

1. TÍTULO Y AUTOR
2. RESUMEN
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
4. VÍA DEDUCTIVA (Teoría de partida e hipótesis deducida)
- VÍA INDUCTIVA (Relación de microhipótesis)
5. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO
6. PROCEDIMIENTO: ELABOR. INSTRUMENT.
7. TIPO MUESTREO
8. REGISTRO DE OBSERVACIONES
9. ANÁLISIS DE OBSERVACIONES
10. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
11. DISCUSIÓN RESPECTO TEORÍA PARTIDA
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En la página 214 se presenta un informe de investigación observacional, en el que se pueden ver los pasos seguidos.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Adamson, L. B., y Bakeman, R. (1984). Mothers' communicative actions: Changes during infancy. *Infant Behavior and development*, 7, 467-478.
- Als, H.; Tronick, E., y Brazelton, T. B. (1979). Analysis of face-to-face interaction in infant-adult dyads. En M. E. Lamb, S. J. Suomi y Stephenson (Eds.). *Social interaction analysis* (pp. 33-76). Madison: University of Wisconsin Press.
- Altman, J. (1974). Observational study of behavior: Sampling methods. *Behaviour*, 49 (3-4), 227-267.
- Anguera, M. T. (1982). *Metodología de la observación de las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez. *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento*. Universidad de Murcia. Murcia.
- Anguera, M. T. (1991). Proceso de categorización. En M. T. Anguera (Ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 115-157). Barcelona: PPU.
- Anguera, M. T., y Blanco, A. (1986). *Generalizabilidad en la evaluación de mapas conductuales-cognitivos y aplicación de un modelo log-linear*. Comunicación presentada en las I Jornadas de Psicología Ambiental. Madrid.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: sequential analysis of observation data. En G. P. Sackett (Dir.). *Observing behavior. Data collection and analysis methods*, vol. 2, pp. 63-78. Baltimore: University Park Press.
- Bakeman, R., y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis de secuencias*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R., y Quera, V. (1997). *Análisis de la interacción. Análisis secuencias con SDIS y GSEQ*. Madrid: Rana.
- Bales, R. F. (1950). A set of categories for the analysis of small group interaction. *American Sociological Review*, 15 (2) 257-263.
- Barker, R. G., y Wright, H. F. (1955). *Midwest and its children: The psychological ecology of an american town*. New York: Harper and Row.
- Barnow, V. (1967). *Cultura y personalidad*. Buenos Aires: Troquel.
- Bassedas, E.; Coll, S., y otros (1984). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación*. Madrid: Visor.
- Becker, H. S., y Geer, B. (1960). Participant observation: the analysis of qualitative field data. En R. N. Adams y J. J. Preiss (Eds.). *Human organization research: field relations and techniques* (267-289). Homewood Illinois: The Dorsey Press.
- Blanco, A., y Anguera, M. T. (1991). Sistemas de codificación. En Anguera, M. T. (Ed.). *Metodología Observacional en Investigación Psicológica*, vol. 1. Barcelona: PPU.
- Boyd, R. K., y DeVault, M. V. (1966) The observation and recording of behavior. *Review of Educational Research*, 36, 529-555.
- Brennam, R., y Kane, M. (1979). Generalizability theory: A review. *New Directions for testing and measurement*, 4, 33-51.
- Brewer, W. D. (1951). Patterns of gesture among the levantine Arabs. *American Anthropologist*, 53, 233-246.
- Buendía, L. (1992). Fiabilidad de los datos obtenidos con la observación. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 6, 97-112.
- Buendía, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa*, 200-246. Sevilla: Alfar.

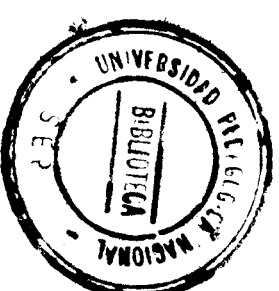
- Buendía, L. (1993). *Los mecanismos de influencia educativa en el logro de los objetivos de educación primaria*. Investigación realizada para el concurso a cátedra de universidad. Universidad de Granada.
- Buendía, L., y Pegalajar, M. (1990). Análisis de secuencias para la evaluación de la interacción. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, 16, 457-461.
- Buendía, L., y Pegalajar, M. (1990). La teoría de la generalizabilidad como base para la evaluación y la toma de decisiones. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, n.º 16, 483-493.
- Buendía, L., y Pegalajar, M. (en prensa). Mediación del profesor para la construcción del conocimiento en el aula. En M. T. Anguera (Coord.), *Metodología observacional en la investigación psicológica: aplicaciones* (Cap. 29). Barcelona: EUB.
- Bunge, M. (1979). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 9-11.
- Coll, C., y otros (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Connolly, K., y Smith, P. K. (1972). En N. Burton-Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior*, 157-172. London: Cambridge University Press.
- Cronbach, L. J.; Gleser, G. C.; Nanda, H., y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of generalizability for scores and profiles*. New York: Wiley.
- Diseños Curriculares de la Reforma (1989). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Dollard, J. (1957). *Class and caste in a Southern town*. New York: Doubleday anchor book.
- Efron, K. (1941). *Gesture and environment*. New York: King's Crown Press.
- Fassnacht, G. (1982). *Theory and practice of observing behaviour*. New York: Academic Press.
- Fettermann, D. (1984). *Emnography in Educational evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Frick, T., y Semmel, M. I. (1978). Observer agreement and reliabilities of classroom-observational measures. *Review of Educational Research*, 48, 157-184.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimensions*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1978). La antropología del espacio: un modelo de organización. En J. Proshansky y otros (Eds.), *Psicología ambiental: el hombre y su entorno físico*. México: Trillas.
- Hartmann, D. P. (1979). Inter- e intra-observer agreement as a function of explicit behavior definitions in direct observation: A critique. *Behavioural Analysis and modification*, 3 (4), 229-233.
- Hawkins, R. P. (1982). Developing a behavior code. En D. P. Hartmann (Ed.), *Using observers to study behavior* (pp. 21-35). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawkins, R. P., y Doison, V. A. (1975). Reliability scores that delude: An Alice in Wonderland trip through the misleading characteristics on interobserver agreement scores in interval recording. En E. Ramp y G. Semb (Dir.), *Behavior analysis: Areas of research and application* (pp. 359-376). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Herbert, J., y Attridge, C. (1975). A guide for developers and users of observation systems and manuals. *American Educational Research Journal*, 12 (1), 1-20.
- Hewes, G. W. (1955). World distribution of postural habits. *American Anthropologist*, 57, 231-244.
- Hopkins, B., y Hermann, J. (1977). Evaluating interobserver reliability of interval data. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 121-126.

- House, A. E. (1980). Detecting bias in observational data. *Behavioral Assessment*, 2, 29-31.
- House, A. E., y Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57.
- House, B. J., y House, A. E. (1979). Frequency, complexity and clarity as covariates of observer reliability. *Journal of Behavioral Assessment*, 1 (2), 149-165.
- Hutt, S. J. (1974). *Direct observation and measurement of behavior* (2.ª ed.). Springfield: Charles C. Thomas.
- Jrwin, M., y Bushell, M. (1984). *La observación del niño*. Estrategias para su estudio. Madrid: Narcea.
- Konner, K. (1996). Maternal case, infant behavior and development among the !Kung. En R. B. Lee e I. de Vore (Dir.), *Kalahari hunter-gatherers* (pp. 218-245). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Konner, K. (1997). Infancy among the Kalahari Desert San. En P. H. Leiderman, S. R. Tulkin y A. Rosenfeld (Dir.), *Culture and infancy* (pp. 287-327). New York: Academic Press.
- Landsheere, de G. (1987). *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana.
- Leventhal, H., y Sharp, E. (1965). Facial expressions as indicators of distress. En S. S. Tomkins y C. E. Izard (Eds.), *Affect, cognition, and personality* (pp. 296-318). New York: Springer.
- Manne, S. L.; Bakeman, R.; Jacobson, P. B.; Gorfinkle, K.; Benstein, D., y Reed, W. H. (1992). Adult and child interaction during invasive medical procedures. *Health Psychology*, 4, 241-249.
- McCloskey, M., y Glucksberg, S. (1978). Natural categories: Well-defined or fuzzy-sets? *Memory and cognition*, 6, 462-472.
- McFall, R. N. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McGaw, B.; Wardrop, J. L., y Bunda M. A. (1972). Classroom Observation schemes: Where are the errors? *American Educational Research Journal*, 9 (11), 13-27.
- Mead, M., y McGregor, F. C. (1951). *Growth and culture. A photographic study of Balinese childhood*. New York: G. P. Putnam's and sons.
- Medley, D. M., y Mizel, H. E. (1958). Application of analysis of variance to the estimation of the reliability of observations of teachers' classroom behavior. *Journal of Experimental Education*, 27, 23-35.
- Medley, D. M., y Mizel, H. E. (1963). Measuring classroom behavior by systematic observation. En N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 247-328). Chicago, Ill: Rand-McNally.
- Medley, D. M., y Norton, D. P. (1971). *The concept of reliability as it applies to behavior records*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Mervis, C. B., y Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual Review of Psychology*, 32, 89-115.
- Mitchell, S. K. (1978). Interobserver agreement, reliability and generalizability of data collected in observational studies. *Psychological Bulletin*, 86 (2), 376-390.
- Quera, V. (1986). *Microanálisis de la conducta interactiva. Una aplicación a la interacción materno-filial en chimpancés*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Psicología. Barcelona.
- Quera, V. (1993). Análisis secuencial. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica*, vol. 2, pp. 349-586. Barcelona: PPU.
- Rhine, R. J., y Flanigan, M. (1978). An empirical comparison of one-zero, focal-animal, and instantaneous methods of sampling spontaneous primate social behavior. *Primates*, 19, 353-361.

- Riba, C. (1991). El método observacional. Decisiones clásicas y objetivos. En M. T. Anguera. *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.
- Richards, M., y Bernal, J. (1972). En Blurton-Jones (Ed.). *Ethological studies of child behavior* (1975-1977). London: Cambridge University Press.
- Sackett, G. P. (1978). Measurement in observational research. En G. P. Sackett (Ed.). *Observing behavior: Data collection and analysis methods* (pp. 25-44) (vol. 2). Baltimore: University Press.
- Sackett, G. P. (Ed.) (1978). *Observing Behavior: Data Collection and Analysis methods*. Baltimore: University Park Press, vol. II.
- Sackett, G. P.; Ruppenthal, G. C., y Gluck, J. (1978). And overview of methodological and statistical problems in observational research. En G. P. Sackett (Ed.). *Observing Behavior: data collection and analysis methods* (pp. 1-14). Baltimore: University Park Press.
- Scott, W. A. (1955). Reliability of content analysis: the case of nominal scale coding. *Public Opinion Quarterly*, 19 (3), 321-325.
- Silva, A. (1987). Algunas consideraciones sobre la utilización del coeficiente r de Pearson como índice de acuerdo entre observadores. *Anuario de Psicología* 36/37, 1-2, 51-67.
- Slavin, R. E. (1973). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Suen, H. K., y Ary, D. (1989). *Analyzing quantitative behavioral observation data*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tojar, J. C. (1993). *Concordancia en los registros de observación*. Barcelona: PPU.
- Travers, R. M. (1971). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weick, K. E. (1968). Systematic observational methods. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.). *Handbook of social psychology*, vol. 2, 357-451. Reading Mass: Addison-Wesley.
- Wood, D. J. (1980). Teaching the young children: some relationships between social interaction, language and thought. En D. R. Olson (Ed.). *The social foundations of language and thought*. New York: Norton.
- Wright, H. F. (1960). Observational child study. En P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of research in child development* (pp. 71-139). New York: Wiley.

CASOS PRÁCTICOS: LA ENCUESTA Y LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

LEONOR BUENDÍA EISMAN
Universidad de Granada



UNIDAD SEAD 16A
MORÉLIA, MICH.

OBJETIVOS

1. Que el alumno conozca investigaciones realizadas con la metodología por encuesta y la metodología observacional.
2. Que conozca los diferentes pasos en la construcción de un modelo de escala de actitud.
3. Que sea capaz de analizar y diferenciar las diferentes fases en ambos procesos.

CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Primer estudio: La investigación por encuesta.
3. Segundo estudio: Elaboración de una escala de actitudes.
4. Tercer estudio: Metodología observacional.
5. Actividades recomendadas.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Anguera Argüaga, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- Buendía Eisman, L. (1993). *Análisis de la investigación educacional*. Granada: Universidad de Granada.
- Rodríguez Osuna, J. (1993). *Métodos de muestreo: casos prácticos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a presentar tres estudios. El primero es una investigación por encuesta, en el segundo se realizan con rigor las diferentes fases en la construcción de una escala de actitud, y el tercero es una investigación realizada con el método de observación sistemática.

Se comienza presentando la referencia completa del trabajo para su posible localización, y posteriormente se realiza un resumen crítico de cada una de las partes del proceso seguido.

Se finaliza con una serie de actividades para la autoevaluación del alumno del aprendizaje realizado.

2. PRIMER ESTUDIO: LA INVESTIGACIÓN POR ENCUESTA

Rodríguez Osuna, I. (1993). «Encuesta a Funcionarios». En *Métodos de muestreo. Casos prácticos* (pp. 13-32). Madrid: CIS.

2.1. Resumen

Comienza el estudio haciendo una referencia al tipo de estudio que se realiza, el modelo de muestreo utilizado y el diseño seguido.

2.2. Objetivos

Se pretende conocer la carrera funcional desde el punto de vista de los funcionarios, así como las actitudes y juicios que suscita en los mismos.

2.3. Descripción del cuestionario

El cuestionario fue realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas en mayo de 1988.

La primera parte es de identificación del encuestado, en la que se incluye un código correspondiente al entrevistador y unas líneas de aclaración del objetivo de la encuesta e información sobre las garantías de anonimato.

La segunda parte consta de 19 ítems referidos a la forma de entrar en la administración y el interés y satisfacción tanto con el organismo como con el puesto de trabajo desempeñado.

Desde el ítem 20 al 24 se tratan las retribuciones y su relación con el puesto y trabajo desarrollado.

A partir del ítem 25 hasta el 30 se trata la carrera funcional y las creencias sobre posibilidades de realización en la administración.

Desde el ítem 31 hasta el 36 se recogen las opiniones sobre la reforma de la administración.

Desde el ítem 37 hasta el 50 se recogen opiniones sobre el sistema y órganos de representación de los funcionarios, incluyendo ítems sobre adscripción ideológica y tendencia del voto en las elecciones.

Termina el cuestionario con dos ítems, el 51 y 52, referidos al primero al sexo del entrevistado, y el segundo a su estado.

El estudio aplicado que recogemos en este trabajo incluye el cuestionario completo en el anexo y sólo ofrece resultados parciales, sobre los que se van realizando comentarios.

Seguiremos paso a paso los diferentes epígrafes planteados.

2.4. Universo

La encuesta fue dirigida al personal funcionario, dependiente de la administración central del Estado. Se excluyeron los cuerpos de la administración de Justicia, las Fuerzas Armadas y de la Seguridad Social, así como el personal docente y sanitario.

La información se obtuvo del registro central de personal del Ministerio de Administraciones Públicas.

2.5. Tamaño de la muestra

La muestra total, 3.000 entrevistados, se presentó dividida en cinco submuestras (A: titulados superiores; B: titulados de grado medio; C: bachillerato superior; D: EGB completa; E: certificado de estudios primarios).

La afiliación de las entrevistas es proporcional en cada submuestra pero no en el conjunto de la muestra. De ahí que para tratar las cinco submuestras conjuntamente se aplicaran los correspondientes coeficientes de ponderación, con los que, a efectos de agregación de resultados, se igualan las fracciones de muestreo. Se realizó así porque de haberlo hecho proporcional las entrevistas se hubieran concentrado en el grupo D (el más numeroso). En contrapartida, los grupos A y B tendrían muy pocas entrevistas y un gran error de muestreo.

2.6. Procedimiento de muestreo

Se comienza realizando un muestreo estratificado y posteriormente una selección de los individuos.

2.6.1. Estratificación

La primera estratificación se realiza entre Madrid y el resto del país, para cada submuestra, y se procedió de forma diferenciada con cada estrato.

En Madrid fue posible estratificar los funcionarios por ministerios, dado el elevado número que hay. Los funcionarios que correspondían a cada grupo se distribuyeron de forma proporcional por todos los departamentos ministeriales.

En el otro estrato (resto del país) se optó por una estratificación con dos variables: ministerio y provincia. Al ser escaso el número en algunos ministerios, se hizo necesaria la agrupación de dos o más en uno, quedando finalmente doce categorías.

En cuanto a la variable espacial, procedieron de forma similar, dado que el número de funcionarios por ministerio y provincia era muy desigual. Clasificaron las provincias en tres categorías: autorrepresentadas, correpresentadas y resto. Las primeras y las segundas estarían siempre presentes en la muestra, mientras que en las del tercer grupo sólo habría alguna provincia, y ésta sería la que resultase de la selección aleatoria. En la página 18 de esta Encuesta a Funcionarios se presenta la distribución de la muestra por provincias y grupos.

2.7. Control y verificación

Una vez que la información fue recogida, se procedió a la depuración de los cuestionarios y a su grabación en soporte magnético, para pasarlo finalmente al tratamiento informático.

Antes de establecer los criterios estadísticos para la precisión de las estimaciones, se realizó la tabulación y los errores de muestreo.

2.7.1. Tabulación

Consistió en hallar las frecuencias de respuesta a cada pregunta del cuestionario, para cada uno de los cinco grupos funcionariales, cruzándolas, además, con las variables edad, sexo, ocupaciones, estudios, etc.

2.7.2. Errores de muestreo

Para poder generalizar los resultados de la muestra a la población es necesario conocer los límites de la estimación. Por ejemplo, en el presente trabajo, según las encuestas recogidas, el 60 por 100 de los funcionarios del grupo A, de 41 a 50 años, ha ingresado en la administración por oposición. A este dato habrá que añadirle el grado de precisión para poder determinar su aproximación a la realidad.

Es necesario calcularlo para cada estimador. En el presente estudio se realiza sólo para la proporción.

Se obtuvieron los errores muestrales de dos estimaciones:

- Porcentaje de funcionarios de 41-50 años que ingresaron en la administración por contrato y oposición restringida.
- Porcentaje de funcionarios que ingresaron en la administración por oposición.

Esto supuso hallar los errores muestrales de la estimación para cada una de las submuestras y para la muestra total.

Se utilizó la fórmula para la estimación de la desviación típica de la proporción cuando se agregan submuestras con distintas fracciones de muestreo (véase la página 26 de la encuesta citada).

2.7.3. Precisión de las estimaciones

Una vez realizadas las estimaciones y los errores de muestreo, se pasa a interpretar los resultados desde el punto de vista de su precisión, es decir, su adecuación a los parámetros poblacionales. Establece:

A) Los niveles de confianza

Volviendo nuevamente a elegir como referencia el grupo de funcionarios de 41 a 50 años que ingresaron en la administración por contrato y oposición restringida, del grupo A hay un 13 por 100, con un error de muestreo del 2,26 por 100, para $K = 1$.

Para los diferentes valores de K (niveles de significación) los errores de muestreo son:

$$K = 1; \quad Ke_p = 1 \times 0,0226 = 0,0226 = 2,26 \%$$

$$K = 2; \quad Ke_p = 2 \times 0,0226 = 0,0452 = 4,52 \%$$

$$K = 3; \quad Ke_p = 2,58 \times 0,0226 = 0,0583 = 5,83 \%$$

B) Estimación por intervalos

Conocidos los errores de muestreo para los diferentes valores de K , se pueden calcular los intervalos de confianza sumándole a cada valor de K los correspondientes errores de muestreo.

En el estudio se establecen los tres intervalos de confianza, para $K = 1$; $K = 2$; $K = 3$.

C) Coeficiente de variación

Para confirmar o no los cálculos anteriores, se introduce el coeficiente de variación, igualmente para los tres valores de K .

Concluye el estudio diciendo: la estimación es totalmente imprecisa, tanto más cuanto mayor sea el nivel de confianza con el que se quiere trabajar. Si se acepta que es necesario trabajar con un nivel de confianza de $k = 2$, se puede tomar como cota indicativa la del 10 por 100 de coeficiente de variación, de tal forma que valores inferiores a esta cifra darían garantías de precisión en las estimaciones, y valores superiores serían indicativos de todo lo contrario.

3. SEGUNDO ESTUDIO: ELABORACIÓN DE UNA ESCALA DE ACTITUDES

Rodríguez, M.; Cabrera, F.; Espín, J., y Marín, M. A. «Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, 1, 103-124.

3.1. Resumen

El artículo presenta la elaboración de una escala para medir las actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la educación multicultural.

3.2. Metodología: proceso de elaboración de la escala

Los pasos que siguieron las autoras fueron:

3.2.1. Caracterización de la actitud y plan previo

Las autoras comenzaron realizando una extensa revisión bibliográfica de trabajos teóricos y empíricos. Tras éstos, realizaron una puesta en común para extraer las dimensiones que consideraron más relevantes. Fueron:

- Efectos que produce la educación multicultural en el alumnado, relativos a: socialización, aprendizaje, personalidad, interés o motivación, valores y disciplina.
- Efectos que produce en el profesorado, relativos a: trabajo en el aula, relación con el alumnado, su formación, su personalidad.
- Efectos en el trabajo en el aula, relativos a: programación de materias, materiales utilizados, contenidos que se trabajan, experiencias de aprendizaje.
- Papel de la escuela. Organización y tipo de enseñanza. Asignación de alumnado al aula y a la escuela.

A partir de estas dimensiones se elaboraron los ítems.

3.2.2. Redacción de ítems: formulación de juicios

Los ítems se redactaron en forma de opiniones relativas a la educación multicultural. Se seleccionaron por consenso, en función de su relevancia, claridad, y que reflejaran opiniones y no hechos. La escala quedó constituida por 24 juicios. Otras decisiones también tenidas en cuenta fueron:

- Número de respuestas por ítem.
- Organización de los ítems.
- Presentación del cuestionario.
- Datos de identificación.
- Recogida de valoración del cuestionario por parte de las personas encuestadas.

3.3. Primera aplicación: reelaboración de la escala

3.3.1. Muestra

No se realizó selección muestral y se aplicó, en esta fase piloto, a 32 personas de quinto curso de Pedagogía, que ejercían como maestros/as.

3.3.2. Análisis de resultados

Se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos.

Los primeros se utilizaron para las respuestas dadas a una pregunta abierta. Se recogieron las sugerencias sobre: las opciones de respuesta, preguntas repetitivas, ítems poco claros, etc., y se introdujeron en la redacción definitiva.

Los análisis cuantitativos se realizaron con el programa SPSS/PC+ versión 4.0. Se recogió información referente al análisis de los ítems y fiabilidad de la escala. En el análisis de los ítems se comprobó el índice de homogeneidad y el índice de discriminación. La fiabilidad se obtuvo con el coeficiente alpha de Cronbach.

A partir de estos resultados se realizó una reelaboración de la escala, tanto en la modificación de ítems como en el formato de presentación, mostrando finalmente una distribución de ítems por dimensiones como sigue:

Dimensiones	Positivo	Negativo	Total ítems
Efecto en niños/as	1, 4, 11, 15	6, 10, 22	7
Efecto en profesor/a	13, 24	3, 8, 16	5
Efecto aula	2, 7, 9	5, 14	5
Papel de la escuela	17, 19, 21	12, 20, 23	6
General		18	1
Total ítems	12	12	24

3.4. Aplicación definitiva

3.4.1. Caracterización de la muestra

No se especifica el tipo de muestreo realizado, aunque se detalla cuidadosamente las características de la muestra.

3.4.2. Distribución de puntuaciones totales

Realizaron la prueba de normalidad, ajustándose a ésta las puntuaciones totales de la escala, con un error del uno por mil.

3.4.3. Características técnicas

La fiabilidad se obtuvo con el coeficiente alpha de Cronbach, tanto con el profesorado total como con aquellos que ya tenían experiencia en aulas multiculturales. La fiabilidad es alta en ambos casos (por encima de 0,85).

La validez se realizó, además, por el análisis de los ítems:

- Distribución de frecuencias de los ítems de la escala y estadísticos descriptivos de los mismos.
- Estudio de la atracción de los ítems.
- Índice de discriminación de los ítems.
- Índice de homogeneidad.
- Análisis de las correlaciones entre ítems, agrupándolas por dimensiones y atendiendo al signo de los mismos.

3.5. Límites del estudio

Las autoras realizan, finalmente, una autocrítica del trabajo y de las limitaciones que toda escala de actitudes tiene.

Enumeran los posibles sesgos y terminan el estudio con la inclusión de un anexo con la escala.



4. TERCER ESTUDIO: METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

Buendía Eisman, L., y Pegalajar Moral, M. (en prensa). «Mediación del profesor para la construcción del conocimiento en el aula». En M. T. Anguera Argüaga. *Metodología observacional en la investigación psicológica: Aplicaciones*. Barcelona: EUB, vol. 3, capítulo núm. 29.

4.1. Marco teórico de la investigación

Se justifica la importancia del estudio en base a tres líneas teóricas:

- Los trabajos de la Escuela de Ginebra: Proponen una explicación del progreso del sujeto, que ha interactuado con sus compañeros, a través del conflicto sociocognitivo (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975). Para estas autoras el análisis de las relaciones entre iguales puede contribuir a enriquecer la comprensión de los procesos que están en la base de la socialización y del desarrollo intelectual del ser humano. En otras palabras, los resultados sugieren que para que exista progreso intelectual, el alumno debe confrontar sus puntos de vista con los de sus compañeros siempre que estos puntos de vista sean moderadamente divergentes. La existencia de puntos de vista divergentes sobre una situación o tarea se traduce en un conflicto sociocognitivo que moviliza y refuerza las reestructuraciones intelectuales y con ello el progreso intelectual.

- Las proposiciones vygotskianas. Para Vygotsky la interacción social es el origen y el motor del desarrollo y el aprendizaje.

«Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: La primera vez, en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas; la segunda en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas» (Vygotsky, 1973, p. 36).

En este segundo enfoque se señala que la ayuda y cooperación mutua que proporciona la situación interactiva fuerza la reestructuración intelectual a través de la regulación recíproca que ejercen entre sí los participantes, y la posterior interiorización que lleva a la autorregulación individual (Forman y Cazden, 1984).

- Los trabajos de Bruner, que enfatizan la importancia del marco social en el aprendizaje, partiendo de la idea de «*andamiaje tutorial*» para explicar la relación educativa y comprender los procesos subyacentes en dicha relación. «*He llegado a reconocer cada vez más que la mayor parte del aprendizaje en la mayor parte de los marcos es una actividad comunal, un compartir la cultura*» (Bruner, 1986, p. 86).

4.2. Objetivos de la investigación

Las investigadoras pretenden describir e intentar comprender algunos de los mecanismos que utiliza el profesor para incidir sobre el alumno en la construcción de unos contenidos concretos, tanto cuando los alumnos trabajan de forma individual como cuando lo realizan cooperativamente.

4.3. Método

La metodología ha sido observacional, por lo que iremos contemplando los diferentes aspectos del proceso expuestos en el Capítulo 5.

4.4. Descripción del contexto

Han participado doce profesores y los correspondientes grupos de alumnos de primero de Educación Primaria de diferentes escuelas de Granada y provincia, todas públicas. El número de alumnos ha sido de 220, la edad media de los profesores es de 35 años y la de los niños de 5 años, en el momento de comenzar la experiencia.

De estas doce clases, cuatro trabajaban los alumnos en grupos colaborativos, tres en grupos cooperativos y cinco en enseñanza individual.

4.5. Muestreo observacional

Se realizaron dos tipos de muestreo. El primero fue un muestreo «ad libitum», en las primeras fases de observación exploratoria. Este muestreo proporcionó información sobre la situación de interacción de los profesores y alumnos en el aula y permitió una sistematización de los mecanismos o ayudas que deseaban ser observados.

El segundo tipo de muestreo fue el de todas las ocurrencias de algunas conductas, previamente establecidas, en intervalos de cinco minutos de observación.

4.6. Construcción del registro de observación

La observación se realizó durante una semana, diariamente 45 minutos. Tres clases elegidas al azar de las que participaron en la experiencia fueron grabadas en vídeo por un observador.

Cada día se grabó la actuación del profesor en un área distinta, siguiendo la siguiente secuencia:

Lunes.	Matemáticas. . .	45'
Martes.	Lengua.	45'
Miércoles.	Sociales.	45'
Jueves.	Matemáticas. . .	45'
Viernes.	Lengua.	45'

Así pues, se analizaron 5 cintas de vídeo de 45 minutos cada una por clase observada. El total de cintas analizadas fueron:

6 cintas de Matemáticas. . .	4 h. 30'
6 cintas de Lengua.	4 h. 30'
3 cintas de Sociales.	2 h. 15'

Del análisis de estas cintas obtuvieron un catálogo de estrategias y mecanismos de influencia que utilizan los profesores de primero de Educación Primaria.

Una vez extraído este primer listado, se procedió a agrupar los rasgos en categorías según el marco teórico previamente estudiado y las directrices marcadas por el diseño curricular de Educación Primaria.

Éstas fueron:

- Servir de modelo adulto significativo.
- Crear un grupo humano cohesionado.
- Mediador de aprendizajes significativos.

La adscripción de los rasgos a las diferentes categorías fue realizada por dos observadores, los mismos que previamente habían visualizado las cintas y obtenido las listas de rasgos.

Finalmente se elaboró un sistema con diecinueve rasgos, de los cuales, cuatro pertenecían a la primera categoría; seis a la segunda y cinco a la tercera.

4.7. Características técnicas de las observaciones

La fiabilidad de las observaciones se obtuvo:

- Mediante el porcentaje de acuerdo:

$$C\%A = \frac{Na}{Na + Nd} \times 100$$

siendo:

$C\%A$ = Porcentaje de acuerdo.

Na = Número de acuerdos.

Nd = Número de desacuerdos.

El porcentaje obtenido fue del 94 por 100, considerando, en consecuencia, que el resultado era bueno y que existía concordancia en la adscripción de los rasgos de la escala a la conceptualización (categoría) que habían realizado sobre los tres conjuntos de rasgos.

- Interesaba también conocer la fiabilidad de las puntuaciones como índice de constancia o estabilidad. Para ello se correlacionaron las puntuaciones de cada sesión de observación para cada clase observada. Los índices de correlación estuvieron todos por encima de 0,60.

- Cada observador al terminar la sesión de observación sistemática narraba el desarrollo de la sesión teniendo como referentes las categorías de la escala de observación.

Recoger la misma información por dos vías diferentes tenía un doble objetivo.

En primer lugar, conocer la fiabilidad de las observaciones con dos métodos (internétodos) ya que no pudieron hacerla interobservadores puesto que sólo disponían de un observador por clase; y en segundo lugar, comprobar la hipótesis por diferentes vías, una a través de los datos obtenidos con la escala de observación sistemática y otra a través del análisis cualitativo de las narraciones de los propios observadores.

La fiabilidad de las observaciones se realizó a través del coeficiente de correlación biserial-puntual entre las puntuaciones obtenidas con las observaciones sistemáticas y los análisis de los diarios de cada uno de los observadores en cada sesión de observación para los doce profesores.

4.8. Proceso de registro y codificación

El procedimiento seguido en el registro fue:

- (+) Presencia de la conducta categorizada.
- (−) Conducta contraria.
- (A) Cuando la conducta del maestro se dirige a la clase en general.
- (G) Cuando la conducta del maestro se dirige a algún grupo de trabajo cooperativo en particular.
- (I) Cuando la conducta del maestro se dirige a un alumno en particular.

TABLA DE FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

		M R C	M S M	M N A	M M O	G R C	G C I	G C A	G T I	G P P	G R A	
A1	IND.	3	0	0	0	1	2	0	1	0	3	B
A2	IND.	1	0	0	0	0	2	0	4	0	2	B
A3	IND.	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	
A4	COO.	4	3	2	2	0	2	3	9	0	1	A-B-C
A5	GRU.	1	0	0	0	0	0	3	3	0	0	
A6	COL.	2	0	1	0	2	0	6	9	1	0	A-B
A7	COL.	0	0	0	0	2	0	2	10	0	5	B-C
A8	COO.	0	1	2	0	1	0	1	8	0	1	A-B
A9	COO.	0	3	1	0	7	0	1	6	0	3	A-B-C
A10	IND.	3	1	1	0	0	0	2	5	0	2	A-B
A11	COO.	0	0	0	0	1	1	6	7	0	7	B-C
A12	COL.	3	0	2	2	1	1	3	2	4	4	A-B-C

	A P P	A C C	A O I	A P C	A S R	A O D	A O R	A A E	A A I	A L O	R C A	P S G	
A1	IND.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A2	IND.	3	6	4	0	0	0	1	2	0	0	1	
A3	IND.	0	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	
A4	COO.	5	3	6	3	2	0	2	0	1	0	1	C
A5	GRU.	4	0	5	0	0	0	0	3	0	0	3	
A6	COL.	3	0	5	8	2	0	0	2	0	0	5	
A7	COL.	1	5	6	11	2	0	0	5	0	0	5	C
A8	COO.	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	
A9	COO.	1	2	1	4	1	0	2	0	4	0	3	C
A10	IND.	1	1	0	0	0	1	2	1	1	0	0	
A11	COO.	5	2	5	5	3	0	0	0	0	0	2	C
A12	COL.	2	3	1	1	3	1	2	1	2	0	1	C

El observador registró la presencia o ausencia del rasgo y si iba dirigido a un individuo o a un grupo en intervalos de cinco minutos.

Al final de la sesión de observación se contabilizó la frecuencia de cada conducta (suma de intervalos con presencia del rasgo) y si se había realizado con la clase en conjunto, con los grupos pequeños de trabajo o con sujetos individualmente.

Los profesores que formaron la muestra se codificaron como indica la tabla anterior. Aparece:

- 1.º El código de cada profesor (A1, A2, A3, etc.).
- 2.º El tipo de metodología que utilizaban: individual, cooperativa o colaborativa (IND, COO, COL).
- 3.º Frecuencia de cada uno de los rasgos de las diferentes categorías (códigos: mnc = respeto y confianza; msm = seguridad en sí mismo; mna = conductas no autoritarias, etc.).
- 4.º Columna sobre cumplimiento o no de las categorías (A, B y C):

- A: Sirve de Modelo Adulto Significativo.
- B: Crea un Grupo Humano Cohesionado.
- C: Sirve de Mediador de Aprendizajes Significativos.

La primera columna, A1, A2,..., representa a los doce profesores que han participado en la experiencia; de los cuales cinco han seguido una enseñanza tradicional (el alumno realiza sólo sus actividades; aprendizaje individual). Corresponde a los códigos A1, A2, A3, A5 y A10.

El código A5 corresponde a una profesora que organizaba la clase en pequeños grupos (de cuatro en cuatro) sin que existiera entre ellos cooperación o colaboración.

Los códigos A4, A8, A9 y A11 corresponden a profesores que siguieron la metodología cooperativa.

Por último, los códigos A6, A7 y A12 siguieron una metodología colaborativa.

En las siguientes columnas aparecen las frecuencias de cada rasgo a lo largo de las siete sesiones de observación.

En la última columna aparece A, B, C, según se cumpla o no la presencia de la categoría.

Se considera modelo adulto significativo A siempre que aparecen al menos tres de los rasgos que consideraron las autoras, según el modelo teórico, que debía tener un profesor para ser considerado como tal.

Se considera que crea un grupo humano cohesionado cuando aparece B en la columna última, significando esto la presencia de al menos cuatro códigos correspondientes a cuatro rasgos de los seis que definen la categoría.

Se considera que el profesor es mediador de aprendizajes significativos C cuando aparecen los códigos ACC (establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño tenía), APC (observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros) y ASR (crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje).

Se eligieron estos códigos por ser los que teóricamente mejor representan la categoría.

4.9. Análisis de resultados

1. Son modelo adulto significativo los profesores A4, A6, A8, A9, A10 y A12. Todos excepto uno trabajaban cooperativa o colaborativamente. Dentro de esta categoría los rasgos dominantes han sido MRC (respeto y confianza). En segundo lugar *conductas no autoritarias* (MNA) y menos relevantes, *seguridad en sí mismo* (MSM) y *manifestan opiniones que sirven para combatir estereotipos sociales* (MMO).
2. Crean un grupo humano cohesionado los profesores A1, A2, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11 y A12. O sea, todos excepto dos profesores A3 y A5, que trabajan individualmente.
El rasgo determinante ha sido *planifica e interviene en el trabajo intelectual* (GTI), y en segundo lugar *establece relaciones entre los alumnos* (GRA), seguido de *crea un clima afectivo* (GCA).
Los rasgos que menos aparecen son: *establece relaciones con distintos profesores* (GRP) y *favorece la comunicación informal* (GCI).
3. Sirven de modelo adulto significativo A4, A7, A9, A11 y A12. Todos trabajan en aprendizaje cooperativo o colaborativo.

Con las informaciones recogidas, tanto con los diarios de los observadores como con el sistema de categorías, se realizó un análisis cualitativo, estudio de casos, de cada profesor.

Por brevedad y sólo a título de ejemplo, como un posible modelo de análisis, exponemos los registros de siete sesiones de observación de uno de los dos profesores cuya actuación ha sido significativa. Comentamos sólo la sesión primera.

PROFESOR A12

	Estrategias	Contenidos	MIE
OB.1	• Agrupamiento. • Cálculo mental. • Material manipulable. • Verbalizar.	• Números hasta el 5. • Comparaciones, series y clasificaciones.	gti (4) apc (3) gra (2) aai (2) gci (1) acc (1)
OB.2	• Cálculo mental y escrito. • Resolución de situaciones problemáticas. • Material Montessori. • Verbalizar.	• Suma hasta el 5. • Identificar cada número con su materialización (material Montessori).	gti (3) acc (2) psg (2) grc (1) asr (1) aai (1)

PROFESOR A12 (Continuación)

	Estrategias	Contenidos	MIE
OB.3	• Comparar números para elaborar estrategias de cálculo mental. • Formación de números con ayuda de material manipulable. • Componer añadiendo una unidad hasta el 7. • Verbalizar.	• Números naturales hasta el 7.	gti (2) gra (2) acc (2) apc (2) aai (2) psg (2)
OB.4	• Utilizar la descomposición de números para elaborar estrategias de cálculo mental. • Resolución de situaciones problemáticas. • Verbalizar las operaciones realizadas.	• Números naturales hasta el 7.	aoi (2) apc (2) gti (1)
OB.5	• Formación de los números con material Montessori. • Utilizar la descomposición. • Resolución de problemas. • Representar en un papel conjuntos diferentes. • Verbalizar las operaciones realizadas.	• Resta hasta el 7.	aoi (2) gti (1) app (1) apc (1) psg (1)
OB.6	• Utilización de la composición y descomposición de números para elaborar estrategias mentales. • Agrupar y quitar utilizando material Montessori.	• Suma y resta hasta el 7.	apc (2) grc (1) gca (1) aoi (1) asr (1)
OB.7	• Resolución de situaciones problemáticas. • Expresar en un papel los subconjuntos. • Formar rectas con unidades de Montessori.	• «Más que» y «menos que».	gra (1) aoi (1) apc (1)

MIE: Mecanismo de Influencia Educativa.

La clase tenía 21 niños agrupados de cuatro en cuatro y un grupo de cinco. El trabajo era colaborativo.

Para exponer el desarrollo de cada día de clase utilizaron representaciones gráficas que permitieron ver, junto con las estrategias de enseñanza y los contenidos que se están trabajando, los mecanismos de influencia educativa, o ayuda del profesor, en cada uno de los siete días de observación.

4.10. Conclusiones

En el estudio se diferencian dos bloques de conclusiones.

La primera referida a la descripción de los mecanismos de influencia educativa que utilizan los profesores observados en el aula, según la metodología de trabajo utilizada. El segundo, referido al estudio de casos realizados con dos profesores.

Exponemos a título de ejemplo algunas de estas conclusiones.

Las actuaciones docentes que más aparición tienen en el aula son las correspondientes a las categorías A y B, siendo indistintamente profesores que trabajaban individual o cooperativamente. Los profesores que han aparecido en la categoría C trabajaban en grupos cooperativos o colaborativos.

De los doce profesores observados el 50 por 100 han sido considerados modelos educativos significativos y más del 80 por 100 crean un grupo cohesionado. Sólo el 40 por 100 pueden ser considerados mediadores de aprendizajes significativos.

Todos los profesores considerados mediadores de aprendizajes significativos pertenecían a la vez a las categorías A y B. Sólo tres profesores, de los doce observados, respondían positivamente a las tres categorías establecidas.

Dentro de la categoría A (modelo adulto significativo) los rasgos dominantes han sido: *imprimen respeto y confianza, conductas no autoritarias y dan seguridad a sí mismo*.

Dentro de la categoría B (crean un grupo humano cohesionado) los rasgos dominantes han sido: *planifica e interviene en el trabajo intelectual, y en segundo lugar, aunque con menor presencia, aparece crear un clima afectivo*.

Los mecanismos más utilizados o rasgos dominantes en los profesores considerados mediadores de aprendizajes significativos (categoría C) han sido: *establece relaciones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía, ofrece información relevante y anima a intervenir*.

segundo bloque de conclusiones

as estrategias que utiliza el profesor A12 para la enseñanza de los números del 1 a 7 son fundamentalmente:

- Material manipulable.
- Estrategias de cálculo mental (comparación de números, añadir mentalmente, restar mentalmente, etc.).
- Verbalizaciones de las estrategias utilizadas.
- Situaciones problema de la vida real.

Los mecanismos de influencia educativa que utiliza, por orden de prioridad, son:

- 1.º Observa el proceso que siguen los alumnos y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.
- 2.º Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
- 3.º Ofrece información relevante.
- 4.º Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

Indistintamente, pero con bastante frecuencia, utiliza:

- Establece relaciones entre los alumnos.
- Anima a intervenir.
- Participación solidaria en el grupo.
- Establece una red de comunicación multidireccional.
- Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Los alumnos de esta clase consiguen todos superar los objetivos del proyecto número tres que se evaluó. Sólo dos alumnos tuvieron problemas para superar el objetivo M.6 (situación en el espacio: cerca/lejos, más cerca/menos lejos, dentro/fuera).

4.11. Integración de resultados en el marco teórico

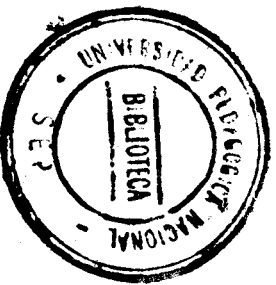
Según las autoras, los resultados obtenidos son consecuentes con las hipótesis de Vygotsky (1978) y Wood (1980) de que la colaboración promueve mayores logros en socialización y en el nivel de aprendizaje conseguido.

Se comparan igualmente los resultados con los trabajos de Piaget (1986). Aconsejan realizar estudios de mayor alcance y en todas las áreas del currículum (Azmitia, 1978), en orden a organizar el trabajo en el aula y a la metodología más idónea para estas edades en concreto.

5. ACTIVIDADES RECOMENDADAS

1. A partir de las conclusiones de las investigaciones planteadas, deduce nuevos interrogantes y redactalos como posibles problemas de investigación.
2. A partir de la investigación por encuesta, ofrecida como ejemplo, comenta los errores de muestreo de la estimación para cada una de las submuestras y para la muestra total.
3. Realiza, a partir de un censo o listado, un muestreo aleatorio por alguno de los procedimientos comentados en el Capítulo 4.
4. Recoge opiniones de tus compañeros sobre algún objetivo concreto y, siguiendo los pasos de la investigación número 2, elabora, en grupo, una pequeña escala de actitud. Puedes encontrar información complementaria en Colás y Buendía (1994: 214-220).
5. En la investigación realizada con la metodología observacional (caso 3.º) especifica el problema de investigación, la cadena de microhipótesis y el tipo de muestreo realizado.

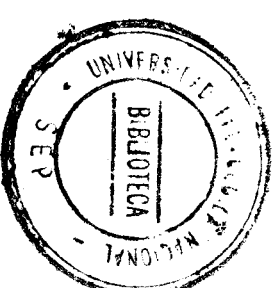
6. ¿Qué índices utilizan las autoras para conocer las características técnicas de las observaciones?
7. A partir de un registro narrativo, realiza una primera aproximación de extracción de rasgos y agrupamiento en categorías.
8. Elabora un proyecto de investigación en el que sea necesario utilizar la metodología observacional o la encuesta, siguiendo los pasos de los Capítulos 4 o 5.



UNIDAD SEAD 16A
MORELIA, MICH.

ENFOQUES EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA: SUS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN

MARÍA PILAR COLÁS BRAVO
Universidad de Sevilla



UNIDAD SEAD 16A
MORELIA, MICH.

- OBJETIVOS**
1. Obtener una visión diferenciada de las principales perspectivas cualitativas que se aplican a la investigación psicopedagógica.
 2. Conocer y comprender los orígenes y fundamentos teóricos de algunos enfoques cualitativos.
 3. Identificar peculiaridades metodológicas en las prácticas de investigación de estas orientaciones.
 4. Valorar las aportaciones científicas de la investigación cualitativa en psicopedagogía.

CONTENIDOS

1. Introducción
2. Incorporación de la metodología cualitativa a la investigación educativa.
3. Modalidades de investigaciones cualitativas.
4. Enfoques cualitativos
5. Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Colás, P., y Buendía, L. (1994) (2.ª ed.). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coulon, A. (1987). *La Etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Hammerley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Velasco, M.; García Castaño, F. J., y Díaz de Rada, A. (1993). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós: MEC.

1. INTRODUCCIÓN

El planteamiento que sigue este capítulo obedece a una idea básica para nosotros y es la de considerar la metodología cualitativa como denominación que engloba enfoques metodológicos claramente diferenciados. Nuestro empeño en este capítulo se dirige a mostrar algunas de las principales corrientes conceptuales y epistemológicas que nutren y originan procedimientos metodológicos cualitativos. Este conocimiento lo consideramos importante para la comprensión de las prácticas actuales de la investigación cualitativa, ya que permite entender tanto el enfoque que se le da a los problemas educativos, como la forma de abordarlos, así como las nuevas líneas de investigación que se abren. De ahí que en cada perspectiva que se expone se planteen secuencialmente las bases conceptuales de las mismas, los procedimientos metodológicos que la caracterizan y sus aplicaciones a investigaciones psicopedagógicas. A lo largo del capítulo se pretende mantener la estrecha dependencia entre epistemología, metodología y líneas o problemas de investigación.

Nuestro propósito es que el lector logre distinguir algunas de las principales tradiciones que fundamentan la investigación cualitativa, que identifique sus peculiaridades metodológicas y constata líneas de investigación que responden a estas orientaciones teóricas.

2. INCORPORACIÓN DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación cualitativa comienza a plantearse en educación adaptándose de las aplicaciones a otros campos afines tales como la sociología y la psicología. Shulman (1988) explica su incorporación y legitimación en educación con el siguiente argumento: La educación es un campo de estudio, no una disciplina, y por eso debe apoyarse en otras disciplinas (psicología, sociología y antropología, entre otras) para abordar y tratar los problemas educativos. De ahí que se consideren pertinentes la aplicación de metodologías provenientes de distintos campos del saber, estrechamente relacionados con la educación.

La metodología cualitativa se ha adaptado de forma distinta en sociología, psicología y educación tal como expone Tesch (1990). En este texto la autora traza las líneas y rasgos generales de su desarrollo en la sociología, la psicología y la educación. Nos interesa de su exposición extraer algunos datos que sirven de apoyo para la comprensión de la confluencia de corrientes en su aplicación a la educación.

De la sociología la investigación cualitativa retoma la etnometodología, el análisis del discurso, el interaccionismo simbólico, la etnografía holística, la etnoscopia, el análisis de contenido y las historias de vida. A lo largo del capítulo y en los siguientes, todos estos conceptos quedarán clarificados.

En psicología se incorpora la hermenéutica y la fenomenología, introduciéndose posteriormente en educación.

En educación los primeros textos que se publican hacen referencia a la investigación naturalista (Guba y Lincoln), evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton), eva-

luación cualitativa (Patton) etnografía (Goetz y LeCompte), teoría crítica (Carr y Kemmis), investigación acción (Elliot), investigación participativa (Hall), investigación colaborativa, etc. La incorporación de la investigación cualitativa en educación se ve favorecida por iniciativas renovadoras que surgen a mediados de los años cincuenta. Carl Rogers (1960), con su movimiento de reforma prepara el clima para la aceptación de otros enfoques de investigación en educación. Corey en 1953 publica el libro «Action Research to Improve School Practices» en el que sugiere que los profesores se convirtieran en agentes de investigación, a lo que obtiene una entusiasta respuesta.

En los años sesenta Guba plantea el concepto de investigación naturalista que participa tanto del pensamiento fenomenográfico como etnográfico. En la década de los sesenta aparecen numerosas publicaciones sobre los métodos cualitativos que continúan en la década de los ochenta. En 1988 se edita la primera revista dedicada exclusivamente a la investigación cualitativa: «*The International Journal for Qualitative Studies in Education*».

Toda esta enrucijada de fuentes origina una gran diversidad de corrientes y tendencias. En este capítulo exponemos las más representativas, comenzando con una clarificación conceptual que sirve de base para la comprensión tanto a nivel teórico como práctico de sus aplicaciones.

Para Janesick (1994: 210) las cuestiones que se abordan desde una perspectiva cualitativa son bastante diferentes a las que plantean los investigadores cuantitativos. Algunas cuestiones que se abordan desde esta perspectiva se refieren a: la calidad de proyectos curriculares y de innovación, programas y sistemas educativos. Como línea de investigación específica destacar la denominada «teorías implícitas del profesor sobre su enseñanza».

3. MODALIDADES DE INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

Cuando hablamos de investigación cualitativa no nos estamos refiriendo a una forma específica de recogida de datos, ni a un determinado tipo de datos, textuales o palabras (no numéricos), sino a determinados enfoques o formas de producción o generación de conocimientos científicos que a su vez se fundamentan en conceptos epistemológicos más profundos.

Denominaciones tales como investigación-acción, estudio de casos, análisis conversacional, etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, hermenéutica, investigación colaborativa, investigación participante, historias de vida, grupos de discusión, etnoscopia, observación participante, análisis de contenido, etc., se identifican o asocian a la metodología cualitativa. Toda esta larga lista de términos obliga a una clarificación conceptual.

Tesch (1990) plantea que estos términos representan niveles conceptuales distintos. Así la etnografía, la fenomenología y el interaccionismo simbólico hacen referencia a tradiciones y perspectivas que los investigadores cualitativos adoptan, mientras el análisis del discurso, la investigación-acción, o el estudio de casos se refieren a formas o métodos de investigación, y las historias de vida o la observación participante a formas de recogida de datos. Por tanto, *la investigación cualitativa*

supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico.

A esta complejidad terminológica se une la variedad de prácticas de investigación tanto en temáticas como en campos de aplicación. De ahí que en los últimos años exista un creciente interés por crear taxonomías que ayuden a la clarificación en base a muy distintos criterios. Wolcott (1992), Tesch (1990) y Jacob (1987) han cen en este sentido algunas propuestas.

El primero organiza los estudios cualitativos según las estrategias y estilos de recogida de datos; estudios de campo, estrategias de observación no participante, estrategias de observación participante, estrategias archivistas o de documentación.

Tesch identifica hasta 27 tipos o modalidades de investigación cualitativa agrupándolas en tres grandes familias en base a un objetivo común de investigación: a) *conocer las características del lenguaje*, b) *descubrir regularidades en la experiencia humana* y c) *comprender el significado de un texto o una acción*.

Jacob combina tres dimensiones: *asunciones sobre la naturaleza humana y la sociedad, temas prioritarios de estudio y metodología de investigación que aplican*. De acuerdo con estos criterios se deducen cinco grandes tradiciones según la autora: la psicología ecológica, la etnografía holística, la etnografía de la comunicación, la antropología cognitiva o etnosociología y el interaccionismo simbólico. Wolcott (1992: 3-44) plantea, a fin de encontrar una vía de entender el «laberinto de la investigación cualitativa», tres criterios de clasificación: a) *las teorías directoras de las ideas*, entendidas como el esfuerzo por elaborar una teoría unificada que explique todas las uniformidades observadas de las conductas sociales, la organización y los cambios sociales por medio de la sistematización incluyente; b) *conceptos que guían las ideas* y c) *ideas centradas en problemas*. Como teorías directoras de ideas identifica: Funcionalismo Estructural, Teoría del Conflicto, Teoría Crítica, Interaccionismo Simbólico y Teoría del Cambio Social. En conceptos que guían las ideas se incluyen las tradiciones planteadas por Jacob anteriormente, más los enfoques que obedecen a desarrollos actuales, añadiéndose la sociolingüística, la etnografía neo-marxista, la investigación feminista, y la etnometodología. En la tercera subcategoría entrarían las fórmulas de investigación orientadas a los problemas, a la acción, a la toma de decisiones, es decir, todas aquellas fórmulas dirigidas a operar cambios y mejoras. Dentro de estas líneas tienen cabida los teóricos críticos y los investigadores feministas.

De todo lo expuesto podemos concluir que existen intentos y propuestas para sistematizar las prácticas de investigación cualitativa y que son diferentes los criterios que cada autor adopta. Desde criterios concretos (Tesch, 1990), hasta fórmulas abstractas y generales como las planteadas por Wolcott (1992), o la combinación con distintos niveles conceptuales (Jacob) en los que se incluyen metodología, tema y concepciones epistemológicas sobre la naturaleza humana y la sociedad. No disponemos, por ahora, de una forma de clasificación única, ni generalizada, que podamos aplicar de forma unívoca. No obstante entendemos que es una actividad imprescindible para una clarificación conceptual, de ahí que planteemos una propuesta que haga comprensibles las prácticas que actualmente se desarrollan en nuestro país en la investigación psicopedagógica.

La revisión de estudios españoles realizados bajo la denominación de cualitativos (Colás, 1994) pone de manifiesto que el interaccionismo simbólico, la etnografía y la fenomenología subyacen como encuadres teóricos en la mayoría de las aportaciones empíricas cualitativas. Por tanto consideramos que una breve descripción de estas corrientes son el primer paso para comprender los enfoques y variedades de investigaciones cualitativas.

4. ENFOQUES CUALITATIVOS

4.1. La fenomenología hermenéutica

4.1.1. Concepciones

El término fenomenología es utilizado para referirse al paradigma cualitativo. Su equivalencia no es totalmente exacta, aunque en parte puedan ser vocablos similares, en tanto que la fenomenología plantea estudiar el significado de la experiencia humana, y la investigación cualitativa se centra en la experiencia humana y en su significado. Pero no toda investigación cualitativa es fenomenológica.

Husserl (1970), padre de la fenomenología, considera que ésta es una filosofía, un enfoque y un método. La fenomenología, desde una posición epistemológica, enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida, y se configura como conciencia (Morse, 1994: 118). La fenomenología es una filosofía que ha cambiado considerablemente a lo largo del tiempo, de sus seguidores e incluso dentro de cada filósofo (Spiegelberg, 1982; Morse, 1994). Dos figuras son centrales en la fenomenología, Husserl y Heidegger.

Si bien no entraremos en una exposición detallada y exhaustiva de la fenomenología (el lector puede consultar las obras de Spiegelberg, 1982, en la que hace un recorrido detallado de la fenomenología, o la de Cohen, 1987, en la que traza una historia breve de este movimiento, para cubrir este objetivo), expondremos al menos las ideas claves de este enfoque que se proyectan en la investigación social. El término fenomenología se emplea para denominar el sistema de Husserl y de toda una corriente de pensamiento que hace propio su método. *El método fenomenológico caracteriza actualmente un estilo de filosofía en base a descripciones de vivencias. Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos.*

La intencionalidad de la conciencia es por tanto clave en este autor, así como estudiar la experiencia para revelar la conciencia. De la fenomenología eidética de Husserl que reclama la vuelta a la intuición reflexiva para describir y clarificar la experiencia, tal como es vivida y que constituye la conciencia, se derivarán distintos enfoques, entre ellos la hermenéutica fenomenológica o enfoque interpretativo. Este enfoque interpretativo es ontológico, una forma de estar en el mundo histórico social,

en que la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural y se manifiesta a través del lenguaje/texto. La hermenéutica-fenomenológica es central en autores como Gadamer, 1990, Heidegger, 1962 y Ricoeur, 1981.

La fenomenología es reinterpretada por Heidegger —alumno y crítico de Husserl— como fenomenología hermenéutica o interpretativa. Gadamer (1990: 221) trabaja posteriormente sobre las ideas de Heidegger, articulando la hermenéutica al contexto de la temporalidad y la historicidad de la existencia humana. La hermenéutica ilumina los modos de estar en el mundo. Ello puede revelarse a través de la interacción entre personas y mediante el uso del lenguaje. El lenguaje transmite la universalidad de la influencia cultural e histórica que la gente incorpora en los procesos de comprensión, por tanto esa comprensión se origina en la experiencia lingüística del mundo. La filosofía de Ricoeur, continuador de los autores anteriores, pone el acento en el protagonismo de las personas en el mundo, en tanto participantes en una comunicación activa que provoca un cambio continuo de la realidad histórico-social. Para este autor la comprensión de un discurso textual es dinámico y abierto, es decir, el acto de la interpretación puede seguir un proceso dialéctico de posibles interpretaciones que finalmente culminan en un acto de interpretación. La teoría interpretativa de los discursos textuales ilumina los significados que le otorgan los sujetos a su experiencia. Se hace posible gracias a nuestra naturaleza lingüística. Autores como Merleau-Ponty y Habermas han contribuido al desarrollo de la fenomenología y hermenéutica actual.

Van Manen (1990) introduce el enfoque hermenéutico-fenomenológico impulsado en la tradición filosófica alemana. Este autor plantea que la investigación social no debe estar separada de las prácticas de los textos escritos. La naturaleza práctica de la pedagogía y de la semiótica (la significación del lenguaje y la orientación de los textos) se utiliza por el investigador para una reflexión pedagógica sobre niños, padres, profesores, etc. La metodología de Van Manen tiene preponderancia en las ciencias humanas porque articula fenomenología, hermenéutica y semiótica. La investigación se plantea como un proceso de reflexión textual que contribuye a la comprensión de la acción práctica.

La investigación fenomenológica difiere de la naturalista y del enfoque etnográfico en su énfasis sobre los individuos y sobre la experiencia subjetiva. Su meta es estudiar el mundo tal y como se manifiesta en el pensamiento consciente. El valor de la fenomenología estriba en permitir entrar en una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables pedagógicos.

Desde el punto de vista metodológico la filosofía fenomenológica se ha aplicado de múltiples maneras. Diferentes escuelas la utilizan con distintos enfoques. En la investigación social se han difundido fundamentalmente tres: la orientación eidética (escuela de Husserl), la interpretación de los fenómenos unidos a un significado oculto (hermenéutica heideggeriana), y combinación de ambos enfoques (escuela holandesa, Van Manen). *La fenomenología eidética como método de investigación parte de la tesis de que es indispensable conocer la esencia de cualquier experiencia humana. Cuando las estructuras son aprendidas en la conciencia, ellas otorgan el significado de lo sucedido a los participantes. Por tanto, el objetivo de la fenomenología eidética es la descripción del sentido de una experiencia desde la perspectiva de los que han tenido tal vivencia.*

La hermenéutica está estrechamente relacionada con la fenomenología en tanto constituye una derivación o rama de la misma, que algunos denominan fenomenología hermenéutica. Hermenéutica significa interpretación. Originariamente se refería a la interpretación de documentos teológicos, en concreto la biblia.

La hermenéutica como método de investigación parte de la tesis de que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo. La hermenéutica como metodología de investigación es una forma de tratar sistemáticamente la interpretación. La comprensión de las posibilidades son los objetivos de la interpretación y aquellas están unidas a las normas culturales. La interpretación puede realizarse desde un horizonte histórico y cristalizar en una fórmula global, cuyo significado puede ser interpretado a través de la historia. La interpretación es comprender lo que ocurre en el contexto (Zichy y Omery, 1994).

4.1.2. Planteamientos metodológicos

Las derivaciones metodológicas adoptan múltiples formas, ya que cada investigador da una orientación particular a los planteamientos filosóficos de la fenomenología. En las prácticas de investigación generalmente el enfoque no se hace explícito, si bien participan de la idea común de captar el significado de la experiencia. Lo realmente importante es la conciencia intencional que se capta en actos conscientes, creencias, recuerdos, intuiciones, sentimientos, afectos, etc. El significado de la experiencia constituye el núcleo base de algunas líneas de investigación actuales tales como «*el pensamiento del profesor en relación a sus prácticas docentes*». Las cuestiones de investigación no están predeterminadas, sino que surgen dentro de un proceso de interrogación y confrontación sobre las cuestiones iniciales que se plantean. Los significados son explorados con los participantes hasta que se ilumina una determinada forma interpretativa.

Las investigaciones fenomenológicas estudian las vivencias de la gente, se interesan por las formas en las que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo. Con objeto de tener acceso a otras experiencias, los fenomenólogos exploran antecedentes y recogen intensivas y exhaustivas descripciones de sus interlocutores. Estas descripciones se someten a un proceso de cuestionamiento del que emergen nuevos temas. Los resultados comunes y únicos en los individuos estudiados permiten al investigador extraer la esencia del fenómeno. El resultado es una descripción de la estructura general del fenómeno estudiado (Tesch, 1990: 68).

4.1.3. Aplicaciones a estudios psicopedagógicos

A fin de poder ejemplificar las ideas expuestas, que a simple vista pueden resultar demasiado teóricas, exponemos líneas de investigación que siguen estas orientaciones.

Durante las pasadas décadas el fracaso escolar se convirtió en uno de los temas claves de la investigación pedagógica (Buendía, 1985). La forma de abordarlo transcurría por la detección de variables asociadas al fracaso escolar. El propósito de tales

investigaciones se centraba en descubrir los factores explicativos del fracaso escolar a fin de poder intervenir en su regulación o plantear programas compensatorios que incidiesen sobre factores educativos que favorecieran el éxito escolar. Estas investigaciones constatan la incidencia de factores sociales y aptitudes personales. Los modelos causales aplicados a este tema precisaban qué factores condicionaban a su vez a otros, es decir, cómo se producía la cadena causal de efectos. Desde una perspectiva descriptiva y práctica lo fundamental es conocer los índices de fracaso, derivando esos resultados a propuestas para mejorar la eficacia del sistema educativo. La investigación de la profesora Amparo Martínez, realizada en los ochenta sobre este tema, supone un cambio radical en este enfoque (López, Marqués y Martínez, 1985, y Martínez, 1987). Ella aborda el fracaso escolar desde la percepción de los propios niños fracasados. El objetivo es conocer cómo los sujetos perciben su propio fracaso, cuáles son sus sentimientos, ideas, concepciones, explicaciones del hecho, etc. Se extrajeron ciertas pautas comunes en cuanto a percepción del fenómeno. Los niños lo percibían como consecuencia lógica de su falta de estudio y de atención. Nos encontramos, por tanto, ante una investigación de corte eminentemente fenomenológico, que, además, puede incluir una dimensión hermenéutica al tratar de conocer por qué los niños comprenden e interpretan así el fenómeno, o si tienen los niños distintas interpretaciones del fenómeno según los contextos en los que se expresan.

Las claves que se manejan desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica son realmente importantes para abordar numerosos fenómenos educativos. Por ello esta perspectiva tiene indudable interés en cuestiones relacionadas con el clima o estado de opinión sobre determinados temas escolares y educativos, por ejemplo: reforma educativa, planes de estudio, políticas educativos, etc. Estas interpretaciones, o asunciones de interpretaciones no propias, que crean un estado de opinión, son realmente importantes para explicar comportamientos, actitudes y posicionamientos de sectores en los centros escolares. Una anécdota sirve de ejemplo. En un reciente estudio en que se aplica y evalúa un programa de iniciación a las matemáticas, destinado a alumnos de primer curso de primaria, y en cuyo contenido se incluye trabajar con fracciones o quebrados, los alumnos logran unos rendimientos altos, superándose en más de un 70 por 100 de los casos estos aprendizajes. Los profesores, aun a pesar de conocer el alto índice de éxito, plantean que son contenidos excesivos para el nivel de enseñanza de primero de primaria y por tanto sugieren se eliminen dichos aprendizajes. Esto nos demuestra el peso que tienen las interpretaciones en las acciones o percepciones de los fenómenos. Y cómo la interpretación de los fenómenos escolares está mediada por el contexto legislativo en materia educativa, la tradición o el clima social del centro.

4.1.4. Conclusiones

Las conclusiones a modo de síntesis que podemos extraer son las siguientes:

- a) La fenomenología es una escuela filosófica que inicia Husserl de la que surgirán corrientes y escuelas como la escuela de Heidegger y posteriormente Ricoeur y Habermas.

- b) La filosofía fenomenológica se proyecta en métodos de investigación que aplican las ciencias sociales y específicamente la educación y la psicología.
- c) Los objetivos y temáticas de investigación se centran en el significado de la experiencia humana (fenomenología) y la comprensión de las acciones en el contexto (hermenéutica). Los objetivos científicos son descubrir temas o enfoques que se manifestan como ilustraciones de percepciones que tienen los sujetos del mundo y a través de ellos establecer patrones interpretativos. Las manifestaciones orales o escritas de los sujetos serán los principales medios y recursos de los que se valdrán los investigadores para descubrir la estructura de los significados e iluminar la comprensión de las acciones.
- e) Desde la posición interpretativa o hermenéutica interesa hacer patente las interpretaciones ocultas de los fenómenos y comprender las interpretaciones según los contextos de referencia.
- f) Las historias de vida, la historia oral y el estudio documental son procedimientos habituales de este enfoque.

4.2. La etnografía

4.2.1. Conceptualización

El término etnografía ha observado distintas variaciones desde sus orígenes (Hughes, 1992). Históricamente la etnografía surge de la antropología cultural, centrándose en grupos sociales pequeños, tribus, y por tanto aplica el enfoque utilizado por los antropólogos. Dos etnógrafos clásicos que trabajaron desde la antropología fueron Bronislaw Malinowski (Argonauts of the Western Pacific, 1961) y Franz Boas (The Kwakiutl Ethnography, 1966). Actualmente las contribuciones teóricas y metodológicas de la etnografía se extienden a disciplinas muy diversas, llegando hasta profesiones médicas.

La etnografía se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado, con el objeto de descubrir los patrones o regularidades que surgen de la complejidad. Por tanto la cultura es la temática central. Por cultura se entiende todo lo que los humanos aprenden y que se plasma en «*patrones de conducta*» y «*patrones para la conducta*». Los primeros son fácilmente observables y se refieren a la estructura social y su organización. Los «patrones para la conducta» son vistos como fenómenos mentales o sistemas mentales que rigen las decisiones. Por tanto la cultura se refiere a la suma total de conocimientos, actitudes y patrones habituales de conducta que comparten y transmiten los miembros de una sociedad particular. En la etnografía ciertas pautas sociales se toman como indicadores de la sociedad, tales como la organización social, la estructura familiar y económica, prácticas religiosas y rituales, conductas ceremoniales, rituales simbólicos, etc.

Las cuestiones básicas que se abordan conciernen a las expresiones de las culturas. El objetivo es intentar comprender la configuración única de cultura con un mínimo de ideas preconcebidas o teorías que medien las asunciones generales. Los etnógrafos tienen frecuentemente una actitud de exploración, antes que de compro-

bación. Se describen tópicos considerados importantes para distinguir las características culturales. En una fase exploratoria la investigación puede plantearse la formulación de hipótesis, la operacionalización de conceptos en términos significativos o el desarrollo de instrumentos metodológicos apropiados.

Según Atkinson y Hammersley (1994) el término etnografía está sometido a controversia, ya que para algunos autores representa un paradigma filosófico, mientras para otros es equivalente a un método que se puede usar cuando se considera apropiado. Entre ambas posiciones existen planteamientos intermedios. A nivel práctico estos autores entienden que la etnografía es una forma de investigación social que tiene las siguientes características:

- a) Fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales.
- b) Tendencia a trabajar inicialmente con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados en términos de un sistema de categorías analíticas cerradas.
- c) Se trabaja con un número reducido de datos, frecuentemente con un solo caso, que se aborda en profundidad.
- d) El análisis de datos implica una interpretación explícita de significados y funciones de las acciones humanas.

4.2.2. Características metodológicas

Según Boyle (1994), la etnografía se caracteriza metodológicamente por la forma holística y contextual de abordar los fenómenos, su carácter reflexivo y el uso de datos «emic» y «etic».

La intención primera de este enfoque holístico es hacer explícitas las interrelaciones entre varios sistemas y subsistemas en el grupo de estudio, generalmente a través del énfasis en la contextualización de los datos. Las conductas de las personas sólo pueden ser entendidas en el contexto. De ahí que los etnógrafos no separen aspectos de la conducta humana del contexto que les confiere un significado. El contexto incluye algo más que el entorno físico. Cualquier información sobre conductas humanas requiere la comprensión de su significado social (Hammersley y Atkinson, 1983: 9). Se necesita el contexto para la comprensión de las conductas humanas. El etnógrafo hace algo más que describir la conducta, intenta comprender *por qué una conducta tiene lugar y bajo qué circunstancias*. Por ello el trabajo de campo es la base de esta metodología, estudiando durante largos periodos de tiempo situaciones naturales. Por tanto la observación participante caracteriza a la mayoría de investigaciones etnográficas y es vital para un trabajo efectivo. La observación participante combina la participación en la vida de los sujetos, objeto de estudio, con el mantenimiento de una cierta distancia profesional en la recogida de datos. Idealmente la observación participante supone la inmersión en la cultura o forma de vida de un grupo y proporciona la clave del significado y del contexto a los datos. La observación participante sirve de plataforma para la aplicación de otras técnicas, tales como entrevistas, historias de vida y otros procedimientos de recogida de datos. Una buena etnografía describe ampliamente el grupo social y cultural que se estudia.

La descripción puede incluir historia, religión, política, ambiente y cómo el grupo aglutina a los miembros del grupo. Su propósito será obtener una visión global u holística más que segmentada. Complementariamente a la observación participante, los etnógrafos utilizan otras técnicas: notas de campo, diferentes tipos de entrevistas, documentos, historias de vida, cuestionarios, técnicas proyectivas, etc. Una buena etnografía es algo más que una descripción ajustada, es una explicación teórica. El nivel y poder de la teoría variará según los datos y el enfoque adoptado.

En la etnografía se distinguen dos perspectivas: «emic» y «etic». El concepto «emic» se refiere a la visión interna de los informantes, que resulta clave en esta metodología. El enfoque «etic» es la cara externa, se traduce en la abstracción del investigador o la explicación científica de la realidad. Un importante objetivo «etic», por ejemplo en la investigación sociocultural, es desarrollar instrumentos estandarizados para medir las variables socioculturales (Davis, 1992). Ambas visiones ayudan al etnógrafo a elaborar interpretaciones conceptuales y teóricas.

La perspectiva «emic» y «etic» son claves para comprender diversas teorías y tendencias en la antropología. De forma sucinta diremos que los antropólogos interesados en la perspectiva «emica» utilizan métodos cognitivos/etnoscencia para recoger y analizar datos y dan primacía a las entrevistas. Los resultados de estos estudios se traducen en taxonomías, análisis de dominios o temas culturales (Spradley, 1979). Agar (1980) y Spradley (1979), entre otros, hacen una profunda descripción de la etnoscencia. En el pasado los antropólogos escriben desde el punto de vista «emic» o de los nativos y utilizaban el término nativo para referirse a la gente que estudian. Actualmente el término nativo es sustituido por informantes. Los científicos sociales prefieren el término «participante», argumentando que refleja mejor la naturaleza del discurso y las relaciones entre el investigador y los miembros del grupo que se investiga. Otros antropólogos ponen el acento en la dimensión etic o estructura (organización). En esta corriente se enfatizan los datos provenientes de las observaciones y de las entrevistas informales y se expone la visión etic o científica de la realidad. Harris (1968, 1979), pionero del enfoque etic conocido como «maternalismo cultural», ha escrito extensamente sobre la dicotomía etic y emic. La mayoría de los etnógrafos usan ambas perspectivas.

Como rasgos definitorios de este enfoque, Jacob (1987) cita los siguientes:

- a) Los etnógrafos consideran importante reunir, de forma directa y personal, datos empíricos a través de estudios de campo. Este planteamiento es justificado científicamente por la estrecha unión que existe entre la información, el contexto y la teoría explicativa de los datos, que sólo es posible si se tiene una amplia formación científica. La recogida de datos no se traduce en una mera tarea mecánica apta para personas no expertas, ni científicamente preparadas.
- b) Se documenta la visión del mundo de los nativos. Por tanto resulta importante obtener manifestaciones verbales directas de los participantes a fin de conocer su percepción.
- c) Se obtiene un amplio rango de datos empleando diversidad de métodos.

Metodológicamente no se parte de un diseño de investigación preestablecido, sino que comienza con una exploración. El investigador debe adquirir un conoci-

miento del lenguaje, así como de la organización social y lingüística, antes de formular metas específicas de investigación. El diseño se configura y progresa a partir del análisis y la observación.

Los métodos de muestreo no son probabilísticos sino intencionales. Se asume que la cultura es común y se refleja prácticamente en todas las personas. Se aplica una selección secuencial y progresiva.

Las técnicas básicas que se emplean en la recogida de datos son la observación participante y las entrevistas que pueden adoptar distintas formas, desde las discusiones casuales, mientras se participa en una actividad, a entrevistas abiertas o discusiones en profundidad con informantes clave. Se utiliza la entrevista informal con objeto de que los participantes hablen sobre las cosas que les interesa y extraer contenidos sobre la forma en que los participantes utilizan sus propios conceptos y términos. En la observación se recogen observaciones o datos de la forma más detallada y concreta posible, intentando extraer inferencias de bajo nivel.

En el análisis de datos se utilizan tantas categorías como sean posibles, así como información sobre cómo, quién, cuándo y dónde se recogen los datos. Las categorías son fieles a las que los participantes utilizan en su propio lenguaje.

Los investigadores identifican y describen patrones y temas propios de la organización social y cultural de los grupos, interpretando las conductas a la luz de los conceptos propios de los participantes, así como de otras dimensiones de las que son conscientes. En un posterior momento los etnógrafos intentan comprender y explicar aquellos patrones y temas (Agar, 1996).

4.2.3. Modalidades de etnografías

Existen numerosas modalidades de etnografías. Werner y Schoepfle (1987) sugieren dos clases de etnografías. La «etnografía procesual» se caracteriza por describir los procesos sociales tanto funcional como sincrónicamente o diacrónicamente. La segunda aborda aspectos más puntuales planteándose opciones bipolares: rural/urbana, temática única o temática múltiple, etc. Jacob (1987) nos habla de dos tipos básicos: etnografía holística y etnografía de la comunicación. LeCompte, Millroy y Preissle (1992) abogan por la etnografía sistemática, el microanálisis de la interacción y la etnografía crítica. Muecke (1994: 187-210) plantea como especificaciones: etnografía antropológica, etnografía clásica, etnografía interpretativa y etnografía crítica. Todas estas denominaciones reflejan que no existe una única forma estándar de hacer etnografía. Esbozaremos brevemente los puntos esenciales o característicos de algunas de estas aproximaciones para terminar resumiendo los aspectos comunes, y por tanto definitorios, de este enfoque cualitativo.

Para Muecke (1994) las diferentes modalidades de etnografías son consecuencia de la evolución de la misma a través del tiempo y así las describe. En un principio la forma original fue el funcionalismo estructural, actualmente denominada etnografía clásica. Se basa en la descripción holística de grupos desde distintos enfoques (sociológico, geográfico o lingüístico). El investigador permanece largos períodos de tiempo entre el grupo y trabaja mediante la observación participante. Posteriormente, desarrollada en los años sesenta por etno-semánticos, surge lo que se denomina la

«nueva Etnografía» o etnografía sistemática, también llamada Antropología Cognitiva. Le sucederá la etnografía hermenéutica que tiene como teóricos Weber y Geertz entre otros. Se caracteriza por sus densas descripciones. Más recientemente surge la etnografía crítica bajo la influencia del pensamiento postmodernista y feminista.

A) Etnografía antropológica

Se centra sobre aspectos seleccionados de *cómo las personas actúan y viven en sus ambientes, así como sus creencias y costumbres sobre el mundo*. Por tanto pretenden revelar en profundidad y de forma intrínseca la sociedad humana en su entorno. La etnografía tiene un doble propósito introductorio e instructivo. Pretende mostrar los aspectos comunes y diferenciales de la vida o vidas humanas y presentar la extensa capacidad de las personas para la diversidad. Para describir la realidad de forma empírica recogen abundantes datos en extensos períodos de tiempo y con diversas fuentes, grabaciones visuales, música, textos escritos, transcripciones verbales, etc. Los etnógrafos reúnen una gran variedad de datos y realizan conexiones entre los datos empíricos y su información experiencial. La larga estancia en el campo posibilita al investigador identificar, probar, y luego comprender las ambigüedades de los significados observados, para obtener una visión global que retrate la cultura del grupo investigado. Permanentemente se van analizando los datos a medida que se van obteniendo, estando ocupados en un proceso interactivo de recogida y verificación de la información. Mientras se van acumulando los datos, los etnógrafos proceden de forma equivalente al análisis multivariante, es decir, extrayendo y explorando, en base a información comparativa y contrastiva.

B) Etnografía clásica

Su objetivo es realizar descripciones comprensivas de las *elaboraciones culturales que realizan las personas desde su posición*. Se seleccionan una o varias personas de un determinado grupo para realizar entrevistas en profundidad y obtener amplias y significativas descripciones. Se entiende que las personas seleccionadas asumen los rasgos comunes de la cultura que se estudia.

C) Etnografía sistemática

El eje central de esta corriente es *definir la estructura de la cultura*, dejando en un segundo plano a las personas y su interacción social. Esta orientación surge de la crítica que se realiza a la etnografía clásica, a la que se le acusa de demasiado global y sistemática. Esta corriente cree que la etnografía sistemática puede aportar esquemas de las formas características sobre las que la gente organiza su conocimiento. El objetivo de la etnografía sistemática es descubrir el punto de vista de los nativos, aprender los mapas cognitivos que rigen las conductas de los sujetos como miembros de un grupo particular. Esta meta es alcanzable a través de un riguroso análisis

semántico, en el que los datos primarios son clasificados a través de taxonomías de palabras, se obtienen unidades significativas y se contrastan términos. Exposiciones más detalladas de los procedimientos metodológicos que se aplican pueden verse en Spradley o en Fetterman.

Este enfoque también responde a otras denominaciones como etnoscienza o antropología cognitiva como lo denomina Jacob (1987). *Su propósito es la descripción de la organización de un particular sistema cognitivo. Ello implica la identificación de las partes de una cultura y el conocimiento, como es conceptualizado por los participantes, de las relaciones entre las partes de esa cultura.*

D) Etnografía interpretativa

Desciende intelectualmente de Max Weber. Esta escuela crítica a los etnoscientíficos por centrar la cultura en los significados de las personas y no ser capaces de determinar si sus descripciones son realmente lo que la gente piensa o meras aproximaciones de los observadores. Esta escuela provee amplias descripciones de las conductas humanas y conduce al lector, a través del análisis, a conjuntos de inferencias e implicaciones de conductas incrustadas/ocultas en su contexto cultural. Los procedimientos que los definen son el análisis cultural, que supone ser una estimación de los significados, la evaluación de esa estimación y una elaboración de conclusiones explicativas desde las mejores estimaciones. *Inciden por tanto en las inferencias y en sacar a la luz los significados implícitos, antes que descripciones detalladas.* Autores que trabajan esta perspectiva son Geertz y Wolcott entre otros. Se pone el acento en los procesos interpretativos del propio investigador y por tanto abogan por hacer explícitos sus procedimientos a lo largo del estudio.

E) Etnografía crítica

Los etnógrafos críticos ven la etnografía como una ficción, una invención creada por las interacciones de los etnógrafos y los informantes que son considerados coautores y creadores de su propio tiempo y cultura. Están en desacuerdo con los enfoques anteriores en relación a considerar la cultura como algo que está ahí fuera, lista para ser descubierta. En tanto la etnografía tiene un carácter interpretativo, con unos mismos datos pueden hacerse tantas interpretaciones como etnógrafos. *La etnografía crítica considera inevitable la participación del investigador y su influencia a través de sus textos y sus construcciones.* El investigador es subjetivo y refleja sus valores y creencias. La dinámica y mutua influencia entre el investigador y el campo de estudio se denomina reflexividad. Dos escuelas emergen de la etnografía crítica: *el postmodernismo y el feminismo.* Los etnógrafos postmodernistas se centran fundamentalmente en la retórica y en la forma de descripción. Ellos ven la escritura y la lectura como un proceso creativo. Los etnógrafos feministas se orientan a poner de manifiesto las fuerzas de opresión que se ejercen sobre los grupos menos privilegiados socialmente.

F) Etnografía de la comunicación

Se desarrolla desde la sociolingüística, la antropología y la sociología. Se interesan por los procesos de interacción cara a cara y en la comprensión de cómo esos microprocesos se relacionan con cuestiones «macro» de cultura y organización social (Erickson, 1977). Los etnógrafos de la comunicación creen que un estudio detallado de los patrones de interacción revelan mucho sobre la cultura del grupo. Por ejemplo relación de los docentes con el director del centro o relación de los padres con sus hijos. Se centran sobre escenas culturales particulares dentro de situaciones institucionales. Se interesan en los roles de la interacción social dentro de escenas representativas de grupos sociales. *Su propósito es identificar los principios fundamentales de la organización social e identificar los patrones culturales de las organizaciones de acuerdo a cómo la gente interacciona.* Tal vez un ejemplo ocurrido en fechas no muy lejanas en la política española y que ocupó la atención de editoriales en periódicos nacionales pueda ilustrar el sentido de este enfoque. Un político español, cuyo nombre no quiero recordar, dijo en público, con motivo de la mayoría de edad de la Constitución española, «fecha conmemorativa de su mayoría de edad, que en las mujeres se celebra mediante su presentación en sociedad y puesta de largo y en los ciudadanos se manifiesta en el ejercicio de su derecho a votar». Algunas diputadas tacharon a este político de machista y clasista y le exigieron enmendar esta afirmación. Algunas de las lecturas que se hicieron por parte de mujeres diputadas fueron: Sr. diputado las mujeres también votan a los 18 años, Sr. diputado las mujeres también son ciudadanas, Sr. diputado un alto porcentaje de mujeres no se ponen de largo cuando llega su mayoría de edad. Por tanto señor diputado usted es un clasista y un machista. Es decir, a través del lenguaje en una comunicación se han interpretado e inferido los patrones de la cultura asumida y se manifiestan las estructuras mentales y concepciones sociales de las personas.

Los estudios detallados de las acciones y comunicaciones de las gentes, y de las circunstancias concretas de aquellas acciones o expresiones, permiten sacar a la luz los principios directrices que rigen las acciones sociales y la cultura. En el campo educativo se centran en escenas particulares, en situaciones claves institucionales; tales como clases, interacción padre-niño, encuentros, reuniones, etc.

El objetivo científico es describir patrones de interacción entre grupos culturales iguales y distintos para trasladar esos patrones a procesos sociales y culturales más amplios.

Su aplicación a la educación se ha hecho real en algunos trabajos como los de Jordan (1985) que detecta cambios en el desarrollo educativo de los estudiantes que van acompañados de cambios en los patrones de interacción social en las clases y se producen de forma paralela a lo que los alumnos aprenden en su casa. Erickson (1986) hace una revisión de cómo investiga este enfoque la educación.

4.2.4. Aplicaciones a temas educativos

Esta metodología se aplica para comprender las formas de vida de los grupos y su cultura, así como los aspectos particulares de las mismas. En educación, en tanto sistema que alberga distintas culturas y se fundamenta en la transmisión de culturas,

este enfoque resulta esencial en numerosos trabajos de investigación sobre grupos o culturas que conviven o coexisten en los centros educativos. En las aulas muy frecuentemente conviven niños procedentes de distintas culturas o grupos culturales. Conocer y comprender las culturas de los mismos y los procedimientos más correctos para una convivencia rica, resulta esencial para las orientaciones pedagógicas. También los profesores constituyen grupos de culturas específicas que han de dialogar con otras culturas de padres y alumnos. Por tanto esta metodología es sugerente y muy apropiada para investigar temáticas sobre organización social y cultural de los centros educativos.

Autores que han trabajado en estas metodologías son, entre otros, Goetz y LeCompte, Dobbert y Wolcott.

Para Morse (1994) el principal valor de esta metodología estriba en aportar parámetros para ayudar al educador a diseñar ambientes sociales más deseables. Este enfoque según el autor mencionado tiene dos derivaciones:

- a) Conocer el *continuum* de la evolución humana a través de procesos vitales comunes.
- b) Estudiar las estructuras sociales y las regularidades que pudiesen observarse en ellas.

LeCompte, Millroy y Preissle (1992) plantean que este enfoque resulta pertinente en educación si se entiende la educación como una transmisión cultural. Numerosos estudios sobre centros escolares se realizan bajo el enfoque etnográfico, tratando, por ejemplo, la relación del profesor con grupos marginados en clases y sus sistemas de interacción. También el análisis de la identidad étnica en centros de distintas culturas, análisis de patrones culturales implícitos, estudio del currículum oculto, etc., son temáticas perfectamente abordables desde la óptica de la etnografía.

4.2.5. Conclusiones

- a) La etnografía surge y deriva de la antropología cultural. Tanto su evolución metodológica como la amplitud de áreas disciplinares a las que se ha aplicado han hecho emerger diversidad de corrientes y escuelas, que suponen en cada caso un reenfoco específico del planteamiento general de la etnografía.
- b) El propósito de este enfoque de investigación es describir y analizar patrones culturales de los grupos sociales para explicar las prácticas sociales. Las descripciones se plasman en proposiciones teóricas generales, o bien teorías específicas y concretas, que ayudan a comprender lo que se observa.
- c) La cultura se entiende como la suma total de conocimientos, actitudes y patrones habituales de conductas que utilizan y transmiten los miembros de una sociedad determinada.
- d) El tema central de estudio son tanto «los patrones de conducta» como los «patrones para la conducta».
- e) Las técnicas básicas que se emplean en la recogida de datos son la observación participante y las entrevistas abiertas y en profundidad, historias de vida, técnicas proyectivas y cuestionarios.

- f) Como peculiaridad metodológica podemos destacar el planteamiento holístico y contextualizado con el que se aborda el estudio de las conductas y acciones de grupos sociales.
- g) Los datos empíricos se obtienen directamente a través de largas estancias en los contextos.
- h) La práctica de la etnografía, según Spindler (1982), permite descubrir el conocimiento cultural que poseen las personas en tanto que son miembros de un grupo o comunidad, así como las formas en las que el conocimiento cultural es utilizado en la interacción social.

4.3. El interaccionismo simbólico

4.3.1. Conceptualización

Es considerado por los sociólogos como el enfoque principal de la metodología cualitativa. Deriva de la Escuela de Chicago de los años 1920 y 1930. Uno de los exponentes claves es Mead G. H. (1934). El trabajo de Mead se populariza gracias a Blumer que acuña el término de Interaccionismo Simbólico en 1937. Los principios básicos en los que se sustenta este enfoque son según Blumer (1969):

- a) Las personas actúan sobre las cosas en base al significado que las cosas tienen para ellos.
- b) La atribución del significado a los objetos es un proceso continuo que se realiza a través de símbolos.
- c) La atribución del significado es producto de la interacción social en la sociedad humana. Los símbolos son signos, lenguaje, gestos, etc. La persona construye y crea continuamente, interaccionando con el mundo, ajustando medios a fines y fines a medios, influido y mediado por las estructuras. Las personas están en un constante cambio y construcción en su relación dialéctica.

Las conductas humanas no son provocadas por fuerza internas (instintos), ni por fuerzas externas (normas culturales y estructuras sociales), sino que son el resultado de la reflexión interpretativa personal de los significados derivados socialmente.

La gente está constantemente en un proceso de interpretación y definición de situaciones y por tanto su percepción va cambiando. El objetivo del interaccionismo simbólico es descubrir cómo estos procesos de conceptualización y de reinterpretación dirigen y transforman las formas de acción.

Autores que desarrollan esta línea son, entre otros, Woods, Burgess, Hammersley, Atkinson, etc. Esta orientación se aplica a gran número de trabajos educativos en las décadas de los setenta y ochenta. Actualmente esta tradición se ha arraigado como una modalidad de investigación cualitativa.

4.3.2. Peculiaridades metodológicas

Según Jacob (1987) el interaccionismo simbólico está interesado en describir procesos de interacción simbólica con objeto de comprender la conducta. Tal como expre-

sa Blumer (1969: 47-49), el objetivo del interaccionismo simbólico es hacer la sociedad inteligible antes que comprobar las relaciones entre variables. El trabajo científico desde esta perspectiva pretende alcanzar un conocimiento verificable en el campo y por tanto se sitúa dentro de una auténtica ciencia empírica. La generación de teoría implica formular proposiciones sobre relaciones entre categorías de datos, entrelazar aquellas proposiciones en un esquema teórico y luego comprobarlas mediante un nuevo examen del mundo empírico. Por tanto los conceptos y esquemas teóricos saldrán o se desarrollarán a partir del examen o análisis directo del mundo social. La teoría debe ser desarrollada desde la realidad empírica y no ha de plantearse de forma apriorística. Glaser y Strauss (1967) en su «teoría fundamentada» o «gran teoría» desarrollan la vertiente de construcción teórica. No obstante, debemos aclarar que este método hace referencia a la tarea intelectual de construir teorías científicas y por tanto puede ser perfectamente adoptado desde otros enfoques en esta actividad.

Esta perspectiva requiere estudiar a las personas en su ambiente natural, no con experimentos en situaciones de laboratorio. Cualquier contexto se convierte en un laboratorio social en donde descubrir los motivos de las personas y de la sociedad que generalmente no se ven. El núcleo temático de investigación se centra en comprender el proceso de evolución de las percepciones e interpretaciones. La interacción es un punto crucial entre los individuos y el grupo social. Por tanto el interaccionismo simbólico se interesa por comprender cómo los individuos aprenden los significados en instancias concretas de interacción. Es decir, los procesos por los que se elaboran los símbolos y a su vez éstos son utilizados para guiar nuevas acciones.

Este enfoque, a nivel metodológico, se concreta en diseños microanalíticos y grupos de discusión

4.3.3. Aplicaciones a estudios educativos

A través de los procesos de comunicación se puede observar la evolución y cambios de sentidos. El valor y posibilidades científicas de este enfoque puede en parte detectarse en el siguiente ejemplo: Mi equipo de investigación lleva a cabo un estudio en un centro de educación de adultos con objeto de conocer cómo las personas adultas interpretan los mensajes televisivos, y cómo, a través de los procesos de discusión en clase, esos puntos de vista se transforman y evolucionan. Observamos cómo las interpretaciones del mensaje audiovisual son muy distintas para cada sujeto y cómo la confluencia de las mismas origina un discurso cada vez más compacto en el grupo. Este discurso común se genera por la confrontación de argumentaciones entre los miembros del grupo. Los cambios no se identifican con acuerdos sino en la aplicación de estructuras cognitivas explicativas superiores a las que se manejan inicialmente. Por tanto resulta una metodología muy pertinente para investigar los procesos de construcción de aprendizajes, la generación de estructuras cognitivas y las orientaciones docentes que puedan ayudar a esos objetivos. En suma, este enfoque puede tener muchas posibilidades para abordar núcleos centrales de la investigación pedagógica relacionados con la evolución de las estructuras de pensamiento y con los cambios sociales, tanto a nivel general como en espacios restringidos de aula.

Las temáticas educativas en las que se puede proyectar el interaccionismo simbólico abarcan desde estudios de casos en profundidad, mediante microanálisis, hasta procesos de culturización de grupos o sociedades que se observan en sus interacciones. Woods (1992) relaciona como áreas básicas de estudio: la investigación del propio sujeto y el aprendizaje de símbolos, estudios sobre cultura mediante el análisis de la interacción contextualizada, y análisis de los procesos sociales a través de sus manifestaciones comunicativas o expresivas.

4.3.4. Conclusiones

- a) El Interaccionismo Simbólico deriva de la Escuela de Chicago a comienzos del siglo xx. Blumer es el que en 1937, por primera vez, acuña este término.
- b) El objetivo científico de este enfoque es descubrir los procesos de conceptualización y reinterpretación (provocados por las interacciones sociales) que orientan y explican las formas de acción.
- c) La interacción es un aspecto clave en el intercambio sujeto-grupo, ya que es la instancia en la que los individuos aprenden los significados y símbolos.
- d) Los temas centrales de estudio giran en torno a cómo los individuos elaboran los significados y a su vez los utilizan para guiar nuevas acciones.
- e) El análisis del discurso será una de las técnicas adoptadas por este enfoque.
- f) Los contextos naturales de interacción serán los escenarios preferidos por los investigadores.
- g) El trabajo científico pretende alcanzar un conocimiento científico verificable en el campo. Las teorías se generan a través de relaciones entre categorías de datos procedentes del análisis directo del mundo social.

4.4. La etnometodología

4.4.1. Conceptualización

La etnometodología es una corriente sociológica que nació hacia los años sesenta. Garfinkel es su representante. Supone una ruptura radical con las formas de pensamiento de la sociología tradicional. La etnometodología según la obra de Coulton (1987) se nutre de Parson y las teorías de la acción, de la fenomenología social representada por Shultz, que a su vez bebe de Weber y del interaccionismo simbólico.

La teoría de la acción de Parson es una corriente de sociología en la que se formó Garfinkel y en la que confluye la psicología social y la antropología. En ella las motivaciones de los actores están integradas en los modelos normativos marcados en cada sociedad y regulan las conductas y apreciaciones recíprocas. Para la etnometodología la relación entre actor y situación no se basa en los contenidos culturales, ni en las reglas, sino que nacerá a partir de los procesos de interpretación.

Otra corriente que marcará a la etnometodología es la fenomenología de Shulz que plantea el concepto inicial de «Verstehen» y que supondrá el estudio de los procedimientos de interpretación que empleamos cada día de nuestra vida para dar sentido a nuestras acciones y a la de los demás. El lenguaje se convierte en una herramienta clave para descubrir los tipos de interpretaciones.

El interaccionismo simbólico también aportó ideas que reintegró la etnometodología tales como la importancia de tener en cuenta el punto de vista del actor, ya que a través del sentido que dan a las cosas que les rodean los actores crean su mundo social. Insisten en el papel creativo que desempeñan los actores en la construcción de la vida cotidiana.

Y por último es la fenomenología otra fuente importante de la que retoma el concepto de reflexividad. Para la etnometodología los conceptos de indexicalidad y reflexividad representan las características de la realidad social. El primer término se refiere a que todo significado depende del contexto. Todos los eventos tienen un significado equivoco e indeterminado sin un contexto visible. Solamente en su uso contextualizado en el lenguaje y en la interacción es cuando adquieren un significado concreto. La reflexividad hace referencia a que en el acto del habla es cuando construimos el sentido, el orden y la racionalidad de lo que estamos haciendo en ese momento.

La etnometodología tiene como teóricos a Cicourel y Zimmerman, entre otros. A partir de los años setenta empieza a escindirse en dos grupos: el análisis conversacional, que estudia las reconstrucciones contextuales que permiten dar sentido a nuestras conversaciones, y la eminentemente sociológica que se circunscribe a temáticas sociológicas más tradicionales. Con Garfinkel la etnometodología retoma términos de otras ciencias, como la indexicalidad de la lingüística y la reflexividad de la fenomenología o la noción de miembro de Parson.

La indexicalidad son todas las circunstancias que rodean a una palabra en una situación. Esto significa que aunque una palabra tenga una significación transaccional, tiene a la vez un sentido distinto en cada situación particular. La acepción de una palabra o expresión proviene de factores contextuales como la biografía del locutor, su intención inmediata, y la relación única que mantiene con su oyente.

En la obra de Garfinkel (1967) se define la etnometodología como estudio que trata de las actividades prácticas, las circunstancias prácticas y el razonamiento sociológico práctico. Su interés son las actividades experienciales y específicamente el razonamiento práctico, ya sea profesional o profano. *La etnometodología es la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y al mismo tiempo realizar sus acciones.* Otras de las ideas de este autor es que la realidad social está siendo creada constantemente por los actores, no es un dato preexistente, por ello la etnometodología presta especial atención a la forma en que los miembros toman las decisiones. «La etnometodología tratará de comprender cómo perciben las personas, cómo describen y proponen juntos una definición de la situación», Coulon (1987)

La etnometodología tiene en común con el interaccionismo simbólico que ambos se centran en las interacciones sociales. La etnometodología se centra en el lenguaje y emplea grabaciones para captar datos del lenguaje cotidiano. Desea descubrir cómo la gente da sentido a las interacciones de su lenguaje. Una de sus deriva-

ciones es la etnometodología lingüística que posteriormente se orientará hacia el análisis conversacional, actividad originaria del análisis del discurso.

La etnometodología parte de que los significados dependen del contexto. Es decir, no se pueden estudiar los eventos sin un contexto, ya que sin él su significado es indeterminado. Sólo a través de su utilización contextualizada y en la interacción los eventos obtienen un significado concreto. Por otra parte, las circunstancias que proveen al contexto de sentido son por sí mismas autogenerativas. La actividad interpretativa está simultáneamente «en y sobre» la situación a la que orienta y describe.

4.4.2. Características metodológicas

La etnometodología tiene como finalidad mostrar los medios empleados por los miembros para organizar la vida social común. La primera tarea de una investigación es descubrir lo que hacen los miembros, lo que implica la elección deliberada de un grupo localizado.

Los etnometodólogos adoptan métodos empleados por otras sociologías cualitativas o clínicas. Los dispositivos de recogida de datos son enormemente variados: observación directa, observación participativa, conversaciones, grabaciones en vídeo, etc. Estos procedimientos competen al método etnográfico cuya primera indicación metodológica es la observación sobre el terreno. Una opción metodológica propia es la incorporación de información sobre las condiciones de la investigación. La etnometodología reflexiva se propone dar cuenta simultáneamente del objeto de la investigación y del método empleado durante la misma, a partir de la hipótesis de que ambos no sólo están vinculados, sino que el conocimiento de uno, permite igualmente comprender mejor el otro. De ahí la importancia del diario del investigador en el que se describen los procedimientos adoptados, sus circunstancias y las decisiones tomadas que afectan a las conclusiones del estudio.

Mientras muchas investigaciones etnometodológicas han sido etnográficas, otras se han centrado sobre las interacciones de los miembros, particularmente sobre aspectos discursivos de las situaciones estudiadas. De ahí que el análisis conversacional se configure como una de las líneas de mayor solidez de la etnometodología. *El análisis conversacional* intenta describir y explicar las prácticas colaborativas que los hablantes utilizan y seleccionan cuando ellos establecen una interacción inteligible. Los enfoques y formas que adopta son muy variados, desde aquellas que se centran en el dominio del habla y la interacción, hasta aquellas que ponen el énfasis en el discurso en el contexto.

La etnometodología pone especial énfasis sobre la práctica. De ahí que las temáticas que se abordan desde esta perspectiva son las prácticas profesionales, movimientos sociales o estudiantiles, procesos organizacionales, etc. En su aplicación específicamente educativa los temas son las interacciones en clase en situaciones prácticas que explican ciertos mecanismos, como por ejemplo el de la desigualdad. La etnometodología pretende conocer los dispositivos que se producen en las interacciones, ya que su comprensión puede ayudar a modificarlos.

Para los etnometodólogos, por tanto, las actividades interaccionales constituyen los hechos sociales. Y éstos no son cosas, sino realizaciones prácticas.

4.4.3. Aplicación a la investigación psicopedagógica

En sus aplicaciones educativas la etnometodología estudia las interacciones en clase y analiza los discursos que se generan en el aula para descubrir las estructuras organizativas implícitas.

Las aportaciones de la etnometodología a la investigación psicopedagógica podemos resumirlas en:

- a) Proporcionar elementos conceptuales y teóricos que originan nuevas formulaciones en la investigación.
- b) Generar y desarrollar, en base a esos conceptos, nuevos métodos de investigación —grupos de discusión— y formas nuevas de análisis —análisis conversacional.

Como líneas de investigación psicopedagógica, este enfoque aborda los siguientes aspectos educativos (Woods, 1992, p. 348):

- a) Qué es lo que los profesores y alumnos «hacen» en el centro o el aula.
- b) Cómo se perciben a sí mismos y cómo perciben los hechos escolares tales como la disciplina, el estrés, el currículum, etc.
- c) Problemática de la relación entre profesor y alumnos, las fases por las que pasa esa relación y proceso de adaptación a situaciones.
- d) Cómo se toman las decisiones en los centros.
- e) La organización escolar y su influencia sobre actitudes y conductas.
- f) Relaciones sociales de culturas o subculturas en el centro.
- g) Perspectivas de los alumnos y los profesores sobre el currículum y las actividades de clases.

Sus aplicaciones a la investigación psicopedagógica pueden sintetizarse en dos líneas básicas: a) la interpretación que los actores dan a sus prácticas educativas, por ejemplo el profesor cuando realiza elecciones educativas y b) análisis de los discursos educativos.

4.4.4. Conclusiones

A modo de síntesis concluimos que la etnometodología es una orientación específica de la sociología, que toma como punto nuclear de investigación las prácticas sociales, que estudia a través de las interacciones sociales de los miembros que construyen sus acciones o prácticas a través del lenguaje. La producción de conductas y su interpretación son los productos contables de los métodos y procedimientos etnometodológicos. El análisis conversacional será una de tendencia clara de su desarrollo.

5. BIBLIOGRAFÍA

Agar, M. H. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.

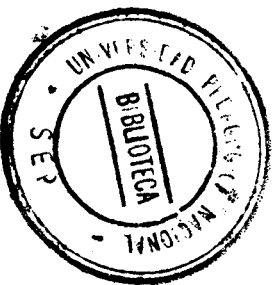
- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1983). *Etnography: principles in practice*. New York: Tavistock.
- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boas, F. (1966). *The kwiakwilt ethnography* (H. Codere, Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Boyle, J. S. (1994). *Styles of Ethnography*. En Morse, J. (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Buendía Eisman, L. (1985). *Factores determinantes del rendimiento en EGB*. Granada: ICE-Universidad de Granada.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Coulon, A. (1987). *La Etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Revista Bordin*, 46 (4), 407-423.
- Corey, S. (1993). *Action Research to improve school practices*. New York: Columbia University Press.
- Davis, D. (1992). *The meaning of menopause in a Newfoundland fishing village*. En Morse, J. (Ed.). *Qualitative health research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (Coord.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Díaz Martínez, C. (1992). Modelos de autopercepción social entre alumnos de 8.º de EGB. *Revista de Educación*, 293-305.
- Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3.ª ed., pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II*. Madrid: Paidós educador y MEC.
- Erickson, F. (1992). Etnographic microanalysis of interaction. En LeCompte, M., Millroy, W., y Preissle, J. (1992). *The Handbook of qualitative Research in Education*. London: Academic Press.
- Erickson, F., y Shultz, J. (1977). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative human the Development*, 1 (2), 5-10.
- Fetterman, D. (1984). *Etnography in educational evaluation*. Beverly Hills: Sage. B. F.
- Gadamer, H. G. (1990). *Truth and methods*. New York: Croosroad.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Glaser, R., y Strauss, A. (1967). *The discover of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Co.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, v. 30, 4, 233-253.
- Habermas, J. (1968). *Knowledge and human interest*. Boston: Beacon Press.
- Hall, B. (1981). Participatory Research, popular knowledge and power: a personal reflection. *Convergence*, XIV, n. 3.
- Hall, B. (1984). Research, commitment and action: the role of participatory research. *International Review of Education*, v. 30, 3, 289-299.

- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1983). *Emnography: principles in practice*. New York: Tavistock.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Emnografía*. Barcelona: Paidós.
- Harris, M. (1968). *The rise of anthropological theory*. New York: Thomas C. Crowell.
- Harris, M. (1979). *Cultural materialism: The struggle for a science of culture*. New York: Random House.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper & Row.
- Hughes, C. C. (1992). «Ethnography»: What's in a word-Process? Product? Promise? *Qualitative Health Research*, 4, 439-450.
- Hussel, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review. *Review of Educational Research*, 57, 1, 1-50.
- Janesick, V. J. (1983). Reflections on teaching ethnographic research methods. *Anthropology and Education Quarterly*, 14, 198-202.
- Janesick, V. J. (1994). The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodology and Meaning. En Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jordan, J. (1985). *On call: political essays*. Boston: South end.
- LeCompte, M.: Millroy, W., y Preissle, J. (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press.
- LeCompte, M., y Preissle, J. (1993). *Emnography and Qualitative design in Educational Research*. London: Academic Press.
- López, A.; Marqués, J., y Martínez, A. (1985). *El fracaso escolar*. Valencia: Instituto Valenciano de Estudios e Investigación.
- Malinowski, B. (1961). *Argonauts of the western Pacific*. New York: E. P. Dutton.
- Martínez, A. (1987). La vivencia del fracaso escolar en el alumno. En Eixeberria, F. (Ed.). *El fracaso de la escuela*. San Sebastián: Erein.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M., y Habermas, J. (1962). *Phenomenology of perception*. New York: Humanities Press.
- Miles, M., y Huberman, M. (1994) (2.ª ed.). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Morse, J. (1992). *Qualitative Nursing Research*. London: Sage Publications.
- Morse, J. (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Muecke, M. (1994). On the Evaluation of Ethnographies. En Morse, J. (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Parlett, M., y Hamilton, B. (1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programs. En G. V. Glass (Ed.). *Evaluation studies review annual* (vol. I). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pattson, M. (1984). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Rujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human science*. New York: Cambridge University Press.
- Shulman, L. (1988). Disciplines of inquiry in education: An overview. En R. M. Jaeger (Ed.). *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association.

- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Spindler, G. D. (1982). General introduction. En G. D. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*, 1-13. Doing the Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: The Falmer Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching the lived experience*. London: University of Western Ontario.
- Werner, O., y Schoepfle, G. M. (1987a). *Systematic fieldwork: Foundations of ethnography and interviewing* (vol. 1). Newbury Park, CA: Sage.
- Werner, O., y Schoepfle, G. M. (1987b). *Systematic fieldwork: Ethnographic analysis and data management* (vol. 2). Newbury Park, CA: Sage.
- Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative inquiry. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The Handbook of qualitative research in education*, 3-52. New York: Academic Press.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Woods, P. (1992). Symbolic Interactionism: Theory and Method. En LeCompte, M.; Millroy, W., y Preissle, J. (1992). *The Handbook of qualitative Research in Education*. London: Academic Press.
- Zichy y Omerly (1994). Schools of Phenomenology: Implications for Research. En Morse, J. (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.

MÉTODOS Y TÉCNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA

MARÍA PILAR COLÁS BRAVO
Universidad de Sevilla



UNIDAD SEAD 16A
MORELIA, MICH.

OBJETIVOS

1. Identificar y distinguir métodos cualitativos de investigación.
2. Valorar las aplicaciones de los métodos cualitativos en la investigación psicopedagógica.
3. Comprender los fundamentos de las técnicas cualitativas de recogida de datos.
4. Conocer los procedimientos metodológicos específicos de cada una de las técnicas cualitativas.

CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Métodos cualitativos de investigación desde una orientación interpretativa.
3. Métodos cualitativos de investigación para el cambio social.
4. Técnicas cualitativas de recogida de información.
5. Bibliografía.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (Coord.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Del Rincón, D., y otros (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. (1992). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ed. Fundamentos. Barcelona: PPU.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ruiz, D. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

1. INTRODUCCIÓN

En el Capítulo 7 hemos planteado orientaciones epistemológicas generales, en las que se fundamentan los métodos cualitativos. Este capítulo tiene por objeto concretar esas formulaciones en propuestas metodológicamente más precisas y presentar las principales técnicas cualitativas que se aplican en la recogida de datos.

La diversidad de bases conceptuales y procedimientos hace que nos encontremos ante una gran dispersión metodológica en la investigación educativa. El hecho de no contar con una sistematización de sus diseños dificulta la planificación de proyectos de investigación. En la metodología cuantitativa, por el contrario, esa sistematización facilita considerablemente el diseño y la estructura del plan de investigación a seguir y se convierte en un instrumento cultural clave de la práctica científica.

Frecuentemente los métodos de investigación cualitativa se han identificado con las técnicas de recogida de datos que utilizan, de ahí denominaciones como «método de observación participativa». Generalmente no se incluyen los propósitos como criterio para definir las metodologías. Sin embargo, autores como Bogdan y Biklen (1992) o Tesch (1990) plantean como criterio de clasificación de estudios cualitativos la finalidad del estudio.

Siguiendo este planteamiento, el propósito de este capítulo es identificar y diferenciar métodos cualitativos exponiendo ejemplos de sus posibles aplicaciones a prácticas psicopedagógicas.

2. MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN DESDE UNA ORIENTACIÓN INTERPRETATIVA

La diversidad de fuentes y orientaciones subyacentes en la perspectiva cualitativa ha originado una gran diversidad metodológica, o lo que es lo mismo, variedad de interrogantes y formas de afrontarlos. Los enfoques expuestos en el Capítulo 9 nos llevan a la conclusión de que coexisten múltiples métodos de investigación, distintos entre sí, a su vez con elementos comunes, en cuanto comparten una concepción epistemológica de subjetividad e interpretación de los fenómenos sociales.

Resulta difícil y complejo la tarea de clasificación de los métodos cualitativos por distintos motivos. En primer lugar son metodologías o perspectivas en constante evolución y reformulación. Por ejemplo, la fenomenología, como corriente filosófica, evoluciona y diversifica sus concepciones originales.

Por otra parte, la adopción y aplicación en distintas áreas disciplinares origina adaptaciones. Un tercer aspecto a mencionar es la ausencia, en algunos casos, de un perfil metodológico específico o propio del enfoque matriz, como es el caso de la etnometodología que trabaja con patrones metodológicos de la etnografía.

La especificación conceptual de los métodos cualitativos, a pesar de las dificultades anteriormente mencionadas, la consideramos necesaria por distintos motivos: introduce una concepción divergente de la metodología cualitativa, actualmente unificada como una única, propicia un conocimiento de la misma más detallado y profundo, imprescindible para comprender las actuales prácticas investigadoras. Este

conocimiento más profundo, a su vez, posibilita formular nuevas orientaciones en el abordaje de problemas científicos y profesionales de la psicopedagogía. También justifica y fundamenta muchos de sus procedimientos, en uso, por ejemplo, el grupo de discusión, las historias de vida, etc. Es decir, que las técnicas y procedimientos que actualmente se aplican en investigaciones educativas de corte cualitativo adquieren su pleno sentido cuando se comprenden las bases conceptuales que orientan las distintas perspectivas cualitativas.

A la hora de seleccionar las metodologías a exponer, dos criterios sirven de guía. Por un lado, la representatividad de las perspectivas epistemológicas presentadas en el Capítulo 7, y por otro, su utilidad y aplicabilidad en la investigación psicopedagógica. Este segundo criterio resulta a nuestro entender importante porque posibilita entender tanto producciones científicas que se desarrollan en el campo de la psicopedagogía como formas nuevas de abordar cuestiones relacionadas con su práctica.

2.1. El método del grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. Lo que se dice en el grupo se asume como punto de inserción de lo que se reproduce y cambia socialmente. En él se articula el orden social y la subjetividad. La estructura de una producción lingüística, lo que se denomina discurso, muestra un campo semántico que define qué elementos son incluidos como pertinentes, qué elementos se excluyen y qué relaciones no se aceptan. Por tanto, en el discurso lo incluido y lo excluido se explican recíprocamente. En la situación discursiva que el grupo crea, las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social.

Esta metodología participa de los siguientes principios (Gee, Michaels y O'Connor, 1992: 228):

- a) El discurso humano es gobernado por reglas y estructurado internamente.
- b) Es generado por hablantes que están situados en un contexto sociohistórico, en los que la realidad cultural, política, social y personal configura el discurso.
- c) El discurso por sí mismo incorpora elementos de los contextos sociohistóricos en el que se desarrolla.

El discurso se ha abordado desde diferentes disciplinas y ha originado corrientes y líneas de investigación.

En la investigación educativa, según los autores anteriormente mencionados, el discurso adopta dos enfoques. En uno se enfatiza la importancia de la estructura del discurso por sí mismo. En el otro se aborda su relación con procesos y expresiones o manifestaciones tales como historias, argumentos, poemas, conversaciones de distinto tipo (por ejemplo, discurso en el aula). Distintos grupos culturales originan diferentes géneros. El término «texto» se utiliza para referirse a ejemplos concretos de géneros discursivos recogidos en un tiempo y lugar determinado. Estos estudios pretenden establecer taxonomías y tipologías de ellos en base a las regularidades y peculiaridades que se observan dentro y entre ellos en función de sus diferencias de lengua, cultura y período histórico.

En el terreno educativo cuestiones de investigación que se abordan desde este enfoque son: ¿Cuáles son los patrones recurrentes que constituyen una conversación cooperativa dentro de un grupo particular? Sus derivaciones aplicativas podrán ir referidas a la formación del psicopedagogo como generador de modalidades de cursos, análisis de los discursos que producen conflictos en los centros, etc. ¿Existe una estructura discursiva identificable y predecible para el discurso escolar?

Desde la segunda línea el grupo de discusión nos descubre y saca a la luz, a través de sus formas de lenguaje, dimensiones socioculturales y cognitivas. Algunos interrogantes que tendrían cabida en este enfoque podrían ser:

- a) ¿Qué valores, normas y visiones culturales se transmiten en los discursos educativos?
- b) ¿Cuáles son las consecuencias para el niño cuyas normas discursivas difieren de aquellas en las que se basa la escuela?
- c) ¿Qué manifestaciones y condicionamientos tiene la procedencia social del niño cara a la interpretación de significados escolares?

El ámbito escolar, ya sea el aula, seminarios, departamentos o claustro, acoge espacios de relación humana y social que producen variedad de géneros discursivos.

El grupo de discusión constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación-grupal-discursiva (Canales y Peinado, 1994: 295).

2.1.1. *El diseño de investigación*

Inicialmente debe comenzarse con el planteamiento del problema y la especificación de los objetivos del estudio. Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, el siguiente paso será determinar quiénes pueden aportar la información buscada. Por tanto, la selección muestral responde a criterios estructurales más que a criterios estadísticos. En la muestra se eligen los tipos sociales representativos de variantes discursivas. La configuración del grupo también dependerá de los objetivos de cada estudio. Se evitan los grupos que entendamos no son comunicables, es decir, que presenten relaciones sociales excluyentes. Los grupos, por tanto, responderán a tipologías sociales naturales. Por ejemplo, no se planteará un grupo de discusión entre impartidores y personal administrativo de un centro, o bien entre éstos y el profesorado, ya que no constituyen grupos naturales de funcionamiento en el centro. En la muestra interesa que queden representadas determinadas relaciones sociales existentes. La selección de los grupos ha de combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo y mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla.

Los aspectos metodológicos que en el trabajo de campo han de observarse se efieren a:

- a) Captación o convocatoria del grupo. Puede realizarse de forma descendente o ascendente. La composición de los grupos condicionará su producción discursiva.
- b) Espacio físico. Éste produce efectos sobre el desenvolvimiento del grupo, por tanto es necesario borrar las marcas que operen como marco consciente o inconsciente del grupo.
- c) Relación investigador-participantes.
- d) Registro de los textos producidos.
- e) Duración del grupo de discusión.
- f) Dinámica del grupo de discusión. Intervención inicial y la convergencia en la estructura del sentido.

En Canales y Peinado (1994) puede hacerse un estudio más detallado de estas dimensiones.

El lector puede revisar el trabajo de Moral y Pérez (1996), estudio realizado con esta metodología, en el Capítulo 10 de este libro.

2.2. *La fenomenografía*

La fenomenografía pretende conocer las formas, cualitativamente diferentes, en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden el mundo que les rodea. Los fenomenógrafos investigan las formas cualitativamente diferentes con las que los sujetos experimentan o piensan sobre varios fenómenos. La fenomenografía no trata la percepción o el pensamiento como un fenómeno abstracto, totalmente separado del contenido del pensamiento o percepción, sino la relación que existe entre los seres humanos y el mundo que le rodea. Se interesa, por tanto, por el contenido del pensamiento, es decir, la investigación no se realiza nunca separada del objeto de percepción o del contenido del pensamiento. Su propósito es descubrir las formas de comprensión que la gente tiene de fenómenos específicos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales. No realiza clasificaciones sobre el mundo tal cual, sino sobre las concepciones de las personas sobre el mundo. Por tanto, también se interesa por las concepciones erróneas de la realidad.

Se trabaja en situaciones experimentales o artificiales esperando que los resultados obtenidos puedan llegar a ser generalizables en la medida que puedan ser aplicables a través de muchas situaciones. Los límites de las generalizaciones se establecen en base a los dominios de los contenidos. Por ejemplo, la descripción de un proceso de estructuración en una situación de recuerdo libre no debe ser muy distinta a cuando se describen los procesos de estructuración en la lectura de una prosa argumentativa.

Algunas de las investigaciones realizadas desde esta perspectiva ilustran los procedimientos metodológicos. A los alumnos se les pide que lean unos determinados textos y describan lo que han leído a través de entrevistas. La lectura de las entrevistas transcritas lleva al resultado de que los estudiantes comprenden un idéntico texto en un número determinado de formas, cualitativamente diferentes, y, por tanto, sus

formas de comprensión se podrían clasificar en unas pocas categorías definibles claramente. Marton (1975) y Marton y Säljö (1976) descubren cuatro formas de comprensión a través de la lectura de un artículo. La primera se centra en el contenido temático del artículo, la segunda en el punto de vista en el que se posiciona el autor, la tercera en las argumentaciones que se exponen y la cuarta en eventos descriptivos. Estos hallazgos hacen concluir que la gente generalmente adopta concepciones cualitativamente diferentes de todos los fenómenos. Estas diferencias podrían ser una fuente de explicación cuando se investigan las diferencias en los resultados del aprendizaje.

Las diferencias cualitativas en el aprendizaje están relacionadas con las formas de comprensión adoptadas por los estudiantes, y las diferencias en el enfoque están a su vez relacionadas con las diferencias con que se definen las situaciones. A su vez éstas se relacionan con las preconcepciones del aprendiz de lo que es el aprendizaje.

Líneas de investigación, ya clásicas, siguen este enfoque, por ejemplo las investigaciones de Piaget. En su primera etapa le guía la idea de proveer detalladas descripciones y análisis de las formas cualitativamente diferentes de ver la realidad que tienen los niños en sus diferentes etapas de desarrollo. Asimismo desde la antropología se ha demostrado que muchas de las formas de interpretar la vida una cultura no son aplicables a otras. También la escuela de la Gestalt se ha interesado por cómo la gente percibe y comprende los fenómenos.

Por tanto, podemos concluir que son distintas escuelas y corrientes de investigación las que se interesan por las diferentes percepciones que tienen la gente en función de la edad, la cultura, la subcultura, los períodos históricos, etc. El conocimiento de las formas alternativas en que la gente comprende los fenómenos facilita conocer las condiciones favorables para la transición de una forma de pensamiento a una percepción cualitativamente mejor de la realidad.

Esta metodología resulta de interés, tanto desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje o de la psicología del desarrollo, ya que es un enfoque de investigación apropiado para responder a ciertas cuestiones sobre el pensamiento y el aprendizaje (Hernández Pina, 1993), como desde la sociología y la antropología, en tanto interesados en comprender por qué determinadas percepciones prevalecen más en una cultura que en otras.

Esta metodología se basa en el principio de que los fenómenos, conceptos o principios, son descifrados en un número limitado de caminos o formas, cualitativamente diferentes.

Esta metodología resulta sugerente para su aplicación a numerosas cuestiones escolares. Apuntaremos algunas opciones, entendiendo que no cierran todas las posibilidades:

- Estudio de las interpretaciones que los niños realizan de los medios de comunicación, por ejemplo, la televisión, según las distintas edades y procedencia social. La interpretación y percepción de un anuncio televisivo es totalmente distinta en niños con edades diferentes, como mostramos en el siguiente caso real. Un anuncio de «coca-cola» presenta una escena de la película de King-Kong. En ella una mujer está al lado de una botella de coca-cola y King-Kong

los observa a ambos, con una actitud de indecisión sobre qué elegir. Al final King-Kong opta por coger y tomarse la coca-cola. La mujer, ante esa elección, expresa enfado y disgusto. La interpretación que hace un niño pequeño (en torno a cinco años) de ese anuncio es que la mujer se enfada porque el gorila no le da coca-cola. Un adolescente (en torno a trece años) interpreta la contrariedad de la mujer por no ser preferida frente a la coca-cola, por lo que se pone entredicho su capacidad de seducción.

- Descubrimiento de las formas de percepción existentes en torno a distintas disciplinas. Por ejemplo, cómo se perciben las matemáticas y qué formas de afrontarlas se dan en sujetos adolescentes.

El lector puede revisar el trabajo de Díaz (1992), estudio realizado con esta metodología, en el Capítulo 10 de este libro. En él se puede observar tanto su enfoque temático como su resolución metodológica.

Una de las aplicaciones más directas es el aprendizaje en situaciones formales, desde la enseñanza primaria hasta la universidad. Una revisión de estas líneas de investigación puede verse en Hernández Pina (1993).

2.3. El estudio de casos

A la metodología cualitativa se la ha identificado tradicionalmente con el estudio de casos. Pero debemos aclarar que no se trata de una metodología sino de una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados. El estudio de casos se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos. El caso puede ser simple o complejo y puede ser un niño, una clase, o un colegio.

Pueden existir distintos motivos para estudiar casos. Stake (1994) identifica tres modalidades de estudios:

- a) Estudio de casos intrínsecos. El caso representa a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema particular. El objetivo no es comprender un constructo abstracto o fenómenos generales, ni la creación o elaboración de teoría, sino que tiene un interés intrínseco en relación a un niño en concreto, un caso clínico o curricular.
- b) Estudio de casos instrumentales. Pretende aportar luz sobre algunas cuestiones o el refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionado como típico de otros casos o no. La elección del caso se realiza para avanzar en la comprensión de aquello que nos interesa.
- c) Estudio de casos colectivos. Se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes. Pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más comprensiva la recogida de información.

2.4. El método clínico

El método clínico opera como estudio de casos, y dado que puede resultar extremadamente útil en el contexto de la intervención psicopedagógica, hemos decidido su inclusión en este apartado

El método clínico puede plantearse tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa. Tradicionalmente se ha utilizado en la investigación biomédica desde una perspectiva positivista. Actualmente se incorpora el punto de vista cualitativo, tal como apunta Miller y Crabtree (1994: 343). Esta inclusión se fundamenta en que cualquier práctica clínica conlleva intenciones, significados, valores, etc. Por tanto, estos autores abogan por la resolución de casos clínicos mediante la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas. Las formas en que ambas se pueden integrar las definen los autores como *diseños concurrentes*, *diseños anidados*, *diseños secuenciales* y *diseños combinatorios*.

En el primer caso la metodología cualitativa ayuda a comprender el proceso de experimentación clínica y explicar por qué una intervención es o no positiva.

En los diseños anidados la metodología cualitativa permite identificar y operarizar las variables claves de una determinada situación. Por ejemplo, qué temas narrados por los pacientes en relación a sus tratamientos sirven como indicadores pronósticos para predecir los resultados de la intervención profesional. En este caso se plantea una cuestión con un propósito explicativo. La variable «x», éxito en el tratamiento, se relaciona con otras variables. Estas variables claves necesitan identificarse y definirse. Por tanto, se puede responder a ambas cuestiones incluyendo procesos narrativos para detectar variables independientes claves dentro del contexto. En este caso el método cualitativo está anidado dentro de un estudio cuantitativo.

Los diseños secuenciales parten de la idea de que los resultados de un determinado estudio sirven para informar a otros. En este caso se reconoce la importancia de utilizar métodos cualitativos para identificar y describir variables claves antes de desarrollar instrumentos de medida para comprobar hipótesis. Lo inverso también es posible. Es decir, planteadas hipótesis relacionales entre dos variables que proceden de la teoría, posteriormente se sucede un método de investigación cualitativa con los sujetos seleccionados que poseen las variables del experimento. Por ejemplo, fracaso escolar y baja autoestima.

Los diseños combinados se utilizan cuando la propia naturaleza de la cuestión a investigar exige combinar distintos métodos: estudios de campo para identificar patrones, seguidos de estudios descriptivos para confirmar los resultados y posteriormente estudio de casos para ampliar la revisión de registros.

2.5. El método etnográfico

El método etnográfico es un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y profundo. El objetivo de la etnografía es combinar el punto de vista del observador interno con el externo para describir el marco social.

La etnografía escolar pretende describir, explicar e interpretar la cultura de la escuela y por extensión la cultura que la rodea o justifica.

El proceso de investigación implica (Wilcox, 1993: 95-127):

1. Acceder, mantener y desarrollar una relación con las personas generadoras de datos. Esta fase es la que generalmente se denomina «acceso al campo». Exige ciertas habilidades y recursos. En la película «Gorilas en la Niebla», en la que se relata el historial investigador de la antropóloga Diana Fossey, el acceso a los gorilas se hace penoso y dilatado en el tiempo, debido a la inaccesibilidad de los grupos de gorilas que mantienen una actitud de alejamiento con el hombre.
2. Emplear variedad de técnicas para recoger el mayor número de datos y/o informaciones, aspecto que redundará en la validez y fiabilidad del estudio.
3. Permanecer en el campo el tiempo suficiente para asegurar una interpretación correcta de los sucesos observados y discriminar entre lo que es regular y lo que es irregular.
4. Utilizar teorías y conocimientos para guiar e informar las propias observaciones de lo que se ha visto y oído, desarrollar hipótesis específicas y categorías de observación, redefinir el tema y depurar el proceso del estudio.

El proceso de investigación, según palabras de Wolcott (1975), ha de seguir ciertas normas fundamentales: *a)* Dejar de lado las preconcepciones y estereotipos de lo que está ocurriendo y explorar el ámbito tal y como los participantes lo ven y lo construyen. *b)* Estar alerta sobre lo que parece común y cuestionarse por qué se lleva a cabo de una determinada manera y no de otra. *c)* Asumir que para comprender por qué las cosas ocurren de una forma peculiar, se debe también observar las relaciones existentes con su contexto.

La investigación se inicia con una idea global o temática de trabajo. No exige una gran especificidad. Puesto que se intenta comprender un sistema con los significados propios de los participantes, no se puede predecir con anterioridad los aspectos del sistema que son significativos o qué significados tendrán, ni el contexto del funcionamiento de la totalidad que sólo es posible conocerse a posteriori. Por estos motivos la práctica frecuente es comenzar sin hipótesis, ni categorías de observación específicas y premeditadas. Una formulación demasiado específica del problema resulta contraproducente ya que entorpece el descubrimiento de lo que es significativo, de lo que tiene sentido y de lo que es importante observar. La presencia directa del investigador resulta imprescindible para recoger de forma simultánea y holística gran cantidad de información, imposible de recabar por procedimientos estrictamente mecánicos. La observación es una técnica clave en esta metodología. Puede adoptar multiplicidad de formas, desde la observación participante hasta la estructurada, además de la entrevista, diarios, cuestionarios, etc. Además, los etnógrafos también recopilan datos ya existentes en diversas fuentes de información, tales como libros de texto, materiales curriculares, trabajos y creaciones de los alumnos, etc.

El análisis de datos dependerá de los tipos de datos recogidos y del marco conceptual utilizado. Este tema lo trataremos más extensamente en el Capítulo 10 dedicado al análisis cualitativo de datos.

Las aplicaciones de la etnografía a temáticas psicopedagógicas Wilcox (1993: 103) las sintetiza en dos líneas: 1) exploración de la escuela como instrumento de transmisión cultural en el aula, 2) exploración del conflicto cultural en el aula. Estas temáticas incluyen, a su vez, diferentes tendencias de investigación. Algunas de ellas han cobrado gran relevancia en los últimos años.

En la primera línea se parte de la idea de que la escuela es un espacio educativo de transmisión cultural, por tanto actúa como agente de cultura, transmitiendo un conjunto complejo de actitudes, valores, comportamientos y expectativas. Por tanto, el docente es un agente cultural activo, inmerso en una determinada cultura que incluye valores, estrategias motivacionales, metas, imágenes de sí mismo, relaciones con la autoridad y con los iguales, etc. Dentro de ella se incluyen las investigaciones realizadas en torno al currículum oculto, es decir, aquello que se enseña implícitamente y que no se manifiesta explícitamente, y que incluye valores, normas sociales, expectativas, etc. Si bien se han dado los pasos iniciales en esta orientación, todavía no se ha desarrollado una teoría o modelo unificado sobre la educación como transmisión cultural que guíe las investigaciones, de ahí que se observe una gran diversidad de formas. En esta primera orientación también se estudia el aula como agente de socialización diferencial, reproduciendo o manteniendo las estructuras de clases sociales constituyentes. Las alternativas expuestas no agotan las formas de estudio de las escuelas como transmisoras de normas y valores de la sociedad en general. Sirven, no obstante, como manifestaciones de los posibles modos en que los etnógrafos han explorado el aula desde la perspectiva cultural.

Otra corriente de investigación, de interés por la estrecha relación con la pedagogía multicultural, es la que se centra en la escuela como espacio de confluencia de culturas. La escuela tiene una cultura de referencia que proporciona las normas para decidir. La dificultad comienza cuando la cultura de referencia es diferente a la de los alumnos, y se produce el enfrentamiento entre cultura académica y cultura doméstica. En estos casos el profesor se convierte en mediador entre los mundos de la escuela y el hogar. El aula se estudia como escenario de conflictos culturales que provocan problemas en el aprendizaje. Dificultades en el aprendizaje pueden explicarse desde el punto de vista de adaptaciones. Es decir, la cultura que aporta el niño no se compatibiliza con la cultura matriz de la escuela. Desde esta perspectiva se abordan como temáticas de investigación: el lenguaje, los procesos cognitivos, los conflictos entre valores culturales, normas de interacción, estilos de aprendizaje, etcétera. Estudios realizados hasta la fecha mantienen que diferentes ambientes culturales ofrecen tipos diferentes de habilidades cognitivas y estilos conceptuales. A los niños se les presentan dificultades cuando las escuelas incorporan un grupo de destrezas y estilos culturales que no han llegado a aprender y utilizar.

La etnografía también puede focalizarse sobre procesos de cambio e innovación en las aulas y centros escolares. Algunos estudios españoles (Sancho, 1992, y Bartolomé y Panchón, 1995) son claros ejemplos de la aplicación de esta metodología para analizar los procesos de incorporación y adaptación de reformas educativas en los centros, en el primer caso, o procesos de integración cultural en el aula en el segundo.

Tal como plantea Wilson, la etnografía ha supuesto un cambio en la formulación tradicional de los problemas educativos al tener como referencia unos marcos conceptuales determinados y un estilo particular de investigación. En la etnografía edu-

cativa se plantea la complejidad del proceso educativo y la necesidad de superar el enfoque del examen pretest-postest para la solución de los problemas en educación.

En el Capítulo 10 se recogen de forma sintética algunos estudios españoles realizados desde la perspectiva etnográfica que ilustran tanto la orientación como la metodología que se sigue.

3. MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL

Otras concepciones epistemológicas orientaron nuevas propuestas de investigación en educación, que son ya práctica habitual encuadrarlas dentro del movimiento cualitativo, nos referimos al movimiento de investigación participativa e investigación-acción. Las metodologías que se describen en este apartado parten de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria. Se basan en la teoría crítica y en el pensamiento de Habermas. Desde esta perspectiva a los seres humanos se les ve como cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y su acción. Nuestra realidad es un producto resultante de la danza entre el significado individual y colectivo. Esta visión activa de los sujetos en la sociedad es el elemento de unión de estas metodologías que enfatizan la participación como estrategia base.

Dentro de este enfoque se pueden identificar tres formas básicas de investigación: *investigación-acción*, *investigación colaborativa* e *investigación participativa*. Estas metodologías articulan la práctica y la teoría. Todas ellas contrastan con el método científico ortodoxo, tanto a nivel conceptual como metodológico. Sin embargo, cada una plantea premisas diferentes y enfatiza aspectos distintos de los procesos de investigación participativa.

3.1. Fundamentos: la acción, la práctica y el cambio

Los elementos claves que unen estas tres formas de investigación podríamos sintetizarlos en los siguientes postulados:

1. *Se fundamentan en la ciencia de la acción.* La ciencia de la acción es un campo de trabajo desarrollado por Argyris y Shön. Su objetivo es identificar las teorías que utilizan los actores para guiar su conducta, y en términos amplios predecir sus consecuencias. Las teorías de la acción pueden ser a su vez: a) teorías adoptadas de las que los individuos se declaran seguidores y b) teorías en uso que se pueden inferir desde la acción. Estas teorías pueden hacerse explícitas a través de la reflexión sobre la acción (Argyris, 1985: 81-83). La ciencia de la acción se centra en modelos cognitivos implícitos de los «prácticos» que explican sus actuaciones y acciones verbales.
2. *El conocimiento se enraiza «en» y «para» la acción.* El interés no está en desarrollar una ciencia aplicada, sino una ciencia genuina de la acción. Se enfatiza la comprobación sistemática de la teoría en contextos de vivencia-acción.

3. *La construcción de la realidad comienza a manifestarse a través de la acción reflexiva de las personas y las comunidades.*
4. *Se remarca la importancia del conocimiento experiencial, que a su vez se genera a través de la participación con otros.*

La práctica y la acción, elementos claves de esta perspectiva, le confieren un especial significado para incorporarla a este texto dedicado a metodologías de investigación en psicopedagogía, ya que la mayor parte del trabajo del psicopedagogo se desarrolla en un contexto de intervención-acción y es la práctica una referencia constante en las actuaciones profesionales. De ahí nuestro interés en presentar estas perspectivas para que el lector pueda reflexionar y valorar sus posibles aplicaciones.

Estas teorías de la acción pueden referirse a las prácticas individuales y manifestarse en una reflexión sobre las conductas de acción, por ejemplo, la investigación-acción del profesor en el aula. Algunas de sus aplicaciones más conocidas se refieren al diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación basados en la investigación y al desarrollo profesional en centros. Esta forma de hacer investigación tiene como constante ayudar a los participantes a utilizar la investigación como herramienta para desarrollar pensamientos, conductas críticas y comprender su entorno. En otras ocasiones el interés es ofrecer una experiencia de aprendizaje colaborativa en la que se diluyan las distancias entre las organizaciones o grupos, y/o propiciar la integración de participantes.

En el caso de organizaciones o comunidades, por ejemplo el centro escolar, la investigación colaborativa implica reflexión explícita sobre los objetivos o idearios del centro o de los colectivos, cara a una evaluación sistemática del desarrollo colectivo e individual, creando soluciones para resolver paradojas y conflictos polarizados.

3.2. Investigación-acción

No existe unanimidad sobre el concepto de investigación-acción, y por tanto en sus prácticas de investigación. Para algunos autores (Borg y Gall, 1993) ésta se centra en la resolución de problemas, resolviéndose a nivel metodológico con los pasos habituales de la investigación clásica. Para otros, es concebida como cambio paradigmático que encierra una concepción política de la ciencia. Desde este paradigma el conocimiento científico pasa a ser legítimo de los prácticos y de los ciudadanos. Pierde su estatus elitista de pertenecer a la clase privilegiada de los investigadores. Para otros su verdadero sentido se encuentra en el desarrollo profesional, incorporando los principios de la educación de adultos (Zubert y Skeritt, 1992). Y para otros se trata de una perspectiva amplia, un compromiso para problematizar las prácticas sociales (incluyendo la investigación de uno mismo), en base a un interés transformación individual y social (McTaggart, 1994).

Recientemente, Noffke (1997: 305) hace una revisión sobre la investigación-acción desarrollando como idea central que la investigación-acción se proyecta en tres dimensiones: personal, profesional y política. Esta idea sirve a la autora para clasificar la diversidad de enfoques subyacentes en la investigación-acción.

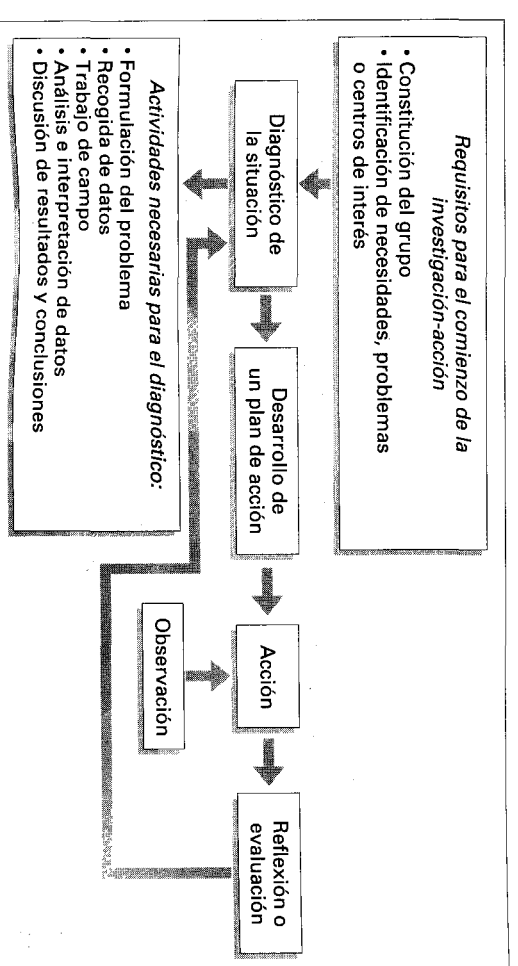
Determinadas corrientes unen la investigación-acción a una dimensión política. De este modo, la investigación-acción es definida como movimiento social, conse-

cuencia de los significados que emergen de la acción y de la investigación y de la relación entre ambas. En este sentido la investigación incide a modo de onda expansiva en la educación y en el desarrollo social. Para otros autores la investigación-acción es entendida como un proceso neutral de acumulación de conocimientos a nivel de desarrollo profesional práctico. En esta interpretación, la investigación-acción une la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción. Se reconoce el potencial generador de conocimientos científicos de los prácticos y se conectan comunidades investigadoras y los prácticos. A estos dos enfoques que ponen el acento, bien en la dimensión política o profesional de la investigación-acción, se añade un tercer enfoque que se centra en la dimensión personal. En este caso el énfasis se pone en el enriquecimiento, autoconocimiento y realización de cada sujeto en la comprensión profunda de las propias prácticas (personales, profesionales y sociales).

Las características de la investigación-acción Kemmis y McTaggart (1988: 30) las sintetizan de la forma siguiente:

- a) La investigación-acción se plantea para cambiar y mejorar las prácticas existentes, bien sean educativas, sociales y/o personales.
- b) La investigación-acción se desarrolla de forma participativa, es decir, en grupos que plantean la mejora de sus prácticas sociales o vivenciales.
- c) Metodológicamente se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye cuatro fases: Planificación, Acción, Observación y Reflexión.
- d) La investigación-acción se convierte en un proceso sistemático de aprendizaje ya que implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones (clases, centros o sistemas) en las que están inmersos, induce a que las personas teoricen acerca de sus prácticas y exige que las acciones y teorías sean sometidas a prueba.

Las fases y secuencias de la metodología que se aplica desde la investigación-acción se describe en el cuadro siguiente, tomado de Colás y Buendía (1994: 297).



En España, la LOGSE propone la investigación-acción como herramienta para el desarrollo profesional del docente, de ahí la necesidad de que los profesionales de la psicopedagogía conozcan mínimamente estos planteamientos. Por otra parte, en la revisión nuestra (Colás, en prensa) sobre las prácticas de la investigación-acción en España, gran parte de ellas se centran en la formación del profesorado y en el desarrollo curricular. Las funciones que se le asignan se dirigen al diseño y desarrollo curricular, capacitación para el cambio y la innovación, y la generación del conocimiento teórico y metateórico de los procesos formativos. También se observa el uso de pluralidad de enfoques de investigación-acción: investigación-acción, investigación participativa, colaborativa, etnográfica y crítica. Análisis metodológicos de este tipo de estudios pueden verse en Buendía (1993).

3.3. Investigación colaborativa

La investigación colaborativa puede ser definida como una red de colaboración multisectorial que une a investigadores responsables de programas y miembros de la comunidad o grupo, en torno a un estudio, con el propósito explícito de utilizar la investigación como un instrumento para resolver problemas, a la vez que propiciar un cambio social positivo. La investigación colaborativa se origina en base a necesidades expresadas de carácter organizativo y se lleva a término con la participación de aquellos que están implicados en el problema y su solución.

La investigación colaborativa implica un trabajo conjunto entre prácticos e investigadores. Todas las personas se convierten en coinvestigadores que piensan, toman decisiones, generan ideas, diseñan, dirigen el proyecto y extraen conclusiones de los datos. También se convierten en cosujetos/objetos participando en la actividad que es investigada. Los miembros del grupo contribuyen desde diferentes roles: unos proponen el tema, otros gestionan la organización del grupo, otros coordinan o dirigen los procesos de investigación, etc.

Los participantes en una investigación colaborativa pueden pertenecer a distintas organizaciones, comunidades y grupos. No obstante, la red debe incluir representación, al menos, de un sector de la comunidad que no tiene como actividad básica la investigación y otra organización en la que la investigación es una actividad esencial. Ejemplos del primer tipo serían los centros escolares, asociaciones de vecinos, grupos marginados (emigrantes), etc., y del segundo, universidades y organismos oficiales de investigación (Schenkul y Schensul, 1992).

Dos son los objetivos de la investigación colaborativa que se deben asegurar en el proceso metodológico:

- a) Que exista un seguimiento, tanto en comprensión como en participación, de los implicados en todas las fases del proceso de investigación.
- b) Intensificar el potencial de implantación de la investigación y la utilización de sus resultados en beneficio de la población objeto/sujeto del estudio.

Heron (1981) afirma que esta metodología proporciona al menos tres tipos de conocimiento que él denomina: a) *Conocimiento experiencial* que se alcanza mediante el contacto directo con personas, lugares y cosas; b) *Conocimiento práctico*

relacionado en cómo hacer algo, que se mostrará en una habilidad o competencia, y c) *Conocimiento proposicional*, conocimiento sobre algo que se expresa en postulas o teorías.

El procedimiento metodológico consta de cuatro fases (Reason, 1994):

1. Un grupo de co-investigadores se reúnen en torno a un área de interés temática e identifican problemas de investigación. Puede tratarse de explorar algún aspecto de su experiencia práctica (como profesores, orientadores, equipo directivo, etc.), intentar poner a prueba alguna propuesta, o cambiar algún aspecto de su trabajo. Esta fase implica un *conocimiento proposicional*.
2. El grupo aplica las ideas iniciales y procedimientos en su trabajo y vida cotidiana. Se inicia una acción conjunta y se observan y registran los resultados de sus propios trabajos. En esta fase es necesario estar alerta sobre la adecuación de las ideas iniciales a su experimentación. Esta fase conlleva un *conocimiento práctico*.
3. Los co-investigadores estarán totalmente inmersos en su actividad y experiencia. En esta fase se producen procesos de apertura que les afecta a ellos y a su entorno. Origina ruptura de creencias y preconcepciones previas propiciando una nueva forma de ver su experiencia. Esta fase comporta un *saber experiencial*.
4. En esta fase se vuelven a reconsiderar las proposiciones y las hipótesis iniciales de la investigación a la luz de lo sucedido, modificándolas, reformulándolas, rechazándolas o adoptando otras nuevas. También se puede planificar un nuevo ajuste de los procedimientos de investigación. Esta fase implica una *uella crítica al conocimiento proposicional*.

La colaboración tiene como motivos principales: una superior comprensión e incorporación de los resultados de la investigación cuando se trabaja en grupo que cuando se realiza de forma aislada, y un mayor aprovechamiento de la utilización de la información debido a la negociación con los sujetos implicados en el tema.

3.4. Investigación participativa

El término investigación participativa ha estado tradicionalmente ligado a la investigación sociológica.

En la metodología de las ciencias sociales uno de los avances más significativos se refiere a la relación que se establece entre investigación social y acción, ya que el avance de la ciencia está estrechamente unido al desarrollo humano. El valor de las investigaciones sociales se demuestra en la producción de resultados prácticos. Su principal objetivo como científicos es llegar a un progreso social. Esta metodología es, por tanto, un tipo de investigación social aplicada.

La investigación participativa en educación, según Wagner (1993), está ligada a modelos de investigación emancipatoria (Agyris, 1985; Pokewitz, 1984; Carr y Kemmis, 1988; Shot, 1980)

No obstante, la perspectiva social y de educación no formal ha sido el enfoque que ha priorizado a la hora de definir la investigación participativa, como podemos observar en las siguientes definiciones:

«Es un enfoque en la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de la propia realidad con el objeto de promover la transformación social para el beneficio de los participantes de la investigación. Los participantes son los oprimidos, marginados, explotados. Esta actividad es, por tanto, una actividad educativa, de investigación y acción social» (Vio Grossi, 1988: 69).

«La investigación participativa adquiere una forma de resolución de problemas sociales que tienen determinados sectores sociales, condicionada en cierto modo por sus antecedentes, íntimamente ligados a contextos sociales y a investigadores comprometidos con el cambio social» (Lucio-Villegas, 1993: 46).

Autores del contexto iberoamericano (López de Ceballos, 1989) inciden en esta dimensión social. La investigación participativa nace del análisis colectivo y participativo que la comunidad realiza de las acciones y de las necesidades con que se encuentra.

De Miguel (1989: 72-75) señala como rasgos distintivos de la misma: *a)* su conocimiento colectivo, *b)* su proceso sistemático y *c)* su utilidad social. Estos tres elementos quedan identificados como *investigación, acción y participación*, reiterándose en otros autores (Fals, 1986; Pérez Serrano, 1990; López de Ceballos, 1989).

De forma más pormenorizada, Ander-Egg (1990: 35) la describe con los siguientes rasgos:

- a)* El objeto de estudio se decide a partir de lo que interesa a un grupo o a un colectivo. Esto significa que esta metodología se aplica a situaciones o problemas de la vida real.
- b)* Su finalidad es la transformación de la situación-problema que afecta a la gente involucrada.
- c)* Existe una estrecha interacción/combinación entre investigación y práctica, entre proceso de investigación y acción interventora.
- d)* La I/P (investigación participativa) se fundamenta en que las personas son los principales agentes de cambio social y que éste será más viable si la gente tiene una mejor comprensión de la situación.
- e)* Supone la superación de toda forma de relaciones dicotómicas jerarquizadas entre el investigador y el colectivo. El primero aporta su caudal teórico y metodológico, y las personas involucradas contribuyen con sus experiencias y conocimientos existentes.
- f)* Exige formas de comunicación entre iguales.
- g)* Presupone un compromiso efectivo y declarado del investigador con la gente involucrada.

Todas estas características y condiciones se dirigen a cubrir tres funciones u objetivos claves que esta metodología se plantea: *a)* *explicar*, para que puedan entenderse los autores y su contexto, *b)* *aplicar*, de forma que los datos descubiertos se

utilicen para transformar la situación, *c)* *implicar*, para que la investigación se convierta en un modo de movilización social (López de Ceballos, 1989).

Como anteriormente hemos indicado, la I/P es un proceso sistemático de investigación al que se incorporan rasgos propios que la definen y distinguen de otros métodos.

Metodológicamente De Miguel (1989) identifica tres fases, que a su vez cada una de ellas incluye operaciones diversas:

- a)* Fase de decisión. Implica que un grupo toma conciencia de un problema o situación real y decide realizar una investigación en torno a este tema. Desde el punto de vista metodológico entre el proceso de concienciación y la decisión, el grupo o colectivo debe cubrir y atender los siguientes aspectos: Determinar el tema o problema a investigar, señalar los objetivos generales y específicos, delimitar el marco y las actividades de investigación, indicar los roles de los participantes y hacer una previsión de recursos.
- b)* Fase de elaboración y ejecución del plan. En ella se incluye: preparar la comunidad, efectuar el estudio de campo, ordenar la información y analizar e interpretar los datos.
- c)* La tercera etapa supone la aplicación de los conocimientos. Conlleva a su vez los siguientes pasos: analizar las alternativas de actuación, aplicar la estrategia de acción y valorar el plan aplicado.

En la I/P la teoría orienta la práctica, a su vez que la acción es sometida a análisis y reflexión. Esta relación, entre teoría y práctica, entre acción y reflexión, constituye, indudablemente, un sólido fundamento para otorgar validez científica a los conocimientos obtenidos.

La I/P pone su acento en la conexión entre investigación y práctica educativa, tradicionalmente muy desligadas. Ésta, según Foote (1991), es una poderosa estrategia que posibilita avanzar simultáneamente la ciencia y la práctica.

Mediante la investigación participante se pueden construir formas de conocimiento educativo en que la acción, investigación y comprensión aparecen como aspectos pragmáticamente interdependientes. Las prácticas de investigación generan cambios de comprensión de la situación y en los planteamientos del investigador. Una determinada acción puede llevar, a su vez, a repensar las asunciones de la acción y de la organización social en la que está basada. Un informe de investigación ayuda a los participantes a reconceptualizar la comprensión de la situación. De esta forma, los investigadores participantes tienen frecuentes oportunidades para observar y construir conexiones directas entre teoría, investigación y práctica.

De la dialogicidad entre estas actividades se deriva su valor formativo. Por tanto, desde el punto de vista educativo, la I/P aporta conocimientos científicos, de acción y formativos. Una descripción de sus posibilidades formativas puede verse en Colás y Buendía (1994: 295).

La investigación participante aplicada a la realidad educativa y social está ocupando un creciente interés en la comunidad científica. En España se han iniciado líneas de investigación en esta dirección. Asistimos también a un creciente impacto en publicaciones españolas (Bartolomé, 1992a, 1992b; De Miguel, 1989; Pérez Serrano, 1990; Ander-Egg, 1990; Lucio-Villegas, 1993; Colás y otros, 1990; Quintana, 1986).

A pesar de contar con pocas sistematizaciones sobre sus aplicaciones a campos educativos específicos, en algunos trabajos (Colás, López y González, 1990) se indican como áreas preferentes los movimientos comunitarios, incluyéndose también otros ámbitos formativos: formación ocupacional, formación del profesorado, desarrollo curricular e innovación educativa, evaluación de centros, programas, instituciones, planificación, etc.

• TÉCNICAS CUALITATIVAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En la metodología cualitativa las técnicas fundamentales de recogida de datos son la *observación participante*, la *entrevista cualitativa* y las *técnicas narrativas*.

Las tecnologías son recursos muy frecuentes que tienen como principal misión registrar y acumular la información de forma mecánica. Las de mayor uso son el vídeo y las grabaciones sonoras.

1. Caracterización

Las técnicas cualitativas de recogida de datos presentan como peculiaridades específicas:

- Se centran sobre el sujeto en interacción, por ejemplo, la observación participante.
- El lenguaje y la comunicación son fuentes claves para captar los hechos personales y sociales, es decir, los datos empíricos.
- Los fenómenos humanos, sociales y educativos sólo pueden entenderse y están determinados por la relación del hombre con su entorno social e histórico. Por tanto, se interesan por la construcción de los actores de la realidad.
- Los datos que se buscan y recogen se refieren a creencias, percepciones, opiniones y preferencias de los sujetos.
- Participación del observador frente a la posición clásica de neutralidad.
- Interés por rasgos específicos más que por aspectos normativos.
- Explicación de la realidad con un sentido multidimensional y complejo, de ahí que tengan especial significación y sentido las técnicas abiertas e interactivas y la triangulación de datos, informantes, observadores y métodos.

2. La observación participante

2.1. Conceptualización

Implica la interacción entre investigador y grupos sociales. Su objetivo es recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y situaciones específicas o las que pasa el grupo. Se fundamenta en la idea de que la convivencia personal el investigador con el grupo o institución que se investiga, que se traduce en el

acceso a todas las actividades del grupo, hace más fácil comprender las actuaciones de los sujetos, sus experiencias y procesos mentales. Al participar se actúa sobre el medio y a su vez se recibe la influencia del medio. De ahí que una de las sugerencias metodológicas sea combinar la implicación personal con cierto distanciamiento. El compartir actividades posibilita el conocimiento del lenguaje.

La observación participante, según Goetz y LeCompte (1988), sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo. En este sentido, las innovaciones o cambios de un determinado centro, originado por una determinada política educativa, pueden ser observados desde dentro para conocer cómo se están incorporando los cambios, y las barreras y reacciones hacia esos cambios.

La observación participante puede considerarse una modalidad de observación que atañe al rol del observador. Según sea éste, la forma puede ser: *participación completa*, *el participante como observador*, *el observador como participante* y *observador exclusivamente*. Estas modalidades resultan fácilmente identificables en la investigación psicopedagógica. Supongamos que nos planteamos observar una determinada clase que está catalogada como conflictiva. Puede ser el profesor responsable el que tome el papel de observador sin renunciar a su tarea docente. Nos encontramos en este caso con la *participación completa*. También puede darse el caso que en esa clase participe un alumno de magisterio realizando sus prácticas de enseñanza. Es un participante nato de la clase, al que se le encomienda como tarea la observación de sujetos y circunstancias provocadoras de indisciplina. En estas dos modalidades los participantes naturales son los que adoptan un papel activo en la observación sin renunciar a su actividad y rol habitual en el grupo. En los dos siguientes casos, observador participante y observador exclusivamente, el observador es un personaje externo, que implicándose en el contexto del aula adopta un rol básico de observador. En el cuarto caso la distancia entre observador y lo observado es máxima. En la investigación de Bartolomé y Panchón (1995), que exponemos en el Capítulo 10, se trabaja con dos roles diferentes, planteándose en los siguientes términos:

«Participante-Observador: participa en los acontecimientos, observa durante la participación, registra información después del acontecimiento. Una modalidad de esta participación ha sido el actuar como ayudante o asistente del profesor, no de manera esporádica, sino con cierta sistematicidad» (102).

«Observador-Participante, principalmente observa, sólo participa si los alumnos solicitan ayuda o el profesor requiere ayuda. Fue el rol menos utilizado ya que los miembros del equipo acostumbraban a entrar en las aulas como «alumnos en prácticas» (de pedagogía)» (102).

La posición activa del observador se caracteriza por la incorporación y asunción de responsabilidades en el grupo, pero sin llegar a una total confluencia con los miembros del grupo en relación a objetivos o valores.

Patton (1987: 70-107) plantea los siguientes criterios para diferenciar las distintas modalidades de observación participante: *a) rol del observador en el contexto*, *b) información que tiene el grupo sobre la observación*, *c) sobre su objetivo*, *d) duración y e) enfoque*. Todas las opciones posibles quedan reflejadas en el cuadro siguiente.

A) **Rol del observador en el contexto**

Observación participante total Implicación media Observador externo

B) **Información y conocimiento del grupo de la observación**

Se tiene total información sobre el objeto de observación y los observados El rol del observador no es conocido por todos El grupo desconoce que se están realizando observaciones

C) **Información y conocimiento del grupo sobre el objetivo de la observación**

Todas las personas están totalmente informadas del objetivo real del estudio Explicación parcial Explicación encubierta Se desconoce el objetivo de la observación

D) **Duración de la observación**

Duración limitada (por ejemplo, 1 h) Múltiples observaciones prolongadas en el tiempo (meses, años)

E) **Enfoque de la observación**

Enfoque restringido y selectivo (se centra en aspecto o elementos concretos) Observación focalizada Enfoque amplio y abierto. Plantea una visión global y holística de la situación

riterios planteados por Patton (1987) para diferenciar las modalidades de observación participante

El tipo de observación participante que se adopta en cada investigación estará en función de los propósitos de la investigación y las circunstancias y peculiaridades de los escenarios de aplicación.

Ocurre también que en una misma investigación se van adoptando distintas fórmulas a la medida que van variando las necesidades y propósitos de la investigación. Así, por ejemplo, en el estudio del Capítulo 10 (Bartolomé y Panchón, 1995) al comienzo se plantea una observación descriptiva con un enfoque abierto y un nivel bajo de implicación. Posteriormente se pasa a una observación focalizada, y termina con una observación selectiva.

4.2.2. *Etapas de la observación participante*

Patton (1987) identifica tres momentos: *a) acceso al escenario, b) estancia en el escenario y c) retirada del escenario.*

A) **Acceso al escenario**

Adler y Adler (1994) entienden que la primera tarea consiste en seleccionar un contexto o una situación a observar. Esta elección puede obedecer a circunstancias de tener interés teórico por un escenario particular, o tener facilidad de acceso a una situación particular, o incluso aprovechar una situación para estudiarla. En el acceso al campo es importante considerar: la *visibilidad*, *accesibilidad*, las *políticas* y las *estrategias de entrada al escenario* (Del Rincón y otros, 1995: 273).

Por *visibilidad* se entiende el grado de información explícita o palpable sobre el contexto o situación. La visibilidad de la información a su vez dependerá de la posición del observador y del conocimiento y experiencias previas sobre dichos escenarios. Por tanto, es fácilmente deducible que cuando el observador sea externo, el escenario se presentará más oscuro y serán necesarias estancias prolongadas para sacar a la luz informaciones no manifiestas en primeros momentos.

La *accesibilidad* es la disponibilidad para la entrada del observador. La facilidad de acceso estará a su vez condicionada por el tipo de contexto, la posición del investigador y el grado de cumplimiento de normas de cortesía y empatía. En cierta ocasión, un determinado contexto rechaza el acceso de un observador que viene recomendado por una autoridad competente, el contacto humano, basado en la cortesía y empatía, resuelve una situación difícil desde el punto de vista institucional.

El grado de poder o prestigio del observador determina tanto el tipo de respuesta del grupo, como la disponibilidad y el acceso a la información. Por ejemplo, el poder o prestigio supedita una actitud de sometimiento o aceptación, mientras una posición débil del observador conlleva un mayor olvido y una información más restringida, condicionando también el tipo de información que se ofrece.

Es importante considerar y valorar distintas estrategias para entrar en los contextos ya que tendrá consecuencias directas sobre la cantidad y sesgo de información que nos proveerá. Resulta recomendable:

- Planificar y preparar el contacto previo con las personas implicadas. Puede realizarse a través de una carta oficial o requerimiento de una autoridad

competente, o bien mediante una recomendación directa y personal en tono coloquial.

- b) La estrategia de acceso que se recomienda seguir es una presentación personal manifestando deseo de intercambio de aportaciones y beneficios mutuos, ofreciendo información sobre el propósito de la investigación y especificación de la solicitud; por ejemplo, aulas que se requieren, duración de la observación, personas que observan, etc., así como las aportaciones que se conseguirán. Ofrecimiento de información sobre resultados y anonimato de la colaboración. El modelo de reciprocidad de beneficios ofrece razones a los participantes para cooperar.

Además de estas sugerencias puntuales conviene tener presente que en esta fase es importante establecer una comunicación sincera, de respeto y cooperación mutua. No obstante, las circunstancias del acceso determinarán la modalidad de observación participante a adoptar y la duración de la estancia en el contexto (Adler y Adler, 1994).

B) Estancia en el escenario

En este apartado abordamos tres cuestiones: *la dinámica social que se genera en el período de estancia en el campo, el objeto de observación y la metodología.*

En esta etapa, una vez delimitado el rol del observador y su objetivo, la actividad se centra en la recogida de datos, observando lo que ocurre a su alrededor. A medida que se comprenden conductas, ideas y sentimientos de los participantes, se produce un proceso de identificación con su problemática. Esta compenetración es fuente natural y lógica de unas relaciones basadas en el respeto mutuo con los participantes. Este proceso de inmersión conlleva, a su vez, problemáticas derivadas de su inclusión en la dinámica política y social de los grupos. Por ejemplo, si existen grupos contrapuestos y el observador toma opciones hacia un grupo determinado, los otros grupos cambiarán su relación con él.

Las observaciones en el campo se dirigen a (Patton, 1987: 82-87):

- a) *La especificación de los contextos*, incluyéndose anotaciones sobre los participantes, sus reacciones y percepciones, así como del ambiente físico.
- b) *Descripción del ambiente, entorno social-humano y de las formas en que las personas se agrupan*. Cuando los seres humanos interactúan crean relaciones ecológicas sociales que afectan a cómo los participantes actúan y se relacionan con otros y con su ambiente. Por tanto, los patrones de interacción, la frecuencia de las interacciones y la dirección de los patrones de comunicación revelan cosas sobre el ambiente social. Las características de las personas que pertenecen a distintos grupos y las interacciones entre personas con distintas condiciones, sociales, culturales, de edad y de posición en la institución, son útiles para elaborar patrones sobre la ecología o sistema social.
- c) *Identificación de conductas y actividades de los participantes*. Las actividades se refieren a lo que los participantes hacen o realizan en la situación

observada. Resulta importante clasificar éstas en unidades o dimensiones amplias, que pueden tener como criterio el tiempo de realización, los objetivos, escenarios, etc. Estas informaciones sirven al observador para obtener una visión comprensiva. La forma de clasificación obedecerá, en cualquier caso, a los objetivos de la observación. Así, por ejemplo, si nos interesa conocer «cómo se desarrollan las innovaciones en un centro», el criterio de tiempo puede resultar más significativo. Si, por el contrario, nuestro interés se centra en «situaciones conflictivas en el aula», ésta constituirá la categoría principal, incluyéndose en ella «quienes intervienen», «qué comportamientos generan», «qué tipo de interacciones se producen», etc.

- d) *Las interacciones informales y las actividades no planeadas* constituyen otra fuente de información importante. Plantean dos dificultades básicas: diversificación de los datos que obtendremos y dificultad de agrupación debido a la disparidad temática de contextos y situaciones en las que se producen. Estos datos e informaciones completan la visión holística del fenómeno que se estudia.

- e) *El lenguaje de los participantes*. Uno de los axiomas de la antropología es que no puede comprenderse otra cultura sin comprender el lenguaje de la misma. El lenguaje expresa la forma de organizar e interpretar la realidad. Por tanto, es importante que se registre el lenguaje exacto de los participantes. También resulta conveniente incluir el lenguaje no verbal, gestos, comportamientos para llamar la atención, formas de vestir, dirección de la atención, etc.

Además de estas temáticas pueden incluirse: interacciones, sistemas organizativos, roles, modelos de comunicación, etc. Tanto la perspectiva paradigmática como el objetivo de la investigación indicarán, en cada caso, los «contenidos» más adecuados de la observación. Por otra parte, los referentes frecuentemente se modifican en el transcurso de la observación.

El proceso metodológico de la observación participante lo abordamos en base a tres procedimientos básicos: 1) técnicas para obtener datos, 2) generación de explicaciones y 3) mecanismos de comprobación de la fiabilidad de las informaciones.

Las notas de campo contienen aquello que es visto y oído por el investigador sin incluir ningún tipo de interpretación (Maykut y Morehouse, 1994: 73), constituyen la principal técnica de obtención de datos. La primera tarea que tiene que realizar el observador es registrar toda la información que llega sin realizar ningún tipo de inferencias sobre los sentimientos de los participantes o incluir valoraciones personales. El objetivo de esta técnica es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas. Taylor y Bogdan (1994) describen minuciosamente numerosos aspectos de esta técnica: estrategias a utilizar, forma de las notas, comentarios complementarios del investigador, cómo realizar las descripciones de los escenarios y de las personas, formas de registro, etc.

Recursos tecnológicos tales como vídeo, audio, etc., se convierten en instrumentos muy provechosos cara a obtener una información abundante y fidedigna de los contextos.

Los datos y registros brutos deben leerse e interpretarse para generar explicaciones de lo observado. En este sentido es importante incorporar a las mismas anotaciones inferenciales, es decir, ideas, pensamientos, reflexiones e hipótesis de trabajo. Se trata, por tanto, de incluir comentarios interpretativos fundamentados en las percepciones. Así lo expresan Taylor y Bogdan (1994) cuando plantean que en las notas de campo no sólo deben incluirse interpretaciones, sino registros de sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconceptos del investigador y áreas futuras de investigación.

También las notas de campo deben adjuntar conductas de los observadores, ya que éstos forman también parte del contexto. El observador participante debe, por tanto, anotar y registrar sus presentimientos o impresiones personales tanto en relación a su posición en el contexto como a la recogida de información: temores, percepciones, incidentes, logros, así como predicciones o temas que necesitan investigarse.

Esta fase interpretativa y proyectiva requiere un período suficiente de estancia en el contexto que permita su conocimiento.

La observación del investigador inevitablemente cambia tanto en rango como en carácter, desde las primeras etapas hasta las últimas. En un primer momento no tiene un enfoque preciso y los datos que se recogen tienen un carácter muy general. Posteriormente los observadores comienzan a familiarizarse con las situaciones, grupos sociales y procesos, posibilitándoles distinguir aspectos de interés. Es precisamente en este punto cuando se produce un cambio a la observación focalizada, centrándose en aspectos específicos para abordarlos en profundidad. Estos generarán los interrogantes de investigación, que, a su vez, guiarán las posteriores observaciones y originarán las correspondientes tipologías. Esta etapa, por tanto, se caracteriza por la detección de conceptos y cuestiones, objeto de una posterior observación selectiva. Seguidamente el observador se centra en establecer y refinar las relaciones entre los aspectos que previamente ha seleccionado como objeto de estudio, ya que estas cuestiones pueden ser resueltas a partir de la construcción de modelos en torno a las categorías. La recogida de datos continuará hasta que el investigador encuentre la saturación teórica, es decir, cuando los nuevos datos replican las conclusiones constantemente (Adler y Adler, 1994: 381).

El análisis de datos comienza desde la primera conceptualización, produciéndose un constante *feedback* con los datos disponibles. Se apoya en modelos o teorías científicas existentes. Dependiendo del tipo de análisis, se podrá obtener bien una teorización causal o construir una teoría más formal.

Por tanto, podemos distinguir en la observación participante tres etapas: *fase descriptiva, fase de formación de hipótesis y fase de conceptualización teórica*.

C) Retirada del escenario

El momento adecuado es cuando se ha obtenido una integración entre los datos y el análisis de tal manera que se revelan teorías relevantes y comprensibles. La elaboración del informe, como fase final, hace aconsejable una cierta distancia del escenario.

Patton (1987: 105-106), cara a la efectividad del trabajo de campo, recomienda:

1. Tomar notas de campo de forma descriptiva.
2. Reunir variedad de información desde diferentes perspectivas.
3. Triangular y realizar validaciones cruzadas acopiando diferentes tipos de datos: observaciones, entrevistas, fotografías, grabaciones, documentación.
4. Utilizar citas que registren la visión de experiencias de los participantes con sus propios términos.
5. Seleccionar cuidadosamente los informantes claves y tener en cuenta que su percepción puede ser sesgada o imparcial.
6. Ser consciente y sensible a las diferentes etapas del trabajo de campo.
7. Implicarse con la realidad, manteniéndose a su vez en la perspectiva de análisis generada por el objetivo del estudio.
8. Separar claramente la descripción de la interpretación y de los juicios.
9. Utilizar el *feedback* como parte del proceso de verificación en el campo. Esta contrastación puede realizarse tanto a través de la vuelta a los datos anteriores como con la comprobación de los participantes.
10. Incluir en las notas de campo información de las experiencias, pensamientos y sentimientos del observador.

Muy distintas tradiciones de investigación han empleado la observación participante, abordando interrogantes de distinto signo. En la sociología formal la observación participante se ha aplicado al estudio de las interacciones de los sujetos utilizando como unidades de análisis diadas o triadas. Se aplica a la identificación de tipos sociales que presentan características comunes, o bien a procesos sociales en que las personas desarrollan relaciones de solidaridad, y a comprender, a través del análisis conversacional, los roles, normas y relaciones sociales *in situ*.

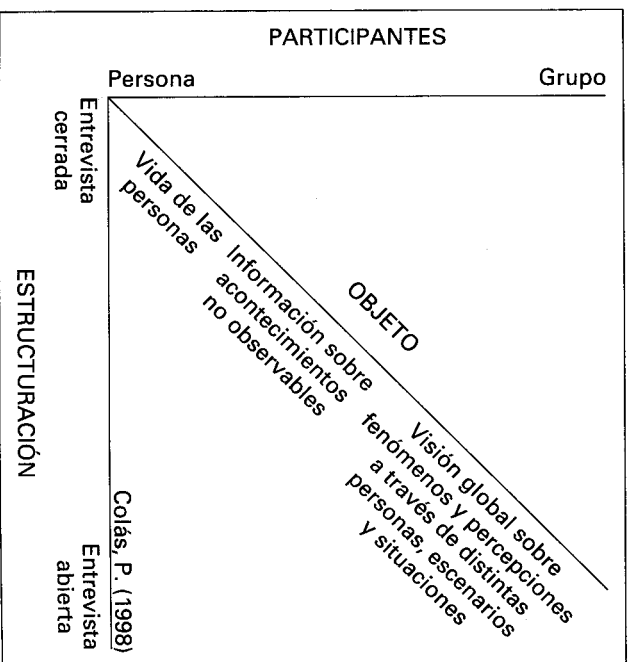
4.3. La entrevista cualitativa

4.3.1. Conceptualización

La entrevista cualitativa, junto con la observación participante, es la técnica más usual en la investigación cualitativa. La diferencia básica entre ambas técnicas es la artificialidad con la que normalmente se lleva a cabo la entrevista frente a la naturalidad de los escenarios de observación. La entrevista en profundidad, a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc. Esta información resulta fundamental para comprender su propia visión del mundo. El objetivo de la entrevista cualitativa es, por tanto, comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.

Taylor y Bogdan (1994) definen la entrevista en profundidad como encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

La entrevista cualitativa puede adoptar distintas formulaciones, de ahí que Taylor y Bogdan (1994) diferencien tres modalidades: 1) historia de vida o autobiografía. En éstas, el investigador trata de aprehender las experiencias de la vida de las personas y las definiciones que éstas aplican a tales experiencias. La historia de vida será el producto final del relato de las experiencias solicitadas activamente por el investigador; 2) el segundo tipo de entrevista se dirige al conocimiento de acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. Los informantes en este caso no sólo revelan sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben; 3) el tercer tipo tiene la finalidad de proporcionar un marco amplio de escenarios, situaciones y personas. Esta clasificación está guiada por el tipo de información en la que se centra: no obstante, el criterio de estructuración es el más frecuentemente utilizado. Distintos criterios, a nuestro entender, pueden plantearse para la identificación de tipos de entrevistas cualitativas, como puede observarse en el siguiente gráfico.



La entrevista grupal es una técnica de recogida de datos esencialmente cualitativa que puede servir a distintos propósitos. El investigador puede reunir a personas en un grupo para probar una definición del problema de investigación, o identificar a informantes claves. Se puede utilizar también para poner a prueba la formulación de hipótesis, escalas de medida u otros elementos del diseño de investigación. A veces se utiliza como técnica de contrastación de las conclusiones que ha esbozado el investigador.

La entrevista grupal es una opción que ofrece datos de otro nivel que la entrevista individual, así como nuevas perspectivas sobre el problema de investigación. En la entrevista focalizada de grupo, el investigador pregunta a los miembros del grupo cuestiones concretas después de haberse obtenido abundante información.

La entrevista en grupo participa de la idea de que el descubrimiento y captación de significados tiene lugar partiendo «del grupo», en colaboración con el grupo o funcionando «en el seno del mismo grupo». Cualquiera que sea la forma que adopte, comparte el hecho de abordar problemas y formas de estudio de modo colectivo más que individual. El término grupo es entendido como sinónimo de colectivo de personas que comparten intereses, valores, situación social o una misma experiencia (Ruiz, 1996: 247).

4.3.2. *Procedimientos metodológicos*

Para Fontana y Frey (1994: 361-376), el éxito de una buena entrevista está condicionado por los siguientes factores: el acceso a la situación, la comprensión del lenguaje, la forma de autopresentarse, la localización del informante, conseguir sinceridad en la información, la elaboración del informe, y la recogida de materiales empíricos. Todas estas consideraciones pueden incluirse en torno a los tres procesos que incluye la entrevista: *a) procesos de interacción, b) procesos técnicos de recogida de información y c) proceso instrumental de registro y conservación de la información.*

A) *Procesos de interacción*

Dado que la entrevista es un acto de intercambio de comunicación cruzada, es importante tener presente toda una serie de aspectos que facilitan una comunicación eficaz y, por consiguiente, un testimonio de mayor calidad. Es conveniente crear condiciones iniciales que ayuden a la colaboración y a un proceso de comunicación fluido.

Antes de iniciarse la entrevista, el entrevistador debe informar al entrevistado del interés y utilidad de la entrevista, identificando los objetivos y las condiciones de su desarrollo, así como el lugar, hora de su celebración y su anonimato. No es conveniente iniciar la entrevista en condiciones poco favorables, con actitudes invasoras o de fuerza. Errores de este tipo acarrearán consecuencias irreparables para el resto de la entrevista, afectando a la obtención de referencias.

Durante la entrevista el entrevistador debe transmitir interés, motivación, confianza y credibilidad. La empatía, por tanto, es la condición esencial para que tenga lugar una auténtica comunicación personal (Ruiz, 1996: 175). También debe mantener comportamientos adecuados en torno a la manifestación de sentimientos del entrevistado, resumir periódicamente la información obtenida para comprobar que el mensaje que se está captando es correcto y, por último, ser prudente y no imponer u obligar a hechos o sentimientos que el entrevistado no desea.

Patton (1987: 115) resume estas recomendaciones en la siguiente frase: «el principio fundamental de la entrevista cualitativa es proveer un contexto en el que los entrevistados puedan expresar su comprensión en términos propios».

B) Procesos técnicos de recogida de información

La recogida de información depende directamente del éxito de aplicación de determinadas técnicas y habilidades por parte del entrevistador, destacando entre ellas la formulación de preguntas.

La formulación de preguntas condiciona el tipo y riqueza de información. En la primera fase de la entrevista las preguntas serán generales, superficiales y abiertas. Las preguntas cerradas quedan reservadas para momentos en la conversación en los que es preciso concretar datos ya mencionados e insuficientemente tratados. La pregunta abierta inicial posibilita tantear y detectar el ritmo, densidad y profundidad de la conversación que determina el entrevistado. Por tanto, el proceso a seguir se puede definir de «lanzadera-embudo», consistente en plantear preguntas muy abiertas de carácter general al comienzo, para en pasos sucesivos ir estrechando y concretando las cuestiones hasta llegar a descender a detalles y datos singulares.

La «lanzadera» permite reorientar y dar nuevos rumbos a la entrevista, saliendo en algunos casos de situaciones conflictivas, o volver a cuestiones anteriores que interesan clarificar, o/y evitar informaciones reiterativas o poco relevantes.

La técnica de «embudo» resulta muy útil para afinar y centrarse en el tipo de información que nos interesa. Ruiz (1996: 181-183) plantea proceder de lo más amplio a lo más pequeño, de lo más superficial a lo más profundo, de lo más impersonal a lo más personalizado y de lo más informativo a lo más interpretativo.

La formulación de preguntas ha de ser clara, carente de sesgos, es decir, que insinúen al entrevistado el tipo de respuesta, y no directas (huir de apariencia de enfrentamiento o choque).

La sensibilidad del entrevistador es una cualidad esencial para captar todos los mensajes emitidos en cualquier lenguaje por el interlocutor, seleccionar los temas o informaciones más ricas y significativas y sacar a flote cuestiones o informaciones «bloqueadas». En estas ocasiones es importante aplicar alguna técnica de relajamiento. Si el motivo es el agotamiento del tema, hay que abrir nuevos temas, si es cansancio es recomendable recurrir al chiste, distracción, etc. Existen numerosas tácticas para el relanzamiento de la comunicación, tales como la estimulación para plantear nuevos temas, el desarrollo de los aspectos mencionados, el resumen de lo planteado, etc. Una explicitación de ellas puede verse en Ruiz (1996: 185).

C) Proceso instrumental de registro y conservación de la información

A lo largo de la entrevista, el entrevistador recaba información, va elaborando interpretaciones y a su vez va dando sentido a las informaciones.

El primer paso es registrar la información. Consiste en la reproducción de lo ocurrido durante la entrevista sin resumir ni interpretar. El registro de la información puede realizarse, bien tomando notas o utilizando algún medio tecnológico: grabaciones audio o vídeo.

La toma de notas cuando la entrevista se graba se centra en frases o listados de aspectos más relevantes, escribiéndose entrecuillados para expresar literalmente el lenguaje utilizado. Cuando la entrevista no se graba, las notas deben ser lo más

completas y exhaustivas posibles. La utilización de la grabación no elimina la necesidad de tomar notas. Según Patton (1987: 132), éstas sirven a dos propósitos: ayudar al entrevistador a formular nuevas cuestiones, así como volver sobre algo que ya se había dicho anteriormente a lo largo de la entrevista, y facilitar el posterior análisis. Las recomendaciones que Patton hace para la toma de notas son las siguientes:

- a) Utilizar comillas para indicar frases textuales.
- b) Elaborar algún sistema de abreviaturas o taquigráfico para facilitar la toma de notas.
- c) Desarrollar mecanismos para indicar interpretaciones, pensamientos o ideas sobre lo que ocurre durante la entrevista.
- d) Dejar constancia de las preguntas precisas que se plantean.

Posteriormente a la entrevista se revisarán las notas de campo para examinar su coherencia y sentido, y comprobar que las informaciones obtenidas son útiles a nuestros propósitos. Esta revisión revelará áreas de ambigüedad o de incertidumbre que deberán ser retomadas. También se anotarán más detalles y observaciones sobre la entrevista: ambiente en que transcurrió, cómo reaccionaban los entrevistados y otros datos que ayuden a establecer el contexto de la interpretación y a dar sentido a los datos.

El período posterior a la entrevista es un tiempo crítico de reflexión y elaboración. Esta actividad es importante para garantizar la utilidad y fiabilidad de los datos.

En la entrevista se conjuga simultáneamente la captación de información con la reflexión y la interacción social. De ahí que exija gran concentración al entrevistador y el menor número de interferencias.

Los medios tecnológicos son recursos de gran utilidad y valor ya que proporcionan y acumulan gran cantidad de información fidedigna. La transcripción fiel de estos datos es el material base con el que se realiza el análisis y la contrastación de hipótesis, mediante programas informáticos específicos que expondremos en el Capítulo 9.

La entrevista cualitativa aporta profundidad y detalle sobre las personas que pertenecen a determinados escenarios sociales. La visión interna de los protagonistas facilita la interpretación de comportamientos exteriorizados. Además proporciona informaciones, no observables directamente, sobre sentimientos, intenciones, pensamientos, emociones, etc.

4.4. Técnicas narrativas**4.4.1. Conceptualización**

Es a partir de 1980 cuando comienza a plantearse e incorporarse la investigación narrativa en la investigación educativa. La corriente postmoderna impulsa los enfoques narrativos en las manifestaciones de grupos marginados y feminismo. Además de las teorías postmodernas, otras corrientes favorecen la adopción de esquemas interpretativos tales como el psicoanálisis y la corriente fenomenológica.

La investigación narrativa es un concepto amplio que incluye una gran variedad de prácticas de investigación en las que se incluyen autobiografías y biografías, documentos personales, documentos de vida, narraciones personales, biografías escritas, entrevistas narradas, testimonios, etc. La investigación narrativa es interdisciplinar, incluyendo elementos de literatura, historia, antropología, sociología, psicología y estudios culturales. El elemento común que une todas estas orientaciones es su interés por la forma en que los seres humanos se hacen comprensibles a través del lenguaje (Casey, 1995/96: 211-253). Para Bruner (1986) la narrativa es uno de los dos modos naturales de funcionamiento cognitivo, una forma característica de ordenar la experiencia, de construir la realidad. La narrativa, por tanto, se convierte en un principio organizador de la acción humana. La reflexión autobiográfica es entendida, no como un ejercicio personal, sino como un proceso que toma su sentido dentro de un contexto social. En esta línea adquiere especial significación el concepto de «voces», planteado por Bajtin (1986), y que hasta hace poco no se incorpora a la investigación educativa.

Casey (1995/96: 230) plantea que es la interrelación de innovaciones y cambios teóricos y metodológicos los que han posibilitado el retorno y la reconsideración de la investigación narrativa. Muchos investigadores narrativos proceden de la tendencia antipositivista de las ciencias sociales, otros de la corriente de investigación participante y en otros casos se debe a la sensibilización de los investigadores hacia los textos narrativos como manifestaciones de la expresión de los sujetos. La investigación narrativa tiene como peculiaridad que el investigador recoge datos sobre sujetos y a través de ellos, mediante preguntas que plantea a los participantes, pero lo realmente importante es la reconstrucción de la relación entre el investigador y el objeto de la investigación.

La investigación narrativa ha cambiado radicalmente las formas habituales de la investigación educativa al incorporar a sus repertorios procedimentales todas las técnicas basadas en la conversación participante.

4.4.2. *Historias de vida*

A) **Conceptualización**

Una historia es una narración en torno a determinados eventos en los que se proyectan los valores humanos y patrones significativos de una cultura particular. Presenta como peculiaridad narrativa la temporalidad y la causalidad. La historia entrelaza eventos, descripciones y situaciones. Es un modo de conocimiento que emerge de la acción y que capta, con gran riqueza y matices, el significado de las acciones humanas. Aporta explicaciones desde la multiplicidad intrínseca de significados.

Para Robinson y Hawpe (1986: 112) las historias son un medio de interpretar y reinterpretar los eventos mediante la construcción de patrones causales que integran lo que conocemos sobre los eventos, así como lo que es, en conjetura, relevante para una interpretación. En este sentido, el pensamiento narrativo se asemeja a los actos de comprensión y solución de problemas, habitualmente estudiados por los psicólogos cognitivos.

Su incorporación a la investigación social data de 1920. El término historia de vida se utiliza para describir, tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado que completan y validan el texto biográfico inicial. *El relato de vida* («life story» en inglés y «récit de vie» en francés) corresponde a una historia de vida, tal y como la cuenta la propia persona. El término de *historia de vida* («life history» en inglés e «histoire de vie» en francés) se refiere al estudio del caso de una persona, comprendiendo su relato de vida y material documental, así como información adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de forma exhaustiva y objetiva.

La utilidad de este tipo de técnica reside en su capacidad para sugerir, ilustrar, o contrastar hipótesis, y en proporcionar nuevos hechos que sirvan para una mejor comprensión del problema de investigación. Los documentos personales sirven de base para diferentes estudios (Angell, 1945): 1) trabajos que se centran en casos concretos con objeto de *sacar a la luz las condiciones y desarrollo de colectivos que presentan problemas específicos de desajustes*, 2) aportaciones que tienen por finalidad *contribuir a una teoría existente y al establecimiento de generalizaciones empíricas*. En el estudio de Mowrer (1935), citado por Pujadas Muñoz (1992), se utiliza la historia como medio para averiguar causas de las rupturas matrimoniales. La historia de una ruptura matrimonial de una joven separada permite detectar y concluir la importancia de las actitudes de los cónyuges y su visión particular de los hechos como factores explicativos que llevan al desenlace de ruptura. A través de los datos recabados por la historia de vida se induce y genera una teoría: «*las actitudes y valores, mediatizados culturalmente, constituyen un elemento central para la conceptualización de los conflictos matrimoniales. La ruptura proviene de la incapacidad de modificar los roles establecidos*». La historia se convierte en un medio que posibilita explicar las acciones a través de las concepciones. También se ha aplicado al estudio de la delincuencia como forma de conocer: *a) el punto de vista del sujeto, b) el ambiente sociocultural envolvente hacia el que reacciona el comportamiento desajustado de los sujetos analizados y c) la secuencia de experiencias pasadas explicativas de sus actitudes antisociales*. Y por último 3) *estudios dirigidos a la validación de métodos de investigación*.

B) **Metodología para la elaboración de una historia de vida**

Según Pujadas (1992: 59-84), la elaboración de una historia de vida consta de las siguientes fases:

- *Etapas inicial*. En ella se incluye: *a) elaborar un planteamiento teórico del trabajo que explicita cuáles son las hipótesis de trabajo iniciales, b) justificar metodológicamente el porqué de la elección del método biográfico, c) delimitar con la mayor precisión posible el universo del análisis: grupo profesional o colectivo y d) explicitar los criterios de selección del informante o informantes a biografiar.*

- *Fase de encuesta.* En esta fase resulta esencial la elección de buenos informantes. En este sentido hay que guiarse por los siguientes principios: que las personas elegidas respondan a un perfil característico y representativo del universo sociocultural que estamos estudiando, que tengan predisposición para la entrevista, dispongan de tiempo para ello y tengan una buena historia para contar.

La elaboración de la entrevista biográfica ha de seguir las siguientes reglas básicas (Pujadas, 1992: 68):

- Estimular las ganas de hablar del informante y crear condiciones ambientales favorables para que se realice de forma cómoda.
- No acaparar el entrevistador la palabra ni dirigir excesivamente en la entrevista.
- Plantear preguntas lo más abiertas y generales posibles.
- Elaborar en una primera entrevista un esbozo general de la biografía que incluya una enumeración de cada una de las grandes etapas vitales y el mayor número de datos cronológicos precisos. Una nueva entrevista supondrá la ampliación o modificación de este cuadro general.

Existen distintas fórmulas para realizar un relato autobiográfico. La entrevista autobiográfica es la técnica de campo más genuina, la que otorga al investigador un mayor control sobre la situación, sobre los datos y las motivaciones del sujeto. Consiste en un diálogo abierto con pocas pautas. La función básica del investigador es estimular al sujeto para que proporcione respuestas, espaciales, sociales y cronológicamente, claras y precisas. Otra posibilidad es localizar narrativas autobiográficas: diarios, correspondencia o cualquier otro tipo de documento personal. Otra fórmula es a través de la observación participante, o bien mediante la redacción o grabación en solitario de una persona de su propia biografía.

La discusión colectiva de los resultados de las narraciones de cada persona saca a la luz diferencias de percepción en la vivencia de los procesos, derivadas de su toma de conciencia social y de la perspectiva interpretativa personal.

C) Aplicaciones a estudios psicoeducativos

A través de la historia de vida se puede llegar a averiguar qué conocen los alumnos sobre determinadas materias, cómo está organizado su conocimiento y cómo cambia su conocimiento y percepción a través de la experiencia.

En su aplicación a la formación del profesorado esta técnica parte de dos premisas:

- a) La experiencia, en cualquier profesión, se traduce en la adquisición de un conocimiento estructurado de eventos.
- b) El conocimiento se organiza en marcos explicativos, que a su vez sirven como lentes interpretativas para comprender la experiencia.

A través de las historias de vida se puede llegar a averiguar qué conocen los profesores de la enseñanza, cómo está organizado su conocimiento y cómo cambia su conocimiento a través de la experiencia. La historia también puede reflejar el

discurso dominante de los profesores. El interés que tiene en la investigación educativa estriba en descubrir las estructuras conceptuales que utilizan los expertos para tomarlas como referencia en los programas de formación del profesorado.

Las historias de los profesores constituyen una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado. Su aplicación resulta también oportuna para el estudio de las «voces» en el aula.

En el estudio de Sutherland (1937), citado por Pujadas (1992), el investigador utiliza las historias de ladrones para descubrir sus saberes, categorías y códigos internos empleados por este colectivo. La historia se convierte en un medio que posibilita explicar sus acciones a través de sus concepciones.

4.4.3. Historias profesionales

Constituyen narraciones en torno a acontecimientos profesionales que posteriormente se utilizan para formular preguntas o establecer inferencias acerca del grupo humano al que se hace referencia. Las historias profesionales pueden utilizarse para valorar la repercusión de las experiencias vitales y de formación en las prácticas profesionales. Bruner (1985) la define como una narración relativa a la explicación de las intenciones de las personas en el contexto de las acciones. Cualquier acción puede tener múltiples intenciones. Las historias pueden tener múltiples significados y expresan la interpretación que se hace de las acciones. Supone ser un proceso de construcción y creación de una interpretación de nuestras acciones de acuerdo con nuestra propia cultura y las expectativas individuales. La historia es un proceso constructivo.

Para comprender el pensamiento de un determinado colectivo es necesario contar con la historia que estructura un modelo de individuos y las teorías que subyacen a la explicación de esos eventos.

Inicialmente dos campos pueden ser objeto de ser tratados a través de las historias profesionales. El desarrollo profesional del docente y sujetos (alumnos) que participan de problemáticas coincidentes. «En la investigación educativa, las historias profesionales o narraciones de las carreras profesionales de los individuos se pueden utilizar para valorar la repercusión de la formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como enseñantes. También para explicar reacciones de los participantes ante determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones» (Colás y Buendía, 1994: 264). Esta técnica resulta muy provechosa para captar las estructuras cognitivas que utilizan las personas objeto de estudio (profesores, alumnos, padres, etcétera) para organizar los conocimientos adquiridos por sus prácticas profesionales o experiencias como aprendices. También posibilita poner de relieve las diferencias de estructuras que utilizan los profesores con distinto grado de experiencia en torno a determinadas cuestiones educativas, o resolución de problemas en el aula.

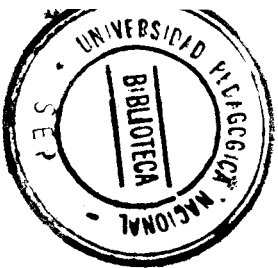
5. BIBLIOGRAFÍA

- Adler y Adler (1994). *Observational techniques*. En Denzin, N., y Lincoln, Y. (Ed.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. Documentos de Bienestar Social. Gobierno País Vasco.
- Angell, R. C.; Gotschalk, L., y Kluckhohn, C. (1945). *The use of personal documents in history, anthropology and sociology* (Bulletin 53). New York: Social Science Research Council.
- Ayres, D. (1985). *Action-Science*. London: Yossey-Bass.
- Bajtin, M. (1986). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press, Austin.
- Barlotomé Pina, M. (1992a). Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Barlotomé Pina, M. (1992b). Articulación de la educación popular con la educación formal: investigación participativa. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Barlotomé Pina, M., y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa, vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Barlotomé Pina, M., y Panchón, C. (1995). El análisis de contextos educativos diferenciales desde un enfoque cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 96-126.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1992, 2.ª ed.). *Qualitative research for education*. London: Allyn and Bacon, Inc.
- Borg, W., y Gall, M. (1993). *Applying educational research: A practical guide*. New York: Longman.
- Bruner, E. M. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. En Eisner, E. (Ed.). *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: University of Chicago.
- Bruner, E. M. (1986). Experience and its expression. En V. W. Turner y E. M. Bruner (Eds.). *The anthropology of experience*, 3-30. Urbana: University of Illinois Press.
- Buendía Eisman, L. (Ed.) (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. En *Educational Research*, 22, 5-12.
- Casey, K. (1995/96). The New Narrative Research in Education. *Review of research in education*, 21, 211-255.
- Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Revista Bordin*, 46 (4), 407-423.
- Colás, P. (en prensa). Líneas de investigación-acción en España. En Sáez, J. (Comp.). *Objetivo: Autodeterminación (La investigación-acción en educación)*. Valencia: Nau Llibres.
- Colás, P., y Buendía, L. (1994, 2.ª ed.). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P.; López, I., y González, T. (1990). Aplicaciones y aportaciones de la investigación-acción participativa a los programas de intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 271-277.
- De Miguel, M. (1989). La metodología de la investigación participante y desarrollo comunitario. *Jornadas de Educación Permanente*. Gijón: UNED.
- De Miguel, M. (1990). La investigación en la acción: ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales? Varios autores: *Metodología de la investigación científica*. Universidad de Santiago de Compostela: ICE.
- Del Rincón, D., y otros (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Díaz Martínez, C. (1992). Modelos de autopercepción social entre alumnos de 8.º de EGB. *Revista de Educación*, 299, 293-305.
- Fals, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Fontana, A., y Frey, J. H. (1994). *The Art of Science*. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994) (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publication.

- Foot, W. (1991). *Participatory action research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hall, B. (1981). Participatory Research, popular knowledge and power: a personal reflection. *Convergence*, XIV, n. 3.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa, I. Fundamentos*. Barcelona: PPU.
- Heron, J. (1981). Experiential research methodology. En Reason, P., y Rowan, J. (Eds.). *Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research*. Chichester, UK: John Wiley.
- Holstein, J., y Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kemmis, S., y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- López de Ceballos, P. (1989). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Planeta.
- Lucio-Villegas, E. (1993). *La investigación participativa en educación de personas adultas: la construcción de un saber colectivo*. Sevilla: SPS-CAP-KRONOS.
- Marton (1975). On non-verbalism learning: I. Level of processing and level of outcome. *Scandinavian journal of Psychology*, 16, 273-279.
- Marton y Säljö (1976). On qualitative difference in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Maykut, P., y Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research*. London: The Falmer Press.
- McTaggart, R. (1994). Participatory action research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2, 313-337.
- Miller, G., y Dingwall, R. (1997). *Context and Method in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Miller, W. L., y Crabtree, B. F. (1994). Clinical Research. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994) (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nottké, S. (1997). Professional personal and political dimensions of action research. *Review of research in education*, v. 22, 305-343.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pokewitz, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research: the social functions of the intellectual*. Philadelphia: Falmer Press.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quintana, J. M. (Ed.) (1986). *Investigación participativa*. Madrid: Narcea.
- Reason, P. (1994). Three Approaches to Participative Inquiry. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994) (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Robinson, V. (1990). *Problem-Based Methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Ruiz Olabuenaga, D. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sancho, J., y otros (1992). Para aprender de las innovaciones en los centros. *Revista de Educación*, 299, 249-291.

- Schensul y Schensul (1992). En LeCompte, M., Millroy, W., y Preissle, J. (1992). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press.
- Shor, I. (1980). *Critical Teaching and everyday life*. Boston MA: South-End Press.
- Silverman, D. (1997). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994) (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sutherland, E. (1937). *The professional Thief by a Professional Thief*. Chicago. The University of Chicago.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Wagner, J. (1993). Educational Research as a full participant: challeges and opportunities for generating new knowledge. *Qualitative Studies in Education*, 6 (1), 3-18.
- Vio Grossi, F., y otros (1988). *Investigación participativa y praxis rural*. Santiago de Chile: Ceal.
- Willcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela. Velasco, H.; García, J., y Díaz, A. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.
- Wolcott, H. (1975). Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human Organization*, 34 (2), 11-127
- Wolcott, H. (1992). Posturing in Qualitative Research. En LeCompte, M.; Millroy, W., y Preissle, J. *The handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Zubert y Skeritt (1992). *Action research in higher education: Examples and reflections*. London: Kogan Page.



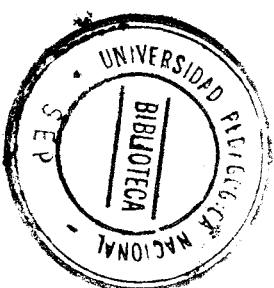
UNIDAD SEAD 16A
MORELIA, MICH.

CAPÍTULO

9

EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS

MARÍA PILAR COLÁS BRAVO
Universidad de Sevilla



UNIDAD SEAD 16A
MORELIA, MICH.

OBJETIVOS

1. Conceptualizar el análisis cualitativo e identificar sus características.
2. Reconocer aspectos claves que guían un plan de análisis cualitativo.
3. Distinguir técnicas específicas de análisis cualitativo.
4. Analizar y valorar las aplicaciones de software informático a la resolución de análisis cualitativos.

CONTENIDOS

1. Introducción.
2. Conceptualización y caracterización del análisis cualitativo.
3. Perspectivas y objetivos del análisis cualitativo.
4. Procedimientos y técnicas en el análisis cualitativo.
5. Técnicas para extraer y contrastar conclusiones.
6. Programas informáticos para el análisis cualitativo.
7. Bibliografía.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Colás, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.

Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Revista Bordón*, 46 (4), 407-423.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Ruiz Olabuénaga, D. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de datos cualitativo ha generado técnicas propias, que actualmente constituyen toda una metodología, o una «forma específica de hacer». Esa especificidad viene marcada por la propia idiosincrasia de la metodología cualitativa que toma determinadas opciones en relación a las unidades de registro de los datos y la forma de tratarlos. Actualmente existe interés por sistematizar estos procedimientos, tarea por otra parte compleja debido al carácter abierto y flexible de esta metodología, la diversidad de enfoques que engloba y la variedad de objetivos científicos que puede cubrir.

Dos ideas van a guiar tanto la estructura como la selección de contenidos de este capítulo. Por un lado, el análisis debemos entenderlo en estrecha relación con los enfoques metodológicos cualitativos, no reduciéndose a técnicas que el investigador selecciona y aplica de forma más o menos arbitraria. Y, por otro lado, el análisis está mediatizado por los objetivos de investigación, obediendo, por tanto, a un propósito y orientación.

Puesto que entendemos que no resulta didáctico limitarnos a una relación más o menos extensiva de las técnicas de análisis, es nuestro propósito ofrecer una estructura global que integre los principales procedimientos y técnicas de análisis. Es decir, optamos por plantear marcos generales en los que poder entender determinadas prácticas y comprender la estructura interna del análisis. Este planteamiento facilita la comprensión de los tratamientos de análisis, así como la toma de decisiones en situaciones de resolución de investigaciones cualitativas.

En la metodología cualitativa, el análisis de datos presenta variantes claves en relación al análisis cuantitativo en cuanto al *objetivo del análisis* y la *forma que adopta*. Por tanto, estas dos cuestiones serán el eje de nuestra exposición, completándola con la peculiaridad de su formulación o proceso.

2. CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

Entendemos por análisis cualitativo de datos aquel que opera sobre textos. Por textos entendemos las producciones humanas que expresan las acciones humanas. Los diversos modos de expresión se organizan en lenguajes. Las expresiones son los mecanismos por los que la subjetividad del interlocutor se manifiesta —ante sí mismo y ante los demás—, suministrando el indicio más directo y revelador de la estructura de esa subjetividad y del sentido de las acciones. Por tanto, el análisis cualitativo es aquel que se proyecta sobre cualquier forma de expresividad humana.

«En realidad, el análisis textual delimita un gran campo metodológico, que a grandes rasgos resulta identificable con el dominio de las técnicas denominadas cualitativas. La gran división metodológica y epistemológica que recorre las ciencias sociales coincide en buena medida con la diferencia que marca el uso de técnicas de análisis textual respecto del uso de técnicas no textuales» (Navarro y Díaz, 1994: 177).

El análisis cualitativo de datos, por tanto, se puede definir en base al tipo de dato que maneja, o al que hace referencia, y que se traduce en las manifestaciones o expresiones que configuran los lenguajes humanos (textos) y a su objeto, basado en elaborar teorías de la subjetividad que expliquen el sentido y significado de las acciones humanas.

A la hora de analizar los datos nos encontramos ante una encrucijada, caracterizada por la existencia de una gran variedad de tipos de datos y perspectivas desde las que analizarlos. Todas ellas coinciden, a pesar de su variedad, en transformar e interpretar el dato cualitativo textual cara a captar la complejidad del mundo social que se quiere comprender.

Tesch (1990) plantea que a pesar de haber una extensa variabilidad entre las distintas modalidades de análisis que se pueden aplicar en la investigación cualitativa podemos encontrar al menos diez cuestiones comunes y permanentes en los distintos enfoques de análisis. Esta caracterización puede ser importante cara a mantener la propia idiosincrasia del análisis cualitativo. Por tanto, plantearemos una serie de rasgos que puedan identificarlo basándonos en Tesch (1990: 95-97).

El análisis de datos no es una etapa precisa y temporalmente determinada en una fase concreta de la investigación, como ocurre en los análisis cuantitativos. Opera por ciclos, tiene lugar a lo largo de todo el proceso de investigación, es concurrente a la recogida de datos y trabaja con los datos de forma exhaustiva. El análisis se hace extensivo hasta que los nuevos datos no aportan o regeneran nuevos desarrollos teóricos.

Los datos, textos verbales o escritos, se dividen o segmentan en unidades relevantes y significativas, manteniendo conexión a su vez con un objetivo más global. Es decir, se establece una conexión muy estrecha entre aspectos específicos (tratamiento manipulativo de los datos) e interpretaciones teóricas, operando simultáneamente a un nivel concreto y conceptual, es decir, el análisis no se limita a un tratamiento mecánico de los datos, sino que implica a su vez una actividad reflexiva, interpretativa y teórica sobre los datos.

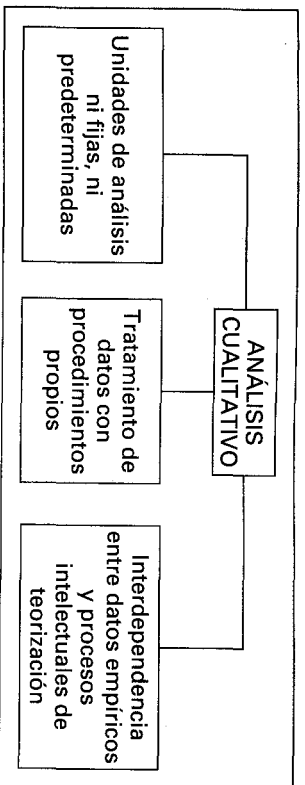
Los datos segmentados son categorizados de acuerdo a un sistema organizado, derivado a su vez de la lectura de los datos. Algunas categorías y tópicos relacionados con el marco conceptual o las cuestiones a investigar pueden existir antes de comenzar el análisis, pero en la mayoría de ocasiones son interrogados los datos sobre los contenidos y temas que contienen, procediéndose inductivamente a establecer las categorías. Las categorías son inicialmente aproximaciones que se mantienen de forma abierta, ya que deberán acomodarse a nuevos datos. Se modificarán y refinarán hasta conseguir un sistema satisfactorio.

El procedimiento intelectual básico es la comparación constante. Este método es utilizado prácticamente durante todo el proceso de análisis, para formar categorías, valorar y verificar su pertinencia, asignarlas a textos, y contrastar hipótesis mediante el rastreo de evidencias negativas, etc. Su objetivo, en síntesis, es discernir similitudes conceptuales, refinar el poder discriminatorio de las categorías y descubrir patrones.

La manipulación de los datos durante el análisis es una actividad ecléctica, ya que no existe un único camino correcto. Es posible analizar un fenómeno por más de una vía o camino.

El análisis cualitativo exige un gran conocimiento metodológico y una gran competencia intelectual.

Los resultados del análisis se traducen en síntesis de alto nivel conceptual. Es decir, su objetivo es generar y desarrollar una teoría desde los datos. Para nosotros, tres peculiaridades definen el análisis cualitativo de los datos como puede observarse en el cuadro siguiente:



Colás, P. (1998)

El tipo de dato (textos) condiciona no contar con unidades precisas y constantes. Las unidades de análisis pueden plantearse con diferente grado o nivel de concreción, por tanto se opera con formas variadas en cuanto a la tipología del dato. Es decir, se puede trabajar en base a términos muy concretos como verbos, adjetivos, etcétera, o en base a unidades mucho más amplias y complejas como pueden ser secuencias narrativas con un significado teórico.

Una segunda peculiaridad radica en las fórmulas de tratamiento que se aplican a los datos, consecuencia de la propia idiosincrasia del dato cualitativo.

Como tercera peculiaridad indicamos la interconexión y mutua dependencia entre el tratamiento de datos y procesos intelectuales teóricos.

3. PERSPECTIVAS Y OBJETIVOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

La naturaleza de los procesos de análisis cualitativo está condicionada por:

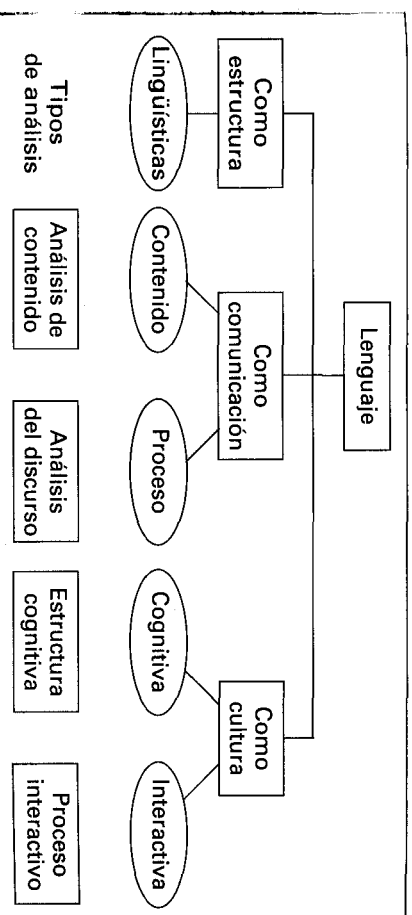
- a) La perspectiva o enfoque cualitativo desde la que se enmarca el estudio y que determina el objeto o contenido del análisis.
- b) El objetivo científico que se pretende lograr: describir, contrastar, interpretar.

Tesch (1991: 16-25) se hace eco de las distintas plasmaciones del análisis a tenor de la posición epistemológica o tradición de investigación cualitativa que se siga, así la etnografía holística se orientará a la exploración, descripción y análisis de los patrones culturales de un grupo, mediante la identificación de sus creencias y prácticas concretas, mientras la antropología cognitiva o etnoscienza se interesará por el conocimiento cultural de un grupo que se refleja en el lenguaje y en su semántica. Su objetivo será estudiar el sistema semántico de un grupo como vía para conocer la organización del conocimiento cultural de un grupo o pueblo. Para el interaccionismo simbólico su propósito será conocer cómo los individuos son capaces de adoptar la perspectiva de los otros y aprender los significados y los símbolos en instancias

concretas de interacción. Por tanto, la perspectiva epistemológica cualitativa de la que partamos condiciona los objetos o contenidos del análisis.

Si el centro de interés se encuentra en el lenguaje de los sujetos, se abren alternativas planteadas en función de su estructura, comunicación o cultura; cada una de estas vertientes puede a su vez ser abordada de manera diferente, por ejemplo, el lenguaje como estructura puede plantearse desde una visión lingüista, y por tanto centrarse en la sintaxis, o como expresión de un conocimiento cultural. Si se plantea como comunicación, puede abordarse bien como contenido o como proceso. En el primer caso, la técnica de análisis se circunscribe al análisis de contenido mientras el proceso se resuelve mediante el análisis del discurso. Pero también cabe que el lenguaje se estudie como manifestación de una cultura, en este sentido cabe a su vez centrarse bien sobre la dimensión cognitiva o interactiva. En el siguiente cuadro se visualizan estas opciones.

Objeto del análisis cualitativo (Colás, P., 1998)



Por tanto, si el objeto del análisis se centra en las características del lenguaje, tal como queda expresado en el cuadro anterior, las técnicas usuales son: el análisis de contenido, el análisis del discurso, el análisis de la estructura cognitiva y el análisis de los procesos interactivos.

Nosotros consideramos que en cada orientación investigadora (etnografía, interaccionismo simbólico, fenomenología) pueden plantearse muy distintos niveles de objetivos y, por tanto, conjugar y ser apropiada la aplicación de análisis muy variados. Es decir, que las técnicas de análisis están también condicionadas por los objetivos científicos que pudiesen a su vez derivarse y plantearse de los enfoques epistemológicos.

La especificación de los objetivos será esencial para seleccionar la forma de tratar y trabajar con los datos. Así, por ejemplo, en la metodología cuantitativa, según sea el objeto científico del estudio se utilizarán unas u otras técnicas de análisis. Si el objetivo es descriptivo, se aplicarán técnicas estadísticas descriptivas, si se pretende contrastar una teoría, se utilizarán técnicas de contraste. Por tanto, nuestro planteamiento es abordar el análisis de datos cualitativos de forma paralela y, por tanto, resulta imprescindible, como medida previa, conocer el objetivo científico

que se pretende alcanzar. Esta idea también queda brevemente apuntada por Tesch (1991: 22-25), al plantear los tipos de análisis en relación al propósito de la investigación, bien sea descriptivo, interpretativo o de construcción teórica.

Está muy extendida la idea de que la investigación cualitativa tiene como objetivo científico el comprender los fenómenos que estudia. Este concepto resulta poco claro en términos de qué tipo de información necesitamos obtener. En esta vía, Peshkin (1993) plantea, por primera vez, una taxonomía de objetivos científicos que puede cubrir el enfoque cualitativo. Este autor explora la variedad de resultados que genera la investigación cualitativa, a partir de estudios clásicos en el campo de la sociología y antropología. Su propósito es elaborar una taxonomía que recoja toda la variedad de aportaciones científicas de la metodología cualitativa.

Su propuesta tuvimos ocasión de contrastarla en estudios cualitativos educativos llevados a cabo en España (Colás, 1994). Llegando a las siguientes conclusiones en cuanto a objetivos científicos que se cubren:

- a) **Descriptivos**, en los que se incluye descripción de procesos, relaciones, contextos y situaciones, sistemas y personas. Por ejemplo: «Conocer el clima de opinión y las condiciones en las que se desarrolla la integración escolar en cada centro (clima institucional)», objetivo científico planteado en un estudio real.
- b) **Interpretativos**, concretándose en: explicar y crear generalizaciones, desarrollar nuevos conceptos, reelaborar conceptos existentes, refinar conocimientos, identificar problemas, clarificar y comprender la complejidad y desarrollar la teoría. Por ejemplo: «El propósito de esta investigación consiste en analizar la estructura del conocimiento de profesores expertos y principiantes cuando resuelven el problema de la enseñanza de la lectura» o «Su objetivo es teorizar sobre el proceso de introducción de innovaciones en los centros educativos. Objetivos científicos que se plantean en aportaciones realizadas.
- c) **Verificación teórica**. Por ejemplo: «El objetivo de este estudio es confirmar si los sujetos de 7, 11 y 15 años pueden distinguir entre cuestiones morales, convencionales y personales. Se pretende confirmar o contrastar teorías respecto a la formación de conceptos morales».
- d) **Evaluativos**, cubriendo prácticas, necesidades, innovaciones y políticas. Por ejemplo: «Valorar el proceso de internamiento en Centros de Protección y Tutela de Menores y los efectos que produce esta decisión judicial».

Por tanto, podemos concluir que el análisis cualitativo cubre distintos objetivos científicos que van desde las descripciones hasta la generación y construcción teórica. El cuadro de la página siguiente recoge de forma sintética las principales modalidades o clases de objetivos que pudieran plantearse.

4. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS EN EL ANÁLISIS CUALITATIVO

Existen distintas formas de entender el análisis cualitativo. Algunos autores (Huberman y Miles, 1994) focalizan el análisis en actividades manipulativas de los datos,

OBJETIVOS CIENTÍFICOS QUE ORIENTAN EL ANÁLISIS CUALITATIVO (Colás, P., 1998)

DESCRIPTIVOS	Identificación de elementos y exploración de sus conexiones: • Descripción de procesos, contextos, sistemas y personas.
INTERPRETATIVOS	Comprensión del significado del texto/acción y descubrimiento de patrones: • Desarrollar nuevos conceptos. • Reelaborar conceptos existentes. • Identificar problemas. • Refinar conocimientos. • Explicar y crear generalidades. • Clasificar y comprender la complejidad.
CONTRASTACIÓN TEÓRICA	Elaborar, contrastar o verificar postulados, generalidades y teorías.
EVALUATIVOS	Evaluar políticas, prácticas e innovaciones.

tales como codificación, indexación, recuperación de información, etc. Dey (1993) y Wolcott (1994) ofrecen una visión bastante similar. Tanto si estas actividades se realizan de forma manual o a través de software informático, el análisis de datos se plantea de forma independiente a la especulación e interpretación. Por tanto, desde este enfoque los procedimientos de análisis se centran en la organización y recuperación de información.

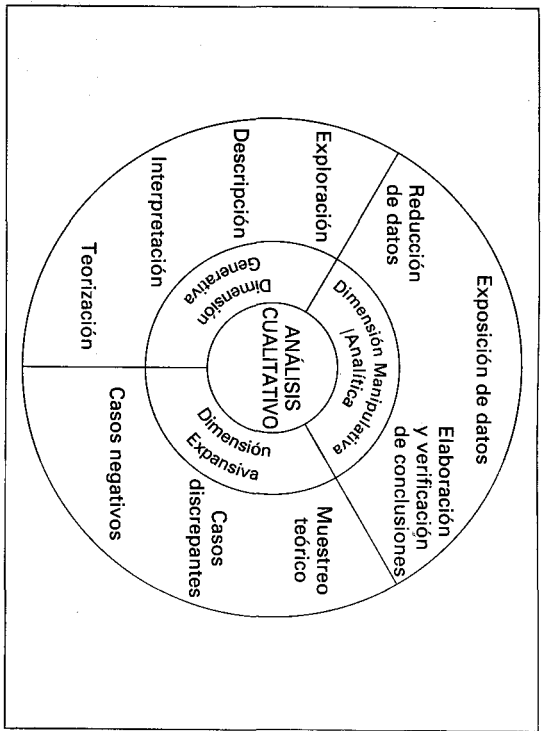
Otros autores (Woods, 1987) plantean el análisis desde una perspectiva de teoría, seleccionándose como tareas fundamentales el análisis especulativo, la categorización y la formación de conceptos, tipologías y teorías. Por tanto, para este autor el análisis cualitativo se identifica con procesos de elaboración teórica.

Una tercera orientación la presenta Glaser y Strauss (1967), entre otros, retomando la Goetz y LeCompte (1988), al primar los procedimientos para ampliar y/o confirmar las explicaciones.

Nuestra posición es que el análisis de datos se configura en torno a tres dimensiones, como ya apuntamos en una anterior publicación (Colás, 1992), que supone conjugar estas tres perspectivas, no soslayando ninguna de ellas. Por otra parte, estas dimensiones son elementos aglutinadores y explicativos de técnicas específicas, tal como se expresa en el gráfico de la página siguiente.

Por tanto, el análisis cualitativo supone la confluencia y convergencia de tres actividades intelectuales: *procesos de generación teórica, procesos de expansión y contrastación de hipótesis y/o teorías, y procedimientos analíticos manipulativos*. Cada una de estas actividades se lleva a término mediante técnicas específicas que describiremos en el apartado siguiente.

Actividades intelectuales y procedimientos que configuran el análisis cualitativo (Colás, P., 1998)



4.1. Procedimientos analíticos

El texto de Miles y Huberman (1994, 2.ª ed.) es un material de referencia básico para los investigadores cualitativos. En él se exponen gran cantidad de técnicas de análisis relacionadas con el tratamiento específico de los datos: «*reducción de datos*», «*exposición*», «*elaboración de conclusiones*» y «*verificación*». Haremos una breve presentación de ellas, remitiendo al lector al texto referido para un estudio más detenido. La *reducción de datos* implica seleccionar, focalizar, abstraer y transformar los datos brutos de forma que puedan ir estableciéndose hipótesis de trabajo. Para esta reducción se pueden utilizar distintas técnicas, tales como códigos, memorándum, metáforas, etc. (Colás, 1994: 272).

La codificación constituye la primera actividad del análisis. Los «*códigos*» son etiquetas o rótulos que se asignan a unidades de significado, con objeto de describir e inferir información acumulada en el estudio. Se pueden asignar a distintos tamaños de información —palabras, frases, párrafos—, lo importante es que representan un significado relevante para el estudio. Su finalidad es facilitar la organización y recuperación de la información.

Miles y Huberman (1994: 57) plantean tres modalidades básicas de códigos: *a) descriptivos*, atribuyen un nombre a un contenido o segmento del texto, *b) interpretativos*, tienen un carácter más general o complejo, identifican un concepto más abstracto que representa a determinadas manifestaciones, por ejemplo, «*Mot Pub*» o «*Mot Priv*» para referirse a argumentos que se plantean en base a una motivación pública o privada y, por último, *c) códigos de patrón*, que tienen un cariz más inferencial y explicativo, representan «*leit motiv*» emergente o patrones explicativos de las relaciones entre eventos.

Esta actividad es fundamental en cualquier tipo de estudio cualitativo que se quiera plantear, ya tenga un propósito descriptivo o de teorización, ya que supone acotar los textos en datos. Estos datos, por tanto, serán las unidades con las que se trabaje y se elaboren hipótesis y teorías. De este planteamiento deducimos que esta actividad tiene enorme trascendencia para todo tipo de objetivo científico que un estudio cualitativo pueda proyectar, es decir, tanto para propuestas descriptivas como de teorización. Otros autores, Lofland (1971) o Bogdan y Biklen (1992), plantean clasificaciones muy distintas de tipos de códigos. En cualquier caso es importante considerar la temática y los objetivos y/o hipótesis de la investigación para la determinación de la modalidad de códigos a emplear.

Ejemplo de aplicación de códigos temáticos y descriptivos:

En un estudio que realizamos en el curso 1995 (Grupo de Investigación en Evaluación y Tecnología Educativa) nos planteamos conocer el tipo de discurso que se genera en las aulas sobre los medios de comunicación. Se recogieron los datos a través de grupos de discusión. En una primera fase descriptiva nos interesaba conocer las cuestiones que se manifestaban sobre el tema, para elaborar el discurso escolar sobre medios de comunicación. A partir de la lectura de la transcripción de los textos se establecieron los siguientes códigos que representaban, en este caso, ideas básicas sobre las que gira el discurso.

Temáticas	Códigos	
	temáticos	interpretativos
Política	(POL)	EFE
Violencia	(VIO)	
Comunicación	(COC)	
Compras	(COP)	
Sexo	(SEX)	
Droga	(DRO)	(COS)
Costumbres	(COS)	
Psicología	(PSI)	

En este ejemplo se puede utilizar un código interpretativo complementario (EFE) para reseñar los efectos de los medios en distintos aspectos de la vida de los individuos.

DATA DISPLAY

La *exposición y presentación de datos* constituye otra actividad importante en el análisis de datos. Por exposición de datos se entiende la presentación de información de forma sistemática y visual. Las formas más habituales que se utilizan son las *matrices* que se definen mediante filas y columnas, las *redes* que se configuran en torno a enlaces que se unen entre ellos y los *mapas conceptuales* que representan conceptos que las personas tienen o hacen sobre un tema, mostrando la relación entre ellos.

Las matrices pueden elaborarse con distintos planteamientos u obedecer a distintos objetivos científicos. Una de las formas habituales es plantearla en función de temáticas

conceptuales, o bien sí, por ejemplo, nos interesa conocer la evolución de un proceso de innovación en el aula, representarla en función de un orden temporal. La exposición de datos y la utilización de matrices puede realizarse en distintas fases del análisis, variando, por tanto, su finalidad en cada situación. Así, por ejemplo, en un primer momento puede interesar tener una descripción detallada de una determinada situación y elaborar una matriz eminentemente descriptiva en la que se recoja la información conceptual básica de un sujeto. En un segundo momento, la matriz puede cambiar de objetivo, diseñándose con vistas a mostrar o revelar explicaciones. En un tercer momento puede interesar, de cara a una elaboración teórica, conocer o plantear una relación causal. Esta nótesis supone en cualquier caso un cambio en el grado de abstracción.

La causalidad es una forma más potente de explicación y exige una sucesión temporal. Es decir, una variable causa otra sucesiva temporalmente.

Ejemplo de aplicación de una matriz temporal:

En una investigación (Amorós y otros, 1993) se pretende identificar y estructurar los distintos aspectos que configuran una metodología de intervención en un medio abierto. Esta idea se concreta en describir el proceso de intervención que realizan los Delegados de Asistencia al Menor (DAM): estrategias, técnicas, actividades y recursos. Mediante la técnica de grupo de discusión estos profesionales debaten y reflexionan sobre las estrategias de intervención que aplican. A través de estas informaciones, se analizan las funciones y roles que realizan los DAM. Estos datos se representan gráficamente en la siguiente matriz.

MATRIZ DESCRIPTIVA TEMPORAL

[Rol del DAM, del menor y las técnicas y habilidades propias de las diferentes fases del proceso de intervención educativa (Amorós y otros, 1993: 126).]

	Período inicial	Etapa intermedia	Etapa final
Roles y funciones del DAM a lo largo de su periodo de asistencia.	• Evaluación inicial. • Elaboración del PEI (Perfil individual). • Implantación plan de trabajo.	• Aumentar la comprensión. • Evaluación formativa. • Reforzar el nivel de colaboración.	• Preparar la despedida. • Elaboración informe. • Enseñar diferencias de respuestas judiciales. • Prever la continuidad o derivación de los recursos.

Matriz Descriptiva Temporal (Continuación)

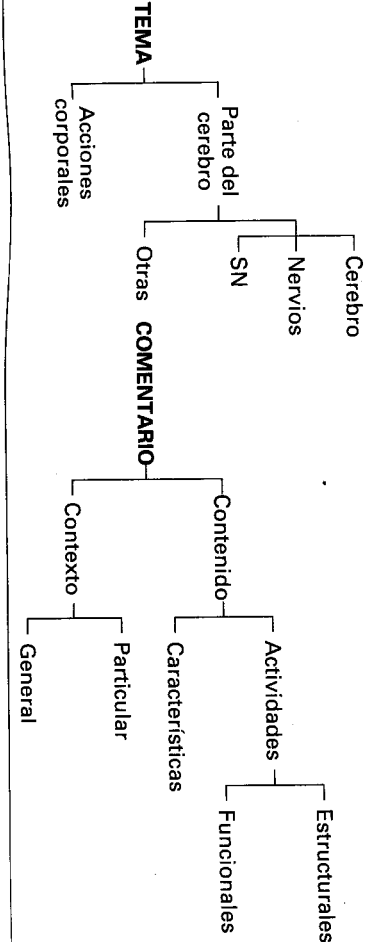
	Período inicial	Etapa intermedia	Etapa final
Técnicas y habilidades.	• Entrevista. • Observación. • Refuerzo. • Confianza. • Empatía. - Etc.	• Observación. • Entrevista. • Confianza. • Aceptación. • Confrontación. • Conductuales y cognitivas.	• Ampliar perspectivas. • Autorrefuerzo. • Confianza. • Aceptación. • Recursos educativos.
Objetivos de logro en el menor.	• Colaboración. • Conocimiento de la realidad.	• Responsabilidad.	• Autonomía e integración social.

Las *redes* sirven para describir datos y facilitar la clasificación y comunicación del tema analizado. Son sistemas de notación que expresan una ordenación de categorías, a cualquier nivel de complejidad.

Ejemplo de aplicación de una red descriptiva:

Red Descriptiva

[Sobre las ideas que niños de 7.º y 8.º de EGB tienen del Sistema Nervioso (Serrano, 1992).] Esta red expresa gráficamente el vaciado de contenido de entrevistas realizadas a niños de 7.º y 8.º de EGB sobre las ideas que tienen esos alumnos sobre el Sistema Nervioso (Serrano, 1992). En primer lugar se hizo un análisis de contenido de las entrevistas, extrayendo los conceptos o temas claves, que se precisaban en: temas y comentario. Éste, a su vez, incluía contenido y contexto. La red en este momento se aplica para relacionar las categorías. Su función es poner de manifiesto el modo de abordar los datos, es decir, crear un esquema que nos permita estructurar el análisis. Lo resultante se refleja en el siguiente cuadro:



Las ventajas que presenta esta forma de representación son entre otras:

- Economía y visualización en la organización de los datos.
- Poder comparar sujetos en base a una estructura común que sirve de referencia comparativa.

Los mapas son otra forma de expresión gráfica de datos cualitativos.

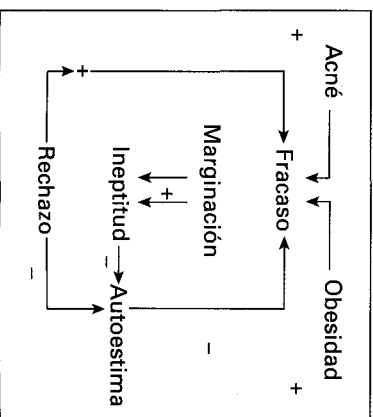
Ejemplo de aplicación de un mapa conceptual:

El cuadro de la página siguiente muestra un mapa conceptual que sintetiza los resultados del estudio de Linares, S., y Sánchez (1990). Este trabajo plantea averiguar las creencias que tienen los alumnos de Magisterio sobre las matemáticas y su enseñanza, entendiendo que las creencias previas que se tienen acerca de la naturaleza de los contenidos matemáticos condicionará la selección de determinados procedimientos didácticos. Se recogen los datos a través de entrevistas. El mapa conceptual se elabora en base a un planteamiento teórico sobre sistema de creencias que aglutina tres referentes: *a) ideas núcleo*, ideas básicas a través de los cuales se apoyan y articulan los sistemas conceptuales; *b) perspectivas de acción*, estrategias pedagógicas que se aplican al manejo o transmisión de conocimientos a los alumnos y *c) razón*, declaraciones verbales, argumentos que puedan apoyar el establecimiento de las ideas núcleo. Este mapa tiene un nivel explicativo ya que en él se muestran o expresan las relaciones entre categorías.

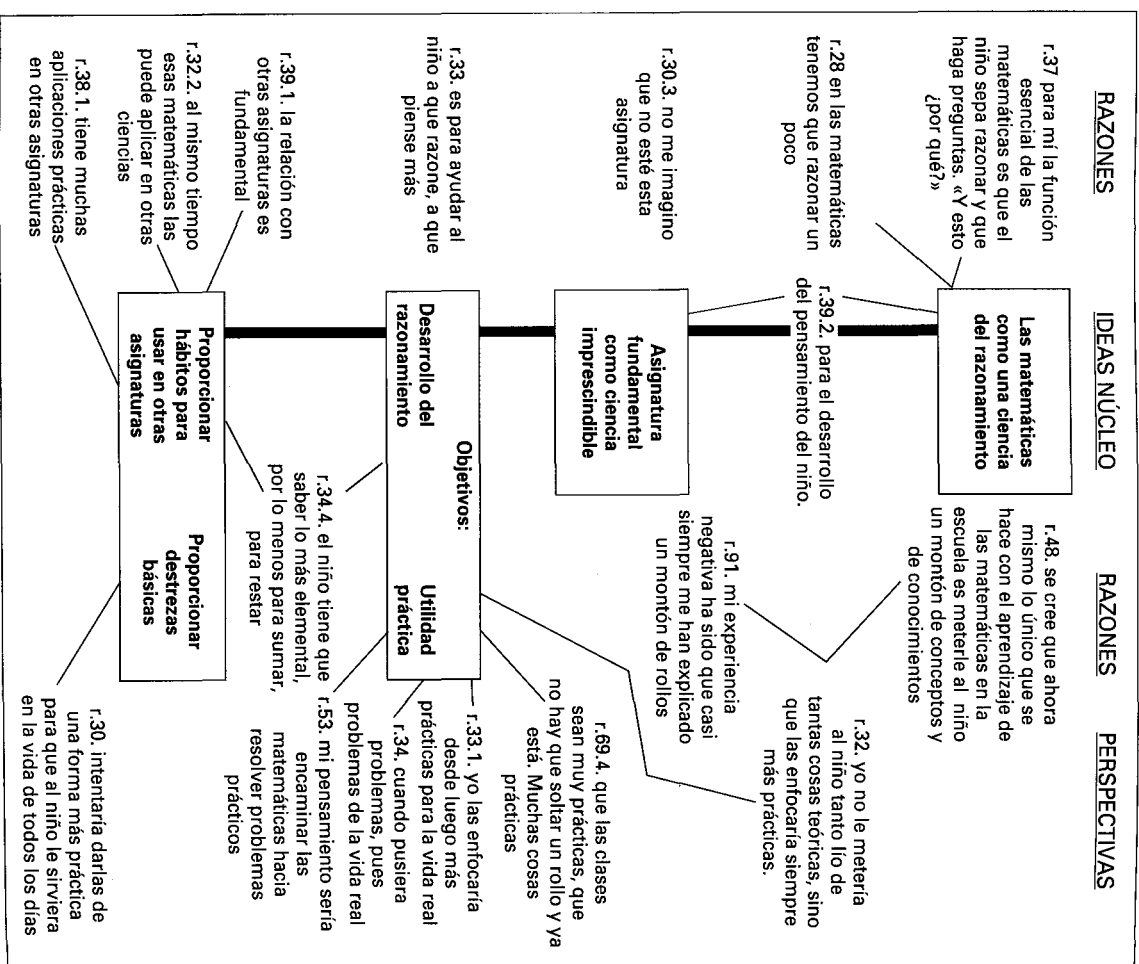
Las técnicas gráficas también pueden reflejar relaciones causales. La causalidad puede observarse tanto a través de *matrices dinámicas*, en las que se visualizan los cambios y rasgos del proceso secuencial y los resultados, como por medio de *redes causales* que identifican variables independientes y dependientes, así como sus relaciones.

El siguiente cuadro es una ejemplificación de una red causal en el caso de un adolescente con problemas:

Red causal



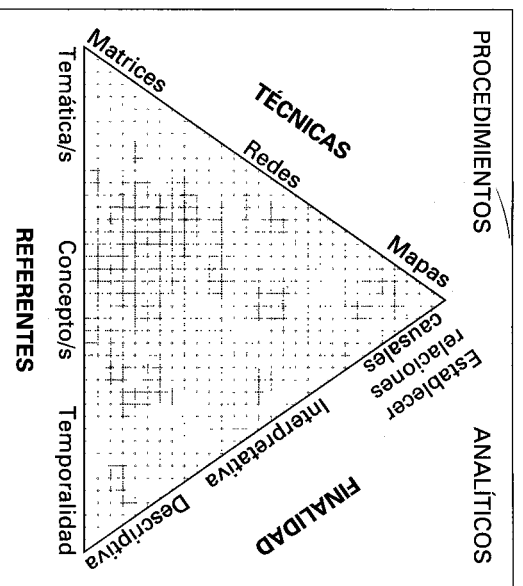
Mapa Conceptual



La red causal de la página anterior ofrece una aclaración razonable en un caso particular, ya que sintetiza las variables explicativas más plausibles y por otra parte las conecta. Evita el pasar por alto variables y produce resultados que son sistemáticos y verificables. En esta representación se expresan las relaciones de forma direccional y no solamente de forma correlacional. Muestra factores que ejercen influencia sobre otros. Por tanto, para que una red causal sea útil, ha de estar asociada a un texto analítico que describa el significado de las conexiones entre factores.

El siguiente cuadro, a modo de conclusión, recoge aspectos básicos del análisis (técnicas, finalidad y referentes) que originan distintas fórmulas representativas.

Procedimientos Analíticos (Colás, P., 1998)



En el cruce de estos tres ejes se sitúan todas las modalidades de exposición de datos cualitativos. Por ejemplo, pueden diseñarse matrices en torno a temas, con una finalidad descriptiva, o matrices en torno a conceptos, con una finalidad interpretativa.

4.2. Técnicas para la generación de teorías

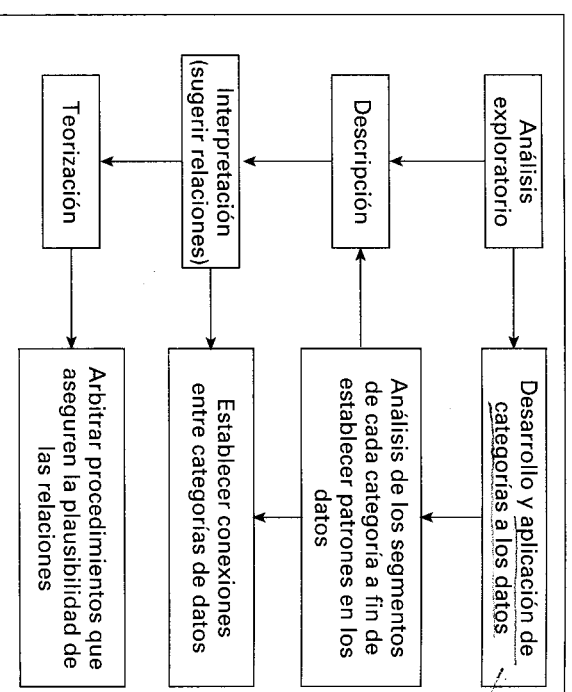
La generación de teorías es el propósito fundamental que guía al investigador, llevándose a término en primer lugar mediante el descubrimiento de categorías abstractas y el establecimiento de relaciones entre ellas. La teorización es un procedimiento cognitivo consistente en descubrir y manipular categorías abstractas. Este proceso se lleva a cabo a través de distintas operaciones. Las técnicas que implican quedan recogidas en el gráfico de la página siguiente (traducido y adaptado de Tesch, 1987, en Colás, 1992: 528).

El proceso que se sigue para llegar a la teorización se concreta en las siguientes actividades (Colás, 1994: 273):

- Descubrimiento de las unidades de análisis.* Tendrá como misión guiar la recogida de datos y reducir la amplitud de los datos a dimensiones manejables. La selección de ellas requiere la exploración formal o informal de los datos y su codificación inicial.
- Categorización o conceptualización.* Es la agrupación y ordenación de los datos dentro de categorías o conceptos. Esta actividad cumple una función mediadora entre la teorización y los datos observados. Las categorías tienen un carácter abierto y flexible, someténdose a modificaciones, impuestas por la teoría o los datos.

- Formulación de hipótesis y/o establecimiento de conjeturas fundamentadas (elaboración de la teoría) sobre relaciones.* Implica postular o predecir relaciones o constructos para ser explorados y eliminar hipótesis rivales.

TÉCNICAS Y PROCESOS PARA LA GENERACIÓN DE TEORÍAS (Traducido y adaptado de Tesch, 1987, en Colás, P., 1992)



Las teorías que se derivan de los datos pueden ser de carácter concreto o general. Glaser y Strauss (1967) identifican dos tipos de teorías: la *formal* y la *sustantiva*, diferenciándose en su nivel o grado de generalidad. Estos autores, por tanto, son los primeros en sistematizar lo que ellos denominan «teoría fundamentada». La *teoría sustantiva* se configura a través de la interrelación de proposiciones y conceptos sobre aspectos particulares del fenómeno que se estudia. Se restringe a las características de las situaciones concretas, estando estrechamente vinculada al desarrollo de tipologías y categorías. La *teoría formal* explica clases abstractas de conductas humanas a partir de la interrelación de proposiciones. Posee un alto nivel de generalización y abstracción. La existencia de múltiples teorías, tanto a nivel sustantivo como formal, se hacen necesarias para configurar una teoría más general con un alto nivel de parsimonia.

4.3. Técnicas para el desarrollo y contrastación de hipótesis en investigación

Pueden entenderse como procedimientos complementarios a los anteriormente referidos, que tienen por objeto hacer evolucionar formulaciones teóricas incipientes. Ese desarrollo se entenderá en dos sentidos: ampliando o haciendo más general la teoría, es decir, propiciando el paso de una teoría sustantiva a otra formal, o refinando y matizando el alcance de la misma. A estos objetivos se destinan las técnicas de

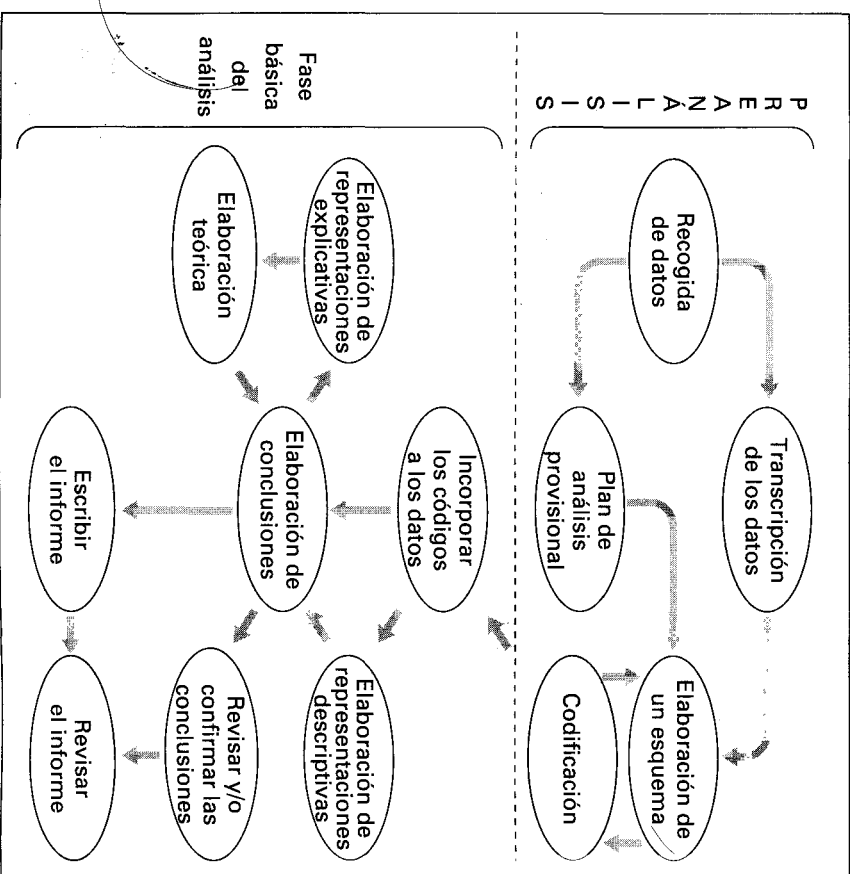
selección de casos negativos, selección de casos discrepantes, muestreo teórico y el método de comparación constante.

Los casos negativos sirven para perfilar y delimitar la aplicabilidad de un constructo y las condiciones y/o circunstancias de su validez. Representan la excepción a una regla emergente. La selección de casos *discrepantes* tiene por objetivo hallar los casos que no se explican y ajustan a la teoría. El *muestreo teórico* y el *método de comparación constante* son propuestos por Glaser y Strauss (1967) con el fin de desarrollar lo que ellos denominan teoría fundamentada. Estos autores definen el muestreo teórico como un proceso de recogida de datos dirigido a generar una teoría. La codificación y análisis de los datos acopiados permitirá decidir qué nueva información se necesita recoger y dónde encontrarla a fin de desarrollar la teoría que emerge.

Mediante el método de comparación constante se identifican las propiedades de los datos, se analizan las interrelaciones y se integran en una teoría.

El gráfico siguiente, inspirado en Miles y Huberman (1994), plasma visualmente y de forma sintética los procedimientos y secuencias que sigue el análisis cualitativo de datos:

Síntesis de los Procesos del Análisis Cualitativo (Colás, P., 1998)



5. TÁCTICAS PARA EXTRAER Y CONTRASTAR CONCLUSIONES

Siguiendo a Miles y Huberman (1994) mencionaremos algunas de las técnicas más prototípicas que se utilizan para interpretar datos y extraer conclusiones.

1. *Observar patrones y temas.* Supone anotar patrones o temas en torno a los cuales se pueden aglutinar los datos para que éstos adquieran un sentido. Los patrones pueden referirse a variables que impliquen similitudes y diferencias entre categorías, y patrones de procesos referidos a conexiones espacio-temporales en el texto. El investigador debe estar atento tanto a nuevas evidencias que puedan incluirse en el mismo patrón como a informaciones que no se ajusten.
2. *Comprobación de la plausibilidad de los resultados.* Supone que los datos obtenidos tengan sentido y se ajusten a la realidad. Para ello, el investigador puede utilizar, además de sus percepciones e intuiciones, técnicas más sistemáticas como el agrupamiento («clustering») y partición de variables, elaborando niveles y distribución de porcentajes de uso en cada nivel.
3. *Agrupar.* Supone aglutinar eventos concretos en unidades más abstractas. Se realiza a través de tres pasos sucesivos: exploración de datos, ordenamiento y revisión y, por último, conceptualización de cada agrupación o «cluster». Se trata, por tanto, de un proceso inductivo de formación de categorías y de una reiterada inclusión de eventos (actos, procesos, situaciones, etc.) dentro de categorías. Este procedimiento implica cambio en el nivel de abstracción (subsuntir lo particular en lo general).
4. *Subsuntir lo particular en lo general.* Es una actividad conceptual y teórica que conecta los datos anteriores del primer nivel conceptual con los posteriores que representan categorías más generales. Estas se desarrollan y evolucionan hasta la saturación, es decir, hasta que los nuevos datos no añaden nuevos significados a la teoría general.
5. *Partición de variables.* Puede darse en distintos momentos del análisis: desde la etapa inicial de conceptualización hasta las fases finales de la teorización. Consiste en plantear la diferenciación. En muchas ocasiones, ésta resulta mucho más rica e importante que la integración. Por ejemplo, cuando estamos trabajando con la variable «efectos» puede resultar interesante diferenciar o «partir» la variable en efectos a corto y a largo plazo. La partición no es siempre conveniente y debe aplicarse invariablemente al servicio de la obtención de resultados coherentes, y descripciones y explicaciones integradas.
6. *Metáforas.* Por metáfora se entiende, como figura literaria, la comparación de dos cosas resultando o tomando como punto de referencia sus similitudes e ignorando sus diferencias. Son una abstracción parcial. Juegan un papel importante en el desarrollo de la teoría. Miller (1986) puntualiza que las metáforas han jugado un papel central en las ciencias físicas en la clarificación de argumentos y explicaciones. Se utilizan para dar sentido a la experiencia. Se pueden definir como recursos de reducción de datos que

tomar aspectos particulares y hacen una generalización simple de ellos. También pueden ser estrategias para la elaboración de patrones. Por tanto, las metáforas o analogías son formas de conectar los datos a las teorías. Como muchos autores apuntan, el pensamiento metafórico une de forma efectiva razón e imaginación. La metáfora está, por tanto, a mitad de camino entre los datos empíricos y el significado conceptual de ellos.

7. *Realizar contrastes y comparaciones.* Este procedimiento se dirige a generar y refinar una teoría. Utilizando la comparación constante con casos se identifican las propiedades de los datos, se analizan las interrelaciones y se integran en una teoría. Las situaciones o casos comparativos que se pueden plantear son muy diversos: casos negativos o casos discrepantes que servirán para perfilar y delimitar la aplicabilidad de la teoría inicial. Las comparaciones podrán aplicarse a sujetos, situaciones, tiempos, variables, etc.
8. *Factorización.* Consiste en representar una gran cantidad de datos en términos de un pequeño número de variables o, mejor dicho, factores no observables directamente y generalmente hipotéticos. Esta técnica se emplea con dos objetivos: *a)* reducir el grueso de los datos y *b)* encontrar patrones en ellos. Por tanto, el agrupamiento, el establecimiento de metáforas y ascender a la abstracción son las principales actividades para generar patrones.
9. *Establecer relaciones entre variables.* Los vínculos entre variables pueden ser muy diversos y no deben entenderse únicamente de forma causal. En esta actividad lo importante es descubrir el tipo de conexión que se da entre dos aspectos. Complementariamente se establecen técnicas para la verificación de la certeza de la aligación entre variables, a través de su comprobación con explicaciones rivales, excluyendo relaciones espúreas o utilizando casos extremos.
10. *Encontrar variables intervinientes.* Cuando se analiza la conectividad entre dos variables es importante considerar y detectar la incidencia de otras variables que podrían brindar una comprensión mucho más realista, ofreciendo, por tanto, una explicación más compleja.
11. *Elaborar una cadena lógica de evidencias.* Para ello es necesario proceder de forma gradual, primero detectando factores significativos, planteando tentativas sobre relaciones lógicas, comprobándolas de formas sucesivas con nuevos datos brutos, modificando y refinándolos dentro de un nuevo mapa explicativo, que nuevamente se pone a prueba con nuevos casos.
12. *Mantener la coherencia conceptual/teórica.* El investigador trata de mantener una coherencia interna entre los sucesivos estadios conceptuales que se siguen a lo largo del proceso de análisis. Por tanto, está alerta para que haya correspondencia entre los datos y sus interrelaciones: entre metáforas y constructos y posteriormente con las teorías.

Todas estas técnicas son útiles tanto para generar teorías como para la expansión y contrastación de hipótesis y/o teorías.

Además de las técnicas hasta aquí planteadas que afectan al proceso de interpretación, comentaremos brevemente otras, referidas a la comprobación y verificación de los resultados.

Miles y Huberman (1994: 263-287) ofrecen una relación de respuestas metodológicas en este sentido. Para la confirmación de conclusiones se utilizan distintos procedimientos:

- a)* Comprobación de la representatividad de las muestras del estudio.
- b)* Comprobación de los efectos del investigador.
- c)* Control sobre los prejuicios de los distintos informantes e investigadores.
- d)* Triangulación de fuentes de datos, métodos, de diferentes teorías, e investigadores.
- e)* Corroboración de los datos por los informantes.

Una información más detallada sobre los procedimientos que la investigación cualitativa aplica para garantizar la credibilidad de sus resultados puede verse en Colás (1992).

6. PROGRAMAS INFORMÁTICOS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO

Las formas más habituales de aplicación de la informática al análisis cualitativo se centran en la codificación y recuperación de textos o datos. Este uso generalizado no significa que sean las únicas utilidades, de hecho existen otras muchas posibilidades, como por ejemplo visualizar y representar conceptos o ideas teóricas. Por tanto, al presentar software informático para este cometido es importante plantear la diversidad de sus aplicaciones. Nosotros consideramos fundamental que el investigador conozca la pluralidad de funciones que el ordenador puede facilitar y así evitar una aplicación indiscriminada de programas que llevan a un enconsetamiento metodológico.

Por tanto, en este apartado planteamos aquellas informaciones claves que pueden ayudar a seleccionar y trabajar de forma versátil con software informático. La elección de un determinado software ha de estar guiada por la clase de datos y el tipo de análisis que se pretende realizar. Por tanto es importante, a nuestro entender, que la presentación de software informático, actualmente disponible, se haga con referencia a sus prestaciones.

Nosotros haremos una presentación general, remitiendo al lector a textos más especializados para una información más detallada y completa sobre el tema. Weitzman y Miles (1995) analizan una gran cantidad de programas informáticos, describiendo de forma sintética y minuciosa sus funciones y usos. Además incluyen información práctica sobre la ejecución del programa y los distribuidores. También Weaver y Atkinson (1994, 1996) analizan minuciosamente las funciones que distintos software pueden realizar con unos mismos datos. Otros autores, Coffey y Atkinson (1996) o Miles y Huberman (1994), plantean análisis comparativos de distintos programas.

6.1. Software informático y funciones que cubren en el análisis cualitativo

Las funciones con carácter general que puede realizar el software informático en su aplicación al análisis cualitativo son:

1. **Codificación, recuperación de textos o datos y recuento.** Los programas que cuentan con estas aplicaciones permiten dividir el texto en segmentos, unir códigos a segmentos, encontrar y exponer todos los segmentos codificados con determinados códigos, o segmentos codificados con combinaciones de códigos. En el cuadro siguiente (ver pág. 308) se puede observar qué programas son más adecuados para estas actividades. Las aplicaciones específicas de este uso se concretan en:

- a) *Codificación.* En este caso el programa permite segmentar o dividir los textos en palabras, frases, párrafos, etc., y luego asignarles códigos o palabras claves a estos segmentos. La forma en que puede codificarse puede variar. Puede realizarse bien de forma lineal o jerárquica, es decir, incluyendo códigos concretos en otros de carácter más abstracto o general y conectarlos con otros códigos. Algunos programas muestran la relación de códigos en forma de listados, otros de forma jerárquica y otros en forma de redes.
- b) *Memorándums.* Algunos programas permiten incorporar, bien de forma marginal a los datos o en un espacio específico, anotaciones o memorándums sobre el significado de los datos. Otros programas no incluyen estas opciones.
- c) *Vinculación de datos.* Algunos programas posibilitan conectar distintas partes de las bases de datos cualitativas (códigos, anotaciones, memorándums, etc.) y también relacionar códigos con memorándums. Algunos adoptan la forma de hipertexto permitiendo ojear y navegar a través de las bases de datos.
- d) *Búsquedas y recuentos.* Esta función hace posible buscar materiales específicos y mostrarlos según las cuestiones que se planteen. Las búsquedas siguen un procedimiento booleano («y», «o», «no»). Estas funciones resultan muy útiles en el análisis de contenido, cuando éste se circunscribe al recuento de frecuencias, de secuencias o localización de frases o palabras.

2. **Representación y sistematización de datos.** El software que cuenta con esta aplicación construye redes gráficas que representan relaciones entre variables. Estas conexiones se crean a partir de los datos y facilitan enormemente las elaboraciones teóricas y de conceptos. Esta función cubre la importante tarea de sintetizar, organizar y visualizar la información, además de facilitar la creación y contrastación teórica.

Como funciones específicas citaremos:

- a) *Representación y exposición de datos.* Algunos programas pueden mostrar los resultados, bien sean textuales o numéricos (caso de recuento de frecuencias), a través de matrices. Incluso si el programa hace recuento de frecuencias puede enviar los resultados directamente a un programa estadístico.
- b) *Edición de gráficos.* También existen programas que crean y editan redes en base a nudos conectados entre sí. Los nudos pueden ser varia-

bles, o códigos o memorándums y generalmente están asociados a una gran cantidad de textos. Estas representaciones ayudan a clarificar ideas o a plantear hipótesis. Son un paso importante en las elaboraciones teóricas. Las redes pueden seguir distintas fórmulas de elaboración: enumeración de nudos, recuperación de textos asociados a los nudos, y carácter de las uniones, si son de carácter simple o siguen condiciones múltiples como por ejemplo «es una parte de», «sigue a», «es un tipo de» o «pertenece a».

3. **Elaboración y contrastación de teorías e hipótesis.** El software que cuenta con estas opciones, además de incluir la codificación y el recuento, pueden establecer conexiones entre códigos o categorías de información y desarrollar clasificaciones inferenciales o conceptos abstractos. También formular hipótesis, implicando una estructura conceptual que se ajuste a los datos, y comprobar si tales formulaciones se observan en los registros. Estos programas se basan en la lógica formal. Dentro de estas posibilidades generales los programas cuentan con distintas prestaciones, así mientras algunos programas permiten desarrollar y comprobar proposiciones o hipótesis, otros trabajan en base a casos para encontrar patrones de variables predictoras asociadas a determinados resultados.

De cara a la construcción teórica y la comprobación de hipótesis, los programas NUD.IST y ATLAS están diseñados para elaborar relaciones sistemáticas entre categorías codificadas. Las teorías pueden ser construidas mecánicamente a través de los códigos y categorías. En el programa NUD.IST, por ejemplo, el procedimiento que se utiliza es la clasificación de códigos en estructuras arborescenciales jerarquizadas. Otros programas como el Atlas o Hyper Research, entre otros, realizan funciones similares. La ordenación de tipos de códigos y de las relaciones entre ellos es un conocimiento clave en la investigación cualitativa. El programa Atlas es especialmente útil cuando se desea explicar y visualizar patrones emergentes de conceptos y las relaciones entre ellos.

Otras de las utilidades consiste en relacionar ideas con los datos. Esta función va más allá de la generación de categorías analíticas y conceptos. Se basa en la necesidad de comprobar sistemáticamente conceptos e hipótesis emergentes cara a modificarlos, desecharlos o desarrollarlos. Esta actividad se denomina *verificación*. Textos como los de Sibert y Shelly (1995) o Hesse-Biber y Dupuis (1995) exponen detalladamente técnicas informáticas para comprobar hipótesis. Según Weitzman y Miles (1995) los programas Inspiration, Meta Design y Sem Net son representativos de estas funciones, además de facilitar la representación gráfica de los datos.

Existen pocos programas que ayuden a analizar el lenguaje, el significado o la estructura narrativa de los textos, ya que el software está más centrado en la organización y recuperación de contenido que en el descubrimiento de formas o estructuras. El ETHNO permite construir un modelo de relaciones entre eventos narrativos. Está diseñado para tratar con eventos definidos verbalmente, incluyendo narraciones. Este software utiliza principios lógicos para construir diagramas de eventos y relaciones entre ellos. Por tanto, el ETHNO puede resultar útil para la representación de estructuras narrativas y para el análisis de las propiedades lógicas de la recons-

trucción narrativa de los eventos, admitiendo extraer y comparar estructuras de secuencias que han sido observadas.

En el siguiente cuadro se describe el software especializado, actualmente más conocido, en relación a la viabilidad de cubrir las funciones analíticas anteriormente expuestas: *codificación y recuentos, representación y sistematización de datos, elaboración y contrastación de teorías e hipótesis*.

Recordamos que estas funciones se identifican con las *técnicas analíticas de reducción, exposición, elaboración de conclusiones y verificación* que plantean Miles y Huberman (1994).

PROGRAMAS INFORMÁTICOS Y DESCRIPCIÓN DE SUS UTILIDADES EN EL ANÁLISIS CUALITATIVO

Programa	AQUAD	ATLAS	Inspiration	NUDIST	Sem Net	The Emnograph
Funciones						
Versión	5	1.0	4.0	3.0	1 0 2	4.0
Sistema operativo (1)	W	Dos	Mc	Mc	Mc	Dos
Codificación (4)	Di	Di		Di		Di
Búsquedas y recuentos (2)	**	**	*	***	**	**
Base de datos (4)	NDi	NDi		NDi		NDi
Anotaciones y memorándums (4)	Di	Di	Di	Di	Di	Di
Vinculación de datos (4)		Di	Di	NDi	Di	
Matrices (2)	**	*		***		*
Redes (2)		***	***	**	***	
Teorías (4)	Di	Di		Di	Di	
Facilidad de manejo (3)	FF	FFF	FFF	FF	FF	FF

Legendas:

(1) Sistema operativo	(2) Valoración	(3) Facilidad de manejo
MC = Macintosh Dos = Ms Dos W = Windows U = Unix	*** = Potente ** = Correcto * = Flojo = Ausente	F = No fácil FF = Razonablemente fácil FFF = Muy fácil
(4) Adecuación		
Di = Diseñado para este propósito NDi = No diseñado para ello, pero puede hacerse de forma limitada Blanco = No pueden ejecutar esta función		

6.2. Criterios a seguir para la elección del software

A la hora de elegir un programa informático para el análisis cualitativo de datos las recomendaciones tienen dos ejes claves de referencia: el lector y el proyecto de investigación.

a) Usos y conocimientos informáticos del lector. El grado de familiaridad y sistemas informáticos de uso del lector serán criterios importantes a considerar en la elección de un software específico. Como puede observarse en el cuadro anteriormente descrito, hay programas que operan en entornos Dos, Window, Unix, etc. Por lo cual es más recomendable seleccionar programas que se ajusten al sistema operativo con el que el lector está más familiarizado. Otro criterio no desdeñable es el nivel de manejo o habilidad informática que tenga el lector. Para ello hemos clasificado los programas según su grado de dificultad.

b) Características del proyecto de investigación. En este apartado hay que considerar a su vez los siguientes aspectos:

1. *Fuentes de los datos* (simple o múltiple). Hay que considerar si los datos del estudio proceden de distintas fuentes o de una única. Existen programas que son buenos para establecer conexiones de fuentes. Los programas hipertexto son recomendables en estos casos.
2. *Casos únicos o múltiples*. Si se tienen múltiples casos puede interesar clasificarlos según diferentes patrones, o realizar comparaciones entre ellos. Algunos software realizan estos análisis. Otros programas cuentan con opciones más limitadas y trabajan únicamente con casos únicos.
3. *Datos fijos o para revisar*. Si deseamos poder revisar bases de datos tales como códigos, memorándums, comentarios, etc., debemos seleccionar programas en los que la revisión de las bases de datos sea fácil. También hemos de tener presente si los datos son estructurados o abiertos, y el tamaño de la base de datos.

c) Tipo de análisis que se pretende realizar. Las opciones se circunscriben a las siguientes cuestiones:

1. *Análisis exploratorio versus confirmatorio*. Los programas que disponen de sistemas gráficos de representación ofrecen más facilidades cuando se desea tanto elaborar como comprobar teorías o hipótesis.
2. *Sistemas de codificación*. Puesto que en la mayoría de ocasiones los sistemas de codificación han de ser reformulados, resulta conveniente seleccionar programas en que resulte fácil la revisión de códigos. También es recomendable que el programa admita aplicación de múltiples códigos a un mismo segmento de texto, incluyendo códigos de alto nivel de inferencia o abstracción.
3. *Amplitud de las unidades de análisis*. En la medida de lo posible es aconsejable seleccionar programas que permitan utilizar variedad de tamaños de información como unidades de análisis.