así, nos encontramos con situaciones muy diferentes, desde el grupo en el que todos los participantes mostraban gran interés por comunicar sus ideas y sentimientos, lo cual propiciaba la confrontación y un nivel de diálogo vivo e interesante; hasta aquél otro en el que las cuestiones habían de ser planteadas desde diferentes perspectivas, o incluso había que abordar otras temáticas para lograr que los entrevistados se implicaran y adquirieran la confianza necesaria para expresarse con sinceridad. Es conveniente recordar que el curso acababa de iniciarse y las relaciones con la profesora eran aún muy débiles y escasas.

Es por ello que en los primeros momentos de las entrevistas nuestro interés se centraba fundamentalmente en crear el clima adecuado para facilitar que nuestros alumnos y alumnas expresaran con libertad sus creencias y teorías implícitas, ya que como señalan Taylor y Bogdan, "el entrevistador cualitativo debe hallar modos de conseguir que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquélla debe decir" (1990:115).

Percibíamos pues con claridad que el tipo de relación a establecer entre las personas implicadas era tan importante que llegaría a condicionar la calidad de la información obtenida (Rodríguez Gómez y otros, 1996). La "necesidad" de desarrollar en los entrevistados un sentimiento de *confianza* nos hizo comprender que, aunque en el diseño de la

investigación habíamos previsto llevar a cabo entrevistas semiestructuradas, el contexto en el que nos desenvolvíamos, y el propósito de nuestro estudio nos aconsejaban dar un giro y adoptar la modalidad de entrevista no estructurada o entrevista en profundidad. En efecto, ésta nos permitiría individualizar las cuestiones a plantear, adaptándolas a las características de cada grupo para poder llegar así a un nivel de comunicación más profundo. De esta manera, aunque disponíamos de una guía de la entrevista para estar seguros de que los temas claves serían abordados, era el entorno inmediato el que favorecía la concreción de las preguntas (Patton, 1987).

Si bien conseguimos el propósito aludido al cambiar la modalidad de la entrevista, éramos conscientes de que la información obtenida de esta manera sería más difícil de analizar, nos llevaría más tiempo, así como complicaría la elaboración del sistema de categorías.

Finalmente, vamos a exponer otros problemas o dilemas derivados de la propia especificidad de la técnica de la entrevista en grupo. Este tipo de entrevista, esencialmente cualitativa, proporciona una información a la cual es difícil acceder mediante la entrevista individual (Del Rincón Igea y otros, 1995). Ésta es la razón, entre otras, por la que fue elegida en este trabajo; sin embargo, al ponerla en práctica constatamos algunos inconvenientes, como se viene explicitando en estas páginas.

Uno de los obstáculos que tuvimos que sortear fue la situación que se producía cuando alguno de los entrevistados proporcionaba respuestas que eran excesivamente largas o no pertinentes a la investigación. Aunque algunos autores aconsejan determinadas estrategias para evitar estos problemas (Rodríguez Gómez y otros, 1996), dado el contexto en que estábamos llevando a cabo nuestro estudio, en algunas ocasiones nos

sentíamos en la obligación de escuchar. Y ello, por dos motivos: en primer lugar, se daba la circunstancia de que la persona que les entrevistaba era una de sus profesoras, y si ésta interrumpía sus intervenciones podía coartar la espontaneidad y el entusiasmo con que solían expresar sus opiniones y sentimientos. Además, estas relaciones que tenían lugar fuera del contexto del aula podrían repercutir en la dinámica de las mismas para el resto del curso, se podría crear un ambiente negativo, lo cual sería perjudicial para el desarrollo de la asignatura; en segundo lugar, pensábamos que dejar al alumnado que se expresara libremente era una condición imprescindible para fomentar su confianza. Respecto a este tema, Stenhouse (1984) puntualiza lo siguiente:

"Parte de mi trabajo consiste en no dar a la gente la simple impresión de que cuentan con mi oído, mi espíritu y mis pensamientos, sino en crear en ellos el sentimiento de que desean explicarse, hablar de sí mismos, porque ven que la entrevista es en cierto sentido una oportunidad: oportunidad de expresar a alguien cómo ven ellos el mundo" (p. 222).

Es en este contexto de contradicciones aparentes -permitir hablar y a la vez impedir que el grupo esté dominado por una sola persona, dar libertad para intervenir cuando lo deseen, pero estimulando a todos a que participen y a que no se limiten a compartir el punto de vista de los otros- en el que se sitúa la difícil labor de la investigadora o el investigador cualitativo.

3. Investigando el desarrollo profesional

3.1. Descripción de la investigación

La investigación interpretativa que se va a presentar, realizada entre los años 1993 y 1995, surgió en el contexto de las labores de asesoramiento que una de las autoras de este

trabajo venía desempeñando en las actividades del Plan de Actuación de un Centro de Profesores. En este caso particular, tal asesoramiento se concretaba en la coordinación de un equipo de maestras y maestros, preocupados por sus procesos de desarrollo profesional, denominado Seminario Azahar, el cual se constituyó como tal en noviembre de 1992 (García Gómez, 1996a).

Este Seminario ha mantenido reuniones quincenales a lo largo de tres cursos escolares, protagonizadas por un equipo de doce personas interesadas en la mejora de la escuela. En éstas se abordaban temas diversos, yendo desde el cuestionamiento de los procesos de aprendizaje al diseño, desarrollo y evaluación de una unidad didáctica, pasando por el estudio del diario del profesor como un recurso para facilitar la reflexión sobre la práctica docente, así como por el estudio de la investigación como un principio didáctico, por poner sólo algunos ejemplos.

Esta actividad de formación permanente ha estado orientada por los principios que suscribe un modelo formativo basado en la reconstrucción social (Liston y Zeichner, 1993), el enfoque constructivista del aprendizaje (Keiny, 1994), y el desarrollo profesional como ese intransferible proceso, complejo y continuo de aprendizaje del profesorado (Bell y Gilbert, 1994). En coherencia con la perspectiva formativa adoptada, la investigación que se realizase sobre la misma debía seguir las pautas de un enfoque etnográfico (Woods, 1989), y así ha sido. A continuación se van a presentar someramente los propósitos de la investigación, así como las técnicas y los procedimientos empleados para la recogida de información y la elaboración de los datos. En el siguiente apartado se mostrarán las dificultades encontradas en el desarrollo del conjunto de la investigación.

Los propósitos de la investigación interpretativa sobre la actividad de formación per-

manente del profesorado para el desarrollo profesional (Seminario Azahar), realizada entre los años 1993 y 1995, fueron al menos dos. De una parte, el describir la actividad de formación; descripción que participaba de un planteamiento más ambicioso, que pretendía describir para conocer, conocer para intervenir, e intervenir para mejorar. De otra parte, el conocer y comprender la actividad de formación permanente desarrollada en su conjunto, al objeto de profundizar en tres aspectos parciales:

- a) en qué medida se había propiciado el desarrollo profesional de los miembros del Seminario,
- b) qué lo había favorecido,
- c) qué lo había obstaculizado.

Las técnicas y los procedimientos empleados para la recogida y la elaboración de los datos han sido diversas, entre ellas: entrevistas, cuestionarios, producciones, guiones de trabajo, actas, diario de la asesora y grabaciones en audio de las sesiones. Como se puede apreciar, algunos de ellos eran específicos de la investigación (entrevistas, grabaciones en audio, cuestionario,...), mientras otros, bien podían considerarse recursos o ingredientes naturales del proceso formativo, como el diario de la asesora, los documentos que ésta entregaba como guiones de trabajo o recapitulaciones del trabajo realizado, las actas de la coordinadora, etc. Es de destacar, al haberse mostrado como un hecho crucial, tanto para la investigación como para la actividad formativa, que las labores de asesoramiento y las de investigación recayeron en la misma persona (Day, 1987).

El análisis de los datos fue realizado mediante los procesos de reducción, segmentación, categorización y codificación (Gil Flores, 1994), utilizando el programa AQUAD 2.2, y centrándose en el contenido de las unidades de información identificadas. Las fases de

análisis y de interpretación de los datos fueron momentos propicios para recapitular y ahondar en las dificultades encontradas, tanto por parte de la asesora-investigadora, como por parte de los integrantes del Seminario Azahar.

3.2. Algunas dificultades encontradas

Para comenzar puede ser interesante el explicitar cuáles han sido las dificultades para quien ha realizado la investigación; o sea, cuáles han sido algunas de las limitaciones, las dudas, los temores, etc., que se han presentado con motivo de este trabajo. Éstos se acompañarán también de las dificultades explicitadas por las personas investigadas, ya que en procesos formativos e investigativos de este tipo, ambas *partes* están plenamente implicadas, tanto para lo positivo como para lo negativo. Éstas han sido agrupadas bajo tres epígrafes relativos al momento de su gestación, tal como hicimos en el caso anterior.

- a) En relación a la presentación de la investigación

Se podría decir que las dificultades comienzan a surgir desde el preciso momento en que la investigadora presenta el estudio a realizar al equipo, al objeto de pedir su colaboración. El contexto de este trabajo hacía que la fase de acceso al campo fuese bastante diferente al formato más habitual (Rodríguez Gómez y otros, 1996). Cuando se decidió investigar esta actividad de formación permanente, el equipo llevaba un año constituido y, con algunas personas, ya llevábamos trabajando dos años. Esta situación conllevaba que estas personas y la investigadora ya se conociesen, por lo cual, es fácil plantearse en estos momentos en qué medida los lazos ya existentes propiciaron su implicación en la investigación, sin que mediase un adecuado nivel de análisis y reflexión sobre la propues-

ta. Es decir, es posible que estas personas accediesen a ser "investigadas", no tanto por estar interesadas en el estudio, sino por no "fallar" a la asesora del Seminario, que era también la investigadora. Así, comentaron que para ellos lo importante era la actividad de formación, y que mientras ésta no se viese negativamente afectada, sí estaban dispuestos a colaborar en la investigación.

Esta situación se tradujo en un cierto nivel de desapego de estos docentes hacia la investigación, ellos participaban en la misma cuando se les requería, pero no esperaban nada de ésta, no era SU investigación.

"No veo negativo que tú hagas una utilización de esta información, además desde el primer día ... tú lo aclarastes desde el primer día que empezamos con esta historia. Nos pedistes permiso para hacer uso de esta historia y contastes con nuestro consentimiento".

Con estas palabras se pronunciaba uno de los maestros del equipo en relación a la "negociación" que hicimos acerca de la investigación. Y es que, una vez más, como señala Contreras Domingo (1991), "es el mundo académico el que normalmente toma la iniciativa, definiendo la naturaleza de las situaciones sobre las que investigar y el significado de los problemas que hay que explorar" (p. 61). Como se ha hecho patente, no era una investigación demandada por estos maestros y maestras, era una propuesta que se les hizo y que ellos aceptaron, aunque siempre se considerase que el trabajo sería muy interesante, de una u otra manera, para todos los en él implicados.

Este panorama pudo ser uno de los condicionantes de la presentación que realizamos de la investigación, la cual se puede caracterizar por haber sido "difuminada" o "light". Es decir, el presuponer que las personas del equipo iban a aceptar participar en el trabajo

más por razones de índole afectiva que conceptual, como así sucedió, nos llevó a tratar de presentar una imagen muy suave de la investigación. Ésta se concretaba en simplificar las funciones a desempeñar por los maestros y las maestras, en asegurar que la actividad de formación debía primar sobre las labores de investigación, en no explicitar con total claridad los propósitos de la misma para no abrumarles, etc.

En la actualidad nos planteamos en qué medida estas circunstancias (el que no eran investigadores, sino sujetos a ser investigados; y que no se hizo una presentación rigurosa y completa del estudio) han propiciado algunos de los problemas surgidos en el transcurso del proceso, los cuales se presentan en las páginas siguientes.

b) En relación a la recogida de información

La fase o fases de recogida de información -que se extendió a lo largo de dos años- plantearon los principales problemas, por representar el momento en que la demanda que se les hace a los miembros del equipo es más directa, ya que es entonces cuando ofrecen su tiempo, sus ideas, sus sentimientos y su trabajo. Esta razón hace que, en cierta medida, quien investiga se pueda sentir cohibido a la hora de demandar información, sea cual sea, y por el procedimiento que sea. A veces pensábamos que hacían falta más entrevistas, o que éstas fuesen más extensas para poder abordar los temas con más profundidad, pero siempre se tenía la sensación de que se les estaba robando el tiempo a los otros, que se les estaba pidiendo demasiado, que era posible que no les apeteciese hacerlo aunque lo aceptasen, que bastante hacían con dedicar el tiempo de las sesiones de trabajo y las tareas que hacían entre éstas, etc.

En otras ocasiones, nos hacían partícipes de declaraciones muy personales que resultaban comprometedoras, sobre todo si

versaban sobre otros miembros del equipo. Hay quien, en estas situaciones, entra en estados de complicidad con la persona que investiga contra otros colegas, olvidando o despreciando que a los otros les ocurre lo mismo, y que se debe tratar de ser ecuánime con todos. Asimismo, se oyen pronunciamientos contradictorios sobre un mismo tema y, en las ocasiones en las que se estima que sería útil hacer uso de esa información por algún motivo, siempre asalta la duda o el sentimiento de violación de la intimidad de los demás.

Por otra parte, cuando la información que se precisa para el proceso de investigación se complementa o se nutre de las actividades propias del proceso formativo, siempre queda el sentimiento de confusión, o el temor a la confusión. Es decir, a veces, quien asesora piensa que ciertas reticencias ante determinadas tareas pueden provenir del hecho de que no las vinculan directamente al proceso de formación que los docentes están siguiendo, sino a sus necesidades de investigación.

A un nivel más técnico, se puede decir que la realización de entrevistas diversas (en este caso, doce en cada momento) también repercute en el empeño que en ellas se pone. El proceso se enriquece ante las intervenciones de los entrevistados, pero también se empobrece ante el "cansancio" que provoca volver una y otra vez sobre las mismas cuestiones.

Cuando los informes elaborados a partir de los datos se convierten a su vez en una nueva fuente de datos tras las sesiones de negociación, también sucede que al leer o escuchar las interpretaciones y sugerencias de las personas implicadas, el investigador o investigadora se ha de enfrentar directamente con la opinión de éstos que, en muchos casos, es un reflejo o una denuncia de lo que no se ha hecho bien. Es una voz crítica que hay que oír necesariamente.

También en relación a los procesos de recogida de información hay que destacar los inconvenientes que se presentan cuando el sentido de la investigación no está claro para los sujetos del estudio. Y es que resulta más fácil decir que se va a estudiar la actividad de formación permanente en curso, que decir que se pretende conocer en qué medida cambian sus prácticas docentes y sus concepciones y actitudes con motivo de la actividad. Ambos propósitos están muy relacionados entre sí, pero el segundo es, indudablemente, mucho más comprometido que el primero, que se mantiene en niveles más neutros e imprecisos.

Por parte de los sujetos de esta investigación se explicitaron conflictos en relación a los datos elaborados a partir de la información recogida, en el momento en que tuvieron acceso al informe elaborado a partir de los mismos. Ante el desacuerdo con algunos apartados y fragmentos del mismo, las personas implicadas en la investigación criticaron, por ejemplo, el uso que se había hecho de las citas textuales para ilustrar el discurso. Las críticas hacían referencia, tanto a la inadecuación de aquéllas en determinados momentos, como a la ausencia de ideas que alguien había aportado, o al poco valor de cierta información por la fecha en la que se había demandado la información.

"Me da la sensación de que a través de este informe se trata de justificar una teoría haciendo uso de una forma descontextualizada y extemporánea de informaciones recabadas por los más diferentes procedimientos y en las más variadas situaciones, a veces sin que las circunstancias en que fue solicitada permitiera una opinión reposada y suficientemente meditada".

"Este informe que nos presentas tiene mucha información extraída de las entrevistas que nos hicistes en junio de

1994, en un momento donde psicológica y físicamente nos encontrábamos con un estrés propio de un final de curso y la incertidumbre de si se rompía el Seminario o no".

En el primer fragmento se alude a otra cuestión interesante: la eterna rivalidad objetividad-subjetividad, dejando entrever una acusación: la interpretación de los datos no fue objetiva, aunque se "especificaba" que realmente era difícil que lo fuese.

"En parte yo veo ahí ideas tuyas que impregnan todo el informe, sin embargo, no pongo en duda que eso no esté amparado en lo que tú hayas sacado".

c) En relación al uso de los datos e informes

Una vez recogida la información, es uno mismo quien la maneja, la lee en repetidas ocasiones, la desmenuza, la analiza, la reorganiza, la relaciona, etc. De los procesos de análisis deben surgir los resultados, las conclusiones, las implicaciones, las actuaciones, los nuevos planteamientos e interrogantes. Pero, ¿dónde quedaron los informantes? A menudo acaba el proceso de formación, acaba la investigación, y hay un alejamiento entre las personas; entonces, el conjunto de datos y de informes queda en manos del investigador o investigadora, que cuenta con "permiso" para usarlos para "sus intereses".

Esta circunstancia que podría parecer tan sencilla e ingenua, también complica un poco las cosas. Cada vez que se escribe un artículo, se presenta una comunicación, se escribe un libro, etc., como fruto de una investigación, aparece el sentimiento de apropiación indebida, de violación de una parcela de la vida de unas personas anónimas que acaban convirtiéndose en sujetos de investigaciones realizadas.

Al mismo tiempo, uno se puede plantear,

por ejemplo, si la investigación pretendía contribuir a conocer y mejorar la formación permanente: ¿qué se ha conseguido?, ¿revertirá en estas maestras y en estos maestros en forma de una mejor oferta formativa en el futuro?, ¿les habrá merecido la pena el esfuerzo y la dedicación prestada?, ¿y a la investigadora?, ¿y a alguna parcela recóndita del mundo educativo?, ¿beneficiará a las niñas y a los niños?

Se puede pensar que los anteriores interrogantes se han traducido en expectativas muy elevadas, pero si la investigación cualitativa no sirve para estos fines ¿compensa el tiempo, el trabajo, el interés, el sacrificio, etc., que se han invertido con tanta ilusión?

Para concluir, resaltar que esta investigación que pretendía no alterar la actividad de formación permanente más allá de donde el colectivo considerase necesario, sí la afectó de forma notable, promoviendo su finalización. A pesar de ello, esto no se debe traducir en una influencia completamente negativa, el proceso de investigación fue positivo para todos y todas, aunque de forma diferente y por motivos diversos.

"Creo que son procesos que nos benefician a todos en forma de simbiosis, así lo he visto. Me parece lógico y legítimo que tú hagas tu utilización del proceso de formación y que nosotros estemos en las mismas, pero con los compromisos claros y las ideas muy claras desde el principio, con qué es lo que defiende cada uno".

"Desde el día que terminé de leer el informe fue cuando me empecé a fijar en cosas, me puse a pensar en cosas sobre las que nunca había pensado".

4. Conclusiones

Las dificultades expuestas, surgidas en

el transcurso de las investigaciones cualitativas descritas, nos llevan a formular las siguientes conclusiones:

- a) Es necesario acompañar los informes de investigación de referencias acerca de la dinámica que se crea en el propio proceso de la investigación. La caracterización de su desarrollo también es una información relevante para la comunidad científica.
- b) Los presupuestos teóricos de la metodología cualitativa recogen la posibilidad, e incluso necesidad, de que la fase de diseño siempre esté abierta, y sea flexible a los cambios propiciados a lo largo de su desarrollo. Por lo tanto, cuando se presenten situaciones de desajuste o improvisaciones, ello no debe generar angustia alguna en el investigador o la investigadora.
- c) Interpretar las dificultades en el contexto en el que aparecen ayuda a afrontarlas y a anticipar posibles problemas en investigaciones futuras.
- d) Una de las principales fuentes de conflicto en las investigaciones cualitativas radica en el tipo de participación que se demanda de las personas investigadas. Reconocer el importante papel de éstas en los trabajos que se realizan, implica considerarlas y atender a sus demandas, criterios y juicios.
- e) Aspectos que suelen ser valorados como poco relevantes para las investigaciones, como pueden ser el lugar y la fecha de las entrevistas a realizar, se erigen en algunos casos como puntos cruciales en el desarrollo de aquéllas, por lo tanto deben ser considerados.

Referencias

Barrio, L. y Domínguez, G. (1996), "La autoría en la investigación colaborativa: un problema múltiple", comunicación presentada a la *European Conference on Educational Research*,

search, Sevilla, 26-28 septiembre.

Bell, B. y Gilbert, J. (1994), "Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development", en *Teaching and Teacher Education*, v. 10, 5, págs. 483-497.

Contreras Domingo, J. (1991), "El sentido educativo de la investigación", en *Cuadernos de Pedagogía*, 196, págs. 61-67.

Day, C. (1987), "Sharing Practice through Consultancy, Individual and Whole School Staff Development in a Primary School", en *Curriculum Perspectives*, v. 7,1, págs. 7-15.

Del Rincón Igea, D. y otros (1995), *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Dykinson.

Forner, A. (1996), "Los futuros maestros", en *Cuadernos de Pedagogía*, 247, págs. 87-90.

García Gómez, S. (1996a), "La difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente", en Rodríguez Gómez, G. y otros, *Metodología de la investigación cualitativa*, Archidona, Aljibe.

García Gómez, S. (1996b), "Is it possible to overcome consultant-researcher objections role?", comunicación presentada a la *European Conference on Educational Research*, Sevilla, 26-28 de septiembre.

Gil Flores, J. (1994), *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona, PPU.

Huber, G. (1988), "Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador", en Marcelo García, C. (coord.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, págs. 77-85.

Keiny, S. (1994), "Constructivism and Teachers' Professional Development", en *Teaching and Teacher Education*, v. 10, 2, págs.

157-167.

Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.

Montero Mesa, L. (1992), "El aprendizaje de la enseñanza: La construcción del conocimiento profesional", en Marcelo García, C. y Mingorance Ruiz, P. (eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II)*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, págs. 57-82.

Patton, M.Q. (1987), *How to use qualitative methods in evaluation*, Beverly Hills, CA, Sage.

Pérez Gómez, A. I. (1993), "Enseñanza para la comprensión", en J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Pérez Gómez, A. I. (1995), "La interacción teoría-práctica en la formación del docente", en J. Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Archidona (Málaga), Aljibe.

Porlán Ariza, R. y Martín Toscano, J., (1991), *El diario del profesor*, Díada, Sevilla.

Rodríguez Gómez, G. y otros, (1995), *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*, Barcelona, PPU.

Rodríguez Gómez, G. y otros (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Archidona (Málaga), Aljibe.

Schön, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós/MEC.

Seco Torrecillas, P. (1996), "El aprendizaje relevante en la formación didáctica de los futuros maestros", comunicación presentada al *VIII Congreso Nacional de Formación del Profesorado*, Ávila, 5-7 de junio.

Stenhouse, L. (1984), "Library access, library

use and user education in academic sixth forms: An autobiographical account", en Burgess, R.J. (Comp.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990), *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, Buenos Aires, Paidós.

Woods, P. (1989), *La escuela por dentro*, Madrid, Paidós Educador.

Resumen

Este artículo plantea la necesidad de dar a conocer los problemas y las dificultades que surgen en el desarrollo de investigaciones educativas cualitativas. Se presentan dos casos: un estudio descriptivo en formación inicial, y un estudio interpretativo en formación permanente del profesorado. Tras la descripción de los mismos se explicitan y comentan las dificultades encontradas.

Summary

This paper puts forward the need of being aware of problems and difficulties arising in the course of an educational qualitative research. Two cases are presented: a teachers pre-service education descriptive study, and a teachers in-service education interpretative one. Difficulties met are made explicit and commented after having been described.

Résumé

Cet article souligne le besoin de mettre en commun les problèmes et les difficultés qui apparaissent au cours de recherches éducatives. Deux cas ont été présentés: une étude descriptive en formation initiale et une étude interprétative en formation continue des enseignants. Après leur description, les difficultés trouvées sont explicitées et commentées.