TEMA DE ACTUALIDAD

Teoría y experiencia: La problemática de los métodos cualitativos de investigación pedagógica

Theory and Experience: the problems of qualitative methods in educationar research

***Neuser, H**

Universidad de Ciencias Aplicadas de Bielefeld, Alemania

RESUMEN

El objetivo de esta introducción en los métodos de la investigación empírico cualitativo es: describir algunos de los procedimientos metódicos y metodológicos más importantes en la investigación científica fundamental de la pedagogía. Ésta intención no carece de dificultades, puesto que tanto en las ciencias sociales, como en la pedagogía, se ha establecido de manera general una fatal división del trabajo entre dos tipos de especialistas: los de los objetivos y los de los métodos. Pocos son expertos en el «qué» y en el «cómo» de la investigación pedagógica. Se realizan, por un lado, proyectos muy versados en términos metódicos, pero carentes de toda capacidad expresiva. Por otro lado, se encuentran trabajos de un altísimo interés teórico, pero de una calidad metódica «cuestionable». Para el posterior desarrollo de la disciplina y profesión pedagógica ambos aspectos son de gran importancia. Un buen desarrollo teórico presupone una investigación de igual calidad. El desarrollo de la profesión pedagógica depende de igual manera de los resultados obtenidos mediante la investigación de los efectos, bases y condiciones determinantes de las acciones, intervenciones y desarrollos sociopedagógicos.

Palabras clave: proceso de investigación, relación teoría y práctica, profesionalización de los estudiantes, básicas de los métodos empíricos cuantitativos

ABSTRACT

The purpose of this introduction to the methods of qualitative empirical research is: to describe some of the most important methodical and methodological procederes in fundamental scientific research of pedagogy. This intention is not without difficulties, since both social science and pedagogy, has been established generally fatal division of labor between two types of specialists: the objectives and methods. Few experts in the 'what' and 'how' of educational research. The consequneces are methodically well versed, but no significantly projects on the one hand and works of a high theoretical interest, but in a "questionable" methodical quality on the other hand. For further development of the discipline and teaching profession both aspects are of great importance. A good theoretical development presupposes an investigation of equal quality. The development of the teaching profession depends equally on the results obtained by investigating the effects, bases and determining conditions of actions, interventions and socio-pedagogical developments.

Autor Correspondiente: Prof. em. Dr. phil. Heinz Neuser**, Dipl. Ing. Universidad de Ciencias Aplicadas de Bielefeld, Alemania*
Email: heinz.neuser@fh-bielefeld.de
Fecha de recepción: marzo 2015; Fecha de aceptación: abril 2015

Keywords: research process; relationship between theory and practice, professionalization of students; basic quantitative empirical methods.

La pedagogía se abre muy lentamente hacia métodos investigativos de calidad, Asímismo dentro de la investigación cualitativa existe todavía una gran desconfianza frente a una sistematización y demostrabilidad de los procedimientos y las formas de actuar. En la presente colaboración, se presentan modelos de procedimientos para una actividad investigativa práctica, los cuales. permiten también la inclusión de pasos dedicados al análisis cuantitativo. De esta manera se evitan comparaciones inútiles entre las investigaciones cuantitativa y cualitativa dentro del marco de la sociopedagogía.

1. Que es el pensamiento cualitativo

El puro pensamiento cualitativo se ha vuelto cuestionable; una forma de pensar que se acerca al ser humano y a las cosas midiendo y probando, experimentando y combrobando su relevancia estadística, sin haber entendido antes el objeto de todo ello, es cuestionable. Es importante subrayar la opción de un pensamiento cualitativo dentro de la acumulación de datos científica, sin que por ello se desdeñe la posibilidad de cuantificaciones valiosas, ni caer en casualidades y datos no comprobables.

El "cambio cualitativo" (o la tendencia hacia modelos de conocimiento cualitativos) supone uan renovación profunda de las ciencias sociales en el último siglo. Desde hace algunos años se observa en distintas ramas de la investigación, que el proceder puramente cuantitativo ya no es visto como el últimoidealLo que se observa, por ejemplo, desde los años 70 en Alemania.

Bajo el punto «Investigación social cualitativa» se reúnen, sobre todo, principios sociológicos y sicológicos, mas también sociopedagógicos y educacionales, unidos en su crítica hacia el conocido instrumentario de la investigación sociopedagógica.

Escalas, tests, cuestionarios y demás instrumentos estandarizados, no permiten que el «sujeto de prueba» tenga voz propia, sino que lo reducen a las reacciones frente a categorías dadas (p.ej. hacer cruces en un formulario). En cambio, en la investigación cualitativa se trata de acercarse a la realidad social mediante observaciones —al principio casuales— y preguntas directas sobre las situaciones diarias y «naturales», que siguen la tradición de las investigaciones de campo, como las realizadas por la escuela de Chicago. La investigación social cualitativa se ha convertido en uno de los puntos de referencia interdisciplinarios de nuevos principios cualitativos.

El análisis de antecedentes personales (la investigación biográfica) es un campo interdisciplinario cada vez mas importante de análisis cualitativo. En las distintas áreas, entre ellas la pedagogía, se trata de ganar conocimientos relevantes a través del análisis de algunos los currculums vitae, en vez de hacerlo por medio de estudios de representatividad estadística realizados a gran escala.

Como esquema mental se fomenta un paradigma interpretativo, a fin de que actúe como guía investigativa. Este modelo se basa especialemente en la teoría de la interactividad simbólica y la etnometodología.(Blumer: 1973; Cicourel: 1970). La idea básica es que el ser humano no actúa siguiendo rígidamente las normas, roles, símbolos y significados establecidos culturalmente, sino que toda interacción debe tomarse como un proceso interpretativo en sí. El ser humano interpreta cada acción social para sí mismo, tiene que entender cuál es

el papel que se espera de él, cuál se le adscribe y cuáles son las perspectivas que tiene. Si el actuar social es en sí una interpretación, entonces el científico debe ser el intérprete y de ésta manera la hermenéutica (entendida como el arte del entender) juega un papel fundamental.

Durante los últimos años se ha venido gestando, dentro de la investigación pedagógica, un principio de pedagogía feminista, el cual también cuestiona el uso de una metodología científico-cuantitativa por considerarla exclusivamente masculina. Esta "investigación femenina" no rechaza completamente el análisis cuantitativo. Su principio específico (la experiencia femenina como fuente de conocimiento, ciencia para la mujer en su propio interés, ciencia como autoexperiencia), hace que se prefieran métodos de entendimiento cualitativos, basados en casos individuales.

Ceñida en el materialismo histórico y dialéctico, la sicología crítica también rechaza una metodología puramente cuantitativa. A su modo de ver, esta habría llevado a un conocimiento especializado para el dominio y adaptación, además de un sicologización de las relaciones sociales. La sicología crítica demanda nuevos términos básicos, nuevas categorías menos formales, más objetivas y que sean el resultado de un proceso de abstracción y reflexión histórica. Esto se deja ver en los proyectos concretos de investigación llevados a cabo por esta corriente de pensamiento (sobre crisis en el desarrollo de los jóvenes, sobre aspectos subjetivos del fascismo y sobre el génesis de la violencia, entre otros).

A manera de resumen, de lo que la pedagogía ha ganado con ello —durante las últimas décadas— cada vez más ramas de la investigación han añadido el adjetivo "cualitativo" a sus nombres, a fin de señalar un proceder metódico alternativo. La investigación educativa cualitativa, la investigación evaluativa cualitativa, la investigación cualitativa para la salud, investigación medial cualitativa, son otros ejemplos para ello.

1.1 Las raíces del pensamiento cualitativo

La tendencia hacia una investigación cualitativa es un producto de los últimos 30 años. Sin embargo, no se debe olvidar que las raíces de esta forma de pensar son más antiguas. Aristóteles (384 – 322 a. C.) es comúnmente reconocido como el padre fundador . Es posible dividir la historia del pensamiento en dos secciones: la tradición aristotélica y la tradición galiléica. Aristóteles, en este caso, representa la relación científica en la cual las cosas están sujetas al ser y a lo pasajero, y que de esta manera resalta los aspectos históricos y evolutivos deellas. Los cosas son entendidas a través de sus intenciones y destinos. Esto permite una valoración de los objetos dentro del análisis científico. Aparte de la separación de lo "especial", de lo "general" mediante el uso de demostraciones lógicamente incuestionables (deducción), se permite un proceder inductivo, creándoseasí una base para el análisis productivo de los casos particulares.

La tradición del pensamiento galiléico, en cambio, se mantiene en una explicación causal basada en la lógica inductiva. Busca leyes válidas universalmente para todas las ramas de la ciencia, que se dejen encontrar y demostrar metódicamente. Estos pensamientos se pueden encontrar de forma explícita en el sistema cartesiano (Descartes, 1596-1650), cuyo objetivo es «*hacer de la filosofía un sistema matemático universal, una ciencia, en la cual es posible deducir todo por medio de procesos formales de deducción, partiendo de los mas simples términos básicos*» Störig (1950: 218).

Al sistema de conocimiento cartesiano se le critica, desde el punto de vista cualitativo, la falta de pensamiento histórico. Frente a la preponderancia de las ciencias naturales, se pone un entendimiento práctico-filosófico de las ciencias, más adecuado a la problemática científica de la pedagogía. La relación íntima entre el lenguaje y el actuar social, objetivo de la pedagogía, no es revelada al aplicar el principio cartesiano de explicación y evidencia. Lo que el ser humano hace surgir no se deja deducir a partir de "verdades primordiales". Lo prácticamente "verdadero" no es algo general (universal) que existe sin límites espacio-temporales. De la misma manera, la meta de la práctica profesional no está rígidamente definida, ya que la acción depende de posiciones cambiantes, cuyo número es infinito (ver Riedel 1978).

Así las bases de un pensamiento abierto, hermenéutico, histórico y orientado al detalle y al caso singular han sido definidas, de modo que tenga como objetivo la diferenciación de reglas específicas y prácticas en vez de leyes naturales generales. En este punto, es necesario presentar otra línea que lleva al pensamiento cualitativo: la hermenéutica. Esta se entiende como todos los esfuerzos destinados a preparar las bases para la interpretación científica de textos". Tales esfuerzos se encuentran en la teología, la jurisprudencia, la historiología, la filología y la filosofía. El pedagogo y filósofo alemán W. Diltheys (1833- 911) desarolló la hermenéutica como «*el arte del entender*» y la incluyó en el programa de las ciencias humanas, creando de este modo el fundamento de la hermenéutica del siglo XX. que desarrollaron posteriormente Heidegger, Gadamer, Betti, Habermas, entre otros. El pensamiento básico de estos principios hermenéuticos se puede esbozar de la siguiente manera: los textos (todo lo producido por los seres humanos) siempre están combinados con sentidos subjetivos, con significados. Un análisis de las características externas no nos lleva demAsíado lejos, si es que no se logra extraer interpretativamente el significado subjetivo. «*El acto del entender e interpretar es el método vital de las ciencias humanas. Todas las funciones se unen en él. El contiene todas las verdades vinculadas con las ciencias sociales. En cada punto el entender abre mundos».* Dilthey:(1958 :205).

Dilthey considera a la hermenéutica y a la sicología descriptiva los fundamentos de sus ciencias sociales, de manera análoga como la matemática lo es de las ciencias naturales. La sicología descriptiva parte del objeto, no de hipótesis preformuladas, sino de la experiencia inmediata del contexto psíquico. Tal manera de ver las ciencias exige orientar los métodos específicamente al caso que tratan. Dilthey, sin embargo, rechaza explícitamente la competencia entre las ciencias naturales alternativas y las ciencias humanas. El proceder descriptivo-hermenéutico es una base importante de las ciencias humanas. Posibles contrucciones explicativas pueden basarse en éste como segundo paso, a la vez que tales construcciones se pueden aclarar y controlar a través de relaciones descriptivas.

Entender - hermenéutica -	**Explicar - empírica -**	**Entender hermenéutica**

La corriente contraria al pensamiento cualitativo fue formulada de la manera más clara por el positivismo del siglo IX. Éste siguió vigente en el siglo XX, a través del neopositivismo del círculo vienés(Carnap; Popper; von Foerster; Heinz). Con esta discusión de métodos nos hemos acercado al presente. No obstante, esta discusión ha estado marcada por distintas líneas de desarrollo en las diferentes ramas de la ciencia.

1.2 Líneas de desarrollo de las Ciencias Particulares en el siglo XX

La sociología de finales del siglo IX estuvo marcada por las encuestas en gran estilo. Tales colecciones de datos con varios miles de encuestados han sido nombradas desde entonces *Investigación-Survey* y se han convertido en un importante instrumento de investigación sociológica. Tales investigaciones tenían el objetivo de alejarse de la mera práctica catedrática y de acercarse, a través de los datos empíricos duros, a la realidad social de la población. El método y la técnica sin embargo, estaban orientados cuantitativamente. Entrevistas estándarizadas, inflexibles formularios, métodos de encuesta basados en pruebas casuales y un análisis estadístico de los datos eran los fundamentos sobre los que se basaba la investigación social empírica. El "movimiento de encuesta social" entró en un conflicto metodológico con la sociología comprensiva de Max Weber (1864-1920). Punto de partida del principio weberiano es el desciframiento del sentido subjetivo en el actuar social del ser humano. La comprensión del individuo como primer paso metódico, luego, basándose en ello, la construcción de tipologías de acción y de tipos ideales como medios de comprensión sociológica, son elementos típicos de su pensamiento. Su crítica fue continuada y desató un contramovimiento, sobre todo en la investigación biográfica. Esto llevó a que los principios cualitativos constituyan, hoy en día, una parte importante de la sociología.

En la psicología de habla alemana, las investigaciones cualitativas están menos extendidas. A inicios del siglo XX la psicología se estableció como una ciencia independiente (de la filosofía y de la medicina). Fue influenciada en especial por el behaviorismo norteamericano, el cual negaba la existencia de variables subjetivas y en cambio planteaba "leyes de comportamiento", basándose en experimentos en laboratorios y observaciones "objetivas". Solo durante los últimos años se ha podido observar el redescubrimiento de la tradición hermenéutico-fenomenológica europea en los EE.UU., lo cual ha llevado a que se les de más atención a los principios cualitativos.

Una línea de desarrollo alternativa se puede observar en la sociopedagogía. Aquí la orientación comprensiva de Wilhelm Dilthey fue adoptada desde el principio. Es por ello que en la sociopedagogía la posición humanista ha dominado tanto tiempo. Formas de investigación empírico-cuantitativas se han desarollado relativamente tarde. Aunque de una forma especialmente rápida e integral. Ya en los años 60 la pedagogía empírico-cuantitativa era una rama central de las ciencias educativas. Durante los años 70 se produjo el cambio hacia lo cualitativo en la pedagogía y en la sociopedagogía, lo que demostró tener más efecto en estas áreas que en la psicología.

En cuanto a la teoría se tomó posición contra la línea cuantitativa-empírica de las ciencias. Se formularon concepciones histórico-críticas, dialécticas y hermenéuticas.

Directamente de la reforma educativa de los años 70 del siglo XX proviene la investigación-acción, que se basa fundamentalmente en el discurso del observador participativo y acentúa más lo cualitativo que lo cuantitativo.

Asímismo, se puede incluir aquí la investigación cualitativa de la evaluación pedagógica.

También gana significación una teoría hermenéutica vital, que se sobreentiende como un proceso de comprensión comunicativa entre el investigador y el investigado, y enfatiza ser un proceso de aprendizaje de todos los participantes.

Se trabaja con diarios personales, cartas y entrevistas biográficas. Se añade a esto concepciones etnometodológicas y análisis de casos, que se han extendido particularmente en el ámbito anglosajón.

2. Aspectos teoricos del pensamiento cualitativo

2.1 Fundamentos del pensamiento cualitativo en la pedagogía

Los principales son los siguientes:

a) Fomento de una mayor relacionalidad con los sujetos de la investigación.
b) Acento de la descripción e interpretación de los sujetos de la investigación.
c) Exigencia de investigar a los sujetos en su medio natural, cuotidiano y no en el laboratorio.
d) Acentuación en la generalización de los resultados, entendidos como procesos generalizables.

Estos postulados plantean una estructura fundamental del pensamiento cualitativo, que no debe presentarse como una alternativa al pensamiento cuantitativo. Pensamiento cualitativo y cuantitativo están, por regla general, presentes en todo proceso de investigación y de conocimiento. Pero la tendencia hasta ahora ha sido minimizar el pensamiento cualitativo. Esto ha conducido en muchos aspectos a resultados parcializados e inútiles. El objetivo de este ensayo es reforzar al pensamiento cualitativo en el proceso de investigación y de conocimiento en la pedagogía.

El objeto de estudio de la pedagogía son las personas y, por lo tanto, los sujetos. Los sujetos de estudio siempre deben ser el punto de partida y la meta de la investigación. Ocurre con demAsíada frecuencia que estos, los verdaderos objetivos de la investigación pedagógica, son relegados a un segundo plano. Se prioriza el refinamiento de determinados métodos, en lugar de los resultados, o se transfieren teorías o partes de ellas (estructuras hipotéticas, variables, etc.) hacia otras áreas, sin haber comprobado si son adecuadas o no al medio al que son transferidas. Un acercamiento directo y abierto hacia los sujetos afectados bastaría para inmediatamente reconocer y cuestionar estas distorsiones.

Algunos ejemplos:

a) una rama de la psicología educativa se especializa en la pregunta de por qué algunos alumnos aprenden con gran energía y dedicación, mientras que otros se cierran completamente a la materia. Se desarolló una teoría de la motivación del aprovechamiento, según la cual la esperanza de obtener éxitos es mucho más motivante que el temor de posibles fracasos. Esta variable sin embargo, se ha independizado de tal manera, que se creía poder catalogar y probar a todos lo alumnos según el grado de su orientación hacia el éxito o al fracaso. Una investigación orientada hacia los sujetos individuales probó por el contrario, que la motivación personal para el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de los intereses y expectativas específicas de estos.
b) Para empezar un análisis se debe tener lista una descripción exacta y general del tema a ser analizado por la pedagogía. Ya Dilthey (1894) en su fundamentación psicológica de las ciencias humanas resaltaba que una descripción precisa del objeto de estudio ha de ser el punto de partida desde el cual se generan, en un segundo paso, las construcciones explicativas. La descripción es la base de la pedagogía y de las ciencias humanas en general. Así la "fenomenología" de la descripción de los

objetivos toma una posición preeminente. «Hacia las cosas en sí!» era la frase clave de Husserl, con la cual él quería hacer frente a una comprensión de los hechos plagada por tradicionalismos, ideologías y opiniones catedráticas. De igual manera, la investigación fenomenológica moderna sitúa en primer lugar una descripción exacta y general del objeto a ser investigado. El significado de este postulado se puede clarificar, por el ejemplo, en una descripción adecuada. la motivación educativa debe tomar en cuenta los datos de todas las fuentes relevantes Asíí como la influencia de los contenidos educativos y los del medio educativo sobre las materias de los alumnos, desde un principio.

c) El objeto de estudio de la pedagogía nunca se encuentra aislado, sino que debe ser comprendido a través de la interpretación. Este conocimiento es el mérito de la hermenéutica. Ella ha dicho desde un principio que todo lo generado por los seres humanos nunca está libre de intenciones subjetivas. Lo que vale tanto para los objetos de estudio como para el proceso investigativo en sí. La misma acción –objetivamente observable – puede tener un significado completamente diferente para los distintos actores, así como para los observadores. Estos significados deben ser primero comprendidos a través de "interpretaciones". Por ejemplo, la "investigación del bienestar" sociocientífica hace marcar a la gente con una cruz si es que se sienten felices, entonces esta irrespeta este postulado, ya que tanto la gente cuestionada como los investigadores tienen definiciones diferentes de felicidad. El postulado de las interpretaciones vale especialmente para todas las áreas en las que se ha de analizar material linguístico como escrituras, entrevistas, cuestionarios, documentos, etc.
d) los objetos pedagógicos siempre deben ser analizados dentro de su contexto natural y diario. Los principios cualitativos en la pedagogía social han criticado desde siempre la generalización de resultados obtenidos en el laboratorio. Los fenómenos pedagógicos son, al contrario que en las ciencias naturales, en gran medida dependientes de las situaciones. El ser humano reacciona en el laboratorio de forma diferente a lo acostumbrado en su vida diaria. El investigado se realiza preguntas acerca del sentido de los experimentos, trata de adaptarse a las expectativas y requerimientos del investigador, intenta dar una imagen ideal de sí mismo, en fin, no se comporta naturalmente. Las supuestas ventajas de la experimentación en laboratorio, aislamiento y control de la variable a ser investigada, son anuladas por esta distorsión. Sin embargo no se debe dejar de reconocer que todo acceso interrogativo a la realidad trae consigo una distorsión. Es prioridad de la investigación cualitativa aminorar estas falencias, acercándose lo más posible a las situaciones diarias y naturales. El postulado expresa también que deben ser situaciones diarias a las se apliquen los resultados obtenidos.
e) La generalización de los resultados obtenidos de la investigación pedagógica no se da automáticamente a través de los distintos procesos, sino que debe ser fundamentada paso a paso para cada caso. Al estar el actuar pedagógico sujeto a una situación dada, acuñado históricamente e influenciado por significados subjetivos, la generalización de los resultados no se deja garantizar automáticamente a través del uso de un procedimiento como p.e. el de la muestra representativa escogida al azar. Se ha confiado muchas veces en el siguiente modelo: una muestra es escogida al azar o por medio de criterios previamente definidos, a fin de que represente la totalidad del grupo sobre el que se quiere expresar algo.

Este proceder es criticado por los principios cualitativos, ya que la representatividad de la muestra nunca llega a ser total. Los criterios que llevan a ella suelen ser cuestionables. Se toma como una ficción que en las ciencias humanas se llegue a obtener leyes naturales que tengan una validez universal. La generalización de los resultados obtenidos de la investigación, debe (en el pensamiento cualitativo) estar siempre fundamentada en el caso específico. Se deberán encontrar entonces argumentos que apoyen la decisión de porqué los resultados aqui obtenidos pueden ser también válidos para otras situaciones y tiempos. Además se debe poder explicar para cuáles situaciones y tiempos específicos son válidos los resultados. Al trabajar con un número reducido de casos, la investigación sociopedagógica cualitativa tiene problemas específicos en la generalización de los resultados. En este caso las argumentaciones intersubjetivas, el para qué y el porqué de la validez de los datos tienen un rol especial.

2.2 Orientaciones para el pensamiento y la investigación cualitativos en la pedagogía

Tras haber explicado las posiciones fundamentales sobre las que se basa el pensamiento cualitativo, llega la hora de concretar estas en instrucciones o modalidades de acción para los procesos investigativos. De esta manera se darán instrucciones para técnicas de investigación que se puedan convertir en proyectos concretos de investigación. Mediante la concretización será posible controlar y evaluar lo proyectado y lo realizado.

A continuación presentaré y explicaré algunas de las más importantes diferenciaciones.

a) El postulado de la orientacion hacia el individuo se deja especificar mediante tres normas cualitativas. La **totalidad** del individuo deberá ser siempre considerada. El sujeto siempre debe ser visto en el marco de su **historicidad**. Una investigación orientada subjetivamente significa siempre tomar en cuenta los problemas concretos y prácticos de éste (**orientación problemática**). Asíí la orientación subjetiva tiene que ver con la de la vida diaria.
b) El postulado de la **descripción** cuidadosa tiene implícito tres pautas metódicas, las cuales siempre son acentuadas en los planteaminetos cualitativos en la pedagogía social. Una descripcion exacta de la realidad significa que primeramente se debe empezar por el caso individual (sujeto). Esto solo es posible si el objeto (sujeto) es enfrentado con la mayor apertura posible. Los pasos metodológicos aplicados deberán ser analizados minuciosamente.
c) El postulado de la **interpretación** significa ante todo, que una investigación libre de prejuicios no es completamente posible. Es por ello que la comprensión previa del objeto de estudio deberá ser explicada. Esto significa también que la aceptación de experiencias subjetivas propias (**introspección**) con el objeto de estudio es un instrumento de investigación legitimo. La investigación sociopedagógica siempre deberá ser vista como el proceso de interacción entre el investigador y el investigado.
d) Finalmente, el postulado de la **generalización** paulatina se deja diferenciar a través del pedido de una **generalización argumentativa**, la posibilidad de una inducción, y finalmente, mediante la **formulación de un concepto reglamentario** como objetivo de la generalización (en vez de una ley inflexible). Sin embargo, la investigación cualitativa en la pedagogía social

deberá probar en el transcurso de la generalización de sus resultados, en dónde son posibles y de más utilidad las cuantificaciones. Éstas diferenciaciones se pueden presentar en un modelo (ver gráfico). Algunos de los componentes del modelo son descritos a continuación.

2.2.1 En Relación al caso particular

El pensamiento científico siempre intentará ir más allá del caso particular y de formular afirmaciones más generales. En el caso del proceder cuantitativo persiste el peligro de alejarse demAsíado del caso particular.

Los resultados y las maneras de proceder se pueden alejar del caso particular, sin embargo deben referirse siempre al mismo. Aún en pruebas al azar deberán incluirse análisis de casos particulares sobre los cuales se podrán comprobar la calidad y lo adecuado de los procedimientos y las interpretaciones de los resultados. Aparte de ello los análisis podrán perseguir fines investigativos propios: mediante estos casos particulares es posible comprobar la veracidad de las teorías, se puede comparar explicaciones alternativas y controlar suposiciones de interacción y de contexto. Es d'importancia la función correctiva de los análisis en cada caso investigativo. De ello se puede formular un primer estándar de la investigacion cualitativa:

En los procesos investigativos sociopedagógicos se deberá siempre incluir y analizar casos particulares, sobre los cuales se comprobará constantemente la idoneidad de procedimientos e interpretaciones de resultados.

2.2.2 Apertura

El principio de la apertura hacia el objeto de estudio es una marca típica de la investigación sociopedagógica interpretativa. Sin esta apertura no es posible una descripción "limpia". Ésta apertura se puede fundamentar a nivel teórico y metódico. Tanto estructuras teóricas e hipótesis, Así como procedimientos metódicos no deben obstruir la mirada sobre los aspectos fundamentales del objeto de estudio durante el proceso investigativo. Debe ser posible aumentarlos, modificarlos y revisarlos cuando sea necesario.

El principio de apertura a nivel teórico tiene como objetivo primario criticar el apego excesivo de la investigación hacia las hipótesis. Esta posición señala que es científico cuando antes del análisis empírico se formulen hipótesis fundamentadas teóricamente que hayan sido comprobadas en el objeto de estudio mismo. Pertenece ya al proceso investigativo el que los aspectos interesantes de la investigación, sean incluidos en la valoración. Hacer trampas en este lugar (como ocurre generalmente), y escribir en el reporte investigativo que se habian tenido de antemano hipótesis para ello, es más desleal aún. Es por ello que desde el principio el investigador debe concederse más apertura hacia el objeto de estudio y mantener los ojos abiertos para cosas nuevas durante el proceso investigativo. Obviamente todo esto no se deberá interpretar como una actitud antiteórica. Estructuraciones teóricas previas (también las hipótesis) persisten como instrumentos valiosos de la investigación, ya que no son ni más ni menos que los resúmenes y estructuraciones actuales de todo el saber acerca del objeto a ser estudiado. Por ello siempre deberán ser tomados en cuenta. Llegado el caso de que los instrumentos no sean capaces de analizar material importante, se deberá permanecer también aqui abierto a cambios y revisiones. De ello resulta el segundo estándar de la investigación cualitativa sociopedagógica:

El proceso de investigación deberá tener una apertura tan grande hacia el objeto de estudio,de modo que sea posible cambios, complementos y revisiones tanto de las estructuras teóricas, de las hipótesis y de los métodos, cuando el objeto Así lo requiera.

2.2.3 Control de métodos

Una adecuada descripción de un objeto de estudio sociopedagógico es posible solo si los métodos usados para ganar conocimientos son controlados constantemente. Este es un estándar que ha sido tradicionalmente dejado de lado en todos los principios cualitativos. Aún los mejores y más brillantes resultados son completamente inútiles si es que no pueden ser comprobados. La comprobación ocurre mediante el uso de un procedimiento explícita y metódicamente controlado, ya que el resultado solo puede ser comprendido a través del camino que llevó hacia él. La exigencia de un control de los métodos significa dos cosas: el procedimiento debe ser explícito y debe apoyarse sobre reglas fundamentadas. Mientras más abierto sea el proceder, más exacta tiene que ser la descripción de lo que ocurre en cada paso. Cada manera de proceder debe ser explicada y documentada. Procederes controlados metódicamente significan un apego a reglas. Los métodos abiertos son asegurados a través del uso de un procedimiento sistemático, los pasos siguen reglas claras y quedan fundamentados por ellas. Esto representa la base para la generalización de los resultados. En esto se basa el tercer estándar de la investigación cualitativa sociopedagógica:

El proceso de investigación pedagógica debe, a pesar de su apertura, proceder de una manera metódicamente controlada, que explique detalladamente los pasos procedurales seguidos basados en reglas fundamentadas y documentadas.

2.2.4 Comprensión previa

Si se parte de que los objetos pedagógicos siempre deben ser leídos e interpretados, significa también que las interpretaciones no pueden dejar de tener condiciones previas. La propia comprensión de algo influye en la interpretación – ésta es una de las leyes de la hermenéutica. La exigencia de un proceder orientado hacia la interpretación significa que se debe mantener abierta esta comprensión previa al empezar el análisis, adaptarla al objeto de estudio y de esta manera hacer medible el influjo de la interpretación propia sobre el resultado. Esta manera de proceder se conoce como la "espiral hermenéutica" y se deja representar esquemáticamente de la siguiente manera.

La apertura y desarrollo de la comprensión previa no solo es importante en la hermenéutica sociopedagógica, también en la teoría social crítica (Adorno, Habermas, y otros) este procedimiento es una alternativa necesaria a un discurso científico-naturalista supuestamente libre de valoraciones. Y es que aún sin una explicación de la comprensión previa, la opinión del investigador influencia marcadamente al proceso total investigativo. Así queda definido un cuarto estándar de la investigación cualitativa pedagógica:

El análisis de los objetos pedagógicos siempre está influenciado por el entendimiento o comprensión previa del analista. Es por eso que la comprensión previa debe mantenerse abierta y desarrollarse paso a paso de acuerdo a su objeto de estudio.

2.2.5 Introspección

Si la introspección, es decir la capacidad de analizar el propio pensar, sentir y actuar, es o no un método científico válido, fue discutido a fondo sobre todo en la psicología. Pero también las demás ciencias humanas se hacen la misma pregunta. Desde el punto de vista cualitativo se ve muy bien que se haya rehabilitado este acceso, ya que la explicación del entendimiento previo y la comprensión del objeto no son posibles sin la introspección. Aún en una investigación puramente cuantitativa se captan datos introspectivos. Esta es una de las razones que hablan a favor de una investigación cualitativa: tales procesos deben explicarse y de esta manera ser sometidos a una comprobación científica. De ello surge un quinto fundamento de la investigación cualitativa sociopedagógica:

Durante el análisis pedagógico también se permiten datos obtenidos a través de la autoobservación (datos introspectivos) como fuente de informaciones. Sin embargo, estos deben ser identificados, fundamentados y comprobados como tales.

2.2.6 Interacción investigador - objeto de estudio

Según el pensamiento cualitativo, la relación existente entre el investigador y el objeto de estudio no debe ser contemplada como estática. Tanto el investigador como su objeto cambian a través del estudio. Es por ello que la investigación debe ser vista como una interacción participativa entre ambos.

Ya en las ciencias naturales se reconoce que no existen mediciones objetivas y que cada medición es de por si una intervención en el área del objeto, que lleva consigo un cambio en el mismo. En las ciencias sociales se suma a esto que sus objetos de estudio son entidades que reaccionan a la investigación, que cambian, y de las cuales solo es posible ganar "datos" a través de procesos de comunicación. Estos "datos" son además interpretaciones subjetivas, que surgen de determinados procesos interactivos (como los mencionados en el programa del "interaccionismo simbólico"). "La primera premisa dice que los seres humanos reaccionan frente a la cosas basándose en los significados que ellos les den a las mismas. La segunda premisa dice que estos significados surgen o se derivan de las interacciones sociales con sus prójimos. La tercera premisa dice que los significados son manejados o cambiados en un proceso interpretativo usado por la persona en su enfrentamiento con la cosa." (Blumer 1973, pág. 81). Con esto no se pretende negar la existencia de propiedades objetivas de los objetos científico-humanistas, pero su acceso siempre se dará a través de las interpretacione subjetivas y estará atada a los procesos de interacción.

Debe ser mencionado el hecho de que en el proceso de investigación pedagógica los problemas y miedos del investigador, Así como los procesos de transmisión en el sentido psicoanalítico, son un factor innegable. Los procesos de interacción e intercambio entre investigadores e investigados son de esta manera los verdaderos datos de las ciencias humanas en el paradigma de la investigación sociopedagógica cualitativa. En este sentido se puede hablar de una investigación cualitativa dialógica. Así se ha determinado la sexta posición básica:

La investigación sociopedagógica debe verse como un proceso interactivo en el transcurso del cual el investigador y el objeto de estudio cambian.

2.2.7 Integralidad

Talvez el más importante rasgo de la interpretación de sujetos en el pensamiento cualitativo es la acentuación de la íntegralidad. Por ejemplo, en la medicina integral se descubrió que una observación aislada de distintos aspectos de la vida humana, sin relacionarlos con la totalidad de la persona, lleva consigo el gérmen de errores. La separación analítica en distintas variables o partes puede tener sentido, pero siempre se debe remitir al significado dentro de un contexto global. También en la psicología el pensamiento integral tiene una larga tradición. En la sociología la critica social de la escuela de Frankfurt ha exigido siempre que se tome en cuenta la totalidad social. Aqui se resalta la relación dialéctica entre el elemento y la totalidad: "Así como no se puede separar el todo de la vida, de la cooperación y el antagonismo de sus elementos, tampoco se puede entender a un elemento en su funcionamiento sin una comprensión del todo, el cual debe su existencia al movimiento del ser singular." (Adorno y o. 1969, pág 12). También en la pedagogía se reclama una formación integral que respete la integralidad del sujeto. La visión holística del ser humano postula que las diferentes funciones humanas (pensar, sentir, actuar) y las áreas de vida (sociedad, profesión, familia, amistades,etc.) sean vistas solamente como diferenciaciones analíticas, que siempre deben a volver ser unidas. Èste es también el pensamiento fundamental orientado a los casos particulares en la pedagogía. Así se formula la séptima posición básica de la investigación cualitativa pedagógica:

Las separaciones analíticas en las funciones y áreas vitales humanas, deben siempre ser unidas, vistas, corregidas e interpretadas como una totalidad.

2.2.8 La integración histórica de la investigación

El descuido de la dimensión histórica en las ciencias humanas ha llevado a los más increíbles errores de interpretación. Así en los EUA en los años 40 del siglo pasado se hizo un test de inteligencia nuevo entre todos los adultos de todas las edades. Los adultos jóvenes obtuvieron los mejores puntajes, y los cocientes intelectuales al parecer disminuían con la edad. Durante largo tiempo este test se tomó como prueba fehaciente de que la disminución de la inteligencia empezaba a partir de la madurez, hasta que reflexiones históricas llevaron a la revisión de los resultados. Se vio que los contenidos del test estaban relacionados con el sistema educativo de los menores, si se hubiera orientado el test hacia los contenidos educativos dados a principios de siglo, tal vez los resultados hubieran sido al revés. Es por ello que se critica la comprensión a histórica de los objetos presente en los principios de la investigación tradicional cuantitativa. Ésta cierra la mirada ante los cambios y las relaciones históricas. Sin embargo, en el área de las ciencias humanas las relaciones históricas tienen prioridad. Generalizaciones que se aparten de las condiciones concretas del contexto y de su origen, deben ser siempre analizadas con cuidado. Así de ello se formula la octava posición básica:

La comprensión del objeto de estudio en el pensamiento cualitativo deberá ser, siempre y cada vez más, histórico, ya que los objetos científico-humanistas siempre tienen su historia y se encuentran en constante cambio.

2.2.9 Orientación hacia los problemas

En la investigación cualitativa se pone énfasis en la unión de la investigación de bases y su aplicación en las ciencias humanas. Se exige que el pensamiento

se aplique directamente sobre problemas prácticos y que los resultados obtenidos se relacionen inmediatamente con la práctica. Principalmente en la investigación cualitativa se ha dicho que los objetos sociopedagógicos son siempre dependientes de su contexto y lo que resulta en su historicidad y en su interpretación subjetiva. Así pues, una investigación de bases pura aparece como problemática. Tanto la teoría crítica sociológica como la psicológica, como también la investigación sociopedagógica han exigido una práctica orientada al entorno social. Este primado de la problematización práctica es también válido para otras áreas de la sociopedagogía como punto de partida y objetivo de análisis. Así de ello se desprende el noveno estándar:

Las investigaciones pedagógicas deben tener un planteo de problemas concreto y práctico como objetivo primario, con el que se puedan relacionar los resultados de la investigación.

2.2.10 Generalización argumentativa

Los resultados obtenidos de la investigación sociopedagógica casi siempre tienen solo validez para el área de donde fueron obtenidos. Si es que se los ha de aprovechar para otras áreas, para resolver otros problemas y aplicarlos, deben ser generalizados. Para hacerlo la investigación cualitativa no quiere usar métodos dados de generalización. En cada caso aislado se debe argumentar porqué la generalización se permite o no. Para ello se debe definir exactamente cuáles elementos de los resultados son generalizables. Para ello se puede servir de una gama de argumentos, tales como el análisis de las situaciones y el encuestamiento de los investigados. En cada caso se fundamentará plausiblemente la generalización, o no de los resultados. De esta manera, ha quedado en pie un décimo fundamento de la investigación cualitativa sociopedagógica:

Para la generalización de los resultados obtenidos a partir de la investigación pedagógica se debe fundamentar argumentativa- y explícitamente cuáles son los resultados que podrán ser generalizados sobre qué situaciones, áreas y tiempos.

2.2.11 Inducción

La ciencias naturales cuantitativas siempre han sido orientadas al ideal de una explicación deductiva. Una hipótesis general al principio de la investigación describe una relación existente. De la hipótesis se derivan deductivamente principios específicos, comprobables sobre el objeto de estudio. Si estos principios específicos pueden ser mantenidos, la hipótesis se considera por lo menos temporalmente como demostrada. En el caso contrario, se la considera falsa (falsación). El racionalismo crítico, como lo postula Popper (1984) va más allá aun, declara que la falsación de hipótesis es el único procedimiento científico exacto. Si se falsifica suficientes hipótesis la "verdad" surgirá por sí sola.

Esta declaración constituye algo completamente irreal. La mayoría de científicos toman a escondidas el camino inverso, el de la inducción. Partiendo de distintas observaciones, construyen las primeras suposiciones sobre las relaciones existentes y buscan luego afirmarlas mediante más observaciones sistemáticas. El pensamiento cualitativo permite este proceder inductivo explícitamente, pero haciéndolo sujeto a un control y comprobación. De esta manera el décimo primer fundamento de la investigación cualitativa pedagógica sale a flote:

En la investigación cualitativa pedagógica los medios inductivos juegan un papel importante para apoyar y generalizar los resultados, sin embargo estos medios deben estar sujetos a un control.

2.2.12 El concepto de regla

Estrechamente vinculada con el punto anterior está la comprensión, de que en las ciencias humanas y también en la pedagogía social, es de poco provecho buscar leyes generales que no sean temporal ni espacialmente dependientes. Tales leyes existen a lo sumo en las ciencias naturales e incluso en ellas son objeto de polémica. Un proceder deductivista, como el criticado anteriormente, postula de antemano la existencia de tales leyes. El pensamiento cualitativo se opone en este lugar al concepto de la regla. Parte para ello, de que los seres humanos no funcionan automáticamente de acuerdo con leyes, sino que a lo sumo se pueden encontrar regularidades en su pensar, sentir y actuar. Estos sin embargo no son procesos automáticos, sino que son originados por el ser humano mismo. Igualemnte, se puede permitir discrepancias (ninguna regla sin su excepción). Las reglas siempre están atadas a contextos situacionales y sociohistóricos. Así pues, el concepto de la regla aparece para el contexto humanístico como más adecuado que el de la ley. Es este el décimo segundo estándar de la investigación cualitativa pedagógica:

En el contexto humanístico-científico no se definen similaridades con leyes generales, sino con reglas adaptadas al contexto.

2.2.13 Cuantificabilidad

Una función importante del pensamiento cualitativo es posibiltar cuantificaciones con sentido. A través de esta comprensión integrativa la oposición entre cualitativo y cuantitativo se allana y se ponen de manifiesto las conexiones que ambas líneas de investigación comparten. La facilitación de cuantificaciones inteligentes se lleva a cabo en diferentes niveles. Como primer paso se muestran en el proceso investigativo, los puntos desde donde se puede llevar a cabo pasos cuantitativo-analíticos. Por otra parte, la cuantificación siempre pone como condición previa la formación de unidades, cuya función es la de ser la base de las operaciones matemáticas. Estas unidades deben ser comparables entre sí. Para desarrollarlo es necesario realizar pasos analíticos cuantitativos previos. Después de todo, los resultados tienen que poder ser interpretados y relacionados con su origen. Mientras tanto se ha formado, dentro del análisis cualitativo, la opinión de que las cuantificaciones son un paso importante para el aseguramiento y generalización de los resultados. Así se ha formado éste, el décimo tercer estándar de la investigación cualitativa sociopedagógica:

También en las investigaciones pedagógicas orientadas cualitativamente se pueden – a través de análisis cualitativos – crear las condiciones para unas cuantificaciones con sentido que sirvan para el aseguramiento y generalización de los resultados.

2.3 Resumen

Con estos trece estándares he descrito puntos de vista centrales y fundamentales del pensamiento cualitativo. Ellos forman la base para el desarrollo de planes y procesos de investigación cualitativa.

Con ayuda de ellos se podrá también comprobar cuán a fondo toman en cuenta las investigaciones humanistico-científicas el pensamiento cualitativo.

Es decir sirven como un cuestionario cualitativo. Despues de ella las investigaciónes sociopedagógicas se pueden considerar como cualitativas,

- Cuando se incluyen casos particulares o aislados en el proceso de investigación (1. estándar)
- Cuando el proceso de investigación se mantiene básicamente abierto hacia complementaciones y revisiones (2. estándar),
- Cuando se controla metódicamente los pasos procedurales,es decir explícita y reglamentadamente. (3. estándar)
- Cuando el entendimiento previo del investigador se mantiene abierto y visible (4. estándar)
- Cuando se permite material introspectivo en el análisis (5. estándar)
- Cuando el proceso de investigación se ve como una interacción (6. estándar)
- Cuando se puede observar una comprensión integral del objeto de estudio (7. estándar)
- Cuando el objeto de estudio es visto dentro de su contexto histórico (8. estándar)
- Cuando se parte de problematizaciones concretas y prácticas (9. estándar)
- Cuando la generalización de los resultados se puede sostener argumentativamente (10. estándar)
- Cuando para el apoyo y la generalización de los resultados se permite procesos inductivos (11. estándar)
- Cuando las regularidades en el área de estudio se describen con reglas contextuales y se evita el uso de leyes estáticas (12. estándar)
- Cuando mediante el uso de pasos analíticos cualitativos se crea una base para cuantificaciones que tengan sentido y razón de ser (13. estándar)

3. Planes de estudio de la investigación pedagógica cualitativa

El plan de estudio se refiere a la investigación básica (diseño) o al concepto investigativo. A nivel formal el plan de estudio contiene el objeto de la investigación y la manera de proceder. Pone como marco operativo una serie de reglas, las que definen a qué nivel se llevará a cabo la comunicación entre el investigado y el investigador. Se diferencian los métodos de investigación tales como los métodos de sondeo, procesamiento y valoración de datos.

La diferenciación entre el plan de estudios y el procedimiento de estudio muchas veces no es tomado en cuenta suficientemente, lo que puede llevar a un desorden de los métodos.

A continuación, se describirán algunos métodos de investigación que son especialmente adecuados para una investigación cualitativa en la pedagogía social: el análisis de caso, el análisis de documentos, la investigación del comportamiento, la investigación descriptiva de campo, el experimento cualitativo y la evaluación cualitativa.

En algunos ejemplos, deseo demostrar cómo se pueden obtener datos con procedimientos cualitativos para entender las consecuencias psicosociales del desempleo, y encontrar explicaciones científicas. El desempleo es también en los países latinoaméricanos que están en nuestra red LAPSO (Latino Americana Pedagogia Social) un problema social central. La investigación sociopedagógica cualitativa del desempleo puede servir para mantener despierto un interés público por el tema y demostrar la necesidad de una solución política. A continuación se describirá esto para los planes de estudio del análisis casuístico, del análisis de documentos, de la investigación del comportamiento,

la investigación de campo, el experimento cualitativo y la investigación evaluativa cualitativa.

3.1 Análisis de casos particulares

La exigencia de análisis casuísticos o de casos particulares tiene prioridad en los principios cualitativos sociopedagógicos. El objeto de estudio puede ser también un sistema social complejo (una familia, un subgrupo social). Las ideas básicas son las mismas. Los pioneros de la investigación casuística científica van desde la novela desarrollista clásica, pasan por las descripciones personales antropológicas y los análisis de casos psiquiátricos hasta llegar a las biografías de trabajadores del movimiento obrero sistemáticamente reunidas y analizadas.

¿De qué trata precisamente el análisis de casos? La complejidad de todo el caso, las relaciones, las áreas de vida y funciones en la totalidad de la persona y el entorno histórico y biográfico son de importancia aquí. Los análisis de caso brindan una ayuda clave en la búsqueda de factores de influencia relevantes y en la interpretación de nexos. Siempre cuando en el proceso de investigación sea necesario hacer abstracciones (formulación de hipótesis, por ejemplo), se puede a través de los análisis casuísticos tener acceso a toda una vida (o a una parte de ella) y sus múltiples nexos y relaciones.

¿Es mi proceder válido para el caso X? Son correctos mis métodos? Cómo debo interpretar los resultados? La posibilidad de poder acceder al material del caso puede representar un correctivo decisivo de la investigación sociopedagógica, ya que en la investigación clásica la corrección después de la finalización de la recolección de datos estadísticos no es posible. Otra ventaja de la casuística: mientras menos investigados se haya analizado, más pronto se puede pasar a estudiar las particularidades de cada caso y más exacto resulta el análisis. Visiones más profundas son posibles en algunas investigaciones de las ciencias sociales para los ámbitos objetivos por medio del análisis de casos proyectados sobre el entorno vital de cada sujeto.

3.1.1 Ideas fundamentales

El análisis casuístico pretende mantener durante todo el proceso un acceso libre al caso particular en su totalidad y complejidad. Así se pretende llegar a resultados más exactos y profundos.

El material para los análisis puede ser muy variado. Se usan p. e. historias clínicas, autobiografías, memorias, diarios, curriculums, archivos, planes de vida personales, pero tambien los entornos vitales de grupos enteros, instituciones, organizaciones, etc. Es decisivo que todo el análisis casuístico, se mantenga apegado a un plan de acción esquemático, por mas variado que el material sea, asegurando con ello su valor científico.

Algunos puntos importantes:

a) El cuestionamiento del análisis casuístico debe ser formulado. Ningún caso es de por sí interesante. Se debe explicar qué es lo que se busca con el análisis.
b) La definición del caso constituye el núcleo central del análisis. ¿Qué vale como caso? Son adecuados los casos extremos, tipos ideales, casos frecuentes, pero también los raros, situaciones límite, casos interesantes desde el punto de vista teórico. La definición del caso y del material que será analizado depende de esta cuestión.

c) Se debe definir los métodos específicos de la recolección de datos y empezar a reunir material.
d) Al procesamiento del material pertenecen la fijación (audiovisual, protocolos) y el comentario de este (formación del contexto de la recolección, impresiones especiales). Para el ulterior procesamiento del material, se han mostrado especialmente útiles los pasos del resumen y de la estructuración casuística.
e) En el resumen casuístico, se presentan los puntos claves del material de manera transparente. En el caso de biografías, son por ejemplo los datos más importantes de una vida cronológicamente ordenados.
f) En la estructuración casuística se trata de unir el material, se ordena el material según categorías, dependiendo de la teoría y el cuestionamiento. En ellas se basa la interpretación y se permite el acercamiento a posibilidades de explicación.
g) Finalmente, el caso particular se debe ordenar dentro de un orden superior. Se lo comparará con otros casos a fin de poder valorar la validez de los resultados.

3.1.2 Manera de proceder

A pesar de la gran variedad de materiales, el análisis casuístico debe regirse por un esquema de proceso (cuestionamiento, definición del caso, recolección del material, procesamiento, ordenamiento dentro de una categoría).

El problema principal de los análisis biográficos es que se basan en una autonarración vital. Esta puede estar sujeta a deformaciones subjetivas. Existen múltiples posibilidades de objetivar estos datos. Se pueden realizar diagramas con épocas buenas y malas en la vida o se puede preguntar a los allegados y usar otras fuentes de información.

3.1.3 Áreas de aplicación

Los análisis biográficos sirven, por un lado, dentro de la investigación cuantitativa sociopedagógica para comprobar la idoneidad de los métodos y facilitar la interpretación de los resultados. Por otro lado, permiten visiones profundas de ámbitos normalmente poco accesibles.

Ejemplo:

En el proyecto investigativo "desempleo y *curriculum vitae*" se partía de que se reúne menos información sobre los efectos psicosociales del desempleo, si es que solo se recolecta datos de algunos de los aspectos de la vida en desempleo. Sobre el telón de la completa historia vital, dentro de la cual el desempleo es solamente una fase, se pueden hacer declaraciones válidas. Por ello, el grupo de investigadores eligió el plan de recolección estadístico del análisis casuístico para poder elegir casos que se dejaran analizar más detenidamente. Para poder hacer comparaciones casuísticas sistemáticas, se eligió 50 casos particulares. Se trataba de entrevistas narrativas biográficas con 50 hombres adultos, los mismos que después de su desempleo habían vuelto a encontrar empleo.

3.2 Análisis de documentos

El análisis de documentos es presentado reiteradamente como área central de la investigación sociopedagógica en libros sobre metodología. Sin embargo en las ciencias en particular (con excepción quizás de la historia y las ciencias de la comunicación) no es tan frecuente su uso. Esto se debe también a que en

ese caso se trata de un clásico campo del análisis cualitativo- interpretativo. Sin embargo, el análisis de documentos debería ser definido mucho más ampliamente. No solo se dedica a actas y escritos de especial importancia, sino también a toda clase de certificados y objetos, que puedan brindar una explicación del comportamiento humano. Para la investigación sociopedagógica, un documento puede ser cualquier cosa (textos, films, cintas de audio, pero también objetos como herramientas, construcciones, objetos artísticos). La única condición es que permitan sacar conclusiones interesantes acerca del Pensar, Sentir y Obrar Humanos, es decir que sean aptos para ser interpretados. Sucede que los documentos se consideran objetivaciones (cosificaciones) de la psique del autor. Esta variedad material caracteriza la principal ventaja de este método. Nos brinda múltiples opciones (incluyendo el material), que en métodos clásicos como por ejemplo el test o la observación del comportamiento no nos son accesibles. La segunda ventaja del análisis de documentos es que el material, los datos de los que se dispone, no tienen que ser producidos expresamente, no hay la necesidad de hacer encuestas, test, etc. Los datos tienen por lo tanto menos probabilidad de error que los datos recopilados. Solamente al momento de elegir los documentos, pero no al recopilarlos, es que la subjetividad del investigador juega un rol.

3.2.1 Noción básica

El análisis de documentos pretende juntar material que no sea producido en primera instancia mediante recopilación de datos por quien realiza la investigación. Se caracteriza por la variedad del material servible. La interpretación cualitativa del documento juega en ello un papel importantísimo.

El análisis de documentos es especialmente importante cuando se trata de eventos pasados e históricos. Por ello las teorías acerca de descripciones sistemáticas de un proceso tienen origen en las Ciencias Históricas. Se puede resaltar los siguientes criterios para el valor cognitivo de documentos:

a) Tipo de documento: Certificados y actas gozan por lo general de mayor credibilidad que por ejemplo: reportajes periodísticos.
b) Características exteriores del documento: el material y sobre todo el estado de éste son siempre de especial interés.
c) Características internas del documento: el contenido es central en documentos escritos, en otros materiales lo principal es la relevancia de lo expresado.
d) La intención del documento también influye en el valor cognitivo de este. Por ejemplo: Eventualmente se encontrarán errores en documentos que han sido producidos expresamente para el contexto en el que se encuentran o para tiempos venideros.
e) La cercanía del documento al objeto, es decir a aquello que documenta, es importante. Tanto la cercanía temporal como la espacial y también la cercanía social deben ser tomadas en cuenta.
f) Finalmente se debe considerar el origen del documento. ¿Dónde fue encontrado? ¿De dónde viene? ¿Cómo ha sido transmitido?

Los críticos de fuentes históricas resaltan como paso muy importante en el análisis de documentos la valoración del valor cognitivo real de un documento de acuerdo a estos criterios. Sin embargo, son necesarios varios pasos adicionales.

El desarrollo de un análisis de documentos se deja diferenciar en las siguientes etapas:

a) También en este procedimiento el punto de partida es una formulación clara del postulado.
b) En el siguiente paso se debe definir qué va a ser considerado como, documento. Se debe escoger y definir la materia prima, el material de trabajo. Entonces, se procederá a recolectar el material
c) Luego se evaluarán las fuentes tomadas de forma crítica. Según los criterios previamente nombrados se hace una valoración acerca del valor de aquello que nos dicen los documentos, y la relevancia que estos podrían tener como respuesta a la pregunta inicial y, por ende, al tema de la investigación.
d) Finalmente, se procederá a una interpretación de los documentos de acuerdo con el postulado. Para ello, son necesarios en primera instancia métodos interpretativo-hermenéuticos.

3.2.2 Procedimiento

En el análisis de documentos, la materia prima a ser usada debe ser definida con mucha exactitud en cuanto a su relación con el postulado de la investigación. Esto es condición para que el material pueda ser evaluado en cuanto a su credibilidad y relevancia; y para que su contenido pueda ser trabajado interpretativamente y posiblemente también cuantitativamente.
Las aplicaciones para el análisis de documentos son tan diversas como el material que puede ser usado para el mismo. Es así que también en proyectos de investigación más grandes casi siempre pueden incluirse los análisis de documentos. Por su carácter no-creativo, pueden servir para evaluar el valor de materiales ganados con otros métodos. Dónde no es factible un acceso directo por medio de observación, encuesta y medición, el análisis de documentos representa el método de investigación preferido. No prestar atención a este método significaría la renuncia a valiosas fuentes de información acerca del pensar, sentir y obrar humanos.

3.2.3 Campos de aplicación

El análisis de documentos siempre es recomendable cuando un acceso directo por medio de observaciones, encuestas o mediciones no es posible, sin embargo se dispone de material. Más aún: el análisis de documentos puede ser utilizado en cualquier plan de investigación pedagógico, tan pronto se disponga de fuentes apropiadas.

Ejemplo:

En un estudio acerca del desempleo juvenil se buscaba la relación entre desempleo y criminalidad. En el curso de esta investigación, en actas judiciales de jóvenes con antecedentes criminales, se encontró material biográfico muy detallado que fue objeto de análisis de documentos. Este análisis se cimentó sobre todos los procedimientos penales del área de una cierta región. A primera vista se constató la existencia de una relación: 27 % de los jóvenes había estado desempleado por lo menos una vez antes del delito y 18 % estaban desempleados al momento de cometerlo. Más un examen exhaustivo e interpretativo de la biografía académica y laboral, así como la situación familiar enmendaron esta teoría. Solo en el caso de pocos jóvenes el desempleo había sido una causa del delito.

3.3 Investigación activa

El concepto de la investigación activa representa un plan de evaluación que tiene enorme importancia, como en la Pedagogía Social en Alemania desde los años setenta ochenta. Kurt Lewin, uno de los fundadores de las Ciencias Sociales Modernas exigió esta estrategia investigativa en un ensayo suyo de 1946. Según Lewin, la investigación necesaria para la praxis social se deja definir muy precisamente como una investigación al servicio de proyectos y empresas sociales o de técnicas sociales. Es una especie de investigación de la acción, es decir un estudio comparativo entre condiciones y consecuencias de distintas formas de trama social y de una investigación que apunta a la acción social. Una investigación cuyos únicos frutos fuesen libros, no sería suficiente.[1] (Este tipo de investigación debe poner en práctica sus resultados incluso ya durante en el proceso investigativo e intervenir como ciencia para lograr un cambio en la praxis. Ésta última solo es legítima si es que investigadores, prácticos y afectados se encuentran en una relación de igualdad de condiciones. En la investigación activa los afectados por la investigación no son objetos de experimentación sino partícipes y sujetos. Investigadores y prácticos se encuentran en intercambio y comunicación constante en igualdad de condiciones y sin diferencias de autoridad. La investigación activa es por ello una investigación participativa.

3.3.1 Noción básica

La investigación acción socio-pedagógica tiene tres metas centrales:

a) establecer un vínculo directo con problemas sociales concretos;
b) aprovechar y realizar los resultados del proceso investigativo con el objetivo de lograr cambios en el ejercicio profesional;
c) promover el discurso y el diálogo entre investigadores y afectados.

Diálogo y discurso son centrales en la investigación activa; es obligación y tarea del investigador analizar y monitorear este discurso. Con este propósito, se usan preferiblemente técnicas cualitativo- interpretativas. De este modo, se obtiene un panorama completo de los métodos centrales de la investigación activa.

En esta lista de métodos, los métodos cuantitativos juegan un papel subordinado. Esto se debe a que en la investigación-acción siempre han criticado un proceder puramente cuantitativo en las Ciencias de la Educación.

El desarrollo de un proyecto investigativo (activo) debe ser guiado lo más cercanamente posible a las condiciones de la práctica real. Sin embargo, existen dos pasos fundamentales. Al principio, se deberá definir el respectivo problema práctico. Igualmente, debe formularse la meta a ser alcanzada en cuanto a los cambios en el ejercicio profesional. El segundo paso concierne al restante desarrollo del proyecto. Se caracteriza por un constante ir y venir entre recolección de información, discurso y acciones prácticas. Para una orientación hacia la praxis y el trabajo en esta dirección, es necesaria la búsqueda sistemática de informaciones que, por decirlo así, sirvan como material para el discurso. Dentro del discurso se problematizan informaciones, es decir, se cuestionan las informaciones y se comparan con otras fuentes del saber cómo por ejemplo conocimientos generales, fuentes bibliográficas, textos especializados en la materia, etc. La meta es establecer guías para la acción y la praxis en el campo social.

---

[1] *Véase: Lewin (1982: 280).*

3.3.2 Procedimiento

La investigación activa siempre comienza con la definición de problemas y metas, en su transcurso alterna entre el sondeo de datos e informaciones, el diálogo con los afectados y las acciones prácticas.

Detrás de este plan investigativo, se encuentra originalmente la utopía de que todas las investigaciones se regirían según este mismo esquema de procedimiento y de que mediante la unión de todos estos proyectos de investigación activa se lograría un progreso social real. La tan ponderada brecha entre teoría y práctica se habría cerrado. Lastimosamente solo existe un número limitado de proyectos concretos. La mayoría de ellos se realizaron en la época de la reforma educativa (1970-1980) y perseguían el objetivo de que profesores y alumnos cooperaran juntos para instalar y establecer nuevos planes de estudio y conceptos o principios académicos, y para realizar un seguimiento científico de estos cambios. Existen otros campos de aplicación: por ejemplo, en la didáctica académica, en la dinámica dentro de grupos de trabajo, la asesoría en instituciones, el trabajo con grupos marginados, etc. Elementos de la investigación activa se encuentran en todos aquellos proyectos investigativos que comunican los resultados a los sujetos de examinación y discuten con ellos sobre estos una vez concluido el proceso de análisis y valoración. En cualquier caso, esta medida es aconsejable para una evaluación y aseguración de los resultados, lo que puede llevar también a un cambio en la praxis.

3.3.3 Campos de aplicación

Siempre que se tratan problemas prácticos concretos para establecer formas de cambio y renovación puede ser usada la investigación activa. Pero también cuando existen preguntas de orden práctico tiene sentido incluir elementos de la investigación activa para comunicar los resultados a los afectados.

Ejemplo:

En una economía de libre mercado pronto llegaremos al límite de nuestros recursos si se intenta realizar un modelo de investigación activa en la investigación acerca del desempleo. Sucede que la única solución real al problema del desempleo es la creación de nuevos puestos de trabajo, lo que es bastante difícil en el orden económico en el que vivimos. Es por ello que, en este área hasta ahora no existe un proyecto investigativo puramente activo. Sin embargo, muchos proyectos han integrado elementos de la investigación activa. Ejemplo de ello es el famoso proyecto Marienthal de Jahoda/Lazarsfeld-Zeisel en el año 1933.

Marienthal era un pequeño pueblo austriaco que dependía casi exclusivamente de una fábrica textil. A partir de1930 esta fábrica realizó despidos masivos a causa de problemas de liquidez. Los investigadores reunieron en esa época y a lo largo de varios meses los más diversos materiales sobre la situación sico-social de la población. Desde un inicio los investigadores no se veían a sí mismos como meros observadores, sino definían como meta para su trabajo investigativo la real mejora de las condiciones de vida de los habitantes de Marienthal:

En el marco de una acción, se reunieron en Viena aproximadamente 200 prendas de vestir y demás ropa, que fueron arregladas y se repartieron entre la gente de Marienthal. Los miembros del proyecto se integraron en asociaciones e iniciativas locales para realizar trabajo político.

a) Se realizó un curso de corte y confección, al cual asistieron cincuenta mujeres dos veces por semana.
b) Una vez por semana una ginecóloga y pediatra asistió y dio consulta a los habitantes.
c) Se ofreció un curso de gimnasia para niñas
d) Se abrieron oportunidades para que sean discutidos problemas de educación y el hogar.

3.4 Trabajo de campo

El trabajo e investigación de campo es un área clásica de la investigación social cualitativa. En el trabajo de campo el objeto de estudio permanece en su medio natural. Son los investigadores quienes se dirigen hacia ese medio natural. Toman parte de las situaciones cotidianas de los objetos de estudio. El método y tipo de observación usado se denomina observación participativa.

El concepto se deja esclarecer mediante algunos ejemplos como Los desamparados y sin hogar de Viena que son grupos de investigación a los que rara vez se accede mediante métodos convencionales de investigación. El investigador participó de su forma de vida. Por medio de análisis biográficos pudo demostrar el –muchas veces fatal y estigmatizador– rol del policía en la carrera como desamparado y lo infundado de la romantización de una vida nómada en canciones y en obras literarias. Asimismo la investigación escolar etnográfica en los Estados Unidos representa un buen ejemplo en este punto, esta pretende fusionar una perspectiva descriptiva, una naturalista-ecológica y una cualitativa-fenomenológica. Los investigadores participaron con este propósito en las lecciones durante varios meses (por ejemplo en comarcas rurales o en clases con alto porcentaje de extranjeros). Oscar Lewis presenta con su trabajo de campo en una familia mexicana una excelente documentación que refleja las condiciones de vida del contexto de pobreza en México (Los hijos de Sánchez) y fundamenta de tal manera una investigación cualitativa de la pobreza.

Todos estos son ejemplos para investigaciones de campo. Su intención es sacar conclusiones acerca del comportamiento del ser humano en su propio medio social y material, aun cuando no sea objeto de la investigación. Se pretende describir qué es lo que hace si es que no existe un investigador que influye en él directa o indirectamente, y que es lo que le lleva a obrar de tal manera. Se esperan principalmente dos ventajas de este proceder. Por un lado, se desea evitar las deformaciones que pueden resultar de la intervención del instrumentario de análisis. El experimento, el cuestionario de preguntas, la entrevista, etc. modifican la realidad e intervienen en procesos naturales. Por otro lado, el trabajo de campo promete un mayor acercamiento a la realidad, un encuentro cercano con la perspectiva interior de los involucrados.

3.4.1 Noción básica

La investigación de campo apunta a examinar el objeto en contextos lo más natural posibles, para así evitar deformaciones a causa de la intervención de métodos de investigación y, por consiguiente, de una perspectiva externa, alejada de la realidad.

La investigación de laboratorio representa el opuesto a la investigación de campo. La investigación de laboratorio presupone la existencia de una facilidad para el procedimiento donde puedan ser creadas condiciones artificiales con el objetivo de controlar óptimamente el medio. No existen, sin embargo, límites rígidos entre la investigación de campo y la de laboratorio. También en el trabajo de campo se puede influir y controlar varios factores. Cualquier intervención, todo observador reduce las condiciones en el campo de estudio.

La principal dificultad de la investigación de campo tendría su origen en dos problemas. ¿Cómo puede el investigador, desde su posición externa, establecer contacto con el campo? ¿Cómo consigue la aceptación, se gana la confianza de las personas? Si es que logra estas dos condiciones, aún queda la siguiente pregunta: ¿Cómo analizar y evaluar la cantidad y variedad de material obtenido mayormente sin sistemática alguna? Estas preguntas ya evidencian cuál será el plan de acción para esta clase de investigación. Después de la formulación del postulado o pregunta inicial, se debe establecer el contacto con el campo. Durante el trabajo de investigación se debe juntar material que será analizado posteriormente.

3.4.2 Procedimiento

Son más o menos cuatro pasos en los cuales procede la investigación de campo en la pedagogía social:

a) Delineamiento del postulado.
b) Establecimiento del contacto con el campo.
c) Recolección de material
d) Valoración y evaluación

La fase en la cual se establece el contacto con el campo de estudio, es una etapa muy sensible. En este proceso diferenciamos las fases de orientación, de iniciación, de asimilación y finalmente de concretización del contacto con el campo. Para los involucrados durante este proceso, el investigador –dado el caso ideal– pasa de ser intruso, a miembro de la comunidad, para convertirse finalmente en abogado y representante de sus problemas.

En la investigación de campo, también se puede recurrir a técnicas cuantitativas para la evaluación, pero son los métodos cualitativo-interpretativos los que ocupan un rol central. La exigencia de que el objeto de estudio sea examinado lo más auténticamente posible en su medio natural, de que la investigación se realice de ser factible en el campo mismo", es válida para cada investigación con orientación cualitativa. No obstante, el principio del trabajo de campo no siempre es viable.

Requisitos para una aplicación acertada:

a) El campo de estudio debe ser accesible para el investigador; un parque infantil será más asequible que una corporación o una logia masónica, por ejemplo.
b) Se le atribuirá al campo una función que el investigador pueda asumir sin confundir los procesos en desarrollo.
c) El investigador de campo debe estar entrenado. Debe tomar parte de los procesos en marcha, y a la vez desarrollar una distancia crítica.

d) La empresa debe tener una justificación ética. El observador no es ni curioso ni espía. Su trabajo es en nombre de los involucrados.

3.4.3 Campos de aplicación

El trabajo de campo socio-pedagógico es la meta de toda investigación cualitativamente orientada en la pedagogía social. No obstante, es viable si es que el campo de estudio es accesible sin mayores dificultades, si los investigadores están dispuestos para la tarea y es previsible la participación de los involucrados.

Ejemplo:

De nuevo podemos citar el caso Marienthal (Jahoda;Lazarsfeld; Zeisel: 1933), que resulta ser un caso ejemplar para el trabajo de campo. Las consecuencias del desempleo debían ser analizadas y descubiertas en un medio natural y cotidiano, el de los afectados. Una de las participantes del proyecto vivió casi dos meses en Marienthal. El grupo de trabajo se reunía allí una o dos veces por semana. En total, los días de trabajo en Marienthal sumaron aproximadamente 130 días laborales. El contacto con los afectados se estableció con sumo esmero. Sobre todo mediante las actividades que fueron ofrecidas por el equipo de investigadores para apoyar a los desempleados (acción en pro de vestimenta, cursos, asistencia médica). El equipo intentó acercarse lo más posible a la cotidianeidad en Marienthal e integrarse en este vivir. Mientras tanto, se recolectó material de manera sistemática, por ejemplo:

a) 62 relatos de vida muy detallados (30 hombres y 32 mujeres);
b) cuestionarios acerca de la utilización del tiempo a lo largo de u día (80 personas);
c) menús de 40 familias por el lapso de una semana;
d) descripción de los regalos de navidad de 80 niños pequeños;
e) temas de conversación y actividades en locales públicos;
f) estadísticas de préstamo en la biblioteca pública.

3.5 El experimento cualitativo

El experimento es considerado un método excepcional en la naturaleza y la ciencia, como método único para descubrir relaciones causales. No obstante, la forma convencional del experimento –el experimento cuantitativo en el laboratorio– ha sido vehemente criticada desde un punto de vista ético. En general, los representantes de un pensamiento orientado hacia lo cualitativo rechazan este modo de experimentar. Con todo, también existen (desde hace tiempo) formas de experimentar cualitativamente que podrían ser de interés para la pedagogía social. El experimento cualitativo es una intervención en un objeto social según todas las reglas científicas, con el propósito de investigar su estructura. Esto se refiere a una forma explorativa y heurística del experimento. Ya desde tiempos de Aristóteles encontramos este procedimiento y también el desarrollo de las Ciencias Naturales en los siglos XVII y XVIII (con Galileo y Newton) está basado en gran parte sobre el experimento cualitativo. Ernst Mach, un pionero de la física moderna, propagaba el experimento cualitativo. En la Gestalt (en la sicología) ganaron significancia diferentes experimentos de pensamiento. La „investigación acerca del desempleo en Marienthal, así como los tests de Piagets acerca del desarrollo cognitivo en niños también fueron concebidos como experimentos cualitativos.

¿Cuál es la noción o pensamiento base del experimento cualitativo?

No se trata de una comprobación de hipótesis prehechas, sino más bien del descubrimiento de estructuras dentro del objeto. Para ello se interviene en el área de investigación (el campo). Se modifica el objeto, se comprueba lo que sucede entonces y se espera a conseguir un esclarecimiento de la estructura. Muy importante para el experimento cualitativo es que el objeto no ha de ser manipulado arbitrariamente o hasta construido en el laboratorio. La intervención renovadora ha de ser lo más adecuada posible para el objeto en cuestión.

3.5.1 Noción básica

Al intervenir en el proceso investigativo de forma controlada y lo más adecuada posible al objeto de investigación, el experimento cualitativo pretende lograr cambios para evidenciar las estructuras de este proceso, en un contexto lo más natural posible.

Cabe acotar que en el experimento cualitativo una sola intervención generalmente no es suficiente para investigar su estructura. Una y otra vez, el investigador intervendrá, alterando y cambiando, observará los efectos y de este modo entrará en diálogo con el objeto de su estudio.

Se dejan diferenciar diferentes técnicas en las intervenciones experimentales:

a) Separación/Segmentación: se divide, estructura al objeto, se separan distintas áreas de él. Se controla hasta qué medida el objeto sufre cambios por este procedimiento.
b) Combinación: las distintas áreas del objeto se recomponen de una manera distinta. Se controla si es que las partes encajan, si son contradictorias o si se comportan indiferentemente y se observan los cambios que esta nueva combinación produce.
c) Debilitamiento: se trata de retirar paso a paso distintas áreas o funciones del objeto o de debilitar y aminorarlas para comprobar en qué medida esto afecta al objeto en total.
d) Adhesión/Intensivación: el procedimiento contrario consiste en añadir o reforzar partes o funciones al/del objeto y en observar los cambios producidos.
e) Substitución: algunos elementos del objeto son cambiados y reemplazados por nuevos. ¿Cuándo se consiguen grandes efectos mediante pequeñas substituciones y cuándo se logran efectos mínimos mediante substituciones a gran escala?
f) Transformación: finalmente, también se puede transformar al objeto en total, poseyendo éste, sin embargo, en mayor o menor medida características de su antigua forma.

En todas estas técnicas, es fundamental que se pueda describir con mucha precisión al objeto tanto antes de la intervención como posteriormente, para así poder descubrir su estructura por medio de lo que evidencien tener en común los cambios que ha sufrido. De esto se deja formular *grosso modo* el desarrollo del experimento cualitativo.

3.5.2 Procedimiento

El desarrollo del experimento cualitativo consiste en cuatro pasos:

1. Descripción del objeto;
2. Intervención experimental;
3. Descripción del objeto;
4. Deducción/es en cuanto a su estructura.

Los pasos segundo y tercero en general deben repetirse varias veces, antes de que sea posible dar el cuarto pasó.

Se deben contemplar algunas relaciones existentes en este punto. Así existe, por ejemplo, un gran parentesco con el experimento de campo, que apunta a investigar lo más cercanamente posible a las condiciones naturales. El experimento de crisis de la metodología etnológica (un procedimiento que cuenta entre los principios cualitativos) intenta restar seguridad en interacciones cotidianas, para así descubrir sus reglas básicas. También el concepto del experimento ecológico es parecido. Aquí se trata de un análisis de las crecientes adaptaciones del individuo al medio ambiente. Un análisis que es hecho por medio de una comparación sistemática de sistemas medioambientales o de sus componentes estructurales (Bronfenbrenner: 1981). Del mismo modo, se pueden nombrar los intentos y experimentos que pretenden constituir una sicología fenomenológica-experimental.

Para una investigación orientada hacia lo cualitativo, este plan de investigación es muy valioso, ya que ofrece posibilidades de ir más lejos de lo que alcanza la pura descripción y la de formular y comprobar hipótesis estructurales. En esto t se halla un posible campo de aplicación para el experimento cualitativo.

3.5.3 Campos de aplicación

Los experimentos cualitativos siempre tienen sentido cuando se trata del análisis de estructuras en el área del objeto, que se escapan a una mera descripción

Ejemplo:

De nuevo se puede nombrar la investigación "Marienthal". En las anteriormente nombradas acciones (acción de entrega de vestimenta, cursos, etc.) simultáneamente se documentó la forma en la que los habitantes de Marienthal reaccionaron a dichas acciones, que se tomó como indicador para la situación reinante de desempleo. Es así que se realizó un concurso entre los jóvenes, el cual consistía en que los participantes entregaran un ensayo con el título "Cómo me imagino mi futuro?". A pesar de que había un premio mayor muy atractivo –un pantalón nuevo– solo 15 de 131 jóvenes participaron. De ello se concluyó que el desempleo había causado, incluso en la juventud de Marienthal, una postura muy resignada. De igual forma, durante la acción de entrega de vestuario se registró con mucha precisión, el modo de reaccionar de cada individuo: hacia cuáles miembros de la familia se mostró mayor consideración. ¿Cuál es la postura frente a la Asistencia, hacia la situación de emergencia en general? En este ejemplo, se evidencia también cuál es la diferencia con el experimento de laboratorio. Sucede que las intervenciones y cambios hechos tienen sentido, son adecuados y están integrados al objeto de estudio en su contexto natural.

3.6 Investigación evaluativa cualitativa

La investigación evaluativa orientada hacia lo cualitativo es un campo relativamente nuevo de los enfoques investigativos, que ha ido ganando cada vez más importancia en tiempos presentes. La investigación evaluativa en la Pedagogía Social pretende comprobar la eficiencia de los cambios dados en la práctica profesional, pero sin intervenir auto-cambiantemente (como sucede en el caso de la investigación activa). Especialmente, en condiciones de bajo presupuesto y recortes en el sector social se fomenta más la investigación evaluativa. Esto afecta a todos los proyectos de intervención en la Pedagogía

Social. El esquema básico de la investigación evaluativa se describe en los siguientes cinco pasos:

a) Establecer un diseño de evaluación y un plan de investigación;
b) explicación de la metas;
c) operacionalización de las metas del logro de cambios en la práctica profesional;
d) establecimiento y operacionalización de los criterios de valoración;
e) valoración final de los cambios efectuados en la práctica profesional y reporte o documentación.

En esto, la investigación evaluativa siempre ha sido criticada de proceder de forma rígida y cuantitativa, con un procedimiento que comprobaría cambios significantes solamente de acuerdo a criterios de eficiencia previamente definidos (un diseño simple del antes y después). A ello ha de contraponerse una investigación evaluativa orientada hacia lo cualitativo, que se fundamenta sobre las siguientes características:

a) Una descripción del proceso más intensiva, más centrada en el caso individual ha de equipararse a la valoración del producto (evaluación formativa).
b) Basándose en los procesos observados, debería ser posible modificar, complementar y justificar de manera inductiva los criterios de valoración, si es que se lo considera necesario y razonable.
c) Una perspectiva naturalista, basada en lo cotidiano, posibilita una observación participativa y un enfoque relacionado con la investigación de campo, en vez de una valoración externa distante.
d) Esto implica que las personas involucradas en la práctica pueden tomar la palabra y ser parte activa de la evaluación.
e) Finalmente, habrá de existir cabida para una valoración final, abierta y general, que de una impresión global del cambio efectuado en la práctica brinde un resumen del proceso total.

3.6.1 Noción básica

La investigación evaluativa cualitativa en la pedagogía social apunta a brindar un acompañamiento científico a los cambios en la práctica profesional y a valorarlos de acuerdo al efecto que tengan. Con este propósito, los procesos prácticos desarrollados son descritos de manera abierta y orientada hacia el sujeto. Para una investigación, evaluativa existe un modelo de desarrollo típico. Según este modelo (aún en la evaluación orientada hacia lo cualitativo), es sensato describir tal como sucede en los clásicos enfoques cuantitativos, las condiciones iniciales previas a la intervención práctica y las metas del proyecto práctico de manera muy exacta. Las consiguientes descripciones y valoraciones del proceso no deben sin embargo estar limitadas solamente a tales metas. Es más, se debe encontrar la manera de anotar de forma abierta todos los aspectos que parezcan relevantes durante el proyecto práctico. Solamente la evaluación final relacionada con el programa tiene una relación directa con las metas previamente definidas.

Las áreas de aplicación de la investigación evaluativa son muy amplias y diversas. Cada vez que en la Pedagogía Social se desarrollan y aplican evaluación y/o acompañamiento científico para la práctica, es sensato que entren en juego también enfoques de evaluación cualitativos. Son especialmente importantes en el momento en el que no es posible establecer criterios de eficiencia claros y cuando los cambios se producen en un contexto práctico complejo y cambiante.

4. Criterios de calidad de la investigación cualitativa

Es un estándar fundamental en la investigación empírica que al final del programa investigativo se realice la valoración de los resultados de acuerdo a criterios de calidad. Es decir, que se desarrollan escalas de valor mediante las cuales se puede medir la calidad de los resultados investigativos. Con este propósito de realizan procedimientos propios, con los cuales se comprueban los resultados. En general, se diferencia entre criterios de validez, de vigencia (¿realmente he captado lo que he querido captar?) y de confiabilidad, es decir de exactitud (¿he captado al objeto de estudio de manera exacta?). Tan frecuentemente como la investigación cuantitativa omite estas áreas en sus análisis concretos (como máximo encontramos información acerca de criterios de calidad con regularidad en la fundamentación de nuevos instrumentos de medición), tanto más la investigación cualitativamente orientada se ha de medir según criterios de calidad.

Por esto es que en discusiones recientes se ha impuesto cada vez más la comprensión de que no es posible adoptar las escalas de valor de la investigación cuantitativa para la investigación cualitativa. Los criterios de calidad de la investigación cualitativa deben ser definidos nuevamente y llenados con nuevos contenidos. Las escalas de valor deben ser acordes al procedimiento y las metas del análisis. Más aún, la investigación cualitativa debe ajustarse al hecho de que la fundamentación de validez de los resultados ha de ser mucho más flexible. No basta con calcular algunos valores estándar, sino que se debe proceder argumentativamente. Se deben mostrar evidencias que demuestren la calidad de la investigación y éstas deben ser discutidas. El proceso de fundamentación y generalización de los resultados gana importancia en este punto.

4.1 Crítica a los clásicos criterios de calidad

Una razón para que la investigación orientada hacia lo cualitativo deba buscar nuevos criterios de calidad, es también el hecho de que los criterios clásicos de calidad frecuentemente son insuficientes.

La validez debe valorar si es que se ha captado lo que debía ser captado. Por ejemplo, si es que, en el caso de una investigación o prueba de inteligencia, los instrumentos de medición realmente captan la inteligencia (y no solo capacidad de cálculo, facultades matemáticas o dominio diferenciado del lenguaje). Como primer criterio de calidad en este caso siempre se compara con un criterio externo. Existe quizás una medición de la inteligencia, que en algún punto del proceso se hace a manera de prueba de azar y se compara con los primeros resultados. O existe quizás una característica, que está estrechamente relacionada con la inteligencia, que se capta de manera independiente para luego compararla con los primeros resultados. Sin embargo, inmediatamente se torna evidente que la serpiente se muerde su propia cola. Un examen o un instrumento de medición quieren ser mejor que el antecedente, pretende captar el objeto de su medición de forma exacta y no objetos parecidos o relacionados. Es decir: deben evitar instrumentos de medición alternativos, evadir valores relacionados si es que pretenden ser buenos y no lo contrario.

La confiabilidad concierne a la exactitud, a la precisión del proceder. Un criterio clásico central aquí es la comprobación de la consistencia. El instrumento es dividido en dos partes iguales y los resultados que cada mitad produce, se comparan para comprobar similitud. No solo el investigador orientado hacia lo cualitativo sacude la cabeza ante esto, ya que si se cumple óptimamente el criterio, ¿para qué hace falta una de las mitades de la

investigación? Los procedimientos de sondeo de datos se establecen de manera tan detallada que cubren todos los aspectos de interés. Con cada partición inevitablemente se crean mitades desiguales, que jamás concuerdan exactamente la una con la otra. Problemas parecidos aparecen también en los demás criterios clásicos de Confiabilidad. El test de determinación «Re-Test-Confiabilidad» procede de la siguiente manera: Poco tiempo después de finalizar la investigación el mismo objeto (es decir la misma prueba al azar) es sometido a la misma prueba y se comparan los resultados. Quizás esto sea adecuado y sensato en la física, hasta tal vez en la medicina. En muchas preguntas e hipótesis de la investigación cualitativa este criterio de calidad es menos indicado. Sucede que por un lado el objeto ya sufre cambios en el momento en el que el investigador interviene y durante la medición (especialmente en la investigación activa). Por otro lado el tiempo no se detiene ni transcurre en vano. Las personas (es decir también las personas de prueba) se desarrollan continuamente, condiciones y situaciones sufren cambios, están sujetas al desarrollo social. Es decir que también en este caso nos enfrentamos con muchas dudas. Por esto la investigación cualitativa debe establecer criterios de calidad nuevos y propios.

4.2 Criterios de calidad específicos para la metodología

El lema debe ser: Los criterios de calidad deben ser acordes a los métodos. Algunos enfoques cualitativos se han apropiado de este lema y han establecido criterios de calidad específicos para su proceder metódico. Los siguientes dos ejemplos evidencian esto:

4.2.1 Investigación participativa de campo

He mencionado la investigación de campo como diseño cualitativo y la observación participativa como técnica cualitativa. En esta área se han desarrollado criterios de calidad específicos, que se basan en tres fases principales del proceso de investigación: el sondeo, la preparación y la valoración. En este punto deseo describir estas fases sistemáticamente:

Sondeo de datos:

a) Credibilidad de la persona contacto en el campo de estudio:
   Son abiertos y honrados los sujetos de investigación?
b) Reactividad del material:
   Los investigadores solicitaron material o fue puesto a disposición espontáneamente?
c) Relaciones sociales de los sujetos de investigación:
   Existe algún factor perturbador en la relación social de los involucrados durante la investigación de campo?

Procesamiento de datos:
Análisis descriptivo: Existen deformaciones durante la definición cualitativa de los fenómenos centrales, frecuentes y típicos del área de estudio?
Valoración de datos:

a) Una paulatina construcción teórica: Se procedió de manera paulatina durante la construcción de modelos teóricos, y durante la descripción de conceptos partiendo del material empírico, yendo de lo particular a lo general, de una estructura tosca a una estructura detallada?
b) Casos negativos: Se ha realizado un seguimiento sistemático de los casos que podrían contradecir las conclusiones finales, que no concuerdan con los conceptos interpretados?

Como se ve, son escalas de valor muy específicas, que no caben en el marco de los clásicos criterios de calidad cuantitativos.

4.2.2 Análisis de casos particulares

Existen fuentes de error en estudios de caso que son de gran importancia:

a) Comprobación de suposiciones, de la preconcepción, según explicidad, adecuación y plausibilidad;
b) revisión de explicaciones alternativas a las conclusiones finales y a las interpretaciones hechas
c) comprobación para excluir la posibilidad de haber sacado conclusiones finales apresuradamente (por analogías demasiado simples, estereotipos, interpretaciones superficiales, selección alterada de casos, etc.);
d) búsqueda de datos adicionales fuera del contexto del caso (datos objetivos, informaciones de terceros) con el propósito de confirmar y asegurar los resultados;
e) verificación para comprobar si es que el investigador ha sido influenciado – desfigurando su intervención y juicio - por involucración emocional o identificación con el caso, por ejemplo;
f) comprobación, para ratificar que los supuestos causales tienen fundamento, si es que no se ha deducido causas u orígenes partiendo de simples paralelismos;
g) revisión de que los criterios de juicio del intérprete están sujetos a influencias subjetivas o sociales y hasta qué punto ha influenciado la interpretación.

También aquí se presenta la necesidad de escalas de valor que estén concretamente acordes con las medidas tomadas en el análisis de casos particulares. Pero aún existen criterios más generales y entrecruzamientos entre ambos catálogos.

4.3 Criterios de calidad generales en la investigación cualitativa

a) **Documentación del proceso:** el mejor y más inspirador resultado no tiene valor científico alguno, si es que el proceso mediante el cual se ha llegado a él no está documentado con exactitud. En la investigación cuantitativa generalmente es suficiente indicar las técnicas utilizadas y los instrumentos de medición, ya que estos están predefinidos de forma estandarizada. En la investigación orientada hacia lo cualitativo al contrario, el procedimiento es mucho más adecuado específicamente al objeto en cuestión y los métodos se desarrollan con frecuencia o diferencian específicamente para ese objeto, los cuales deben ser documentado muy detalladamente, para que el proceso de investigación se haga evidente para otros también. Esto se refiere a la explicación (o formulación) de la preconcepción, la

composición del instrumentario de análisis así como la realización y evaluación del sondeo de datos.

b) **Confirmación argumentativa de la interpretación:** las interpretaciones juegan un papel decisivo en los enfoques cualitativamente orientados. Las interpretaciones sin embargo no se dejan comprobar, no es posible calcularlas como si de cálculos se tratara. De todas formas, una estimación de calidad debe dirigirse especialmente hacia las partes interpretativas. Aquí vale la regla que dicta que las interpretaciones han de ser fundamentadas argumentativamente y no ser predefinidas. En estos son decisivos algunos criterios diferentes. En primer lugar, la preconcepción de dichas interpretaciones ha de ser adecuada. Así, la lectura se vuelve sensata y guiada por la teoría. La interpretación debe ser completa y lógica. Donde haya rupturas, éstas han de ser fundamentadas. Finalmente es muy importante buscar interpretaciones alternativas y verificarlas. La refutación de tales casos negativos y "conclusiones negativas puede llegar a ser un importante argumento para la fundamentación de validez de las interpretaciones.

c) **Guía según reglas:** a pesar de que la investigación cualitativa debe ser abierta y ser lo suficientemente flexible como para modificar pasos de análisis planificados si es que el objeto de estudio así lo precisa para acercársele, sin embargo, esto no debe llevar a un proceder completamente no-sistemático. También la investigación cualitativa debe regirse por ciertas normas de procedimiento y trabajar su material sistemáticamente. Los distintos pasos del análisis son definidos previamente. Se divide al material en unidades razonables y el análisis recorre sistemáticamente estas unidades una por una. Este también es el motivo por el cual reiteradamente he recalcado lo importante que es hacer una descripción minuciosa de las técnicas cualitativas con ayuda de modelos de procedimiento. Sucede que en estos modelos el proceso de análisis se divide en distintos pasos, lo cual es requisito para la existencia de un proceder más sistemático. Pero el "guiarse según reglas" no quiere decir, que hay que orientarse sin discernimiento alguno según las normas establecidas. No existen reglas sin excepciones. Sin reglas, sin embargo, la investigación cualitativa no tendrá ningún valor.

d) **Cercanía al objeto:** adecuación según el objeto, cercanía al objeto, son pautas o *leitmotivs* de la investigación socio-pedagógica cualitativo-interpretativa (pero también de toda otra forma de investigación). En la investigación socio-pedagógica, esto se alcanza sobre todo mediante la relación directa y consideración especial que se le concede a la cotidianeidad de los sujetos estudiados. En vez de buscar personas de prueba para el laboratorio, se intenta ir al "campo", al contexto de vida de los afectados. La pregunta acerca de hasta qué punto se logra esto, representa un importante criterio de calidad. Un aspecto central en esto es también, que se intenta alcanzar un acuerdo de intereses con los sujetos de estudio. La investigación cualitativa quiere partir de problemas sociales concretos, hacer investigación para los afectados y al mismo tiempo crear una relación abierta, igualitaria y participativa (al contrario que el experimento clásico, que se alimenta de la ilusión o el engaño creados para las personas estudiadas). Mediante este acercamiento de

intereses el proceso investigativo alcanza la mayor cercanía posible hacia el objeto. Posteriormente, se debería comprobar hasta qué medida se ha cumplido.

e) **Validación comunicativa:** la validez de los resultados y de sus interpretaciones también se puede comprobar si es que se les presenta los resultados a los afectados y se los discute con ellos. A esto se refiere la validación comunicativa. Si es que los investigados se identifican con los resultados del análisis y las interpretaciones de éste, este método puede ser un importante argumento para la demostración de los resultados. Por supuesto éste no debe ser el único criterio, porque de otra forma el análisis siempre quedaría atascado en las estructuras significantes de los afectados. La interpretación también estaría sujeta a los mitos, estereotipos e ideologías de estos. Por ejemplo, la hermenéutica objetiva y la interpretación de textos psicoanalítica pugnan por salir fuera de estas limitaciones. A pesar de todo, la investigación orientada hacia lo cualitativo les concede a los investigados más competencia de lo usual. No son solamente proveedores de datos, sino sujetos pensantes, tal como los investigadores. Por lo que el investigador entra en diálogo con ellos. Él puede ganar importantes argumentos de éste diálogo que contribuyen a la relevancia de los resultados.

f) **Triangulación:** como un triángulo que recién suena cuando las varas laterales están unidas, así mismo en la investigación cualitativa la calidad de la investigación puede ser incrementada por la conjunción de varias fases analíticas, lo cual se puede comprobar en los distintos niveles. Diversas fuentes de datos pueden ser usadas o intérpretes, enfoques teóricos o métodos diferentes. La triangulación siempre se refiere al intento por encontrar distintas soluciones a una problemática y a la consiguiente comparación de resultados. La meta de la triangulación nunca es alcanzar un nivel de coincidencia absoluta. Esto se deriva también de la crítica a los criterios de calidad clásicos. Pero los resultados obtenidos mediante diferentes puntos de vista pueden compararse. Pueden hacer evidente las fortalezas y debilidades de los otros métodos de análisis y ser compuestos finalmente en una imagen caleidoscópica. Por supuesto una comparación entre análisis cualitativos y cuantitativos también es posible y razonable. En este punto se cierra el círculo de mi contribución; tal vez esta trató acerca del fortalecimiento del pensamiento cualitativo en la investigación sociopedagógica y de las ciencias humanas en general, pero tal como están unidos los brazos del triángulo en este caso, también en las fases de análisis cuantitativo deben estar conectados, porque de eso depende el sonido puro que produzcan.

5. Consideraciones finales

El pensamiento cualitativo es de suma importancia en la pedagogía. Sin embargo, no se debe subestimar e ignorar posibles pasos en falso. Sucede que un desarrollo poco crítico de los enfoques cualitativos esconde algunos riesgos y peligros:

a) He intentado describir la investigación cualitativa lo más precisamente posible. Hasta el presente este aspecto había sido desatendido, a pesar de brindar el fundamento para la comprobación y generalización de los resultados. Por otro lado es importantísimo en la investigación

cualitativa que no se apliquen ciegamente instrumentos inacabados, sino que los modos de proceder sean desarrollados y aplicados de acuerdo al objeto de estudio concreto. Un uso sometido a métodos corre el peligro de uniformar y deformar al objeto. Sucede que cada objeto de investigación exige su propio método específico de reconocimiento.

b) En la Pedagogía, esta orientación expresa según el objeto implica también que en la investigación cualitativa no debe haber una especialización muy específica en ciertos enfoques metódicos, porque de ese modo se subordinaría a los objetos frente al método. La práctica investigativa actual se dirige justamente en la dirección contraria. En las diversas escuelas se practican solo ciertos procedimientos específicos.

c) Cada vez se ha enfatizado que los análisis cualitativos y cuantitativos no son opuestos extremos y que están entrelazados el uno con el otro. Esto podría tener como consecuencia que a la clásica investigación cuantitativa simplemente se le anteponga una corta fase de análisis cualitativo, a modo de un estudio previo. Esto llevaría a un mejoramiento de la investigación, pero estaría concediéndole a la investigación cualitativa un rol efímero, una función básicamente irrelevante. Al contrario, el pensamiento cualitativo debe concebir el proceso investigativo en todas sus fases, para alcanzar una integración real de los análisis cualitativo y cuantitativo.

d) Pero, también una investigación cualitativa perfecta en cuanto a lo metódico, trae consigo peligros si es que se lo emplea de forma indiscriminada con fines erróneos. Los procedimientos de sondeo de datos, abiertos y participativos exigen una relación de gran confianza entre el investigador y los sujetos de investigación. Si es que una investigación cualitativa tal no se concentra en los problemas concretos de los sujetos, es decir si no es una investigación para los afectados, entonces habrá de considerarse un mero interrogatorio y entrometimiento. J. Habermas ha definido tal cosa muy acertadamente como una «*colonialización del mundo vital de los sujetos" por parte de la investigación o con fines externos*» (Habermas, 1981).

Con ello quedan nombradas algunas trampas de la investigación cualitativa. Saber de su existencia hace necesario evitar apresurarse al momento de planear y ejecutar proyectos orientados hacia lo cualitativo. Por otro lado, si se trata de obtener resultados mucho más fundamentados y relevantes para la práctica de la investigación en la pedagogía social, la investigación cualitativa no debe dudar en tomar nuevos caminos del proceder científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W., Dahrendorf, R., Pilot, H., Albert, H., Habermas, J., Popper, K. R. (1969).: *Der Posivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Darmstadt.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 2 Bände: Reinbek.

Atteslander, P. (1971). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart.

Cicourel, A. V. (1970). *Methode und Messung in der Soziologie*. Frankfurt.

Danner, H. (1079). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München.

Dilthey, W. (1957). *Gesammelte Schriften. Band V*. Stuttgart.

Flick, U., Kardorf, E. V., Steinke, I. (Hrsg.) (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek.

Foerster, Heinz von (1993). *Wissen und Gewissen. Versuch einer Bruecke*. Frankfurt a.M.

Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.) (1997). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München.

Friedrichs, J. (1973). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Reinbek.

Gadamer, A. G., Boehm, G. (Hrsg.) (1976). *Seminar – philosophischer Hermeneutik*. Frankfurt.

Haag, F., Krüger, H., Schwertzel, W., Wildt, J. (1972). *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*. München.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt.

Heiner, M. (Hrsg.) (1988). *Selbstevaluation in der sozialen Arbeit*. Freiburg.

Jahoda, M., Lazersfeld, D. F., Zeisel, H. (1933). *Die Arbeitslosen von Marienthal*. Frankfurt.

Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim.

Kunz, J. (1986). *Handlungsforschung: Vom Wandel der distanzierten zur engagierten Sozialforschung.* Wien.

Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken*. Weinheim.

Patry, J.-L. (Hrsg.) (1982). *Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen*. Bern.

Peukert, R. (1984). *Gesprächshermeneutik. Gruppendiskussion als Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen. Band 1*. Frankfurt.

Popper, R. K. (1984). *Logik der Forschung*. 8. Auflage. Tübingen.

Rittelmeyer, Ch., Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt.

Störig, H.-J. (1950). *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*. Stuttgart.

Weingarten, E., Satz, F., Schenkein, J. (Hrsg.) (1976). *Ethnomythologie - Beiträge zu einer Soziolgogie des Alltagshandelns*. Frankfurt.