

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/44376485>

# Metodología de la investigación cualitativa / Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez

Book · January 1996

Source: OAI

CITATIONS

75

READS

200,101

3 authors:



[Gregorio Rodríguez-Gómez](#)

Universidad de Cádiz

200 PUBLICATIONS 1,931 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Javier Gil-Flores](#)

Universidad de Sevilla

123 PUBLICATIONS 1,755 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Eduardo García-Jiménez](#)

Universidad de Sevilla

110 PUBLICATIONS 1,067 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Perfiles de autorregulación académica en universitarios [View project](#)



Project for the evaluation of ISTAS training actions (Trade Union Institute for Labour, Environment and Health) - Proyecto de evaluación de las acciones formativas de ISTAS (Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud) [View project](#)

## CAPITULO I

# TRADICIÓN y ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

### INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días han ido surgiendo toda una serie de formas de investigar en educación contrapuestas a otras formas incipientes de investigación empírica cercanas a un enfoque positivista. Así, el *estudio de campo*, término utilizado por antropólogos y sociólogos, a través del que se enfatiza el hecho de que los datos se recogen en el campo y no en el laboratorio u otros lugares controlados; la *investigación naturalista* cuando se desea destacar que el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc.; la *etnografía*, método particular de investigación seguido básicamente por los antropólogos con la intención de describir la cultura de un contexto.

Como recuerda LeCompte (1995), los términos utilizados para conceptualizar a cada uno de estos enfoques denotan la importancia de los constructos participantes, o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, los procedimientos y técnicas para la recogida de datos, los tipos de evidencias aducidas en apoyo de las afirmaciones realizadas, así como los métodos y la importancia del análisis utilizado. Así pues, los términos señalados son mucho más exactos y precisos que el término *cualitativo*, que simplemente hace referencia al tipo de datos que se maneja y deja que, subrepticamente, se vaya introduciendo algo realmente incierto como es que los investigadores cualitativos no cuantifiquen, midan o cuenten algo.

No obstante, a pesar de su menor significado sustantivo, progresivamente se ha ido introduciendo el término *investigación cualitativa*. Como muestra de ello han aparecido toda una serie de obras que utilizan este concepto, siendo de destacar las de Bogdan y Biklen (1982), Denzin y Lincoln (1994), Glesne y Peskin (1992), Lecompte, Millroy y Preisle (1992), Maxwell (1996) y Morse (1994). Un primer acercamiento a la bibliografía sitúa bajo el mismo nombre a todas aquellas perspectivas de investigación que emergen como alternativa al enfoque positivista (cuantitativo) dominante en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX. En definitiva, bajo el concepto de *investigación cualitativa* englobamos a toda una serie de tendencias en la investigación, cada una de ellas con sus características diferenciales. Preferimos utilizar el término investigación cualitativa para situar bajo el mismo toda esta gran diversidad de enfoques y corrientes de investigación: estudio de campo, investigación naturalista, etnografía, etc.

## **I. BREVE HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

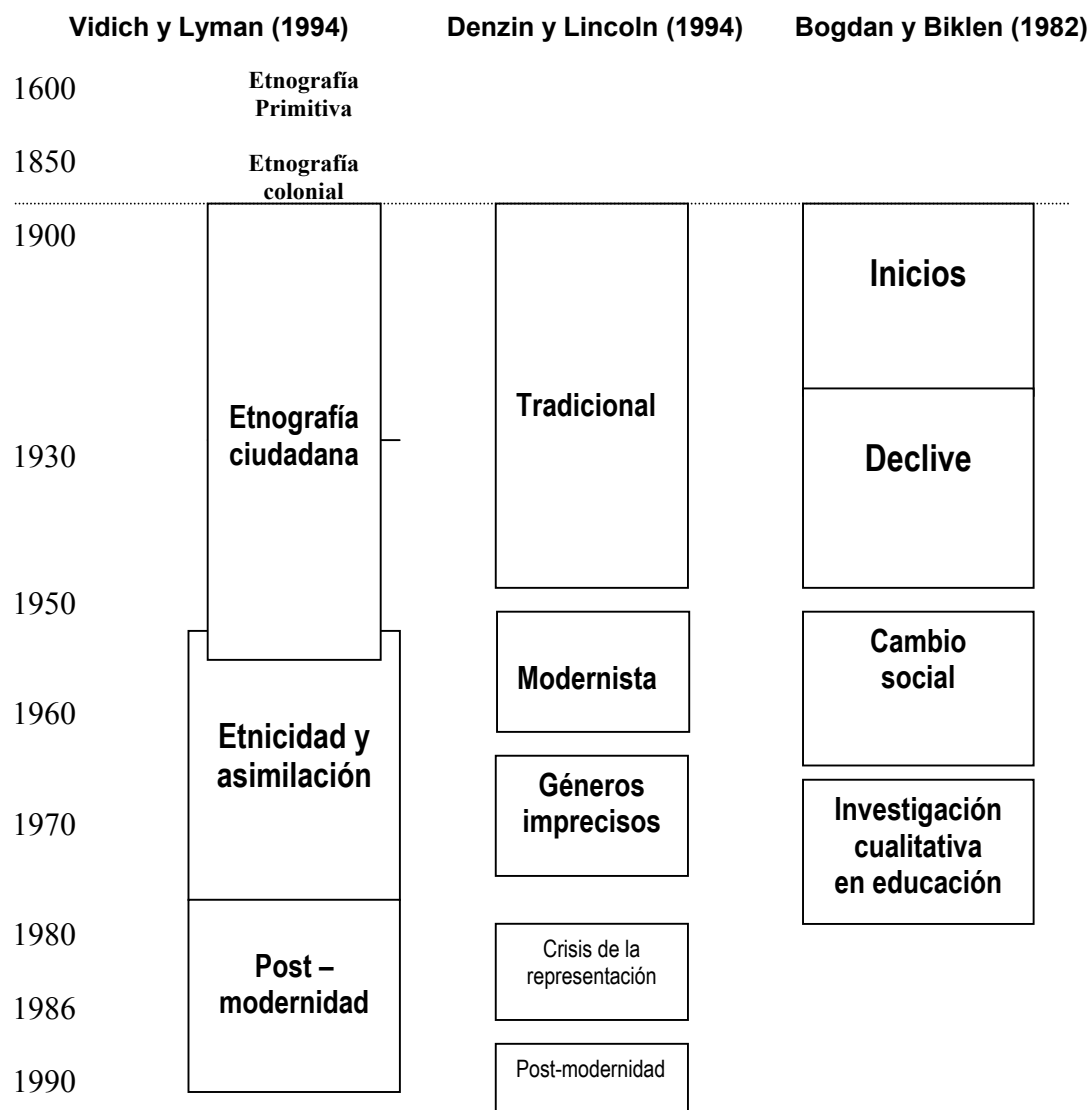
La evolución de la investigación cualitativa no puede concebirse si no es desde la consideración del proceso seguido por cada una de las diferentes áreas que han conformado esta manera de entender la investigación en el campo de las ciencias sociales, sobre todo desde la antropología y la sociología, por lo que una revisión histórica no puede por menos que trascender el contexto de una única disciplina.

Las principales revisiones en torno a la evolución de la investigación cualitativa las encontramos, entre otras, en las aportaciones de Bogdan y Biklen (1982), Denzin y Lincoln (1994), Goetz y LeCompte (1988), Stocking (1993) y Vidich y Lyman (1994), que constituirán nuestros puntos de referencia para presentar esta evolución. En la figura 1.1 representamos un eje cronológico construido a partir de las aportaciones de algunos de estos autores, a través del cual podemos visualizar las diferentes fases o etapas seguidas en la investigación cualitativa.

Bogdan y Biklen (1982) establecen cuatro fases fundamentales en el desarrollo de la investigación cualitativa en educación. Un primer periodo que va desde finales del siglo XIX hasta la década de los treinta, donde se presentan los primeros trabajos cualitativos y adquieren su madurez diversas técnicas cualitativas como la observación participante, la entrevista en profundidad o los documentos personales, impone su impronta la Escuela de Chicago y tiene lugar el nacimiento de la sociología de la educación. Un segundo periodo que comprende desde la década de los treinta a los cincuenta, en el que se produce un declive en el interés por el enfoque cualitativo. Un tercer momento se produce en torno a la década de los sesenta, época marcada por el cambio social y el resurgimiento de los métodos cualitativos.

El cuarto periodo, iniciado en la década de los setenta, se ve por parte de Bogdan y Biklen (1982) como la época en la que comienza a realizarse investigación cualitativa por los investigadores educativos, y no por antropólogos o sociólogos como había sido lo normal hasta este momento.

Vidich y Lyman (1994), al analizar la historia de la investigación cualitativa, desde la antropología y la sociología, consideran las siguientes etapas en su evolución: la etnografía primitiva, en la que tiene lugar el descubrimiento del otro; la etnografía colonial, donde destaca la labor de los exploradores de los siglos XVII, XVIII y XIX; la etnografía del indio americano, llevada a cabo por la antropología a finales del XIX y comienzos del XX; la etnografía de los otros ciudadanos,



**Figura 1.1:** eje cronológico de la investigación cualitativa..

de comunidades y las etnografías sobre los inmigrantes americanos (desde comienzos del XX hasta los años sesenta); estudios sobre la etnicidad y la asimilación (desde mediados el siglo XX hasta la década de los ochenta) y en el momento actual caracterizado por el cambio postmoderno.

Denzin y Lincoln (1994), centrándose en lo que va de siglo, establecen cinco periodos en la investigación cualitativa: tradicional (1900-1950), el modernista o edad de oro (1950-1970), géneros imprecisos (1970 -1986), la crisis de la representación ( 1986-1990) y la era postmoderna ( 1990 - en adelante).

Vemos pues que, por parte de los diferentes autores, se plantea una evolución más o menos común, en la que influye la disciplina de la cual parten (antropología, sociología, Psicología) o el énfasis que pongan en unos aspectos u otros de la investigación (epistemología, metodología, etc.). Dado el carácter metodológico de este trabajo, y tomando como base las aportaciones de los autores reseñados, vamos a considerar la evolución de la investigación cualitativa

centrando nuestro interés en el desarrollo metodológico que se ha seguido a lo largo de estos años. Aunque las raíces históricas de la investigación cualitativa podemos encontrarlas en la cultura grecorromana con los trabajos de Herodoto (Erickson, 1973), no es hasta finales del siglo pasado cuando comienzan a emplearse los métodos cualitativos de una forma consciente (Taylor y Bogdan, 1986).

### 1.1. Inicios de la investigación cualitativa

Desde *una perspectiva socioológica* Bogdan y Biklen (1982) sitúan las raíces de la investigación cualitativa, dentro del seno de los Estados Unidos, en el interés sobre una serie de problemas de sanidad, asistencia social, salud y educación cuyas causas es preciso buscarlas en el impacto de la urbanización y la inmigración de grandes masas. En este contexto el fotógrafo Jacob Rijs ( 1890) reveló las vidas de la pobreza urbana en las páginas de su texto *How the Other Half Lives* (Cómo vive la otra mitad), y periodistas interesados en destapar la vida de los demás, como Like Steffens ( 1904, 1931 ), ex- pusieron en sus artículos la corrupción gubernamental.

En este contexto de denuncia social se llama la atención sobre las condiciones infrahumanas de la vida urbana en la sociedad Norteamericana. Como respuesta surge el movimiento de la encuesta social, y se empieza toda una serie de estudios de muestra amplia cerca de los inicios del siglo XX.

En el entorno europeo nos encontramos con el estudio de LePlay de 1855 y publicado bajo el nombre *Les Ouvriers Europeans* (Los obreros europeos), en el que se describe con sumo detalle la vida de las familias de clase trabajadora. En este trabajo, LePlay y sus colegas utilizan como método de trabajo la observación participante. Sobre la obra de LePlay, Nisbet ( 1966, cit. de Taylor y Bogdan, 1986) llega a afirmar lo siguiente:

*Pero The European Working Class es una obra que pertenece sin dudas al campo de la sociología, la primera obra sociológica auténticamente científica del siglo... Por lo general se considera que Suicide de Durkeim es la primera obra científica de sociología, pero en nada empaña el logro de Durkeim la observación de que en los estudios de LePlay sobre parentesco y tipos de comunidad europeos se encuentra un esfuerzo muy anterior de la sociología europea por combinar la observación empírica con la extracción de inferencias esenciales, y por hacerlo reconocidamente dentro de los criterios de la ciencia.*

En Gran Bretaña, Booth lleva a cabo encuestas sociales sobre la pobreza en Londres a comienzos de 1886, y Myhew publica una serie de cuatro volúmenes entre 1851 y 1862 bajo el nombre *London Labour and the London Poor* (El Londres trabajador y el Londres pobre), en los que se recogen un conjunto de informes, anécdotas y descripciones sobre las condiciones de vida de los trabajadores y desempleados. Las historias de vida y las entrevistas en profundidad fueron las herramientas metodológicas utilizadas por Mayhew.

En Estados Unidos se lleva a cabo en 1907 la *Piltsburgh Survey*, primera gran encuesta social realizada en aquel país, y que aunque se basaba fundamentalmente en estadísticas de determinados hechos o situaciones, desde el número de accidentes semanales en el trabajo, la localización de servicios

higiénicos hasta la asistencia las escuelas, también incorporada descripciones detalladas, entrevistas, retratos y fotografías.

Esta utilización conjunta de datos tan diversos se debe en gran parte al carácter multidisciplinar de la investigación; científicos sociales, trabajadores sociales, líderes civiles, asesores y periodistas contribuyeron en estos primeros esfuerzos. Además los materiales se discutían en sesiones públicas y se presentaban a la comunidad. Como señalan Bogdan y Biklen ( 1982) la encuesta social es de suma importancia para la comprensión de la historia de la investigación cualitativa en educación debido a su relación con los problemas sociales y su particular posición intermedia entre el estudio revelador descriptivo de una realidad social necesitada de un cambio y el estudio científico.

Las *raíces antropológicas* de la investigación cualitativa es preciso buscarlas en el trabajo realizado por los primeros antropólogos evolucionistas de la segunda mitad del siglo XIX. En este momento los investigadores no se desplazaban al campo para estudiar la realidad, sino que acumulaban datos etnográficos a partir de los informes de viaje ofrecidos por otras personas (misioneros y maestros, principalmente) para documentar la visión evolucionista que tenían acerca de los estadios de las formas culturales humanas. Stocking (1993) recuerda cómo los primeros escritos de la antropología evolucionista de MacLeman (1865) y Tylor (1871) se basaban esencialmente en este tipo de información.

Con el fin de asegurar la cantidad y calidad de la información que se recibía, en 1870 la Asociación Británica de Antropología publica *Notes and Queries*. Una guía realizada con el propósito de facilitar y promover entre los viajeros de las colonias una cuidadosa observación antropológica, capacitando de esta forma a quienes no eran antropólogos para proporcionar el tipo de información que es necesario tomar como base en un estudio antropológico.

En 1898 Boas publica un artículo en torno a la enseñanza de la antropología a nivel universitario. Aunque Boas y sus colaboradores se encuentran entre los primeros antropólogos que comenzaron a quedarse en el lugar natural objeto de estudio, estos tiempos eran breves y seguían nutriéndose de informadores competentes que hablaran inglés pues ellos no habían aprendido las lenguas nativas. La principal aportación de Boas al desarrollo de la investigación cualitativa en educación fue su concepto de cultura (Bogdan y Biklen, 1982). Para Boas cada cultura objeto de estudio debería ser enfocada desde una perspectiva inductiva, en un intento de llegar a captar cómo era comprendida la cultura de una sociedad por parte de sus miembros. Era un relativista cultural.

## **1.2. La etapa de consolidación**

Tras este primer periodo de investigadores ajenos al campo, se produce un cambio fundamental con la incorporación de jóvenes antropólogos que, formados en antropología, se dedican a recoger la información de forma directa en el campo. Una figura fundamental en este momento es la de Haddon, quien junto con sus colegas llegan a ser conocidos como la "Escuela de Cambridge" (Stocking, 1993). Durante la época que media entre 1900 y la Segunda Guerra

Mundial, los investigadores cualitativos se trasladan al campo y escriben, intentando ser objetivos, narraciones colonizadoras de las experiencias de campo que eran reflejo del paradigma positivista imperante en la época. Estaban interesados en conocer a través de sus escritos interpretaciones válidas, fiables y objetivas. Los "otros" que estudiaban eran extranjeros y extraños.

Durante esta época, el trabajador de campo era tratado como una celebridad, un héroe cultural, que se había introducido en la vida de otros y volvía del campo con historias sobre gente extraña. Para Rosaldo (1989) es la época del "Etnógrafo Solitario", la historia de un hombre de ciencia que se había ido en busca de nativos a tierras lejanas. Cuando volvía a casa con los datos, el etnógrafo solitario escribía una narración objetiva sobre la cultura que había estudiado. Estas historias se estructuraban de acuerdo con las normas de la etnografía clásica que se realizaban en torno a cuatro ideas o acuerdos (Rosaldo, 1989): un compromiso con la objetividad, cierta complicidad con el imperialismo, una idea en torno al monumentalismo (la etnografía se creaba a modo de pintura de museo sobre la cultura estudiada) y una creencia de intemporalidad (lo que se estudiaba nunca cambiaba).

La figura central de este periodo es Malinowski, con sus trabajos realizados en Nueva Guinea (1914-1915) y las islas Trobiand (1917-1918). Su obra *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*, publicada en 1922 y traducida al castellano en 1972 bajo el título *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, marca el inicio de un nuevo modo de hacer etnografía, caracterizado por la participación, observación e interrogación. Malinowski es el primer antropólogo profesional que proporciona una descripción de su enfoque investigador y una descripción del trabajo de campo. En su obra, Malinowski realiza una propuesta metodológica que cambia el punto de observación, instalándose en medio de los poblados, entre el grupo estudiado. Fue el primer antropólogo social que pasó largos periodos de tiempo en un lugar nativo para observar directamente cuál era la actividad desarrollada, qué es lo que hacían. Malinowski insistía en que una teoría de la cultura debería fundamentarse en las experiencias humanas, construida sobre las observaciones y desarrollada inductivamente.

Otra figura de una gran importancia es Margaret Mead, quien en 1928 publica *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive youth for Western Civilisation* (traducido al castellano en 1981 como *Adolescencia. sexo y cultura en Samoa*). Esta antropología, interesada particularmente por la escuela como organización y el papel del profesor, se centró en sociedades menos tecnológicas examinando cómo contextos particulares reclamaban determinados profesores y determinaban las relaciones que éstos establecían con los alumnos. A pesar del criticado determinismo ambiental de su obra, propició que las siguientes generaciones se dedicaran al estudio de la diversidad y las limitaciones de la plasticidad y adaptabilidad humanas. Aunque no llevó a cabo su trabajo de campo en Estados Unidos, en todo momento reflexionó sobre la educación norteamericana, centrándose en conceptos antropológicos antes que en las dimensiones metodológicas.

Las obras de Malinowski y Mead se sitúan en el contexto de los antropólogos preocupados por los procesos de enculturación, y que para su análisis se centra en el estudio de pequeñas comunidades no industriales. No obstante también se producen en esta etapa una serie de trabajos; comparativos en las propias sociedades de los investigadores. Encontramos así las primeras aportaciones de Vandewalker ( 1898), Hewet ( 1904) y Montessori ( 1913) en las que destaca el contexto cultural de los procesos educativos.

La Escuela de Chicago ofrece sus principales aportaciones en el periodo comprendido entre 1910 y 1940. A lo largo de este tiempo, tomando como método la observación participante, se producen toda una serie de estudios sobre la vida urbana (Anderson, 1923; Cressy, 1932; Trasher, 1927; Wirth, 1928; Zorbaugh, 1929); historias de vida de criminales y delincuentes juveniles (Shaw, 1931. Shaw y otros, 1938; Sutherland, 1937) y clásico estudio de Thomas y Znaniecki ( 1927) sobre la vida de los inmigrantes y sus familias en Polonia y los Estados Unidos. En torno a 1940 la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales eran técnicas metodológicas con las que se encontraban totalmente familiarizados los investigadores cualitativos.

### **1.3. La etapa de la sistematización**

Tras la Segunda Guerra Mundial y hasta el inicio de la década de los setenta podemos situar una nueva etapa en la investigación cualitativa que Denzin y Lincoln ( 1994) conceptualizan como la fase modernista. No obstante la forma de afrontar el trabajo, como recuerda Wolcott (1992), aún hoy sigue estando presente en el quehacer cotidiano de algunos investigadores.

Es una época de una gran creatividad en la que aparecen toda una serie de textos a través de los cuales se intentan formalizar los métodos cualitativos (Bogdan y Taylor, 1975; Cicourel, 1964; Filstcad, 1970; Glasery Strauss, 1967; Lofland, 1971). El investigador cualitativo intenta realizar estudios cualitativos rigurosos de importantes procesos sociales, incluyendo la desviación del control social en las aulas.

Toda una nueva generación de investigadores encuentran nuevas teorías interpretativas (etnometodología, fenomenología, teoría crítica, feminismo). Estas se orientaban hacia las prácticas de una investigación cualitativa que permitieran dar voz a las clases más populares de la sociedad.

En este momento predomina la presencia del paradigma postpositivista. Los investigadores intentan ajustar los argumentos de Campbell y Stanley (1963) en torno a la validez interna y externa a los modelos interaccionistas y constructivistas de investigación. Se vuelve a los textos de la escuela de Chicago como fuentes de inspiración. En el campo educativo definen la investigación educativa autores como Spirdler y Spindler, Henry, Wolcott y Singleton. Autores como Strauss y Corbin (1990) y Miles y Huberman (1994) mantienen aún hoy esta forma de investigación.

La edad de oro de la investigación cualitativa refuerza la imagen de los investigadores cualitativos como románticos culturales: se valora a los marginados como héroes, se presta apoyo a los ideales emancipatorios; se colocan en una trágica y en ocasiones irónica perspectiva de la sociedad y de sí mismos, uniéndose a una larga lista de románticos culturales de izquierda que incluyen, a Emerson. Marx, James, Dewey, Gramsci y Marlin Luther King.



El final de, esta etapa, lo sitúan Denzin y Lincoln (1994) en las reuniones que mantienen Blumer y Hughes con un grupo de jóvenes sociólogos denominado "Chicago Irregulars" en el contexto de las reuniones de la Asociación Americana de Sociología mantenidas en San Francisco a lo largo de 1969:

#### 1.4. El pluralismo

Al comienzo de esta época los investigadores cualitativos disponen de todo un repertorio de paradigmas, métodos y estrategias que emplear en sus investigaciones. Las teorías van desde el interaccionismo simbólico hasta el constructivismo, la indagación naturalista, positivismo y post-positivismo, fenomenología, etnometodología, crítica (Marxista) semiótica, estructuralismo, feminismo y varios paradigmas étnicos. La investigación cualitativa va ganando en valor, y la política y la ética de la investigación cualitativa fueron tópicos de gran interés. Las estrategias de investigación iban desde la teoría fundamentada hasta el estudio de casos, los métodos históricos, biográficos, la etnografía en la acción y la investigación clínica. También se disponen de diversas normas de recoger y analizar materiales empírico, incluyendo la entrevista cualitativa, la observación, la visualización, la experiencia personal y los métodos documentales. Los ordenadores van entrando progresivamente.

Como indicadores del principio y el final de esta etapa Denzin y Lincoln (1994) señalan dos obras de Geertz, *The Interpretation of Cultures* (1973) y *Local Knowledge* (1983). A través de estas obras Geertz argumenta que los anteriores enfoques caracterizados por su carácter positivista, conductual y totalizador van dejando espacio a una perspectiva más pluralista, interpretativa y abierta que toma como punto de partida las representaciones culturales y sus significados. Para Geertz la tarea de la teoría es dar sentido a una situación concreta.

En este momento emergen nuevos enfoques: postestructuralismo (Barthes), neopositivismo (Philips), neomarxismo (Althusser) teorías rituales del drama y la cultura (Turner), deconstruccionismo (Derrida), etnometodología (Garfinkel).

Desde el campo educativo van ganando terreno las posiciones naturalistas, post-positivistas y constructivistas con los trabajos de Wolcott, Guba, Lincoln, Stake y Eisner. A finales de la década de los setenta se contaba con algunas revistas cualitativas como *Urban Life*, *Qualitative Sociology*, *Symbolic Interaction* y *Studies in Symbolic Interaction*.

#### 1.5. La doble crisis

A mediados de la década de los ochenta se produce una enorme ruptura, que se inicia con la aparición de textos como *Anthropology as Cultural Critique* (Marcus y Fisher, 1986), *The Anthropology of Experience* (Turner y Bruner, 1986), *Writing Culture* (Clifford y Marcus, 1986), *Works and Lives* (Geertz, 1988) y *The Predicament of Culture* (Clifford, 1988). A través de estos trabajos la investigación se hace más reflexiva y se introducen cuestiones de género, clase y raza. Donde una consideración metodológica, la erosión de las normas clásicas de la antropología objetivismo, complicidad con el colonialismo, y vida social

estructurada por rituales y costumbres fijadas, etnografías como monumentos a una cultura) es total y aspectos como la validez, fiabilidad y objetividad resultan ser problemáticos.

Los investigadores sociales se enfrentan a una doble crisis de representación y legitimación. Incluidas en el discurso del postestructuralismo y el postmodernismo esta doble crisis se categoriza bajo diferentes términos, asociados con las revoluciones interpretativa lingüística y retórica de la teoría social. Esta revolución lingüística problematiza dos asunciones básicas de la investigación cualitativa. La primera es que los investigadores cualitativos pueden capturar directamente la experiencia vivida. Tal experiencia, se argumenta ahora, es creada en el texto social escrito por el investigador. Esta es la crisis representacional. Confronta el ineludible problema de la representación, pero lo hace dentro de un marco que hace la unión directa entre la experiencia y el texto problemático.

La segunda asunción se refiere al criterio tradicional para evaluar e interpretar la problemática investigación cualitativa. Es la crisis de legitimación que implica un serio repensar en términos tales como validez, generalizabilidad y fiabilidad, términos ya teorizados en los discursos postpositivista, constructivista naturalista (Lincoln y Guba, 1985), feminista (Fonow y Cook, 1991; Smith, 1992) e interpretativo (Atkinson, 1990; Hammersley, 1992; Lather, 1993). Desde esta perspectiva la pregunta es: ¿cómo deben evaluarse los estudios cualitativos en un momento postestructural?

## 1.6. El momento actual

En estos últimos años del siglo asistimos a lo que Lincoln y Denzin (1994) denominan el quinto momento de la investigación cualitativa y que, siguiendo sus palabras, podemos resumir de la siguiente forma:

*La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas.*

*El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis (p. 576).*

Tras el recorrido por las distintas fases históricas de la investigación cualitativa, Denzin y Lincoln (1994: II) llegan a cuatro conclusiones que compartimos en su totalidad. En primer lugar, cada uno de los momentos históricos anteriores operan todavía en el presente, ya sea como herencia o como un conjunto de prácticas que los investigadores aún siguen utilizando o contra las que combaten. Segundo, en la actualidad la investigación cualitativa se caracteriza por todo un conjunto de elecciones desconcertantes. En ningún otro momento histórico el investigador cualitativo ha tenido tantos paradigmas,

métodos, técnicas e instrumentos o estrategias de análisis ante lo que tener que elegir. Tercero, nos encontramos en un momento de descubrimiento y redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir. Cuarto, la investigación cualitativa no puede contemplarse por más tiempo desde una perspectiva positivista, neutral y objetiva. La clase, la raza, el género y la etnicidad configuran el proceso de indagación, haciendo a la investigación un proceso multicultural.

## **2. ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

### **2.1. Naturaleza de la investigación cualitativa**

Como hemos tenido ocasión de comprobar en las páginas precedentes, a través del recorrido histórico que hemos realizado en torno a la investigación cualitativa, en estos momentos nos encontramos en una situación donde convergen una gran diversidad de perspectivas y enfoques en la investigación cualitativa. A pesar de ello, sedan una serie de características diferenciadoras que son compartidas en mayor o menor medida por cada una de estas perspectivas. La investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento. Una primera definición, aportada por Denzin y Lincoln (1994: 2), destaca que es "Multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio". Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar , los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicada La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad e materiales entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricas, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Taylor y Bogdan (1986: 20) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Otros autores llegan a señalar las siguientes características propias de la investigación cualitativa:

1. Es inductiva.
2. El investigador ve al escenario ya las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto dc su estudio. .
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco dc referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. ,
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.

8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.

Miles y Huberman ( 1994: 5-8), consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son únicamente "banales" o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden realizarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

Para LeCompte (1995), la investigación cualitativa podría entenderse como "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos". Para esta autora la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. La calidad, según LeCompte ( 1995) significa "lo real, más que lo abstracto: lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado".

Stake (1995) sitúa las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa en tres aspectos fundamentales: ( 1) la distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación; (2) la distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador, y ( 3) la distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido. Para Stake (1995), la primera característica diferenciadora de la investigación cualitativa no se asienta en el enfrentamiento entre dato cualitativo versus dato cuantitativo, sino que se sitúa el terreno epistemológico. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación. Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. La segunda característica que Stake ( 1995) destaca de la investigación cualitativa es el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimiento desde los inicios de la investigación, frente a la Posición mantenida desde los diseños cuantitativos en los que el investigador debe estar "libre de valores" e interpretar una vez que los datos se han recogido y analizado estadísticamente. En la investigación cualitativa lo que se espera es una "descripción densa", una "comprensión experiencial" y "múltiples realidades". Como tercera característica diferenciadora de la investigación cualitativa, Stake (1995) argumenta que en ésta el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento como síntesis de su perspectiva, Stake (1-995) considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático (ver cuadro (1 ).

Tras este breve repaso sobre distintas visiones en torno a la investigación cualitativa, es el momento de establecer unas características básicas de este tipo de investigación, siendo conscientes de lo difícil y polémico que puede resultar sintetizar tanta pluralidad en una tipología básica. No obstante, siguiendo las aportaciones de Guba y Lincoln ( 1994) y Angulo ( 1995), destacamos que existen una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes de esta diversidad de enfoques y tendencias. Estos niveles son los siguientes: ontológico, epistemológico, metodológicos, técnico instrumental y contenido.

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizado</li> <li>• Orientado al caso (entendido el caso como un sistema limitado).</li> <li>• Resistente al reduccionismo y al elementalismo.</li> <li>• Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientado al campo.</li> <li>• Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes.</li> <li>• Se afana por ser naturalista, no intervencionista.</li> <li>• Preferencia por las descripciones en lenguaje natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los investigadores se basan más en la intuición.</li> <li>• Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes.</li> <li>• Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atiende a los actores intencionalmente.</li> <li>• Busca el marco de referencia de los actores.</li> <li>• Aunque planificado el diseño es emergente, sensible.</li> <li>• Sus temas son émicos, focalizados progresivamente.</li> <li>• Sus informes aportan una experiencia vicaria.</li> </ul>

Cuadro 1.1: Características de los estudios cualitativos (elaborado a partir de Stake, 1995:47).

Denominamos nivel *ontológico* aquél en el que se especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural. Desde este nivel, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.

Desde el plano *epistemológico* se hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento. Así, desde esta perspectiva epistemológica, frente a la v(a) hipotético-deductiva implantada mayoritariamente en el campo de la investigación, por lo general, la investigación cualitativa asume una vía inductiva. Parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior.

En un plano *metodológico* se sitúan las cuestiones, referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. Desde este nivel los diseños de investigación seguidos en la investigación cualitativa tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.

*La tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia (Anguera. 1995: 514).*

Desde un nivel *técnico*, preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.

Por último, desde el nivel de contenido, la investigación cualitativa cruza todas las ciencias disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en educación, sociología. Psicología economía, medicina, antropología, etc.

## 2.2. Enfoques en la investigación cualitativa

Cuando la investigación cualitativa se concreta en la realidad, las características básicas reseñadas en el punto anterior se transforman y adaptan a determinadas posiciones teóricas, cuestiones de investigación o cualquier otra circunstancia, propiciando así una multiplicidad de enfoques o perspectivas diferentes. En un primer trabajo Jacob (1987) identificó cinco tradiciones dominantes en la investigación cualitativa, añadiendo una sexta en una publicación posterior de 1988. En aquel momento Jacob consideró como tradiciones la etología humana, la Psicología ecológica, la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo, simbólico. Esta clasificación fue criticada por Atkinson y otros (1988) quienes, desde una perspectiva, británica proponen como aproximaciones cualitativas el interaccionismo simbólico, la antropología, la sociolingüística, la etnometodología, la evaluación iluminativa, la etnografía neo-marxista y la investigación feminista.

Son numerosos los trabajos que, desde entonces, intentan llegar a delimitar y clasificar las diversas corrientes existentes en la investigación cualitativa, destacando, en este sentido los de Donmoyer (1992), Tesch (1990) o Wolcott (1992), entre otros. Estas distintas clasificaciones vienen a constatar la existencia de un pluralismo paradigmático. En este sentido Lather (1992) plantea una clasificación que toma como base las tesis de Habermas en torno a las tres categorías del interés que subyacen al conocimiento humano: predicción, comprensión y emancipación. A éstas añade una cuarta categoría como es la correspondiente a la de construcción (ver cuadro 1.2).

<b>Precedir</b>	<b>Comprender</b>	<b>Emancipar</b>	<b>Deconstruir</b>
Positivismo	Interpretativo Naturalístico Constructivista Fenomenológico Hermeneútico Interaccionismo Simbólico Microetnografía	Crítico Neo-marxista Feminista Específico a la raza Orientado a la práctica Participativo Freiriano	Post-estructural Post-moderno Diáspora Paradigmática

Cuadro 1.2: Paradigmas de la indagación postpositivista (Lather 1992: 89).

En esta línea de clasificación de las distintas tradiciones de investigación cualitativa, Green y Collins (1990) toman como base para establecer una diferenciación entre ellas cuatro cuestiones básicas:

- a) ¿Cuáles son los propósitos de la investigación? (predecir, explorar, describir, explicar, determinar, identificar ...etc.);
- b) ¿Cuáles son las asunciones que subyacen en torno a la naturaleza del fenómeno? (para el positivista la realidad es tangible, se puede medir; para el interpretativo la realidad es múltiple);

- c) ¿Qué lenguaje (e.g, metáforas) se impone en cada tradición?
- d) ¿Que cuestiones se plantean en cada tradición?

A estas cuestiones básicas, Collins ( 1992) añade otras cuatro más en un intento de clasificar el papel que juega el investigador en cada tradición de investigación:

1. ¿Cuáles son los propósitos del investigador?;
2. ¿Cuáles son las asunciones que mantiene el Investigador en torno a la naturaleza del fenómeno?;
3. ¿Qué lenguaje utiliza el investigador?;
4. ¿Qué tipos de cuestiones son de interés para el investigador?

Para Collins ( 1992) la respuesta a este doble conjunto de cuestiones permite establecer un modelo unificado de investigación que toma como elemento base las interacciones de la investigación y el investigador. La representación gráfica de esta forma de entender la investigación educativa la recogemos en la figura 1.2. Para Collins ( 1992) considerar la investigación educativa como un proceso holístico puede ayudar a romper con las dificultades de los sistemas de categorización, así como disminuir la dicotomía teoría-método. Además, esta unificación aporta una nueva forma de enfocar la investigación educativa.

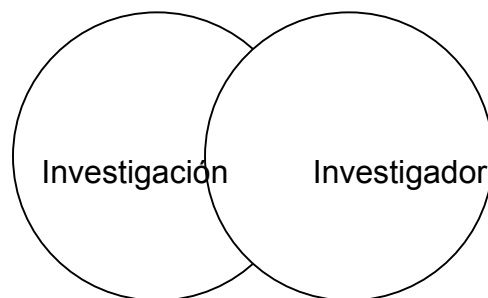


Figura 1.2: Un modelo de Investigación (Collins, 1992: 184).

Situados en esta perspectiva de diferenciar los diversos enfoques al uso en la investigación cualitativa podemos señalar el trabajo de Jordan y Yeomans (1995), quienes presentan tres perspectivas dentro del terreno de la etnografía educativa contemporánea: convencional, postmoderna y crítica.

En definitiva, no existe una investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles (ontológico, epistemológico, metodológico y técnico) que hemos presentado anteriormente. La adopción de una u otra alternativa, de todas las posibles que se presentan en cada nivel, determinarán el tipo de estudio cualitativo que se realice.



## CAPÍTULO II

### MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

#### I. MÉTODOS CUALITATIVOS

Realmente resulta difícil llegar a determinar cuáles son los métodos de investigación cualitativos y establecer una tipología de los mismos. La causa de ello radica, en primer lugar, en la proliferación de métodos que podrían adjetivarse como cualitativos -basta con revisar los trabajos de Cajide ( 1992), Jacob ( 1987) y Wolcott ( 1992) para tener una primera impresión desconcertante-; en segundo lugar, las distintas disciplinas que se aproximan al estudio del hecho educativo, dejando cada una de ellas su propia impronta metodológica; y, por último, el propio significado del concepto método, bajo el cual llegan a englobarse otros tales como aproximaciones, técnicas, enfoques o procedimientos. Así, por ejemplo, desde los objetivos de investigación de la interacción simbólica (Denzin, 1989), los métodos a considerar deberían ser la observación participante, la investigación naturalista, la entrevista sociológica y la biografía. Pero si uno se sitúa en la perspectiva de Goetz y LeCompte ( 1984), estos métodos habrán de considerarse a la luz de la investigación etnográfica. Aunque muchos de los procedimientos que describen unos autores y otros son casi idénticos, su utilización de acuerdo con la teoría. y sus potencialidades y debilidades, para determinados propósitos, son diferentes.

Una imagen de este complejo entramado metodológico es la que ofrece Wolcott (1992) representando las distintas estrategias cualitativas en la investigación educativa como un árbol que hunde sus raíces en la vida cotidiana, y parte de tres actividades básicas: experimentar, vivir, preguntar y examinar. A partir de estas raíces brotarán las diferentes "ramas" y "hojas" de la investigación cualitativa, entre las que el investigador debe elegir para realizar su trabajo.

Todos estaremos de acuerdo en que la naturaleza de las cuestiones de investigación guía y orienta el proceso de indagación y, por tanto, la elección de unos métodos u otros. Destacamos de esta forma el carácter instrumental del método. Pero los métodos de investigación surgen bajo las concepciones y necesidades de los investigadores que trabajan desde una disciplina concreta del saber, la cual determina en cierta medida, a su vez, la utilización de los métodos concretos y las posibles cuestiones a tratar.

Así pues, consideramos el método como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta. Basándonos en la comparación realizada por Morse (1994), en el cuadro 2.1 presentamos una clasificación, que no pretende ser exhaustiva, de los métodos que se vienen utilizando en la investigación cualitativa. En la primera columna del cuadro hemos situado las cuestiones que orientan la investigación, a continuación el método más adecuado para enfrentarse al tipo de interrogante planteado, la disciplina de procedencia del método, las técnicas de recogida de información que se utilizan por lo general desde ese enfoque metodológico, otras fuentes de datos, y, por último, algunos autores relevantes que han trabajado desde cada opción metodológica.

## 2. FENOMENOLOGÍA

Las raíces de la fenomenología hay que situar en la escuela de pensamiento filosófico creada por Husserl ( 1859- 1938) en los primeros años del siglo XX. Según Husserl, la tarea de la filosofía fenomenológica es constituir a la filosofía como una ciencia rigurosa, de acuerdo con el modelo de las ciencias físico-naturales del siglo XIX, pero diferenciándose de ésta por su carácter puramente contemplativo.

Como diferencia fundamental de la investigación fenomenológica, frente a otras corrientes de investigación cualitativas, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva: "La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad" (Bullington y Karlson, 1984: 51; citado por Tesch, 1990: 49).

Para Van Manen ( 1990: 8-13; citado por Mélich. 1994:50), el sentido y las tareas de la investigación fenomenológica se pueden resumir en los siguientes ocho puntos:

1. La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
2. La investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.
3. La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia de un fenómeno es un universal, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
4. La investigación fenomenológica es la descripción de los significados 'vivididos' existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.
5. La investigación fenomenológica es el estudio científico-humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse *ciencia* en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, explícito, autocrítico e ínter subjetivo.
6. La investigación fenomenológica es la práctica atenta de las meditaciones. Este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de la educación de todos los días.
7. La investigación fenomenológica es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno socio- cultural.
8. La investigación fenomenológica es el pensar sobre la experiencia originaria. En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es

aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.

*Antes que estudiar el impacto de un programa diseñado para facilitar la integración de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, por ejemplo, o estudiar la cultura de la clase multirracial, o las interacciones entre jóvenes de distintas razas, la fenomenología se interesaría por cómo es la experiencia de ser un alumno perteneciente a una minoría étnica (o mayoría) en una clase de integración (Tesch. 1990:49).*

<b>Tipos de cuestiones de Investigación</b>	<b>Método</b>	<b>Fuentes</b>	<b>Técnicas instrumentos de recogida de información</b>	<b>Otras fuentes de datos</b>	<b>Principales referencias</b>
Cuestiones de significado explicitar la esencia de las experiencias de los actores.	Fenomenología.	Filosofía (fenomenología)	Grabación de conversaciones; escribir anécdotas de experiencias personales.	Literatura fenomenológica reflexiones filosóficas; poesía arte.	Heshusius, 1986; Melich, 1994; van Manen 1984, 1990.
Cuestiones descriptivo interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales.	Etnografía	Antropología	Entrevista no estructurada; observación participante, diagramas de redes sociales.	Documentos, registros, fotografía, mapas, genealogías, diagramas de redes sociales.	Erickson, 1975; Mehan 1978, 1980; García Jimenes, 1991. Feterman 1989, Granty y Fine 1992. Hammersley y Arkinson, 1992; Spradley, 1979; Werner y Schoepfle, 1978a, 1987b.
Cuestiones de proceso: experiencia a los largo del tiempo o el cambio puede tener etapas u fases.	Teoría fundamentada.	Sociología (interaccionismo simbólico)	Entrevistas (registradas en cinta)	Observación participante; memorias, diarios.	Glaser, 1978, 1992; Glaser y Strauss, 1967. Strauss, 1987. Strauss y Corbin, 1990.
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo.	Etnometodología; análisis del discurso.	Semiótica	Diálogo, (registro en audio y video)	Observación: notas de campo.	Atkinson, 1992; Benson y Hughes, 1983 Cicourel et al.. (1974) Coulon, 1995 Denzin, 1970, 1989; Heritage, 1984; Rogers, 1983.
Cuestiones de mejora y cambio social.	Investigación acción	Teoría crítica	Miscelánea	Varios	Kemmis, 1988, Elliot 1991.
Cuestiones subjetivas	Biografía	Antropología	Entrevista	Documentos, registros, diarios	Goodson, 1985, 1992; Zabalza 1991.

Como destaca Melich ( 1994) la fenomenología trata de "desvelar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y qué relación se establece entre ellos" (p. 52), El resultado de

un estudio fenomenológico es una narración que dibuja un modelo, una descripción de las "invariantes estructurales de un determinado tipo de experiencia" (Dukes. 1984: 20 l; citado por Tesch, 1990).

Al analizar distintas aproximaciones al estudio de las prácticas en la educación permanente, Apps (1991: 133 y ss.) presenta el método fenomenológico, siguiendo las aportaciones de Spiegelberg (1975), como el desarrollo de seis fases: 1) descripción del fenómeno, 2) búsqueda de múltiples perspectivas, 3) búsqueda de la esencia y la estructura, 4) constitución de la significación, 5) suspensión de enjuiciamiento, y 6) interpretación del fenómeno.

La fase de descripción supone partir de la experiencia concreta y describirla de la manera más libre y rica posible, sin entrar en clasificaciones o categorización, pero trascendiendo lo meramente superficial. Al reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos, se pueden obtener distintas visiones: la del investigador, la de los participantes, la de agentes externos. Se trata de obtener toda la información posible desde diferentes perspectivas y fuentes, incluso cuando son contradictorias.

A lo largo de la tercera fase, a partir de la reflexión, el investigador intenta captar las estructuras del hecho, actividad o fenómeno objeto de estudio, y las relaciones entre las estructuras y dentro de las mismas. Es el momento de encajar las piezas del puzzle, establecer categorías y las relaciones existentes entre ellas.

Durante la constitución de la significación (cuarta fase), el investigador profundiza más en el examen de la estructura, centrándose en cómo se forma la estructura de un fenómeno determinado en una consciencia.

La quinta fase se caracteriza por la suspensión de los juicios mientras se recoge información y el investigador se va familiarizando con el fenómeno objeto de estudio. Se trata de distanciarse de la actividad para poder contemplarla con libertad, sin las Constricciones teóricas o las creencias que determinen una manera u otra de percibir.

Por último, en la fase de interpretación, se trata de sacar a la luz los significados ocultos, tratar de extraer de la reflexión una significación que profundice por debajo de los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso.

No obstante debemos ser conscientes de la diversidad metodológica que se da en el seno de la aproximación fenomenológico. En este sentido Cohen y Omery (1994) presentan tres corrientes fundamentales: la descriptiva (representada por Husserl o la escuela desarrollada en el entorno de la Universidad de Duquesne), la interpretativa (representada por la hermenéutica heideggeriana) o una combinación de ambas (representada por la fenomenología alemana o escuela de Utrecht),

Una buena forma de conocer el método fenomenológico es a través del análisis de las investigaciones que se han realizado con el mismo, sobre todo aquéllas que explicitan de forma clara el proceso metodológico seguido. Así, Cohen y Omery (1994) analizaron un total de trece revistas para determinar las tendencias en el uso de unos métodos u otros, destacando cómo para un numeroso grupo la dimensión metodológica tiene un carácter secundario, llegando incluso a constituirse en una opción editorial, como es el caso de la revista *Phenomenology + Pedagogy*, en la que los aspectos metodológicos se reducen a la mínima expresión. En el cuadro 2.2. presentamos una clasificación

de las investigaciones analizadas por parte de Cohen y Omery (1994), aunque tan sólo presentamos aquéllas que expresan claramente el proceso metodológico seguido en su trabajo.

En nuestro contexto educativo, a pesar de la escasez de investigaciones realizadas desde esta perspectiva, son de destacar los trabajos realizados por parte de Fullat (1988), Mélich (1994), San Fabián y Corral (1989) y Zumalabe (1990).

El método fenomenológico ha realizado importantes aportaciones a la corriente cualitativa en la investigación educativa, en este sentido Arnal, Del Rincón y La Torre (1992: 195) las concretan en:

- a) La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base para el conocimiento;
- b) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; y
- c) su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

<b>ESCUELA FENOMENOLÓGICA</b>	<b>INFORMES DE INVESTIGACIÓN</b>
Duquesniana	Ablanowicz (1992) Angus, Osborne y Koziemy (1991), Beck (1991, 1992), Becker (1987), Bowman (1991), Columbus y Tice (1991), Denne y Thompson (1991); Forrest (1989); Gugliettie-Kelly y Westcott (1990); Ling (1987); Rose (1990) y Sandelowski y Pollock (1986)
Alemania	Barrit y otros (1983); Cohen y Sarter (1992); Forrest (1989); Rose (1990); Van Manen (1984, 1990) y Whestone y Reid (1991).
Interpretativa	Bener (1984); Benner y Wrubbel (1989); Dikelman (1989, 1990, 1991, 1992) y Kondora (1993).

### 3. ETNOGRAFÍA

Existe una gran controversia en torno a cuáles son las características distintivas de la etnografía (Hammersley y Atkinson, 1994; Atkinson y Hammersley, 1994), Así, para Spradley (1979) lo fundamentales el registro del conocimiento cultural; Gumperz (1981) entiende que lo básico es la investigación detallada de patrones de interacción social; y para Lutz (1981) es el análisis holístico de las sociedades. En ocasiones la etnografía se define como esencialmente descriptiva, otras veces como una forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981), y ocasionalmente se pone énfasis en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978).

El uso y justificación de la etnografía está marcado por la diversidad que por el consenso. Más bien, hay que reconocer diferentes posiciones teóricas o epistemológicas, cada una de las cuales confirma una versión del trabajo etnográfico (Atkinson y Hammersley, 1994: 257).

En un sentido similar se expresan Spindler y Spindler (1992: 63) cuando reconocen, en el caso concreto de la etnografía educativa, que "está viva y en buen estado, moviéndose enérgicamente en muchas direcciones, aunque sin gran

cantidad de orientación teórica consistente. Se ha movido desde una posición donde se da por supuesta, a una posición donde tiende a dominar la disciplina para la que es una herramienta de investigación".

Desde nuestra perspectiva, cuando nos referimos a la *etnografía* la entendemos como el *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de la unidad social. A través de la etnografía se persigue la descripción y reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social.

Una familia, una escuela, una clase, un claustro de profesores, son algunos ejemplos de unidades sociales educativas que pueden describirse etnográficamente. Sobre la base de la unidad social elegida Spradley (1980) clasifica la etnografía en un continuo que va desde la macroetnografía, cuya unidad de análisis es la sociedad compleja, hasta la microetnografía, interesada por una situación social dada. La preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son. Los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas acerca de ellos (García Jimenez, 1994). Cuando hacemos la etnografía de una determinada unidad social, estamos intentando construir un esquema teórico que, recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social. .

Desde una dimensión práctica, Atkinson y Hammersley (1994: 248) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- a) Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo;
- b) una tendencia a trabajar con datos no estructurados es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas;
- c) se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad.
- d) el análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

Como requisitos de una buena etnografía educativa Spindler y Spindler (1992: 63- 72) presentan una primera característica como es el requerimiento de la *observación directa*. No importa con qué instrumentos, sistema de codificación, aparato de registro o técnicas sean utilizadas, la primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar y de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción.

En segundo lugar; el etnógrafo debe pasar el *tiempo suficiente el escenario*, aunque no existe una norma rígida que nos indique el tiempo, de permanencia en

el escenario. Lo importante aquí es analizar la observación etnográfica, que se consigue permaneciendo durante el tiempo que permita al etnógrafo ver que sucede en repetidas ocasiones. Descubrimientos significativos se pueden conseguir tras dos semanas de observación, pero debemos permanecer en el campo mientras sigamos aprendiendo; en el momento en que la ocurrencia sucesiva no nos aporte nada nuevo, podemos alejarnos. No obstante, resulta difícil que tras dos semanas se realice una etnografía cultural seria (Spindler y Spindler, 1992: 66).

Desde la antropología, se considera como un período razonable el de un año para llevar a cabo el estudio de un fenómeno o una unidad social compleja. Para el caso de un aula con tres meses se considera suficiente, aunque se aconseja la realización de observaciones más prolongadas y durante varios años sucesivos. Spindler y Spindler en sus trabajos pasaron unos nueve meses de observaciones en un período comprendido entre 5 y 10 años.

Como tercera condición de una buena etnografía educativa encontramos la necesidad de contar con un gran *volumen de datos registrados*. El papel del observador en este sentido será fundamental, recogiendo todo tipo de información a través de notas de campos o utilizando los recursos tecnológicos disponibles en la actualidad tales como grabaciones en audio y video, películas, fotografías, etc. Además el etnógrafo debe ser; un buen recopilador de artefactos, productos documentos, o cualquier otra cosa u objeto que esté relacionado con el objeto de estudio.

Una cuarta condición a tener en cuenta es el *carácter evolutivo* del estudio etnográfico. En un principio, el etnógrafo debe introducirse en el campo con un marco de referencia lo suficientemente amplio que le permita abarcar con una gran amplitud el fenómeno objeto de estudio. Al menos al comienzo de su trabajo el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente total mente abierta, entendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones.

Como quinta condición nos encontramos con la utilización de *instrumentos* en el proceso de realizar una etnografía. Los registros de las observaciones de las entrevistas son la base del trabajo etnográfico, pero pueden utilizarse otros instrumentos tales como cuestionarios. En cualquier caso, los instrumentos deben emplearse (a) cuando el investigador conozca realmente lo que es importante descubrir, y (b) cuando se hayan elaborado específicamente para un escenario concreto del foco de indagación se juzgue como significativo.

La utilización de la cuantificación cuando sea necesaria se constituye en la sexta condición de una etnografía educativa. La cuantificación no es el punto de inicio, ni el objetivo último. Tanto la instrumentación como la cuantificación han de entenderse; como procedimientos empleados para reforzar ciertos tipos de datos, interpretaciones o comprobación de hipótesis en distintos grupos.

La siguiente condición que Spindler y Spindler (1992) señalan se refiere al *objeto de estudio* de la etnografía educativa. En este sentido entienden que es descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo.

Por último, es preciso considerar un *holismo selectivo* y una *contextualización* determinada en la realización de la etnografía educativa. El holismo es un ideal deseable, siempre y cuando lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra nuestra investigación. Si estamos estudiando

a un grupo de alumnos interesados por la lectura, puede ser necesario analizar también las relaciones sociales en el aula, la escuela, la casa y el barrio. También podemos analizar el ambiente físico y las características del mismo que facilitan la lectura, o el valor que se le concede a la lectura en el medio social. En ocasiones se olvida contextualizar el trabajo etnográfico en el tiempo de tal forma que se presentan como estudios de lo que sucede aquí y ahora. Los estudios longitudinales corregirán este error.

Además de la serie de condiciones, Spindler y Spindler (1992: 74) proponen como criterios para una buena etnografía de la educación los siguientes:

1. Las observaciones son contextualizadas, tanto en el lugar inmediato en el que la conducta es observada como en otros contextos relevantes más alejados.

2. Las hipótesis emergen in situ en la medida en que el estudio se desarrolla en el escenario seleccionado para la observación. El juicio en torno a lo que es relevante para estudiar en profundidad se aplaza hasta que la fase de orientación del estudio de campo haya finalizado. ,

3. La observación es prolongada y repetitiva. Para llegar a establecer la fiabilidad de las observaciones es preciso observar en varias ocasiones las cadenas de sucesos.

4. El punto de vista nativo de la realidad se atiende a través de las inferencias realizadas a partir de las observaciones y por medio de las diferentes formas de indagación etnográfica (incluyendo la entrevista y otros procedimientos de explicitación; sin embargo, en la propia etnografía, las localizaciones se realizan a partir de lo que las voces nativas pueden haber "escuchado". Las traducciones culturales se reducen al mínimo.

5. El conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica reside en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes..

6. Los instrumentos, códigos, esquemas, cuestionarios, agenda de entrevistas, etc., deberían generarse in situ, *como* resultado de la observación y la indagación etnográfica.

7. Siempre está presente una perspectiva comparativa, transcultural, aunque con frecuencia como una asunción no afirmada. Esto es, la variación cultural a lo largo del tiempo y el espacio se considera una condición humana natural. Todas las culturas son vistas como adaptaciones a las exigencias de la vida humana y exhiben características comunes, pero también conductas diferenciadas.

8. Parte del conocimiento cultural que afecta a la conducta y la comunicación en cualquier escenario concreto que se está estudiando es implícito o tácito, no conocido por parte de algunos participantes y sólo conocido ambiguamente por parte de otros. Por tanto, una tarea significativa de la etnografía es hacer explícito a los lectores lo que es implícito y tácito para los informantes. En el mundo moderno, esto significa con frecuencia explicitar también los informantes. Bajo condiciones controladas, esto puede acarrear importantes inconvenientes implícito es, a veces implícito para el nativo porque es inaceptable a un nivel explícito. Aquí tratamos un camino espinoso.



9. Debido a que el informante (cualquier persona que sea entrevistada) es alguien que tiene el conocimiento cultural nativo, el entrevistador etnográfico no debe predeterminar las respuestas por los tipos de cuestiones preguntadas, la conducción de la entrevista debe realizarse de tal forma que se promueva el despliegue del conocimiento cultural en su forma más natural posible. Esto requerirá que el entrevistador fluya con la forma de hablar y la organización del conocimiento del informante sin imponer condiciones preconcebidas en la interacción de la entrevistas.

10. Se utilizará cualquier aparato que permita recoger datos más inmediatos, naturales y detallados de la conducta, tales como cámaras, grabaciones en audio y vídeo e instrumentos basados en el campo.

II. La presencia del etnógrafo debería reconocerse y describirse su situación de interacción personal y social. Esto puede darse de una forma más narrativa, el estilo personalizado de informar que ha sido el caso en el pasado en el informe etnográfico.

Como resumen, podemos destacar ciertos rasgos distintivos de la etnografía:

- a) el problema objeto de investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo; lugar y participantes desempeñan un papel fundamental;
- b) la observación directa es el medio imprescindible para recoger información, realizada desde un punto de vista holístico;
- c) la triangulación constituye el proceso básico para la validación de los datos.

#### **4. TEORÍA FUNDAMENTADA**

La presentación de la teoría fundamentada fue realizada por parte de Glaser y Strauss en su libro *The Discovery of Grounded Theory* (1967) y hunde sus raíces en el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1964), en donde el investigador intenta determinar qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros. Desde esta perspectiva el investigador espera construir lo que los participantes ven como su realidad social.

El enfoque del que parte la teoría fundamentada es el de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.

La teoría fundamentada es una metodología general para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y análisis sistemáticos de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación, y esto se realiza a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos (Strauss y Corbin, 1994: 273).

Al igual que otros métodos cualitativos, en la teoría fundamentada las fuentes de datos son las entrevistas y las observaciones de campo, así como los documentos de todo tipo (diarios, cartas, autobiografías, biografías, periódicos y otros materiales audiovisuales) y las grabaciones audiovisuales. Así mismo, puede utilizar datos cualitativos y cuantitativos o una combinación de ambos. El

investigador cualitativo que hace uso de la teoría fundamentada asume la responsabilidad de interpretar lo que observa, escucha o lee.

La principal diferencia que existe entre este método y otros cualitativos reside en su énfasis en la generación de teoría. A través del proceso de teorización el investigador descubre o manipula categorías abstractas y relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos,

Glaser y Strauss (1967) diferencian dos tipos de teorías: las sustantivas y las formales. Las primeras se relacionan con un área sustancial o concreta de investigación, por ejemplo, con escuelas, con hospitales o con el consumo de droga. Las teorías formales se refieren a áreas conceptuales de indagación, tales como los estigmas, las organizaciones formales, la socialización y la desviación.

Las dos estrategias fundamentales que Glaser y Strauss (1967) proponen para desarrollar teoría fundamentada son el *método de la comparación constante* del *muestreo teórico*. A través del método de la comparación constante el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos. Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse; por último, en la cuarta etapa, que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, recoge la redacción de la teoría. En cada una de estas etapas se producen diferentes tipos de comparaciones, tal y como podemos ver en el cuadro 2.3.

A través del muestreo teórico el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. Lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando.

Desde su presentación en 1967 por parte de Glaser y Strauss hasta nuestros días han sido numerosos los trabajos que se han realizado utilizando este método, y tratando temas muy diversos. A lo largo de estos años se ha ido produciendo una evolución del método, proceso al que Stern (1994), que se define como Glaseriano, ve como de erosión del método, frente a la postura que mantienen Strauss y Corbin (1994) que ven en esta evolución la riqueza del método.

<b>MÉTODO DE LA COMPARACIÓN CONSTANTE.</b>	
<b>ETAPAS</b>	<b>TIPOS DE COMPARACIONES</b>
1.- Comparar incidentes aplicables a cada categoría.	Incidentes – Incidentes /categoría/
2.- Integrar categorías y sus propiedades.	Incidentes – Propiedades /categoría/
3.- Delimitar la teoría.	Categorías – Teoría /saturación/
4.- Redactar la teoría.	Temas - Teoría

**Cuadro 2.3:** Etapas en el método de la comparación constante y tipos de contrastes desarrollados en cada una de ellas (García Jiménez, 1991: 130)

## 5. ETNOMETODOLOGÍA

La etnometodología tiene sus orígenes durante los años 60 y 70 en las universidades californianas (Coulon, 1995; Hithcock y Hughes, 1989). En esta época, un reducido grupo de sociólogos que compartían enfoques similares sobre cómo investigar el mundo social comienzan a realizar una serie de estudios a pequeña escala sobre las formas en que las personas normales, la gente corriente, interactuaban unas con otras en situaciones cotidianas.

Las fuentes de la etnometodología podemos encontrarlas en las obras de Parsons, Shutz y el interaccionismo simbólico (Coulon, 1988), sobre la base de las cuales en 1967 publica Garfinkel su obra *Studies in Ethnomethodology*, considerada como la precursora de este método de investigación, y que supone una ruptura radical con las formas de pensamiento de la sociología tradicional.

La metodología intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas. La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Además, a la etnometodología no le basta con la simple comprobación de la regularidades, sino que desea también y sobre todo explicarlas (De Landsheere, 1994: 339).

Los etnometodólogos refuerzan la idea de que el mundo social está compuesto de significados y puntos de vista compartidos. No obstante, a partir de la década de los 70 se comienzan a diferenciar dos grandes tendencias dentro de la investigación etnometodológica. En primer lugar nos encontramos con aquéllos que se mantienen en el estudio de los objetos más tradicionales como la educación, la justicia, las organización, etc., realizando estudios etnográficos de instituciones y procesos sociales sobre la asunción de que las acciones de las personas sólo pueden explicarse en referencia al contexto dentro del cual tuvieron lugar. Este tipo de estudios se interesa por cómo los individuos adquieren las perspectivas culturales de sus sociedades y las presentan en el curso de su vida diaria. En segundo lugar, nos encontramos con el análisis conversacional centrado sobre la organización del diálogo en la actividad cotidiana y cómo se presenta la ordenación y coherencia en los intercambios conversacionales.

El análisis de la conversación es el estudio de las estructuras y las propiedades formales del lenguaje partiendo de tres hipótesis fundamentales:

- a) La interacción está organizada estructural mente;
- b) las contribuciones de los participantes de esta interacción están orientadas contextualmente: el proceso de ajustamiento del enunciado a un contexto es inevitable;
- c) estas dos propiedades se realizan en cada detalle de la interacción, de tal modo que ningún detalle puede ser desechado por accidental o no pertinente. (Coulon, 1988: 77).

Los analistas conversacionales utilizan los datos originales, no transformados ni refinados y basan sus análisis sobre las siguientes asunciones reseñadas por Hitchcock y Hughes ( 1989: 159):

1. La conversación es organizada por las partes que conversan.
2. Esta ordenación y organización de la conversación se puede presentar en los datos originales.
3. La conversación se organiza secuencialmente y el hablante modifica las repeticiones y ocurrencias.
4. La conversación presenta un sistema de turno-de-palabra y éstos no están fijados, sino que varían.
5. Las descripciones conversacionales deben ser contextualmente específicas.
6. Los datos deben recogerse de la forma más fiel posible y desde los lugares naturales donde se producen, por lo general a través de registros tecnológicos como el audiocassette o el videocassette.
7. El énfasis sobre la organización secuencial e interactiva de la conversación refleja una salida principal desde la mayoría de los enfoques convencionales lingüísticos y sociolingüísticos.
8. La unidad de análisis rara el análisis conversacional no debe ser la frase, sino más bien las palabras.
9. Al analizar la interacción conversacional se argumenta que el interés central debe situarse sobre las orientaciones de los participantes a las palabras en términos de las palabras previas.

Desde la etnometodología el estudio de la educación ha dado lugar a numerosas investigaciones. Hitchcock y Hughes (1989) distinguen entre los estudios realizados sobre la organización social de las clases, por una parte, y los estudios sobre los sistemas de turno-de-palabra y la organización conversacional de las lecciones en clase por otra.

Los trabajos más representativos de la organización social de las lecciones de clase son los llevados a cabo por parte de Mehan (1973, 1979) y Cicourel y otros ( 1974). Mehan y sus colaboradores grabaron a un grupo de alumnos de etnias y edades diferentes a lo largo de todo un curso. Analizaron un total de nueve grupos y mostraron que el trabajo de interacción entre profesores y alumnos es el que produce la organización del grupo. Estudios etnometodológicos sobre la clase y las instituciones docentes como los llevados a cabo por parte de Cicourel y Kitsuse (1963), Erickson (1975) o Rosenbaum ( 1976) ayudan a comprender los mecanismos cotidianos y ordinarios a través de los cuales se forma y produce localmente la selección social.

La organización de la conversación en las clases, la naturaleza de los turnos de palabra o las estrategias conversacionales empleadas tanto por profesores como alumnos pueden ayudar a iluminar sobre temas tan diversos como los perfiles de participación de alumnos individuales, desequilibrios de género, dificultades en la comunicación, el comienzo de las lecciones, el enfrentarse con los recién llegados, el diagnóstico de las habilidades de los alumnos, el éxito y el fracaso en las aulas, etc. En este sentido podemos destacar

los trabajos de French y French ( 1984) en torno a la organización de las conversaciones en clase y sus efectos sobre el aprendizaje; o los de Cazden (1990, 1991) sobre aspectos tales como la influencia de la utilización de determinados patrones de lenguaje sobre el aprendizaje, la influencia de la igualdad o desigualdad de oportunidades en los alumnos o la capacidad de comunicación que presuponen y/o estimulan tales patrones.

## **6. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I-A)**

Se señala como origen de la Investigación-Acción el trabajo de Lewin en el período inmediato a la Segunda Guerra Mundial. Lewin identificó cuatro fases en la I - A (planificar, actuar, observar y reflexionar) y la imaginó basada en los principios que pudieran llevar "gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación" (Lewin, 1946). A lo largo de estos años el método de I-A se ha ido configurando a partir de numerosas aportaciones desde diferentes contextos geográficos e ideológicos. La gran diversidad de concepciones que existen actualmente en torno a la I-A, tanto desde una perspectiva teórica como experiencial, hace poco menos que imposible llegar a una conceptualización unívoca. No obstante, se dan una serie de rasgos comunes en los que la mayoría de autores son coincidentes.

En primer lugar es de destacar el carácter preponderante de la acción, como definitorio de este método de investigación. Esta dimensión se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista teoría/práctica. "La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas" (Kemmis, 1988: 42).

Como investigación se concibe desde una perspectiva alternativa a la concepción positivista, defendiendo la unión de investigador/investigado, forjando un nuevo modelo de investigador que realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y orientado a los valores.

La I-A implica un talante democrático en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria. No se puede realizar de forma aislada; es necesaria la implicación grupal. Se considera fundamental llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social. Básicamente estas son las características comunes de la I-A. No obstante, es preciso considerar los diferentes métodos de I-A con los que contamos en la actualidad (Investigación-Acción del Profesor, Investigación-Acción Participativa, Investigación-Acción Cooperativa) dadas las características peculiares de cada uno de ellos.

Aunque para denominar la I-A realizada por parte del profesor se vienen utilizando distintos nombres, el más común suele ser el de Investigación-Acción, como es el caso de Elliot (1990) o Kemmis (1988). Este hecho es, en cierta medida, el culpable de que cuando se habla de I-A desde el terreno educativo se haga desde la perspectiva de la investigación realizada por parte del profesor en su aula, olvidando otras modalidades de I-A donde participan agentes diferentes,

sobre todo en contextos de educación no formal, como es el caso de la Investigación-Acción Participativa o la Investigación- Acción Cooperativa. En definitiva, todas son modalidades de I-A. No olvidemos, por ejemplo, la definición que plantea Kemmis de la I-A:

*La investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas. b) comprensión de estas prácticas. y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (Kemmis. 1988: 42).*

Reason ( 1994) llega a establecer que la diferencia fundamental de estas tres modalidades de I-A puede radicar en que la participativa sirve a la comunidad, la cooperativa al grupo y la investigación acción al individuo. Claro que esto resulta una simplificación excesiva, pues cada una se solapa con las demás.

### **6.1. Investigación-Acción del profesor**

En uno de los primeros trabajos realizados por Elliot en torno a la investigación acción, aparecido en 1978, y traducido posteriormente al castellano (Elliot, J 990: 23- 26) se presentan ocho características fundamentales de la investigación-acción en la escuela, y que vamos a reproducir a continuación dada la claridad con la que se presenta este método de investigación.

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
  - a) Inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
  - b) susceptibles de cambio (contingentes);
  - c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).
2. El propósito de la investigación-acción es que el profesor profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.
3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guión" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependiente, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.
5. La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.
6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido

común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.

7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.
8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

En el momento de llevar a la práctica la I-A se han planteado diferentes modelos, destacando en este sentido los propuestos por parte de Elliot ( 1986) y Kemmis y McTaggart ( 1988).

## **6.2. Investigación cooperativa**

Bajo el nombre de investigación cooperativa se conoce "aquel tipo de investigación acción que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones (generalmente una de ellas está orientada más a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales y la otra de una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se pretende formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional" (Bartolomé, 1994: 386).

Ward y Tikunoff ( 1982: 5) presentan seis elementos que permiten valorar el carácter interactivo de un proceso de investigación. Éstos son:

1. Un equipo formado como mínimo por un profesor, un investigador y un técnico en desarrollo.
2. Las decisiones que miran a cuestiones de investigación, procedimientos de recogida de datos, desarrollo de materiales, etc., son fruto de un esfuerzo cooperativo.
3. Los problemas a ser estudiados emergen de lo que les concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores.
4. El equipo trabaja al tiempo en la investigación y en el desarrollo relacionados con la producción del conocimiento y su utilización, cuidando ambos aspectos desde el conocimiento del proceso.
5. El esfuerzo de "investigación y desarrollo" atiende a la complejidad de la clase ya la vez: mantiene su integridad.
6. Se reconoce y utiliza el proceso de "investigación y desarrollo" como una estrategia de intervención (para el desarrollo profesional), en tanto que se lleva a cabo una rigurosa y útil técnica de investigación y desarrollo.

A partir de un ejemplo que vincula a Universidad y Escuela, Oja y Pine (1981: 9- 10) presentan como elementos básicos de la investigación cooperativa los siguientes:

1. Los problemas de investigación son mutuamente definidos por profesores e investigadores.

2. La Facultad Universitaria y el profesor de la clase colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas de estos últimos.
3. Los resultados de la investigación son utilizados en la solución de problemas.
4. Los profesores desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación. en tanto que los investigadores se reeducan a sí mismos con la utilización de metodologías naturalísticas y estudios de campo.
5. Profesores e investigadores son co-autores de los informes de investigación. Podemos ver, como señala Bartolomé ( 1994: 388), que los elementos propiamente distintivos de la investigación cooperativa son. en primer lugar, el carácter cooperativo, de participación amplia, que subyace en todo el proceso de investigación. En segundo lugar. el carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional.

Como ejemplos de investigación cooperativa en nuestro entorno podemos referir los trabajos de Amorós y otros (1992), Bartolomé y Anguera (1990). "Martínez ( 1992) y Santiago ( 1992).

### **6.3. Investigación participativa**

Para De Miguel ( 1989: 73) la investigación participativa "se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social". Como características diferenciadoras de este método de investigación, este autor se refiere a su carácter de adquisición colectiva del conocimiento, su sistematización y su utilidad social.

En un sentido amplio, Hali y Kassam (1988) describen la investigación participativa como una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Como características fundamentales del proceso señalan las siguientes (p. 150-151):

- a) El problema que se va a estudiar se origina en la propia comunidad o lugar de trabajo.
- b) El objetivo último de la investigación es la transformación estructural y la mejora de las vidas de los sujetos implicados. Los beneficiarios son los trabajadores o gente implicada.
- c) La investigación participativa implica a la gente en el lugar de trabajo o la comunidad que controla todo el proceso global de la investigación.
- d) El foco de atención de la investigación participativa se sitúa en el trabajo con un amplio rango de grupos oprimidos o explotados; inmigrantes, trabajadores manuales, indígenas, mujeres, etc.
- e) En la investigación participativa es central el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse;
- f) El término "investigador" designa tanto a las personas del lugar de trabajo o la comunidad, así como a aquellos que cuentan con un entrenamiento especializado.



Como caracterización de este método de indagación Reason ( 1994: 328) presenta tres tareas básicas de cualquier investigación participativa. En primer lugar *nos* encontramos con la tarea de la iluminación y el despertar de la gente corriente, para lo que se comienza con los temas del poder y la impotencia, e intenta enfrentarse a la forma en que los elementos del poder establecido de las sociedades a lo largo de todo el mundo se ven favorecidos debido al monopolio que se tiene sobre el conocimiento y su utilización. En segundo lugar, un importante punto de partida es la propia experiencia vivida de la gente, y la idea de que a través de la experiencia actual sobre algo podemos aprehender su esencia. De esta forma el conocimiento y la experiencia de la gente se respeta, se honra y valora. Por último, en tercer lugar, nos encontramos con el compromiso. La investigación participativa valora el proceso de colaboración, que hunde sus raíces en la tradición cultural de la gente, convirtiéndose en un acto genuinamente democrático. De esta forma, el diálogo se constituye en una herramienta fundamental.

Como objetivos que se pretenden con la investigación participativa se destaca, por una parte, producir conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas; por otra, que la gente se empodere/capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento.

De lo visto podemos decir que en la investigación participativa a) se combina la participación con la investigación, superando de esta forma los procedimientos tradicionales de conocimiento llegando a la unión de teoría y práctica; b) se acentúa el compromiso político desde una posición crítica emancipadora; c) se potencia el carácter educativo de la investigación y la necesidad de devolver lo investigado a la población, como medio de empoderamiento, y d) todo ello desde una perspectiva comunitaria.

#### **6.4. Diversidad/unidad de la Investigación-Acción**

A través de este breve repaso que hemos hecho en torno a los diferentes métodos de I-A hemos tenido la oportunidad de ver distintas tradiciones y enfoques, que se diferencian unas de otras, pero que participan también de elementos comunes.

En el análisis comparativo realizado por Reason ( 1994) se destacan en este sentido los siguientes:

- a) Desde una perspectiva ontológica, se posiciona en una perspectiva relativista, desde la que se considera que aprehendemos la realidad y nuestro conocimiento sobre la misma individual y colectivamente, y por tanto se requiere la participación plena para la creación de conocimientos sociales y personales. Este conocimiento se construye a través de la reflexión sobre la acción de las personas y comunidades. Como consecuencia de este posicionamiento, el resultado de todos estos métodos es un cambio en la experiencia vivida de los que se implican en el proceso de investigación. La articulación de esta nueva

forma de conocimiento colectivo a través de lecturas, artículos y libros es de carácter secundario.

- b) Desde la perspectiva epistemológica se acentúa la importancia fundamental del conocimiento experiencial y la subjetividad en la investigación.
- c) A nivel de datos, existe una gran amplitud en cuanto a lo que se contempla que debe considerarse como tal. Desde el registro de entrevistas, hasta las canciones, danzas u obras de teatro, pasando por formas más ortodoxas.
- d) Desde la consideración del liderazgo se produce la paradoja de que, por un lado, se enfatiza el carácter participativo y de auto dirección de la I-A, mientras que, por otro, se reclama la presencia de alguien que lidere el proceso. Se da una tensión entre el ideal de la participación y las demandas de la práctica que solicitan un liderazgo efectivo. En este sentido juega un papel fundamental el proceso de entrenamiento de facilitadores, animadores y participantes.

Como ejemplo de investigación participativa podemos analizar en nuestro contexto educativo la experiencia narrada por parte de Bartolomé y Acosta (1992).

Reason (1994) considera que se puede establecer una integración de las tres perspectivas metodológicas de investigación en la acción en un proceso único que en este momento vamos a ejemplificar en el entorno educativo. Imaginemos un grupo de profesores interesados por la educación como medio de liberación en el contexto de una ciudad concreta y que desean trabajar de una forma más holística y centrada en las personas. Este grupo de profesores se constituyó en un grupo de investigación cooperativa, determinando su área de interés y realizando una serie de círculos de acción/reflexión/acción, reuniéndose periódicamente para revisar el progreso.

En el contexto de sus centros educativos, ellos deciden trabajar con un colectivo más amplio de personas, implicando de esta forma a sus alumnos, de tal forma que les ayuda a definir sus necesidades e implicarse en todas las fases de la investigación participativa. Al mismo tiempo, cada uno de estos profesores desearía revisar sus propias prácticas educativas a través de la investigación acción, recopilando registros sistemáticos de sus experiencias en clase y revisándolas con detalle.

En definitiva, lo común de todas estas modalidades es investigar desde la participación, con la gente, estableciendo una nueva perspectiva en torno a las relaciones entre investigador e investigado.

## **7. EL MÉTODO BIOGRÁFICO**

A través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas (Pujadas, 1992). En el caso concreto de la Investigación Educativa, a través del método biográfico podemos

explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas.

Se suele señalar como el origen del método biográfico la obra de Thomas y Znaniecki ( 1927) *The Polish Peasant*, a partir de la cual se comienza a utilizar el término *life history*. Desde entonces hasta nuestros días el carácter multifacético del método biográfico, así como la multiplicidad de enfoques en las que se sustenta, han hecho que proliferen numerosos términos diferentes que conducen a la confusión ya una difícil delimitación conceptual.

En este sentido, Pujadas (1992) diferencia entre *relato de vida*, refiriéndose con este término a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta; y la *historia de vida*, que se refiere al estudio de caso referido a una persona dada comprendiendo no sólo su relato de vida, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible. A estos habría que añadir los *biogramas* que son registros biográficos de carácter más sucinto y que suponen la recopilación de una amplia muestra de biografías personales a efectos comparativos.

En un intento de delimitación conceptual y/o terminológica, Pujadas (1992:14) propone una clasificación de los materiales utilizados en el método biográfico, que es la siguiente:

1. Documentos personales: se trata de cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado. Entre ellos podemos destacar:

- Autobiografías.
- Diarios personales.
- Correspondencia.
- Fotografías, películas, videos o cualquier otro registro iconográfico.
- Objetos personales.

2. Registros biográficos: se trata de aquellos registros obtenidos por el investigador a través de la encuesta.

- Historias de vida.
  - De relato único.
  - De relatos cruzados.
  - De relatos paralelos.
- Relatos de vida.
- Biogramas.

Pujadas ( 1992) recoge un total de 4 etapas en el desarrollo del método biográfico: 1) etapa inicial; 2) registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida; 3) análisis e interpretación; 4) presentación y publicación de los relatos biográficos.

En la etapa inicial hay que elaborar un planteamiento teórico del trabajo que explicita claramente cuáles son las hipótesis de partida; justificar metodológicamente el por qué de la elección del método biográfico, frente a otras posibilidades; delimitar claramente con la mayor precisión posible el universo de análisis (comunidad, centro, grupo, colectivo, etc.); y explicitar los criterios de selección del o de los informantes a biografar.

El objetivo de la segunda es llegar a disponer de toda la información biográfica. recurriendo para ello al registro a través de grabaciones en audiocassettes. y su posterior transcripción mediante un procesador de textos que permita al investigador disponer del material transcrito para su análisis posterior pudiendo auxiliarse de programas informáticos para el mismo.

La tercera fase va a depender del diseño general de la investigación. Pujadas ( 1992) diferencia tres tipos de exploración analítica, correspondientes a otros tantos usos significativos de las narrativas biográficas: 1) la elaboración de historias de vida, 2) el análisis del discurso en tratamientos cualitativos; y 3) el análisis cuantitativo basado en registros biográficos.

En la última fase. presentación y publicación de relatos biográficos, también se diferencia entre la presentación de una historia de vida, como estudio de caso único, y otros tipos de estudios. basados también en relatos biográficos, pero en los que las narrativas biográficas son tan sólo un punto de partida, o un medio de análisis, pero no el objeto principal de la publicación.

Para Smith ( 1994) la utilización del método biográfico en el contexto educativo se ha centrado en la localización y explicitación de las voces de los colectivos sometidos. sin poder o con visiones alternativas. Como ejemplo de los primeros destacan los trabajos de Ball y Goodson (1985), Cohn y Kottkamp (1992) y Goodson (1992). Ejemplos ilustrativos de las voces alternativas son los conocidos trabajos de Neill (1960, 1975). Por último. la corriente de la investigación-acción del profesor, que parte del estudio por parte de los profesores de su propio trabajo constituye un claro ejemplo de apropiación (Elliot,1990, 1993).

En el caso concreto de nuestro país contamos con la obra de Zabalza (1991) como ejemplo de la utilización de documentos personales. como son los diarios de clase de los profesores, en el estudio de la realidad educativa.