

revistas recogen en sus números artículos teóricos y de reflexión, destinando alguna sección a trabajos y experiencias, donde tendrían cabida informes de investigación.

Un inconveniente de la publicación en revistas es que el número de páginas queda limitado, lo cual obliga a sintetizar los trabajos o seleccionar sólo parte de éstos para su publicación. Otro problema es el tiempo transcurrido desde que el manuscrito es enviado hasta que ve la luz en alguno de los números de la revista y llega a manos de los lectores.

El proceso de revisión resulta lento y hace que el autor no posea una respuesta sobre la aceptación o no de su trabajo hasta transcurridos varios meses desde su envío. A veces, autor y editores intercambian correspondencia acerca de las modificaciones que, a juicio de los miembros del consejo asesor que se han ocupado de la revisión, convendría introducir en el manuscrito. Una vez aceptado, los consejos de redacción, siguiendo criterios temáticos o de oportunidad, establecen cuándo debe aparecer el trabajo. La impresión y distribución de la revista consume aún tiempo adicional. Todo ello hace que los informes de investigación publicados como artículos de revistas lleguen a los lectores a veces con un considerable retraso. Este inconveniente se ve paliado en las publicaciones periódicas que adoptan el formato electrónico, en cuyo caso la distribución y recepción de los números de la revista a través de mensajería electrónica es prácticamente instantánea. En este sentido, el único ejemplo que hasta ahora conocemos en nuestro país es el de la *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (<http://www2.uca.es/dept/didactica/RELIEVE>), que publica la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental (AIDIPE), y en la que tienen cabida las líneas de investigación cualitativas.

CAPÍTULO XV

ALGUNAS CUESTIONES A DEBATE

INTRODUCCIÓN

Antes de terminar esta segunda parte, dedicamos un capítulo a comentar algunas cuestiones abiertas acerca de la investigación, tales como los aspectos éticos implicados en el desarrollo y difusión de la misma o los criterios de calidad en función de los cuales habría de ser valorada.

El primero de ellos surge a partir de la constatación de que la investigación científica no es intrínsecamente neutra. A pesar de ello, los avances científicos no deben lograrse sacrificando en el camino los derechos individuales de las personas, ni deberían usarse con fines distintos a los inicialmente proyectados y moralmente cuestionables. La existencia de este tipo de riesgos asociados a la investigación hacen necesarias ciertas consideraciones éticas, dirigidas fundamentalmente a la protección de los sujetos frente al modo en que el investigador conduce su trabajo o publica y utiliza los resultados del mismo.

Hemos desarrollado a lo largo de los capítulos precedentes cada una de las fases que se siguen en el proceso de investigación desde un enfoque cualitativo, hasta culminar con la presentación del informe de resultados. Sin embargo, la difusión de los resultados no supone pasar la página, considerar el estudio como un producto de calidad demostrada y dar por supuesta la credibilidad de los resultados. Estos son aspectos que han de garantizarse durante el propio proceso y pueden ser sometidos a valoración por parte del resto de la comunidad científica. En este sentido, cabría cuestionarse acerca de cuáles son los criterios de calidad, los indicadores en función de los cuales podemos decidir si un trabajo reúne cualidades para asegurar su credibilidad, y cuándo una investigación adolece de defectos factuales, formales o conceptuales que nos llevan a poner en tela de juicio la legitimidad de los resultados logrados.

1. LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Podemos entender la investigación como una tarea orientada a la resolución de conflictos teóricos y prácticos asociados a la educación, es decir, como actividad dirigida a identificar y entender el significado que tiene la educación para los que la llevan a cabo y para los que la reciben, así como a desarrollar teorías que expliquen y resuelvan los problemas derivados de la práctica educativa. En esta tarea, el investigador no se limita a poner en práctica una serie de métodos o técnicas, sino que toma decisiones acerca del modo de investigar. Las consideraciones éticas están por tanto presentes cuando el investigador ha de decidir cuáles son los comportamientos correctos.

En el caso de la investigación cualitativa, la importancia de la ética del investigador es aún mayor. El investigador cualitativo puede llegar a formar parte del entramado de relaciones que se dan en un contexto estudiado, desempeñando un papel en el mismo, participando y viéndose afectado por los conflictos que surgen en las relaciones interpersonales. El trabajo de campo conlleva frecuentemente la inmersión del investigador en la realidad investigada, la relación con personas e instituciones, la obtención de informaciones que los informantes no hubieran revelado a no ser por el grado de confianza que llegan a tener en el investigador, etc. Pero al tiempo que puede actuar como participante, el investigador persigue una finalidad distinta a las personas con las que se relaciona, en la medida en que pretende llegar a conocer e interpretar la realidad que investiga. De esta dualidad surgen una serie de tensiones y dilemas éticos que se añaden a los que ya afectan a cualquier tarea de investigación.

1.1. El problema ético

El investigador no es neutral en las decisiones que adopta en su trabajo de investigación, sino que en él se proyectan valores y planteamientos éticos. La investigación se construye sobre un componente moral (Snow, 1961). El componente ético supondría una garantía de la integridad moral de los investigadores.

El problema ético se plantea al investigador en forma de dilemas acerca de lo que es correcto o incorrecto en su modo de actuar. Esta preocupación parece lógica si tenemos en cuenta que los resultados de la investigación o la propia actividad investigadora pueden tener cierta incidencia sobre colectivos humanos. De algún modo, es preciso proteger de la investigación a grupos vulnerables como niños, sujetos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, adultos socioculturalmente desfavorecidos, etc. que en algunas ocasiones han visto violados sus derechos en investigaciones de tipo médico o psicológico.

El principio básico de contar con el consentimiento de los sujetos a ser investigados parece aceptarse como un criterio de conducta para el investigador. También se suele hablar del anonimato de los participantes o del carácter confidencial de los datos. En ciertos enfoques de investigación, las consecuencias negativas de los tratamientos experimentales han suscitado igualmente la atención en el debate sobre las cuestiones éticas.

Los dilemas éticos se agudizan y amplían en la investigación cualitativa, en la que la interacción con personas y escenarios es posiblemente más intensa. En el marco de la investigación cualitativa, las actuaciones moralmente más censurables son las que afectan a las relaciones que mantienen investigador e informantes, desde el acceso al campo hasta el lugar concedido a los significados aportados por los informantes. Si los informantes son niños, ¿los padres o profesores deben tener acceso a las notas de campo del investigador?, ¿se debe grabar lo que dice un informante o sólo han de tomarse algunas notas por escrito?, cómo se interpretan los datos recogidos y cómo se comunica esa interpretación a los informantes?, ¿deben comunicarse a las autoridades educativas los comportamientos ilegales observados en algunos profesionales? (Spradley, 1979: 34).

Aceptando la idea de que la finalidad de alcanzar conocimiento justifica los medios científicos empleados para ello, algunos investigadores cualitativos disfrazan su persona para acceder a los contextos estudiados. A veces, la participación en los grupos lleva a los investigadores a simular una comunión de ideas o prácticas con los participantes a fin de lograr la confianza del grupo y ver facilitada de ese modo la obtención de información. Cabría cuestionarse si bajo este tipo de prácticas no se esconden de modo inadmisiblemente el engaño, la falta de honestidad y la traición a la confianza depositada por los participantes. Siempre que de este modo de actuar no se deriven perjuicios para los participantes, Punch (1994) desde un punto de vista pragmático acepta que cierta dosis de simulación es intrínseca a la vida social y también al trabajo de campo que desarrolla el investigador.

Otro tipo de problemas éticos en la interacción con los participantes surgen cuando los investigadores son cuestionados acerca de los propósitos, el diseño o las consecuencias de sus actividades. La sinceridad en las respuestas se contrapone a la posibilidad de que el conocimiento de los objetivos y la marcha de la investigación pueda sesgar el tipo de información que los sujetos participantes proporcionen. Erickson (1989), ante este dilema, considera un principio básico el que los individuos estudiados sean bien informados acerca de los propósitos y las actividades de la investigación, así como de las exigencias que para ellos pueda suponer o los riesgos que se deriven de su participación.

Deyhle, Hess y LeCompte (1992) mencionan los problemas derivados de los *intercambios* que se dan entre investigador e informantes, a fin de ofrecer alguna contrapartida por el esfuerzo que han de hacer (acudir a entrevistas, facilitar documentos personales, participar en sesiones de comprobación de hallazgos, etc.) al actuar como sujetos investigados. A veces la obtención de información se ve compensada por asesoramiento, materiales, servicios, o incluso dinero. En este tipo de intercambios los problemas surgen al determinar cuánto ha de ofrecerse a cambio de la información obtenida. Además, cabe plantearse si la información "comprada" tiene el mismo valor que la ofrecida voluntariamente, o si el modo de obtenerla crea diferentes obligaciones y restricciones respecto al uso de la misma.

Parte de la información que recoge el investigador podría perjudicar a los sujetos que la aportaron si llegara a conocerse por terceras personas. El grado de familiaridad que el investigador cualitativo establece con algunos informantes da pie a que se reve-

len datos que éstos no querrían ver publicados. El investigador podría encontrarse ante un segmento importante de informaciones *embarazosas* cuya utilización plantea problemas éticos. Posiblemente, en tales casos, el investigador habrá de otorgar un carácter confidencial a este tipo de datos, aunque los tenga en cuenta a la hora de estructurar la comprensión global de la realidad estudiada.

Algo similar ocurriría cuando el investigador advierte que determinados miembros de los grupos estudiados son injustamente tratados o cuando descubre prácticas contrarias a las normas establecidas por el grupo y/o a la legalidad vigente, de cuyo conocimiento podrían derivarse sanciones administrativas. La obligación cívica de denunciar tales situaciones entrará en conflicto con el respeto a la vida privada de las personas y al compromiso de salvaguardar la identidad de los informantes.

Los riesgos psicológicos y sociales para los individuos se incrementan cuando se vinculan a relaciones entre grupos de intereses divergentes en los contextos estudiados. El investigador habría de prever los conflictos éticos que surgen en estos casos y negociar desde un principio el modo en que la información va a ser utilizada. Para Erickson (1989), la norma ética básica consistirá en proteger los intereses particulares de los participantes que resultan especialmente vulnerables, es decir, aquéllos que son sujetos centrales de la investigación o que ocupan un puesto singular en las organizaciones, que les hacen fácilmente identificables. Si tras una adecuada negociación, los sujetos acceden a ser investigados, conociendo los objetivos de la investigación y los riesgos que de ella pueden derivarse, disminuyen las posibilidades de que en algún momento del estudio se sientan engañados o traicionados.

La recogida de datos está afectada por dilemas éticos relativos a la forma de registro. Parece aceptado que no deberían ser grabadas en audio o vídeo ningún tipo de conversaciones o escenarios sin el consentimiento de los participantes. En el caso de las grabaciones en vídeo, el problema de la confidencialidad se agrava, pues los participantes pueden ser reconocidos con facilidad. Para Erickson (1992), el problema de la confidencialidad en las grabaciones en vídeo forma parte de un problema ético más amplio, que consiste en la exigencia fundamental de que el investigador evite la posibilidad de que se derive algún tipo de perjuicio para los sujetos participantes (situaciones comprometidas ante sus superiores, represalias administrativas, pérdida de prestigio, etc.). Según Erickson (1992), el modo de minimizar los riesgos pasaría por soluciones como no registrar en vídeo más que interacciones inocuas, borrar parte del material registrado o negociar quiénes tendrían acceso a los registros, evitando a las personas que están en situación de tomar medidas contra los participantes o retrasando en el tiempo su acceso a las cintas.

De acuerdo con Howe y Dougherty (1993), es necesario que los procedimientos de investigación interpretativos se desarrollen dentro de un contexto definido por un continuo diálogo, que evite las posibles presiones de los investigadores destinadas a conseguir de informantes y participantes en el estudio una confirmación de sus posiciones e interpretaciones.

Las decisiones que en cada caso adopte el investigador ante interrogantes de este tipo dependerán de un conjunto de principios éticos basados en un esquema de valores.

1.2. Los códigos éticos

La preocupación por el carácter ético de los trabajos de investigación ha llevado a diversos profesionales a elaborar códigos éticos considerados como guías para un correcto proceder, o al menos para alertar y sensibilizar a los miembros de la comunidad científica sobre los dilemas y cuestiones morales a los que han de enfrentarse. La idea de los códigos éticos está extendida en diversos campos de la actividad científica y profesional. En nuestro ámbito más cercano, son los códigos elaborados por las asociaciones americanas de antropología (A.A.A.), investigación educativa (A.E.R.A.), psicología (A.P.A.) o sociología (A.S.A.) los que han inspirado las propuestas éticas para la investigación educativa.

Estos códigos vienen a coincidir en cuestiones como el consentimiento de los sujetos a ser investigados, la protección de la intimidad de los sujetos o la responsabilidad del investigador. Los *Principios de Responsabilidad Profesional*, adoptados por la *American Anthropological Association* en 1971 para orientar las decisiones de los etnógrafos han servido como guía para reflexiones en el campo de la investigación educativa. En el preámbulo de estos *Principios*, se señala que dada la estrecha relación con personas y situaciones que implica el trabajo antropológico, es muy difícil evitar conflictos y malos entendidos; por ello el antropólogo ha de hacer siempre elecciones entre un conjunto de valores conflictivos: de una parte los sostenidos por los investigadores, y de otra los sostenidos por los informantes. Entra en su campo de responsabilidad el anticiparse a éstos y diseñar estrategias para resolverlos de una forma que no perjudique a ninguna de las personas implicadas en el estudio ni, en la medida de lo posible, a su comunidad científica (Spradley, 1979).

En su primer punto, los *Principios de Responsabilidad Profesional*, aluden a la salvaguarda de los derechos, intereses y sensibilidad de los informantes durante la recogida de información. Procedimientos como la entrevista en profundidad representan poderosos instrumentos para invadir el modo de vida de las personas, que pueden utilizarse tanto para afirmar sus derechos como para violarlos. De ahí que entendamos que todo informante deba estar protegido por la posibilidad de decir cosas fuera de registro que nunca lleguen a ser recogidas en las notas del investigador.

Respecto a la comunicación temprana de los objetivos de la investigación a los informantes, recogida en el apartado 1b, cabe señalar que los proyectos de investigación no suelen estar definidos al comienzo de la misma. Más bien se precisa de un diálogo con los informantes para explorar aquellas vías que hacen que un estudio pueda ser útil o al menos interesante para ellos: "todo esfuerzo deberá dirigirse a buscar la cooperación con los miembros de la sociedad original en la planificación y ejecución de los proyectos de investigación".

También se recogen en el código de la A.A.A. orientaciones universales como el derecho de los informantes a que se respete su intimidad o a que reciban algún tipo de compensación por todos los servicios prestados. Más genuina resulta la aportación acerca del modo en que deben comunicarse los resultados de una investigación: "los informes no deben presentarse a los clientes de una manera que no resulte comprensible

para el público en general, y donde tenga implicaciones prácticas, a la población estudiada”

La primera dificultad que encuentra el investigador cuando trata de acogerse a códigos y principios éticos de este tipo es que resultan en exceso generalistas, es decir, no descienden a los dilemas que se plantean en el trabajo diario. Pero incluso si lo hiciesen, estarían obligados a contemplar numerosas excepciones y complicaciones en sus reglas de conducta.

En muchos casos, la identidad de los sujetos resulta difícil o imposible de ocultar (como recomiendan la práctica totalidad de los códigos éticos), dado el rol que desempeñan o el talante de sus declaraciones o puntos de vista, los cuales podrían ser fácilmente reconocidos. En otros casos, los informantes de un estudio son indiferentes ante este problema o incluso exigen que sus nombres y funciones aparezcan publicados. De este modo, la regla que reclama la salvaguarda del anonimato de los sujetos carece de sentido en algunas circunstancias. Otro tanto podría afirmarse de lugares o instituciones; no es necesario demasiado ingenio para llegar a identificar, aunque aparezca bajo seudónimo, el nombre de la localidad donde se ubica un escenario, si se conoce al investigador y el centro para el que trabaja.

En algunas ocasiones, la posición del investigador entra en conflicto con sus obligaciones como ciudadano. Por ejemplo, cuando el investigador tiene conocimiento de corrupciones o malversaciones de fondos en la evaluación de programas o instituciones, cuando descubre casos de castigos físicos a alumnos de un centro o simplemente cuando comprueba una grave dejación de funciones por parte de algún profesional. Ante este tipo de situaciones, Bogdan y Biklen (1982: 51) plantean interrogantes como ¿cuál es la responsabilidad ética de los investigadores en estos casos?, ¿deben volver la espalda en nombre de la investigación?

Dilemas de este tipo, en los que entran en conflicto las obligaciones como investigador y las obligaciones como ciudadano, no se solucionan fácilmente con una lista de reglas de conducta para los investigadores, y menos cuando conocemos que no existe consenso sobre las principales cuestiones éticas (véase una exposición de cinco diferentes perspectivas éticas en Deyhle, Hess y LeCompte, 1992). No hay una investigación éticamente neutral, siempre tenderá a afirmar ciertas normas de conductas y a condenar otras.

Hay autores para los que reflexionar sobre estas cuestiones, generalmente al hilo de casos excepcionales y escandalosos, les parece un asunto meramente académico; un discurso compuesto de conceptos abstractos que no llegan a descender a las dimensiones personales del problema (Cassell, 1980). Para otros, las restricciones apuntadas por los códigos éticos son exageradas: crean barreras donde no son necesarias y parecen reflejar un absurdo sentimiento de culpabilidad (Davis, 1961). También hay quien opina que los códigos morales terminan protegiendo a los poderosos (instituciones, administración) más que a los débiles (beneficiarios) y que una mayor restricción en ciertos comportamientos conduce inexorablemente a su evasión (Punch, 1986: 81).

Es preciso reconocer que las decisiones éticas difíciles terminan siendo competencia del investigador, de sus valores, sus creencias y de sus juicios de lo que está bien

y lo que está mal. A cada investigador corresponde definir su responsabilidad para con las personas que entran en el marco de un estudio. Los códigos éticos pueden actuar a modo de una moral *piloto*, para investigadores, estudiantes y demás personas vinculadas a la planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto de investigación.

Como afirma Punch (1986: 80), deberíamos evitar la idea de que los criterios éticos de investigación constituyen una “materia bien definida, basada en un tipo de ley natural de los científicos sociales de carácter residual y que abarca todos los comportamientos”. En este sentido, las cuestiones éticas deberían ser continuamente discutidas y revisadas.

Nuestro propio sentido común, las reuniones que mantenemos para discutir las aportaciones que se producen en un área de conocimientos y el control ejercido por nuestros compañeros, a partir de discusiones sobre los dilemas planteados en la investigación pueden ayudarnos a comprender las cuestiones éticas y a tomar decisiones más adecuadas en el futuro.

2. LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ésta ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador.

La valoración de la calidad en el diseño de investigación puede correr a cargo del propio investigador o de otros miembros de la comunidad científica. Cuestiones que entran en el campo de la ética del investigador, tales como el desarrollo correcto del proceso de investigación, la selección de todos los casos relevantes sin obviar aquellos que pudieran representar evidencia negativa en relación a nuestras hipótesis, la recogida adecuada de datos, la aplicación correcta de los procedimientos de análisis sin forzar los resultados en una dirección pretendida, etc. constituyen pautas de actuación necesarias para una investigación de calidad.

Los rasgos que tradicionalmente se han asociado a la calidad de la investigación educativa, desde el enfoque positivista, han sido los de fiabilidad y validez. El concepto de validez ha sido usado en una variedad de formas en la literatura sobre metodología de investigación. La American Psychological Association (1954) definió cuatro tipos de validez: predictiva, concurrente, de contenido y de constructo. La subdivisión en validez interna y validez externa, introducida por Campbell (1957), ha ido seguida de diferentes formulaciones y desarrollos aparecidos en las obras de Campbell y Stanley (1963) y Cook y Campbell (1979) sobre investigación experimental y cuasi-experimental. Como indicador de la aproximación de las conclusiones de un estudio a la realidad suele tomarse la validez interna, mientras que la validez externa se refiere a las posibilidades de generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos.

Los investigadores cualitativos han adoptado distintas posiciones (Howe y Eisenhart, 1990) en relación a los conceptos tradicionales de validez interna y validez

externa surgidos en el ámbito experimental. Mientras que la subdivisión establecida por Campbell ha sido adaptada a la investigación cualitativa por autores como Denzin (1978) o LeCompte y Goetz (1982), otros han rechazado los conceptos convencionales de fiabilidad y validez (Erickson, 1989; Guba, 1983; Lincoln y Guba, 1985), basándose en argumentos epistemológicos que distancian a los enfoques positivista-experimental e interpretativo.

2.1. Criterios convencionales

LeCompte y Goetz (1982) adaptan a los diseños etnográficos los conceptos positivistas de fiabilidad interna y externa, asociados con la replicabilidad de los resultados, y validez interna y externa, relacionados con su corrección, señalando los factores por los que se ven afectados. Según estas autoras, cuyas ideas expondremos a lo largo de este apartado, la falta de fiabilidad y validez constituyen una amenaza para el valor de los resultados que alcanza el investigador.

La fiabilidad alude a la posibilidad de que un estudio pueda ser replicado, es decir, que otro investigador, utilizando los mismos procedimientos de trabajo, llegue a obtener idénticos resultados. El carácter único, idiosincrásico, irrepetible de las situaciones estudiadas; el modo creativo y artístico en que se suelen presentar los informes; y los modos particulares de trabajar que, de acuerdo con su formación, posee cada investigador representan obstáculos para establecer la fiabilidad de un estudio.

Lograr la fiabilidad de una investigación requiere atajar problemas de diseño internos y externos. La *fiabilidad externa* responde al interrogante de si un investigador independiente llegaría a descubrir los mismos fenómenos o construiría los mismos constructos al estudiar el mismo escenario u otro similar. En el intento de aumentar la fiabilidad externa, deberíamos ser capaces de solucionar una serie de problemas fundamentales que pasamos a relacionar.

En primer lugar, es preciso contar con una información clara acerca del papel desempeñado por el investigador en el contexto estudiado; los datos recogidos por el investigador, o los hallazgos a los que le conducen, depende de las relaciones sociales establecidas con los participantes. Llegar a los mismos resultados pasa necesariamente por la definición de un status similar para el investigador dentro del grupo de personas y del escenario estudiados.

Por otra parte, el investigador ha de proporcionar una descripción precisa de las características de los informantes considerados en el estudio y de los criterios en función de los cuales fueron seleccionados. Cualquier intento de replicación del estudio requerirá la selección de informantes similares a los empleados en la primera ocasión.

Una descripción de los contextos sociales y de las circunstancias en que se lleva a cabo la recogida de datos es imprescindible para facilitar la replicabilidad de la investigación. La información facilitada por los sujetos estudiados difiere según el lugar y la situación, en que es facilitada. Por ejemplo, la información que un profesor pueda aportar acerca del funcionamiento de un claustro de profesores puede ser distinta si el sujeto es entrevistado en el propio centro o en su domicilio, o si la entrevista es individual o grupal.

Por último, se hace necesario para la replicación de los estudios el presentar las premisas teóricas de las que parte el investigador, una definición clara de los conceptos y unidades de análisis consideradas en el estudio, y de las formas de recogida y análisis de los datos puestas en práctica. Sólo cuando el informe de investigación explicita estos aspectos, el trabajo podrá ser replicado por otros investigadores y estaremos en situación de valorar la fiabilidad del mismo.

LeCompte y Goetz (1982) también utilizan el concepto de *fiabilidad interna*, referida al grado en que un segundo investigador llegaría a los mismos resultados partiendo de idénticos conceptos o constructos. El modo de combatir las amenazas a la fiabilidad interna podría basarse, según estos autores, en estrategias como la presencia de más de un investigador en el campo, la confirmación por parte de los informantes de que existe una correspondencia entre los datos recogidos por el investigador y lo que ellos realmente perciben, la revisión por parte de otros investigadores o la utilización de procedimientos automáticos para el registro y conservación de los datos (fotografías, grabaciones en audio o vídeo).

Muy diferente aparece el problema de la validez en la investigación cualitativa. La validez alude al grado en que los constructos elaborados y las conclusiones de un estudio se corresponden con la realidad. Si bien las críticas a los diseños de investigación cualitativos se dirigen a su falta de fiabilidad, suele admitirse en ellos un alto grado de validez. La recogida de datos tras períodos prolongados de permanencia en el campo, la observación participante en escenarios naturales donde es posible captar la realidad de las experiencias vitales de los participantes, o la revisión y el contraste continuo que caracterizan los modos de actuar del investigador cualitativo son pilares en los que se apoya la validez intrínseca a los diseños cualitativos de investigación.

Siguiendo el esquema propuesto por Campbell y Stanley (1963) para los diseños experimentales y cuasiexperimentales de investigación, LeCompte y Goetz (1982) distinguen entre validez interna y validez externa. La *validez interna* tiene que ver con la correspondencia entre el significado que atribuye el investigador a las categorías conceptuales utilizadas en su estudio y el significado que atribuyen a esas mismas categorías los participantes. La validez interna puede verse afectada por diversos factores, entre los que se encuentran, por citar algunos, la influencia del observador o la selección de los participantes.

La presencia del observador es en sí misma obstrusiva, los sujetos pueden modificar sus pautas de comportamiento, ocultar sus verdaderas opiniones o expresar otras que consideran más ajustadas al criterio de lo deseable. La corroboración por parte de otros informantes u otros observadores puede ser una estrategia adecuada para evitar este problema. Otro riesgo para la validez interna se encuentra en la selección que hacemos al determinar qué sujetos van a ser tomados como informantes o qué escenarios, acontecimientos o actividades van a ser observadas. Cabría la posibilidad de que la selección realizada no resulte representativa de la situación global estudiada.

La *validez externa* se refiere a la comparabilidad de los resultados con los de otros estudios y a la traducibilidad o grado en que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación empleadas resulten comprensibles para otros investigadores.

Un modo de incrementar las posibilidades de comparar y contrastar los resultados con los de otros estudios sobre cuestiones relacionadas, podría encontrarse en los diseños de escenarios múltiples.

2.2. Criterios alternativos

Desde otras posiciones, la calidad de la investigación no puede apoyarse en los criterios convencionales de fiabilidad y validez. Para autores del campo de la etnografía como Erickson (1989) la pieza clave en la calidad de la investigación se encuentra en el modo en que es narrada y en las evidencias que se presentan para apoyar su autenticidad. Podrían tomarse también como criterios de calidad el modo en que los resultados son comprendidos y utilizados por las diversas audiencias a las que van dirigidos.

Al redactar el informe, el investigador persigue demostrar la verosimilitud de sus afirmaciones, convencer a las audiencias de que existen indicios en los datos para llegar a las afirmaciones efectuadas. Por ello, habrá de presentar sistemáticamente informaciones que respalden sus argumentos, que podrían ser apoyadas por citas textuales de las palabras de los individuos estudiados o por citas directas tomadas de las notas de campo.

Lincoln y Guba (1985) adoptan posiciones extremas en su rechazo a los conceptos tradicionales de fiabilidad y validez, desarrollando un sistema alternativo de estándares para juzgar el mérito de la investigación que ellos denominan naturalista. Este tipo de investigación tiene sus pilares en la no manipulación o influencia del investigador sobre las condiciones del estudio y la no consideración de categorías de análisis a priori. Puesto que este enfoque se apoya en bases ontológicas y epistemológicas diferentes a la investigación experimental, requiere diferentes diseños de investigación y diferentes estándares para valorar su validez. Estos autores aluden a cuatro preocupaciones fundamentales -valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad-, interpretándolas desde el enfoque de la investigación naturalista y proponiendo modos de abordarlas durante y después de una investigación.

a) *Valor de verdad*. Alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación. Frente al término racionalista de *validez interna*, se propone el de *credibilidad*, para hacer referencia a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen sobre las realidades estudiadas.

Durante la investigación, podemos desarrollar ciertas estrategias que permitan superar los problemas de credibilidad. Por el hecho de estar presente, el investigador provoca en los participantes conductas que ordinariamente no habrían ocurrido y es, al mismo tiempo, influenciado por ellos. La *presencia prolongada en el campo* hace que el investigador forme parte de la situación estudiada permitiéndole soslayar los efectos de su presencia, y le permite comprobar los prejuicios y percepciones propios o de los participantes. La *observación persistente* de las realidades estudiadas le lleva a comprender lo que es esencial o característico, diferenciándolo de lo que resulta anecdótico, y haciendo posible el ajuste de las categorías científicas extraídas a la realidad. El *intercambio de*

opiniones con otros investigadores, exponiéndose a sus preguntas y críticas puede ser útil para reorientar el proceso de investigación y llegar a conclusiones válidas.

Lincoln y Guba (1985) consideran imprescindibles para convencer de la credibilidad de la investigación naturalista el poner en práctica las estrategias de triangulación y la comprobación con los participantes. La *triangulación* es un procedimiento ampliamente usado que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones (Denzin, 1978). Como afirman Hamersley y Atkinson (1983), si diversas clases de datos conducen a la misma conclusión podemos estar algo más seguros de tal conclusión. Sin embargo, se han puesto objeciones a la triangulación en el caso en que métodos de diferentes perspectivas metodológicas son usados conjuntamente a pesar de responder a asunciones ontológicas y epistemológicas diferentes (Blaikie, 1991). La *comprobación con los participantes* supone contrastar los datos e interpretaciones de los mismos con los sujetos que constituyen la fuente de esos datos. Como profundos conocedores de la realidad que se investiga, los participantes podrían actuar como jueces que evalúen los principales descubrimientos de un estudio (Denzin, 1978). Los investigadores deberían reflejar en sus informes el modo en que la triangulación y la comprobación con los participantes fueron realizadas y las modificaciones que indujeron sobre el proceso de investigación o las conclusiones.

Aun después de finalizado el estudio, pueden llevarse a cabo nuevas comprobaciones con los participantes, y también comprobaciones de los resultados frente a datos nuevos procedentes de otras fuentes (documentos, grabaciones, etc.) recogidos con tal fin durante el estudio, estrategia esta última denominada por Lincoln y Guba (1985) *establecimiento de adecuación referencial*. Por último, deberíamos *comprobar la coherencia estructural* para asegurarnos de que entre los datos e interpretaciones no se dan contradicciones o incoherencias. Un modo de aproximarse a ella es la búsqueda de evidencia negativa (Miles y Huberman, 1994), consistente en preguntarse, una vez alcanzadas las conclusiones, si hay datos que se oponen o son inconsistentes con esas conclusiones.

b) *Aplicabilidad*. Hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de una investigación a otros sujetos o contextos. Desde el enfoque positivista, se habla de este aspecto en términos de validez externa o generalizabilidad; Lincoln y Guba (1985) proponen el concepto análogo de *transferibilidad*. Aunque la generalización no es posible dado el carácter único e irrepetible de los contextos, conductas y fenómenos estudiados, sí que cabe la posibilidad de algún tipo de transferencia entre contextos dependiendo del grado de similitud entre los mismos.

Durante el estudio, el investigador realiza un *muestreo deliberado*, que no pretende ser representativo, y recoge *abundantes datos descriptivos*, a fin de contar con suficiente información que permita establecer la similitud entre contextos y, en consecuencia, las posibilidades de transferir sus hipótesis de trabajo. Finalizado el estudio, los investigadores desarrollan *descripciones copiosas*, que permitan juzgar el grado de correspondencia con otros contextos. Este debería considerarse un mínimo exigible de cara a valorar la transferibilidad.

c) *Consistencia*. Se relaciona con la posibilidad de que obtuviéramos los mismos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos y contextos. Los racionalistas responden a esta preocupación con el criterio de fiabilidad, mientras que para la investigación naturalista, Lincoln y Guba (1985) proponen el de *dependencia*. La dependencia implica tanto la estabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar un estudio.

Entre las medidas que para justificar la consistencia puede tomar el investigador durante el estudio se encuentra la utilización de *métodos solapados*, que implicaría una especie de triangulación; si usando varios métodos a la vez se alcanzan similares resultados, podríamos confiar en la estabilidad de los datos. También es posible poner en práctica la *réplica paso a paso*, procedimiento análogo al método de las dos mitades usado en la investigación positivista para determinar la fiabilidad de los instrumentos de medida. Consistiría en dividir las fuentes de datos en dos mitades y abordar el estudio con dos equipos de investigación independientes que se comunicarían entre sí a cada paso para comprobar la coincidencia en los resultados que se van obteniendo. Por último, el establecimiento de *pistas de revisión*, a modo de diario del investigador donde se reflejan los procesos seguidos para la recogida, análisis e interpretación de los datos, ayudaría a considerar el modo en que los resultados dependen de los contextos y sujetos estudiados. Este modo de actuar se considera irrenunciable en la investigación naturalista.

Tras la finalización del estudio, la *revisión por parte de un examinador externo*, con cierta competencia, permitiría establecer si los procedimientos utilizados, plasmados en las pistas de revisión, se encuentran dentro de la práctica aceptada por la mayoría de los investigadores.

d) *Neutralidad*. Tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador. En el paradigma racionalista, la neutralidad se entiende como objetividad, pero en la investigación naturalista Lincoln y Guba (1985) formulan el concepto de *confirmabilidad*, trasladando la neutralidad del investigador a los datos y las interpretaciones.

La forma en que se intenta ofrecer evidencia de la confirmabilidad de los datos se basa, durante la investigación, en el empleo de estrategias de *triangulación*, y sobre todo, en el *ejercicio de la reflexión*, que se considera condición "sine qua non". El investigador habría de comunicar a la audiencia los supuestos epistemológicos que le llevan a formularse las preguntas o presentar los descubrimientos en un modo determinado. Al igual que ocurría con la dependencia, la confirmabilidad podría ser sometida a *revisión por un agente externo* una vez terminado el estudio, con el fin de examinar si los datos apoyan las interpretaciones hechas.

2.3. Un enfoque general

La postura adoptada por LeCompte y Goetz (1982) evidencia los puntos en común que existen entre los enfoques positivistas e interpretativos, mientras que las posiciones de Lincoln y Guba (1985) llaman la atención sobre las diferencias substan-

ciales existentes entre los mismos. Sin embargo, éstas no son las únicas posiciones que podemos encontrar en relación a la calidad de la investigación cualitativa.

Tanto si se asumen los criterios convencionales del paradigma positivista como si éstos son reemplazados por criterios paralelos adecuados en el paradigma interpretativo, las medidas propuestas por unos y otros para incrementar la credibilidad de la investigación cualitativa son en parte coincidentes. De ahí que algunos autores hayan optado por plantear criterios generales que puedan ser válidos en ambos tipos de investigación, aunque requieran de una mayor concreción cuando son aplicados a diseños específicos. Los esfuerzos de Eisenhart y Howe (1992) se han dirigido a la búsqueda de criterios generales que sirvan como base para valorar indistintamente la validez de los diseños de investigación cualitativa y cuantitativa.

También Swanborn (1996) se inscribe en este tipo de planteamientos al defender que en el fondo, todos los procedimientos usados por los investigadores cuantitativos y naturalistas se dirigen hacia los mismos objetivos básicos, por lo que cabe afirmar una base común de ideas reguladoras de los criterios de control de calidad considerados tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa.

Eisenhart y Howe (1992) presentan cinco estándares generales que pueden ser utilizados como guías para alcanzar argumentos válidos en la investigación educativa:

a) *Ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis de datos*. Se requiere una coherencia entre las cuestiones de investigación y los procedimientos seguidos para responderlas, y además de



La comprobación con los participantes favorece la veracidad de los descubrimientos.

forma que sean aquéllas las que señalen el modo en que serán recogidos y analizados los datos, y no viceversa.

b) *Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos.* Se requiere un nivel suficiente de competencia en el modo en que son conducidas las entrevistas, diseñados los instrumentos, seleccionados los individuos o reducidos los datos, para alcanzar la credibilidad en las conclusiones.

c) *Coherencia con el conocimiento previo.* Cualquier investigación se apoya en una tradición teórica y contribuye a un cuerpo de conocimientos en una determinada área. Los supuestos y objetivos teóricos considerados en el desarrollo de un estudio han de ser expuestos, de modo que nos permitan su apropiada comparación a otros estudios realizados desde la misma perspectiva teórica.

d) *Toma en consideración de las restricciones derivadas de los valores.* La investigación no es ajena a los valores, por lo que no debe obviarse la discusión sobre la importancia, la utilidad o los riesgos derivados del estudio. En este sentido ha de considerarse el modo en que la investigación contribuye a la mejora de la práctica educativa, y respetar ciertos criterios éticos en la concepción y el desarrollo de los estudios.

e) *Globalidad.* Este último estándar alude a la necesidad de responder de modo holístico a los cuatro anteriores. Es decir, serían necesarios juicios de conjunto acerca de la claridad, coherencia y competencia en los procedimientos de recogida y análisis de datos, y un adecuado equilibrio entre la calidad técnica del estudio en su globalidad y los valores, importancia y riesgos asociados al mismo.

Cada uno de estos estándares generales sirve como marco de referencia para el establecimiento de estándares específicos para diseños de investigación particulares, de acuerdo con los supuestos, tópicos y metodologías asociados a los mismos.

TERCERA PARTE INFORMES DE INVESTIGACIÓN



