

La investigación en el aula como estrategia de acción docente: Aproximación desde el paradigma cualitativo

Clara María Forero Bulla*

RESUMEN

Este texto hace referencia, entre otros aspectos, a las características de la investigación cualitativa y del investigador: sus métodos, dinámica de la sistematización de datos, procesos cognitivos, criterios de evaluación, principios de validez, representación del texto, algunos principios éticos, importancia en la investigación en educación, particularmente en el aula, sin desconocer el auge que tiene en otras disciplinas, particularmente en el área de la salud. En este mundo de constantes cambios todo profesional, en especial el de educación, requiere conocer al respecto y tener otra mirada además de la cuantitativa, más, cuando hoy se avanza en los diseños mixtos. Incorporar a su saber y hacer los estudios cualitativos le permite entender la realidad social, institucional, del aula, le proporciona mayor claridad conceptual cuando aborda proyectos de investigación bien sea para ejecutarlos, orientarlos o evaluarlos. Sea ésta una oportunidad para reflexionar al respecto y sentar algunas bases que motiven y generen innovación en la forma de mirar los problemas que se presentan desde el ejercicio de la docencia.

Palabras claves: investigación cualitativa, investigación en el aula, etnografía: educativa, virtual, docente investigador, reflexividad, diseños mixtos.

*Magister en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia. Docente titular del Centro para el Desarrollo de la Docencia-CEDEUIS y la Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. Correo-electrónico: c.forerobulla@yahoo.es

The research in classroom as a strategy for teaching action: Approach from the qualitative paradigm

Clara María Forero Bulla*

ABSTRACT

This text references, amongst others, the characteristics of qualitative research and the researcher: It examines methods, dynamics of data systematization, cognitive processes, evaluation criteria, validity principles, text representation, some ethical principles and the importance of research in education, particularly in the classroom. However, we are not ignoring the importance of research in other disciplines, specifically the field of medicine and human health. In this world of constant change, every professional, specially in the field of education, should be aware of and recognize other points of view different from the quantitative one, even more so since today mixed designs prevail. Incorporating his knowledge and performing qualitative studies allows him to understand his social, institutional and classroom reality. Likewise, it provides greater conceptual clarity when approaching research projects, whether to execute, to orient or to evaluate them. Let this be an opportunity to reflect on this matter and lay some groundwork to motivate and generate innovation to create new ways to approach the problems that arise while teaching.

Key words: qualitative research, research in the classroom, ethnography: education, virtual, researching teacher, reflexivity, mixed designs.

*Magister en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia. Docente titular Centro para el Desarrollo de la Docencia-CEDEDUIS. Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. Correo-electrónico: c.forerobulla@yahoo.es

Enseñaremos mejor únicamente si, con inteligencia, aprendemos de la experiencia de fracaso, tanto en nuestra comprensión del conocimiento que ofrecemos como en nuestro saber de cómo ofrecerlo. Esa es la razón para la investigación como base para la enseñanza.

Lawrence Stenhouse

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA CLAVE EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

La investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social, desde la mirada de quienes hacen parte de esa realidad, esto es, desde las percepciones que se tienen del mismo contexto y de quienes interactúan en él; de ahí la capacidad de interpretar el mundo, sus vivencias, sentimientos y expectativas, por lo tanto, es fundamental tener en cuenta que el conocimiento que se busca es el de los participantes, para así poder comprender las situaciones y problemáticas que se dan en diferentes ámbitos. El paradigma cualitativo se ha constituido en uno de los fundamentos claves de la formación del docente de educación básica o de quienes ejercen la docencia universitaria, debido a que su fin primordial es lograr que en el ámbito de su labor docente donde se desempeña, fortalezca su capacidad de leer y comprender los eventos que se dan y el papel que juega en los mismos, cualquiera sea su cátedra. De esta forma, el docente adquiere competencias para analizar sus problemas del aula, desde su propio acto pedagógico, de aquellos que se dan en la institución o en otros

espacios; esta mirada asume un carácter integrador, contextualizado, de ahí que se realice en escenarios naturales, esto es, donde se dan los hechos y con relación a los mismos.

La investigación cualitativa empieza a cobrar gran importancia en diferentes contextos como la educación, la salud, la economía, el derecho entre otros, dada la problemática social a la cual se enfrentan. En los contextos educativos, emerge con más fuerza al surgir nuevas tendencias pedagógicas, evaluativas centradas en una educación más de carácter social que cuantitativo, cuyo significado se hacía indispensable entender dadas las realidades sociales que se fueron dando y que era necesario abordar. En cuanto al campo de la salud tres aspectos fundamentales han impulsado la demanda de investigaciones e investigadores cualitativos: “Los avances en los conocimientos transculturales acerca de la salud y el comportamiento humano relacionado con ella. Los perfiles mundiales de la salud. Una mayor conciencia de los problemas vinculados con los derechos humanos” (Ulin; Robinson y Tolley, 2006, p. 5). Los métodos cualitativos agregan una nueva dimensión a la búsqueda de respuestas en estos y otros campos y es por esto su interés de trabajar desde una perspectiva más social.

Los investigadores sociales centran su indagación en la forma cómo las personas construyen y reconstruyen la realidad social a partir de su interrelación con los demás, de ahí la importancia

de tener en cuenta sus interpretaciones tanto de sus propias acciones, las de otros y, de las diferentes situaciones que experimentan (Goetz y LeCompte, 1988). “Las respuestas alternativas a estas concepciones de la realidad y de las ciencias sociales, vinieron particularmente de lo que se llamaría la teoría crítica social (...)” (p.13), puesto que si bien desde los estudios de corte positivista se obtenían datos, estos no proporcionaban los análisis y reflexiones sobre los hechos sociales, cambios educativos y formas de asumirlos desde sus diferentes actores y contextos.

Es por esto que el paradigma cualitativo estudia los eventos, conductas, vivencias de las personas desde sus contextos, teniendo en cuenta su propio punto de vista, interpretaciones de por qué asumen determinadas conductas, y de los resultados en la forma que los perciben. Enfatiza en el carácter interpretativo que le da rasgos de comprensión y significado a los hechos, por lo tanto, no se le pueden acotar las características propias de la investigación positivista; por el contrario, la corriente interpretativa centra su atención en indagar cómo los diferentes actores construyen, deconstruyen y reconstruyen la realidad social, educativa, institucional, de aula mediante la participación conjunta, al dar cuenta de los porqués y paraqués de sus acciones, problemas, situaciones, comportamientos. Esto, debido a que las personas construyen sus propios significados con respecto a sus entornos, personas, objetos con los que interactúan,

aspectos que muestran las dimensiones de una realidad en su estado “natural” otorgándole principios de validez.

La aproximación a la realidad actual, al conocimiento del joven, sus inquietudes, espacios, expectativas se ha logrado desde diferentes estudios y en un marco sociológico. Reguillo (2000) da a conocer desde su estudio cualitativo cómo los jóvenes han sido los protagonistas del siglo XX; es un retrato de la realidad del joven y grupos juveniles en un mundo de avances, de desesperanzas, de sueños que la mayoría de las veces les es difícil alcanzar. Petit (1999) aporta desde sus estudios cualitativos sobre la lectura, una mirada diferente a la tradicional enmarcada en lo cuantitativo. La forma de aproximarse a cómo se comprende el papel que la lectura tiene o ha tenido en la construcción de los jóvenes, sin interesarle si lee o no, o cuánto lee, sino qué hacen ante la lectura, se constituyó en un gran aporte; fue así como encontró en contextos deprimidos personas a quienes la lectura les había cambiado la vida, les dio la palabra y analizó el sentido de estas experiencias. Como bien lo señala, le corresponde a otros investigadores reflexionar sobre la importancia de estos casos “singulares”; alerta a quienes se preocupan por la cultura y la educación para que no se dé tanta prelación al dato estadístico en cuanto al fenómeno de la lectura, descuidando todo un mundo complejo y abundante en comprensiones, que aporta hechos más significativos.

Peroni (2003) también realiza una ruptura metodológica con la población que aborda (obreros, jubilados, presos de la cárcel); al igual que en la forma de comprender, en su investigación sobre las historias de la lectura su objetivo no era indagar conductas, sino llegar a entender las experiencias de lectura y reconstruirlas. Encuentra que la lectura siempre está en las personas, en ella intervienen sus propias experiencias y las experiencias de otros; quienes leen le han visto sentido a la lectura, particularmente en determinadas situaciones y momentos de su vida; observa que hay diversos factores que estimulan o desestimulan la lectura, que ésta es evolutiva y no se es lector de la misma manera toda la vida. Sorprende sus hallazgos en cuanto a la mirada que los jóvenes tienen de la biblioteca, así se expresa uno de ellos:

La biblioteca es una caja de ideas, una caja de sorpresas. Cuando yo era pequeño, cada vez que iba y luego salía, tenía la sensación de haber descubierto algo, me sentía más grande. Mediante la lectura uno se desarrolla, tiene un modo de vida diferente al de los demás, se vuelve diferente. La biblioteca es como el agua (Peroni, 2003, p. 196).

Es por esto que el naturalismo plantea que en lo posible el mundo social se debe estudiar en su estado “natural”, luego sus procedimientos son naturales no experimentales, sus actores están ahí con sus vivencias, sus experiencias, sus mundos. “El naturalismo se

mueve dentro de una amplia gama de corrientes filosóficas y sociológicas: el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la filosofía lingüística, la etnometodología” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 20). Toda acción humana está impregnada por significados sociales, esto es intenciones, creencias, motivos, actitudes; por lo tanto, es fundamental entender, por ejemplo, que desde el interaccionismo simbólico un estímulo físico, hecho o acontecimiento posee significados diferentes para las personas o para una misma persona, dependiendo el contexto y las circunstancias. Esto determina la importancia que tiene desde la investigación cualitativa la aproximación a los significados que llevan a determinados comportamientos; de ahí que, entre más rigurosas sean la búsqueda de esos significados más validez se le confiere al estudio.

Aquí es importante la aproximación a algunos principios éticos, de los cuales es necesario tener conocimiento antes del inicio de una investigación. En cierta forma se constituyen en un reto y en una alerta que requiere preparación y contextualización; aquello que el investigador puede considerar como un dilema al inicio, lo puede ser o no en el proceso, dado que en la investigación social convergen diferentes culturas las que deben ser respetadas, esto es, la cultura que se estudia o de quienes se estudia, la del investigador, la de la institución patrocinadora (si esto se da).

El investigador debe tener una ética personal, profesional y ser fiel a ella; su veracidad, honestidad, equilibrio le proporciona pautas para lograrla y brindar orientación suficiente y oportuna a los participantes e instituciones para que sepan cuáles son sus derechos. Entre otros criterios el investigador debe: Saber que todos los participantes tienen derecho a ser informados, consultados y orientados sobre la investigación que se va a realizar; asegurar la confidencialidad de los datos; la reserva del nombre a que tienen derecho los participantes e instituciones para lo cual se manejarán códigos de identificación; contar con el permiso de la autoridad correspondiente para la revisión o estudio de los documentos; llevar registros del proyecto y permitir su consulta a participantes y autoridades cuando lo requieran; no realizar investigaciones que ocasionen daños psicológicos o físicos; dar a conocer los resultados del proyecto no sólo en el ámbito académico sino a los participantes e institución (s); cuidar que todos los nombres de los investigadores que participan directamente en un proyecto aparezcan en las publicaciones que se realicen; respetar la ley de la propiedad intelectual.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA CUALITATIVO

En cuanto al planteamiento del problema, es importante señalar que en la investigación cualitativa es genérico pues el propósito es indagar sobre él mismo; esto es, comprender el

fenómeno, explorándolo desde la mirada de los participantes en correlación con su contexto. Se trata más de concebir la idea del estudio y familiarizarse con el tema.

Dada la naturaleza del estudio no es conveniente anticipar o especular sobre el problema como erróneamente a veces se supone, se puede centrar en forma sencilla en el concepto fundamental y otros relacionados que surgen de la reflexión, experiencia, revisión literaria o presentarse por medio de un gráfico, el que se irá consolidando durante la investigación. Una descripción general puede ser suficiente cuando el fenómeno o concepto no es muy conocido o es nuevo; en general su presentación se hace desde su objetivo (s), debido a su carácter genérico, de ahí que el enfoque cualitativo no sea lineal sino recurrente, sus etapas se constituyen en acciones que precisamente van clarificando el problema de investigación a través de su proceso cíclico. A diferencia del enfoque cuantitativo su planteamiento no es direccionado, por el contrario es expansivo, puesto que sus conceptos se van modificando y consolidando a partir de los datos, es decir, su naturaleza inductiva no permite relacionar los conceptos desde el inicio de la investigación.

Otro aspecto fundamental es el relacionado con la muestra. En la investigación cualitativa se orienta por uno o varios propósitos, es de carácter no probabilístico o guiada de acuerdo a

uno o varios propósitos y características de la investigación; el tamaño no es fundamental desde un punto de vista probabilístico, puesto que no busca generalizar, se determina durante o después de realizar el reconocimiento o exploración inicial de campo y se puede replantear en el proceso del estudio. Esto por cuanto en su desarrollo se busca identificar determinados casos o unidades de análisis, propios al contexto de estudio; su carácter flexible le permite replantear o agregar otras unidades de análisis. En cuanto al número de participantes se define teniendo en cuenta: la naturaleza del problema o fenómeno, la comprensión del fenómeno esto es la saturación de categorías y la capacidad que tiene quien investiga de la recolección y análisis de los datos.

Las muestras dirigidas se clasifican en muestras de: participantes voluntarios, de casos- tipo, por cuotas, de expertos (algunas de éstas también se utilizan en estudios cuantitativos). Hay otras muestras que algunos autores las consideran de una mayor orientación cualitativa, son muestras de: diversa o máxima variación, homogéneas, en cadena o por redes (“bola de nieve”), de casos extremos, por oportunidad, confirmativas, teóricas o conceptuales, de casos importantes y por conveniencia (es la más conocida o mencionada) (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

CARÁCTER INTEGRADOR DE LOS MÉTODOS CUALITATIVOS Y SU RELACIÓN CON LA DOCENCIA

La etnografía, la teoría fundamentada y la investigación acción, son consideradas como los métodos (algunos autores las denominan diseños, modelos, modalidad, enfoques, técnicas o prácticas investigativas) fundamentales de la investigación cualitativa, además existen algunas estrategias de investigación consideradas como modelos o patrones de procedimiento investigativo. En su totalidad conforman un conjunto que es posible trabajar desde una visión integradora y de complementariedad, lo cual potencia el paradigma, sus procesos de análisis y aporte al conocimiento.

La etnografía se constituye en uno de los métodos generales utilizados por los científicos sociales, guarda una gran relación con la antropología: “Es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (...) recrea para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas (...)” (Spradley y McCurdy, 1972, citado en Goetz y LeCompte, 1988, p.28); el investigador etnográfico estudia estos grupos, sus procesos, su cultura como si fueran excepcionales, sin descuidar los aspectos generales y los particulares. Hammerley y Atkinson (1994), plantean que no hay acuerdo en cuanto a la característica distintiva

de la etnografía puesto que para algunos autores, es una descripción detallada, elaboración de registros narrativos, análisis holístico de grupos o sociedades, registro del conocimiento cultural, desarrollo o la verificación de teorías; sin embargo, se considera que algunos contemplan todos o algunos de estos aspectos, teniendo en cuenta que se busca comprender las personas y los grupos. Para estos autores es un método de investigación social que trabaja con diferentes fuentes de información, requiere que quienes investigan permanezcan por un largo tiempo en el lugar ya sea en forma encubierta o libre observando al grupo, conociendo sus costumbres, indagando por aquello que constituye el tema de su estudio. La etnografía tiene tanto de ciencia como de arte: “Sin la ciencia, perdemos nuestra credibilidad. Sin la humanidad, la capacidad de entender a los demás” (Agar, 1980, citado en Boyle, 2003, p.188).

Boyle (2003) hace referencia a cuatro características fundamentales de la etnografía: su naturaleza contextual y holística, su carácter reflexivo, el uso de datos emic y etic* y el producto final llamado etnografía. Estas características igualmente plantean cómo han venido evolucionando los métodos, técnicas,

enfoques y teorías de investigación de la etnografía, cambios que obedecen al avance del conocimiento en las ciencias sociales, la lingüística, las ciencias de la computación y la estadística. Se resalta cómo “(...) las tendencias nacionales e internacionales en la política, la economía y la educación han moldeado los tipos y focos de la etnografía” (Boyle, 2003, p.197), debido a que hoy en día diferentes disciplinas están empleando la etnografía y, las unidades sociales de estudio han variado de forma considerable.

En cuanto a la **clasificación de la etnografía** y con base en estudios preliminares, se hace referencia a dos taxonomías, las procesales y las binarias (Boyle, 2003). **Las etnografías procesales**, describen procesos sociales en forma diacrónica o sincrónica, son de naturaleza holística (distintivo de la etnografía clásica), contextual y reflexiva, su centro está en los grupos que tienen características sociales y culturales semejantes, incluye datos etic y emic. Estas son: **1. La etnografía holística clásica**, se trabaja en un sistema o grupo cultural completo. **2. La etnografía particularista**, se trabaja en cualquier unidad o contexto social o grupo humano aislable: en un ambiente escolar, servicio de salud, departamento, sección o unidad específica de una empresa o institución; cuando son muy pequeños los grupos, se llama microetnografía, esta ha dado lugar a teorías descriptivas sobre fenómenos de interés y preocupación para los

*Las expresiones emic y etic son utilizadas en la etnografía, la primera se refiere a la visión desde adentro o perspectiva que sobre la realidad tiene el participante, básica para comprender los hechos. La segunda es el marco teórico que se trae desde afuera, son las abstracciones del investigador o explicación científica de la realidad. Los dos puntos de vista ayudan al investigador a desarrollar interpretaciones conceptuales o teóricas.

profesionales de la salud, la educación, la economía y otras disciplinas. 3. **La etnografía interseccional**, su unidad de estudio es una cultura integrada, esto es, no se estudia un grupo con problemas de aprendizaje sino varios grupos que presenten esta característica; Werner y Schoepfle (1987, citado en Boyle, 2003, p.201) plantean que “con la tendencia a la antropología aplicada y al uso de la etnografía en otras disciplinas, se volverá más común los diseños interseccionales de sofisticación cada vez mayor”. 4. La “**Etnografía etnohistórica**, describe la realidad cultural del presente como resultado histórico de acontecimientos del pasado (...)” (p. 201), utiliza el presente o el llamado presente etnográfico dando la sensación de que los hechos se dan en el mismo momento; es por esto que utiliza fuentes y estrategias históricas o diacrónicas con las abstracciones teóricas que han surgido de los datos, el interés es proporcionar una comprensión más completa de un fenómeno cultural o social a la vez que se tiene en cuenta el uso histórico de los significados.

Boyle hace referencia a otras clasificaciones como las **binarias** en cuanto a que sus rasgos son opuestos, como estudios de orden rural o urbano, tema único o tema múltiple, holística o particularista; según sus dimensiones espaciales o geográficas; de unidades o servicios de salud, de aulas de clase, de instituciones educativas, de ciudades, pueblos, regiones; según el lenguaje pueden ser nativo o del mundo; de

fotografías, de películas, de documentos; se aclara que sus clasificaciones son en general arbitrarias.

Goetz y LeCompte (1988) señalan cinco clases de estudios etnográficos, según sea la unidad seleccionada los cuales surgen de investigaciones relacionadas con la educación: 1. **Historias biográficas** o profesionales o análisis de roles de individuos. 2. **Microetnografías** de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas. 3. **Estudios de clases escolares** abstraídas como si fueran pequeñas sociedades. 4. **Estudios de instalaciones** o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades. 5. **Comparaciones controladas** conceptualmente, entre las unidades estudiadas desde los cuatro tipos de estudios anteriores, los cuales pueden referirse a individuos. Algunos de estos estudios no se consideran etnográficos cuando no se tienen en cuenta los aspectos contextuales y culturales externos a la unidad estudiada.

Desde aquí se plantea la investigación en educación teniendo como eje fundamental la formación del profesor como investigador; su formación se dinamiza a partir de los principios de la investigación cualitativa, recordando que el conocimiento de la problemática educativa y en especial del aula “(...) lo tienen los maestros, no los investigadores en educación” (Woods, 1987, p. 16). Lo anterior conlleva la necesidad de internalizar el método de investigación por parte del docente y el conocimiento pedagógico por parte del investigador,

puesto que el conocimiento que se tenga del hacer pedagógico es el que “(...) informa y constituye la acción práctica de enseñar” (p.17). Precisamente esto permite que el hacer docencia e investigación educativa no se considere como acciones aisladas sino que, por el contrario, ejercen mutuo apoyo: en ambas se investiga, se actúa en los mismos contextos, se entrevista, se observa; sus problemáticas son de importancia para uno y otro; las soluciones pueden estar en los dos: docente e investigador, pero primordialmente en el docente. Su importancia radica en que es mejor hacer docencia investigativa y dar soluciones conjuntas desde el profesor y el estudiante (los directivos y padres de familia cuando es necesario) a los problemas que experimentan y que de una u otra forma interfieren con la calidad de la formación que se imparte.

La investigación cualitativa en el campo de la educación, el desarrollo de la docencia, el trabajo de aula proporciona alternativas para describir, interpretar y explicar los fenómenos educativos que se dan, teniendo en cuenta su contexto social de ocurrencia. En las diferentes áreas de desempeño, en particular en el área de la educación, la etnografía es considerada como “(...) la forma básica de investigación social (...) tiene una estrecha semejanza con la manera cómo la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana” (Hammersley y Atkinson, 1994, pp. 15, 16). En cuanto a la etnografía educativa, esta permite analizar los procesos de enseñanza,

aprendizaje y valoración; los hechos intencionados o no detectados desde la interacción profesor y estudiante; los eventos, las personas que en una u otra forma están relacionados o interactúan con el proceso; los contextos sociales y culturales que han o pueden estar influyendo en los procesos. Goetz y LeCompte (1988,) plantean:

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como estos ocurren naturalmente (...) ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica (p. 41).

Actualmente su orientación es de carácter reflexivo, su propósito va más allá de la descripción puesto que se trata de reflexionar sobre la realidad que se estudia constituyéndose en una perspectiva más integral y ecológica; desde aquí las construcciones, comprensiones y significados develan con más profundidad y acierto los hechos y se trasciende a significados de fondo.

Para Goetz y LeCompte (1988) la investigación educativa cualitativa de carácter etnográfico guarda una estrecha relación con la evaluación, puesto “(...) que ambas tienen como meta proporcionar un conocimiento más relevante de la realidad escolar, detectar sus deficiencias y ayudar a

los profesores a tomar decisiones de un modo reflexivo, que favorezca la corrección de semejantes disfunciones.” El problema está en concebirla como exclusiva de los estudiantes puesto que desafortunadamente “la evaluación de los estudiantes está encaminada al control de su rendimiento, de la capacidad para “repetir” los contenidos que el profesor solicita y valora (...) su dimensión sumativa, la mayoría de las veces, eclipsa a la formativa” (p. 19). Igualmente es posible que exista un desconocimiento de los “(...) procesos cognitivos y metacognitivos, como de las dimensiones afectivas, sociales y morales (...)” (p. 19). Stenhouse (1991, 1993) y Elliott (1994), plantean la autorreflexión, desde la autoevaluación con miras a que los docentes dimensionen sus prácticas y las potencien teniendo en cuenta su complejidad, de tal forma que su fin no sea únicamente evaluar al estudiante.

Es por esto que la investigación en el aula tiene en cuenta, los contenidos culturales que se dan, las interacciones entre profesores y estudiantes y entre pares, la eficacia de las actividades y estrategias que se proponen en correlación con los logros y competencias; de esta forma, permite una mirada y comprensión crítica y reflexiva de los eventos y acontecimientos educativos y situaciones creando un contexto apropiado para una intervención de calidad, que responda a necesidades sentidas (Murcia y Jaramillo, 2000).

Es importante, como señala Morse (2003), tener en cuenta que en esta época de avances tecnológicos no se ha descuidado la investigación cualitativa, por el contrario se está incorporando en sus campos de acción; en particular se ha venido trabajando la etnografía virtual como una alternativa etnográfica para internet, al constituirse como objeto de investigación que permite abordar los problemas que surgen desde aquí. Se está explorando la interacción mediada no desde la perspectiva externa, sino en los mismos términos que ocurre; si bien uno de los requisitos de la etnografía era la interacción cara a cara, aquí no implica moverse de un lugar a otro sino visitar sitios en la red con el fin de vivir la experiencia del usuario. Para Hine (2004), Internet permite al investigador desde su oficina o despacho explorar espacios sociales, donde el análisis etnográfico de los textos tendrá en cuenta las circunstancias particulares de producción y consumo; es decir, “el texto adquiere significado etnográfico (social) una vez que se tiene el contexto social donde situarlo” (p.67). Por su parte, Swales (1998, citado en Hine, 2004):

(...) desarrolló un modelo que denominó textografía donde combina el análisis textual interpretando su relación con otros textos y las circunstancias de producción de sus autores. Este autor sostiene explícitamente que su trabajo está siempre parcializado y que es incapaz de dar cuenta de las “complejas situacionalidades” que conforman sus influencias “personales, institucionales y disciplinarias (...)” (p. 67).

Igualmente hace referencia a la existencia de otro contexto que es el intertextual, el que cobra forma entre los mismos escritos. La etnografía virtual está en proceso de construcción, su búsqueda se realiza desde los fundamentos que han constituido su cuerpo teórico, el que, desde luego, ha tenido y seguirá teniendo cambios dados sus contextos y los propios a los estudios virtuales. Lo fundamental es que se hace indispensable en la era de las tecnologías indagar por alternativas de investigación, siendo la etnografía una de ellas; su elaboración continúa desde un imaginario multisituado.

LOS DISEÑOS MIXTOS: UNA TAREA QUE EXIGE PREPARACIÓN

Antes de continuar con la relación entre la etnografía y la Investigación Acción (IA), es importante hacer referencia a los estudios mixtos los cuales han avanzado en su desarrollo en el siglo XXI. Estos surgen como un alternativa que potencia la investigación desde las dos perspectivas: cuantitativa y cualitativa; en realidad no se trata de un proceso mixto, sino más bien de un estudio híbrido donde se realizan diferentes procesos. Estos proporcionan una vía adicional al enfoque cuantitativo y cualitativo de la investigación, lo cual suscitaba una gran controversia entre los defensores de cada uno de ellos. Actualmente se ha entendido que los dos enfoques son útiles en el desarrollo del conocimiento científico, “terminando

con la guerra de los dos paradigmas” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p.593). Su avance se debe a la complejidad y diversidad de los fenómenos y problemas que enfrentan actualmente las ciencias lo cual hace difícil manejarlos desde un enfoque único. Su sustento filosófico es el pragmatismo apoyado en diferentes “modelos mentales” que se refuerzan entre sí desde un diálogo respetuoso, generando una mayor comprensión del fenómeno. Para Greene (2007) “un modelo mental es la constelación particular de premisas, compromisos teóricos, experiencias y valores mediante los cuales un investigador conduce su trabajo” (Hernández Sampieri y otros, 2010, p. 552).

En cuanto al pragmatismo es ecléctico, utiliza diferentes técnicas cuantitativas y cualitativas combina métodos y diseños de tal forma que “encajen” con el planteamiento del problema; es la búsqueda de soluciones prácticas posibles de trabajar con el fin de investigar utilizando los criterios y diseños más apropiados, de acuerdo al planteamiento, situación y contexto.

Este pragmatismo implica una fuerte dosis de pluralismo, en donde se acepta que tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo son muy útiles y fructíferos. En ocasiones, estas dos aproximaciones al conocimiento parecieran ser contradictorias, pero tal vez lo que veamos como contradictorio sea simplemente una cuestión de complementación. (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008, citado en Hernández Sampieri y otros, 2010, p.553).

Lo pragmático desde estos dos paradigmas indica que los temas claves son tanto ontológicos como epistemológicos; esto es, los investigadores cuantitativos perciben la “verdad” como algo que lleva a describir una realidad objetiva separada del observador, y que se busca descubrir; los investigadores cualitativos se interesan por la naturaleza cambiante de la realidad que se crea desde las experiencias de las personas, en donde investigador y fenómeno estudiado interactúan. A un cuando estos dos paradigmas son diferentes, no son equiparables ni proporcionales, nacieron y evolucionaron de forma muy distinta y continúan representando paradigmas diferentes, “el hecho de no ser equiparables no impide que múltiples métodos se puedan combinar en un solo estudio, si esto obedece a propósitos de complementación” (Sale, Lohfeld y Brazil, 2008 citado en Hernández Sampieri y otros, 2010, p.553).

Para Hernández Sampieri y otros, cada estudio mixto implica un trabajo único y un diseño propio que demanda una buena preparación de los investigadores. Entre algunos diseños que consideran se pueden trabajar, están: diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), diseño transformativo secuencial (DITRAS), diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV), diseño transformativo

concurrente (DISTRAC) y diseño de investigación múltiple (DIM). El análisis de los datos se realiza de acuerdo con el tipo de diseño y estrategias elegidas para los procedimientos. En cuanto al informe de investigación por lo general se dan tres tipos de inferencias en la discusión: las cuantitativas, las cualitativas y las mixtas, estas últimas llamadas metainferencias.

LA ETNOGRAFÍA Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

En general el método etnográfico da cuenta de una realidad experimentada o vivida tanto por el docente como por sus estudiantes y por quienes, en una u otra forma, participan en los acontecimientos del aula, facilitando la ubicación y contextualización de situaciones problemáticas, suscitando reflexiones ante estas situaciones y planteando alternativas de solución. Para abordar estas problemáticas y darles una respuesta apropiada está la IA, cuyo concepto se maneja de una manera flexible en procura de su actualización constante, pero siempre con el fin de buscar alternativas de cambio como respuesta a los fenómenos encontrados. Diferentes autores que han profundizado sobre la historia de la educación reconocen en la obra de Dewey (1929, citado en Arnal, del Rincón, Latorre, 1992, p.245) “Sources of the Science of Education” la fuente inicial que contempla la investigación acción, puesto que conlleva aspectos relacionados con: La “pedagogía

progresiva”, carácter democrático de la educación, aprendizaje en la acción, la necesidad de investigar por parte del maestro; a estas ideas se une Collier (1933), Arnal y otros (1992, p. 245) quienes propenden por su aplicación en los programas sociales y el trabajo colaborativo. Sin desconocer estas raíces, se señala a Kart Lewin como su “padre fundador” (Mckernan, 1999; Carr y Kemmis, 1988) desde el trabajo realizado en la Dinámica de Grupos del periodo reconstruccionista de la posguerra y, a Corey quien a partir de los postulados de Lewin la llevó a la educación constituyéndose en su gran defensor al considerarla como un medio práctico para que el docente pudiera resolver problemas, elaborar el currículum y formar al profesor.

Es así como la historia de la IA se fortalece desde diferentes principios y procedimientos, entre los cuales están: 1. El movimiento de las Ciencias de la Educación del siglo XIX y comienzos del siglo XX. 2. El pensamiento educativo experimentalista y progresista, donde se resalta el trabajo de John Dewey, al aplicar el método científico inductivo de resolución de problemas como una lógica para la solución de problemas en campos como la estética, la filosofía, la psicología y la educación; los rasgos de la investigación-acción científica se plasman en sus estudios sobre el pensamiento reflexivo. 3. El movimiento de la Dinámica de Grupos en la Psicología Social y entrenamiento en las relaciones humanas, problemas

sociales de pobreza, vivienda, dando lugar a la investigación social cualitativa del siglo XIX; fue a mediados del siglo XX que se redescubrió la necesidad de comprender y resolver problemas sociales desde la IA. 4. La actividad reconstruccionista del desarrollo del currículum de la “era Corey”, época en la que varios reconstruccionistas sociales defendieron y promovieron la utilización de la IA en educación. 5. El movimiento del profesor-investigador, aquí se introducen otras formas de evaluación y la metodología de la investigación cualitativa en las ciencias sociales. Este movimiento con Lawrence Stenhouse a la cabeza (posteriormente Elliott), señala un derrotero en la investigación del currículum a partir de sus inquietudes pedagógicas que surgen del “Humanities Curriculum Projec”, en el que vincula al profesor-investigador con su estrategia del “presidente neutral”, cuyo propósito era manejar las cuestiones polémicas. Enfatiza en que “toda enseñanza se debería basar en la investigación y que la investigación y el desarrollo del currículum son terreno de los profesores” (Mckernan, 1999, pp. 28-31).

Elliott (1990, 1994) considera la IA como el estudio reflexivo de una situación social con el objetivo de mejorar las acciones que se dan: “Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas” (Arnal y otros, 1992, p.248). Conduce a la reflexión sobre las acciones humanas, con el objetivo de avanzar

en la comprensión de las situaciones y experiencias de los profesores en contextos sociales o en el aula; una vez comprendidas las situaciones se elaboran propuestas para mejorarlas. Se ha considerado que en este proceso de comprensión e interpretación de las situaciones que se abordarán desde la IA, la etnografía es de gran utilidad; de la misma forma lo es la utilización de las técnicas etnográficas en el proceso de desarrollo de la innovación.

Entre algunas denominaciones que se le han dado a la IA están: Investigación acción colaborativa, investigación acción cooperativa, investigación acción participativa, investigación en el aula, el maestro investigador, investigación del currículo o curricular. En Colombia uno de los grandes exponentes ha sido Fals Borda (1986, 1991), para quien la Investigación Acción Participativa (IAP) surge por aquella dificultad de cambio social que se daba en las diferentes corrientes intelectuales, entre ellas el positivismo, y la corriente ideológica marxista, cuyos principios se alejan de la realidad social latinoamericana.

La IA actúa sobre un marco ético de consenso, implica participación activa y constante del docente, autorreflexión sobre la propia práctica bajo criterios de rigurosidad con el fin de alcanzar cambios como profesional de la educación; de ahí su diferencia con la investigación cuantitativa. McKernan (1999) al respecto señala:

El propósito de la investigación-acción, en comparación con gran parte de la investigación tradicional o fundamental, es resolver los problemas diarios, inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio (...). La validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera depende no tanto de las pruebas de verdad científica cuanto de su utilidad al ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, más capaz e inteligente (p. 24).

Quienes investigan se comprometen con la tarea de comprender los sucesos que se dan en el aula, avanzar en la teoría, entender sus realizaciones, elegir las mejores acciones pedagógicas, descubrir las estrategias más pertinentes, razonar cómo mejorar sus realizaciones. Elliott (1990, citado en Forero, 1994, p.44) plantea al igual que Wood: “La necesidad observada a la que hay que responder consiste en la mejora de la capacidad de los docentes para generar conocimientos profesionales, en vez de aplicar los conocimientos de cualquier otro, por ejemplo los descubrimientos de investigadores profesionales”. Es por esto que el desarrollo profesional del docente depende en parte, de su capacidad de discernimiento frente a las situaciones o problemas y de su dinamismo y propuestas en la materialización de una pedagogía activa y constructiva, que dé lugar a teorías.

Wittrock (1987), señala que a diferencia de quienes investigan en el aula el aprendizaje como proceso- producto, en la investigación interpretativa ven las

aulas como un medio social, cultural, donde los participantes hacen parte de esa organización, dan explicaciones y le otorgan significados a los hechos, de la misma forma innovan y construyen nuevos significados. Es por esto que las investigaciones y programas están orientados a conocer “(...) el significado que tienen los hechos para los mismos actores, tanto aquellos compartidos por todos los participantes en un determinado contexto como a los que son interpretados de diferentes maneras por individuos que provienen de diferentes ambientes sociales, lingüísticos y/o culturales” (Wittrock, 1987, p.51). Esto es, la vida en las aulas se comprende como un contexto ecológico donde no solo están presentes los significados locales de cada uno, sino aquellos que son fruto de la integración entre grupos escolares, al igual que los que se dan por influencia de los contextos, culturas, comunidades sociales y lingüísticas, en donde se contemplan los grupos étnicos; todo esto es lo que le da sentido y vida a el aula. De ahí la importancia de la etnografía y su aporte a la IA, puesto que, permite entender los significados que se dan a la enseñanza, a los docentes, a los estudiantes, saberes, demás aspectos del aula y, en qué se fundamentan, desde donde se pueden realizar construcciones teóricas que apunten a mejorar los procesos.

Uno de los resultados de un proceso serio de IA es el lograr elaborar sus “propios modelos, teorías y grandes diseños” puesto que resulta difícil asumirlo desde una “gran teoría”, por

esto el consejo de Elliott (1988, citado en Mckernan, 1999, p. 281) es leer teorías de “rango medio” como las de Peters, Stenhouse y autores como Mills, Barney y Glaser, Strauss y Glaser (estos dos investigadores trabajaron sobre la teoría fundamentada). El mensaje aboga por la importancia de conocer y familiarizarse con los métodos y técnicas de investigación cualitativa. Desde aquí el profesional de la educación adquiere una gran formación para analizar sus problemas en el intento de mejorar la práctica, puesto que a diario actúa junto a ellos al ser parte de los mismos; esto es: “El fenómeno lo afecta y a su vez influencia al fenómeno” (Martínez, 1991, p. 17).

Se ha encontrado desde las experiencias de investigación acción, que los estudios universitarios son los que motivan al docente a investigar. Además, cuando los investigadores universitarios se vinculan a los proyectos de investigación o hacen parte de la práctica investigativa se obtiene una mayor motivación de parte de los estudiantes y docentes; es así, que el integrar la investigación a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se ha constituido en una poderosa búsqueda de la excelencia. En la medida que en la universidad se ha ido fortaleciendo la formación docente desde una perspectiva más profesional, se han logrado cambios significativos e innovadores en los docente, siendo fundamental la investigación colaborativa entre docentes y el apoyo institucional (Olson, 1991).

Otra forma de investigar la realidad y construir teoría es la **teoría fundada** o fundamentada, método interpretativo que comparte la filosofía común de la fenomenología con el fin de describir el mundo de las personas. Para Glasser y Strauss, ha contribuido a cerrar la brecha entre la teoría y la investigación empírica; la característica esencial de este método es la fundamentación de conceptos a partir de los datos. Para Strauss y Corbin (2002, p.13), es “(...) una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surge de ellos guardan estrecha relación entre sí”. Teóricamente se apoya en el interaccionismo simbólico de Blumer y Mead y en la sociología cualitativa. Su proceso de investigación no se inicia desde una teoría preconcebida; es por esto que la teoría derivada de los datos se parece más a la “realidad” que se estudia, “que la teoría resultado de unir una serie de conceptos basados en experiencias o solo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar)” (Strauss y Corbin, 2002, p.14).

La interacción simbólica “(...) sostiene que el significado se construye socialmente, es negociado y cambia con el tiempo” (Morse, 2003, p.48). El investigador intenta identificar qué significado simbólico tiene para el grupo de personas que interactúan, los artefactos, los gestos, las palabras, estos referentes le permiten al investigador

tratar de reconstruir la realidad social que allí se muestra; es decir, el proceso interpretativo surge del mundo social propio, de ahí que el investigador no llegue a realizar su trabajo de campo con un teoría preformada. El proceso requiere de mucho análisis puesto que todos los aspectos que se encuentren, se integran en un todo en la construcción de la teoría emergente, esto es “integración habilidosa”; las demás características de la teoría fundamentada (características del investigador, validez interna, principios, criterios) “(...) son comunes a los métodos interpretativos: que se lea fácilmente, que se vea la voz personal, que haya conexión con el lector” (Noerager, en Morse, 2003, p.252). La teoría glaseriana advierte que se aplique a individuos y grupos sociales que compartan el problema que se estudia; en cuanto al tamaño de la muestra y características, si no son suficientes para saturar las categorías, se continúa en la búsqueda hasta lograr la profundización en el problema de estudio.

El conocimiento y comprensión de la situación o problema que resulta de los datos, proporciona aspectos valiosos para asumir acciones; en este proceso es fundamental el pensamiento crítico, la creatividad, la flexibilidad. Se postula al igual que la investigación cualitativa como arte y ciencia, ciencia por el rigor que implica el análisis de los datos y arte en el estilo que se le da a la forma de escribirla, lo cual está relacionado con el sentido de la creatividad o la capacidad que tiene el investigador

en la denominación de categorías, formulación de preguntas, realización de comparaciones, elaboración de un esquema innovador que integre los datos y dé, con acierto, cuenta de la realidad estudiada. Según algunos autores, si bien para el investigador cualitativo investigar es un trabajo arduo también es entretenido, emocionante y lo pone en contacto directo con la realidad.

Como ya se dijo existen otras modalidades o técnicas de investigación: La historia de vida, orientada a proporcionar visiones alternativas de la vida social a partir de la reconstrucción de las vivencias personales, algunos las denominan narraciones, al igual que el método biográfico, el cual constituye un proceso de investigación que reconstruye la vida y hechos de las personas a través del tiempo, su eje es el tiempo social e individual enfatizando en los ciclos vitales. Además, se hallan una serie de estrategias consideradas “como modelos o patrones de procedimiento investigativo”, debido a la utilización que “autores e investigadores y estudiosos han hecho de las mismas” (Vélez y Galeano, 2000, p. 18). Galeano (2004) hace referencia entre otros a los estudios cualitativos de caso, la etnometodología, la investigación documental, la historia oral (o la historia de los pueblos, ésta alimenta las historias de vida), la observación participante, los grupos de discusión, los grupos focales. Estas estrategias a su vez se utilizan como técnicas de recolección de datos en la etnografía, investigación acción y teoría fundamentada.

EL INVESTIGADOR CUALITATIVO “HERRAMIENTA FUNDAMENTAL DE LA INVESTIGACIÓN”

Con relación al investigador, como lo señalan diferentes autores, es “la herramienta” fundamental de la investigación cualitativa; al igual que en cualquier otro campo, requiere de una actitud mental y psicológica, acción y decisión positiva, trabajar desde la crítica constructiva, ser crítico informado, estar dispuesto a la reflexión y autorreflexión constante; además, necesita conocimiento de lo social y sus problemáticas, saber caracterizar tanto las situaciones como las personas, las conductas, los lugares, entre otros aspectos.

Para Strauss y Corbin (2002) los procedimientos y técnicas analíticas representan “más que una forma de investigar una forma de vivir.” Por lo tanto, está en manos del investigador cumplir un papel de evaluador de sus propias acciones, para lo cual le es indispensable tener claridad sobre el proceso y la calidad que este le otorga a la investigación, la que es necesario vivirla, experimentarla. Aspectos que le permiten un buen desempeño de los roles que ejerce: como investigador que maneja un método de investigación y los conocimientos propios de una o varias disciplinas académicas; como participante de una cultura que cuenta con capacidades para ser observador e interactuar socialmente de forma

adecuada y, la interconexión de estos dos que, por lo general, se da una vez que se ha logrado interactuar y avanzar en el proceso (Goetz y LeCompte, 1988).

Otro aspecto fundamental que no se puede descuidar se relaciona con los principios éticos; los participantes deben conocer sus derechos, el investigador cumplir con éstos y actuar en forma honesta, equitativa, veraz, cuidar la confidencialidad del dato y reserva del nombre de los participantes e instituciones.

No se podría dejar de lado a los estudiantes quienes desde diferentes estudios han considerado que los ambientes de investigación en el aula los hace más reflexivos; para algunos se constituye en parte de su hacer cotidiano, disfrutan de los datos e interactúan con ellos, aceptan y construyen crítica constructiva, entablan mayores y mejores relaciones con sus docentes a quienes ven más cercanos, enmarcan su trabajo desde ciertos principios de flexibilidad que potencia: el enseñar, el aprender y el autoevaluar como acciones conjuntas y de mutua responsabilidad (Irwin y Doyle, 1994).

LA VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: ¿UN DILEMA RESUELTO, POCO CONOCIDO, INQUIETANTE?

Los aspectos hasta aquí someramente reseñados le otorgan validez a un estudio cualitativo, pero la inquietud continúa

y se hace necesario aclarar algunos de ellos: “La coherencia lógica interna de la investigación es la que habla de su calidad, no (sólo) sus opciones epistemológicas y/o sus enfoques y /o sus procedimientos de recolección de datos” (de Tezanos, 1998, p.35); es por esto que su validez interna está en las técnicas de recolección y análisis de los datos. Diferentes autores (Goetz y LeCompte, 1988) plantean algunos aspectos que le dan solidez a un estudio: el interactuar en el contexto de estudio durante un tiempo prolongado permite realizar análisis y comparaciones constantes con el fin de mejorar los constructos y garantizar el ajuste entre categorías científicas y la realidad de los participantes; el carácter de las entrevistas que se ajusta a los participantes; la observación participante al realizarse en escenarios naturales que dan cuenta de las vivencias de los participantes; la autovigilancia que ejerce el investigador sobre los datos durante el proceso de análisis denominada por Erickson (citado en Goetz y LeCompte, 1988, p.224) “subjetividad disciplinada”, dado el cuestionamiento y reevaluación permanente que se ejerce sobre los datos.

La validez externa está dada por la comparabilidad de resultados de un estudio en cuanto a que sus componentes permiten comparar sus resultados con otros estudios similares; la traducibilidad se da en la medida que fundamentos teóricos, definiciones, método de investigación (técnicas), son comprensibles para otros

investigadores de la misma disciplina u otras relacionadas. La comparabilidad de un estudio es lo que confiere a este, utilidad científica. Pero se aclara que “La falta de comparabilidad y traducibilidad no impide que la lectura de un estudio resulte interesante; lo que hace es privarlo de su carácter científico” (Goetz y LeCompte, 1988, p.231). Para algunos teóricos investigadores, dada la naturaleza de mundo social resulta difícil buscar cierta tipicidad en los resultados de algunos estudios, mirado desde la validez ecológica, dado el efecto de los investigadores sobre los participantes y, particularmente por el objeto social que se estudia puesto que son personas con diferentes puntos de vista, por lo cual un tema puede tomar dimensiones políticas cuyas perspectivas moldean el mundo social.

Bonilla y Rodríguez (1995) señalan que la validez es un dilema para cualquier paradigma; para la investigación cualitativa se plantea desde la triangulación con un carácter de análisis constante de los fenómenos en circunstancias similares o diferentes, obtenidas en un mismo momento o diferente y desde distintos participantes y técnicas, lleva a consolidar los hallazgos, desde una búsqueda constante teniendo en cuenta diferentes miradas, sin descuidar los casos discordantes. La ponderación de la evidencia, verificar la representatividad, verificar los efectos del investigador, la validez solicitada, la devolución parcial o total de la información, permiten afianzar los resultados; es fundamental tener en

cuenta que el proceso de análisis es una actividad cognitiva que conlleva una forma de escribir teniendo en cuenta la reflexividad (Hammersley y Atkinson, 1994).

El principio de reflexividad ha cobrado gran importancia desde el análisis de los dos paradigmas puesto que algunos teóricos han encontrado puntos comunes en la búsqueda de similitudes y diferencias. Este principio condujo a un dilema que por tiempos ha llevado a grandes discusiones sobre si, desde la investigación cualitativa, se construye ciencia o no, pero que gracias a estas discusiones, ahora se entiende más y le otorga al paradigma cualitativo la importancia que en el campo de la investigación tiene actualmente.

Hammersley y Atkinson (1994) hacen referencia a diferentes autores que han aportado al principio de reflexividad (entre otros Wolff, 1964; Rosette, 1978; Hanson, 1958; Gouldnes, 1970; Borhek y Curtis, 1975 y Hammersley, 1982b), debido a que desde los dos paradigmas se ha pretendido separar lo que es ciencia de sentido común, las actividades del investigador y las de los investigados, esto es, la llamada “obsesión que ambos tienen por eliminar los efectos del investigador sobre los datos” (p. 28). Para unos es la estandarización del proceso de investigación, para los otros es la experiencia directa del mundo social. Desde las dos tendencias positivista y naturalista se asume la teoría como la posibilidad de separar algunos datos sin que sean

“contaminados” por el investigador, al constituirse en “receptores neutrales” de las experiencias culturales. Sin embargo, se considera que no es tan fácil lograrlo en la investigación empírica puesto que todo tipo de datos presupone un trasfondo teórico. Es por esto que se plantea la reflexividad para los dos paradigmas; aquí se hace referencia a tres aspectos relacionados con ésta desde la investigación cualitativa.

El **primero** y fundamental es reconocer “el carácter reflexivo de la investigación social, o sea, reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 29). No es posible dejar de lado el mundo social, es difícil eludir el “sentido común”, al igual que los efectos que se ejercen sobre los fenómenos sociales que se estudian, puesto que no existen formas estandarizadas ni válidas de verlos y juzgarlos. Por lo tanto, hay que trabajar con el conocimiento que se tiene y reconocer que se puede estar errado y someterlo a un análisis cuando se crea que existen dudas. Este planteamiento lleva a señalar que las hipótesis, como se ha querido mostrar algunas veces no son únicamente de las ciencias naturales, desconociendo el proceso hipotético que se da en la investigación cualitativa, dado que desde la observación de actitudes, comportamientos surgen hipótesis fruto del conocimiento que se posee para tratar de explicar estas acciones y confrontarlas posteriormente con otros datos.

Al respecto, Hammersley y Atkinson (1994) dan un ejemplo el cual sitúan en el contexto de aula, en una clase:

Así, por ejemplo, si tenemos alguna idea de cómo es la vida en una escuela, podremos adivinar que cuando un alumno levanta su mano puede querer decir que él se está ofreciendo para responder a una pregunta del profesor, o se está presentando como voluntario para hacer alguna tarea, o quiere preguntar alguna cosa que no ha entendido. Para descubrir cuál de estas explicaciones es la correcta, o si hay alguna otra, que sea más apropiada, tenemos que investigar el contexto en el que ocurre la acción; esto es, tenemos que extraer significados posibles de la cultura circundante o de otras acciones aparentemente relevantes. Una vez hecho esto, debemos comparar los significados posibles de cada acción y decidir qué forma toma el modelo de comportamiento más plausible. Así, para tomar un ejemplo simple, si el profesor acaba de hacer una pregunta, podríamos concluir que el alumno se está ofreciendo para proporcionar una respuesta. Si, de todas formas, el profesor elige otro alumno para responder y éste da una respuesta satisfactoria, y nuestro alumno todavía continúa con la mano levantada, podemos sospechar que su verdadera intención original no era responder a la pregunta del profesor sino decir o pedir una cosa diferente. Puede ser también que el alumno esté soñando y no se haya dado cuenta de que la pregunta ya ha sido respondida, o que él piense que la respuesta dada es incorrecta o quiera añadir algo a lo dicho. Estas hipótesis alternativas

pueden ser probadas con observaciones prolongadas y quizá también por medio de preguntas realizadas al alumno en cuestión (p.30).

Continúan los autores señalando:

La moraleja que se saca de esto es que cualquier investigación social toma la forma de observación participante: implica participar en el mundo social, cualquiera que sea su papel, y reflexionar sobre los efectos de esta participación. Indistintamente del método utilizado, en esencia no es diferente a otras formas de actividad práctica cotidiana, aunque por su puesto esté más cercano de unas que de otras. Como participantes en el mundo social también somos capaces, al menos en anticipaciones o retrospectivas de observar nuestras actividades “desde afuera”, como objetos en el mundo. Ciertamente, es esta capacidad la que nos permite coordinar nuestras acciones. Aunque hay diferencias en los propósitos y a veces también en el refinamiento del método, la ciencia no emplea un equipamiento cognitivo de un tipo esencialmente diferente al que está disponible para los no científicos (p. 31).

El **segundo** aspecto considera que la reflexividad maneja unos procesos metodológicos, en el caso de la investigación social los fundamentos epistemológicos no se pueden aislar del conocimiento del sentido común sino que se abordan desde una perspectiva crítica, desde aquí comparte aspectos con las ciencias naturales, en particular el hecho de no ser “verdades definitivas”. Es por esto que, más allá de la preocupación por los efectos del investigador sobre los datos, el interés

central está en el proceso de análisis que se realiza con el fin de entenderlos, atendiendo al contexto y circunstancia puesto que la configuración de esos contextos constituye la aproximación más acertada al hecho investigado; de ahí que se considere al investigador “el instrumento de investigación por excelencia.” Desde aquí los datos se asumen con una postura social y crítica.

El **tercer** aspecto que se plantea desde la reflexividad, destaca la importancia de aplicar la teoría que surge para explicar el comportamiento de los grupos que se estudian en las actividades que realizan los investigadores, las cuales ayudan al desarrollo de estrategias de investigación y análisis. Para esto se requiere el registro juicioso de los datos de tal forma que den cuenta del proceso de investigación; la debilidad está en que, a pesar de existir avance en la fundamentación bibliográfica sobre la investigación, se ha descuidado la aplicación de estas teorías y el desarrollo de otras que puedan llevar a análisis comparativos al no darse de forma sistemática. Ahora bien, desde la perspectiva de los dos paradigmas se construye teoría, sin embargo, el hecho que desde el positivismo se construya teoría formalizada, no lleva a opacar las teorías más informales que surgen del trabajo cualitativo; de la misma forma no debe verse la teorización como exclusiva de los científicos sociales. Para estos investigadores asumir la investigación social desde la reflexividad es situarse en el mundo que se investiga, entender

que se es parte del mismo, que es difícil escapar del conocimiento común y de los métodos basados en éste.

PRINCIPIOS, PROCESOS COGNITIVOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Desde esta contextualización, en concordancia con la misma y teniendo en cuenta el carácter integrador de los diferentes aspectos de la teoría cualitativa, el papel primordial que para el proceso y resultados conlleva la formación del investigador, es fundamental hacer referencia a los aspectos que más allá de lo estructural fundamentan este paradigma y dejan ver la importancia y pertinencia de la apropiación teórico práctica del hecho investigativo. Es por esto que se plantean algunos principios rectores de la investigación cualitativa, los procesos cognitivos fundamentales del análisis y los principales criterios de evaluación. Desde luego, la mayoría de estos aspectos ya se han mencionado, pero para claridad del lector se presentan en forma integrada desde su perspectiva de principios, procesos y criterios.

En cuanto a los principios rectores dos son fundamentales, el “conocer”, ante el cual el investigador necesita tener claro qué se conoce o existe al respecto, y de esto qué corresponde a un estado científico o suficientemente válido como tal (desde la perspectiva de validez interna). Otro es el “cuándo” conoce,

sin olvidar que dada su complejidad el conocimiento llega en diversas formas, dependiendo de las disciplinas sin descuidar que hay aspectos diferentes que se pueden conocer sobre el mismo fenómeno (Morse, 2003). En el paradigma cualitativo el llegar a conocer ocurre en un punto diferente del proceso; para algunos autores es clave el elegir y utilizar correctamente y con un carácter flexible tanto el método como las técnicas atendiendo al contexto y circunstancias, el saber intuir, el ser creativo, al igual que el agudizar la agilidad intelectual.

Procesos cognitivos: Desde cualquier método cualitativo se dan en forma integral cuatro procesos cognitivos los cuales no se pueden perder de vista: comprender, sintetizar, teorizar y recontextualizar (Morse, 2003). De ahí que sea fundamental tener en cuenta la naturaleza del tema de investigación, su importancia, propósito, las preguntas, el lugar o escenario, los participantes (con sus limitaciones), la formación del investigador y, como aspecto de gran importancia, el método y técnicas que se van a utilizar puesto que constituyen su base epistemológica. Sin embargo, la forma como cada proceso se realiza, se orienta, lleva la secuencia o se utiliza, es lo que permite distinguir el uno del otro otorgándole un carácter propio. Esto es, la etnografía, la fenomenología, la teoría fundamentada y la investigación acción, si bien guardan ciertas similitudes tienen sus características particulares o perspectiva única en su proceso cognitivo

que, como métodos cualitativos que son, los diferencia.

El **comprender** implica el conocer el lugar donde se realizará el estudio: como lugar, como cultura, contexto según el tema de estudio, al igual requiere la consulta de investigaciones relacionadas con el fin de entender y reconocer estados, caminos u orientaciones; esto sin que influya o condicione los hechos, puesto que el investigador se “basa en la capacidad de ver la experiencia desde la perspectiva del participante, clave para una buena investigación cualitativa” (Morse, 2003, p.33). En el proceso de comprender se avanza por medio de las diferentes técnicas de recolección de datos y validación de los mismos mediante las estrategias ya mencionadas; conlleva análisis constante, identificar patrones (así aparentemente no tengan relación), aplicar herramientas analíticas como indagar, preguntar, comparar (Strauss y Corbin, 2002). El microanálisis (análisis detallado línea por línea) utilizado en el inicio de un estudio, permite avanzar en la codificación y “generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y sugerir las relaciones entre ellas...” (p.64); aquí las herramientas analíticas son claves en la profundización y comprensión del hecho investigado.

Saber sintetizar: permite reorganizar e integrar aspectos que llevan a mostrar un caso o casos; en el proceso de búsqueda activa en los datos desde

diferentes actores o participantes, se va conformando un patrón de historia y sus variantes alternativas que relacionan los datos y dan cuenta de los hechos. Entre otras formas de análisis que llevan a la síntesis están: la comparación entre datos y el análisis de categorías según sus elementos o aspectos comunes.

Teorizar: en el proceso de construcción de una teoría es necesario aclarar algunas ideas sobre aquello que la constituye, como lo es el diferenciar entre descripción, ordenamiento conceptual y teorización. Describir es pintar, escribir o narrar una historia de una forma detallada sin interpretar o explicar el por qué de los hechos. El ordenamiento conceptual permite clasificar los acontecimientos según sus dimensiones y propiedades, es la búsqueda de sentido de los datos que le permite al investigador organizarlos según un esquema de clasificación. Teorizar implica no sólo “(...) concebir o intuir” ideas, sino formularlas desde un esquema lógico, sistemático y explicativo (...) para que una idea llegue a ser teoría se exige que ésta se explore a plenitud y se considere desde muchos ángulos o perspectivas” (Strauss y Corbin, 2002, p.24).

A la teoría se llega por medio de un proceso activo, una rigurosa observación, sistematización y análisis de datos, los cuales es necesario ir descomponiendo y recomponiendo desde un proceso de preconfiguración, configuración y reconfiguración de la realidad. Un paso

clave es hacerse preguntas sobre los datos con el fin de profundizar sobre ellos, no hay que inquietarse si las preguntas, más que resolver problemas llevan a plantear otros. Un aspecto importante que no hay que olvidar es que **la teorización surge del muestro teórico**; este se realiza con base en los conceptos emergentes, con el fin de explorar más las dimensiones o las condiciones en las cuales varían las propiedades de los conceptos; realizar un buen muestro teórico depende de la capacidad del investigador para saber a dónde ir y con quién lograr los datos necesarios para avanzar en la elaboración una teoría. El muestro se hace de incidentes, acontecimientos o sucesos, no de personas.

En cuanto a las preguntas, se hace necesario aclarar que no todas las preguntas son teóricas, estas son las que le permiten al investigador detectar el proceso, sus variaciones, realizar relaciones, conexiones. Por ejemplo: haciendo comparaciones entre los conceptos; teniendo en cuenta las propiedades y dimensiones de las categorías; preguntándose qué sucede o sucedería si se da este o aquel hecho; cómo cambian los eventos o las acciones en el tiempo; determinar cuáles son los aspectos básicos o estructurales en un caso señalando, cómo afectan los acontecimientos los hechos que se dan o van surgiendo.

Hay otra clase de preguntas que son: las sensibilizadoras, alertan al investigador sobre lo que muestran los

datos; las preguntas de orden práctico y estructural, orientan el muestro y contribuye al desarrollo de la teoría; las preguntas guías, las cuales orientan las observaciones, entrevistas y análisis de estos datos y de otros documentos, en un inicio son abiertas y, en la medida que avanza el proceso son más concretas o específicas.

La recontextualización: es la que conduce al desarrollo de la teoría emergente; se constituye en un producto fundamental que permitirá generalizarla y recontextualizarla en otros ambientes; igualmente vincula nuevos hallazgos con los existentes, proporcionando un contexto en el cual ubicarlos, además, demuestra la utilidad e implicaciones de los hallazgos.

Criterios fundamentales de evaluación del paradigma cualitativo: En el desarrollo de una investigación cualitativa o cuantitativa es indispensable utilizar los criterios propios a estos paradigmas. Leininger (en Morse, 2003) plantea que desde el paradigma cualitativo se han venido desarrollando seis criterios fundamentales, aplicables a todos sus métodos de investigación; criterios de evaluación que surgen desde su filosofía y propósitos, aclara que "(...) los términos y énfasis que se haga a cada criterio puede variar, pero las similitudes en los significados o las interpretaciones, hacen que estos sean pertinentes para todos los métodos dentro de la familia del paradigma cualitativo. Lo que tiene en común los métodos cualitativos

lleva a lo común en el uso de los criterios” (p.125). La utilización de los seis criterios incrementa la precisión, enriquece el paradigma y sus métodos; pone en evidencia su fundamentación, bases académicas, rigor y comprensión; el empleo de algunos de ellos muestra tan solo resultados particulares.

1. La credibilidad, se refiere al “valor” de “verdad” o “verosimilitud” con respecto a los hallazgos, atendiendo a las características, profundización de los datos desde el “mundo real” o contexto de ocurrencia y sus actores; constituye la verdad, experimentada, vivida, sentida por los participantes. También es denominada “verdad en la realidad”, comprende realidades objetivas, subjetivas e intersubjetivas, esto es la perspectiva “emic”, que surge de los participantes; en cuanto a la perspectiva “etic” punto de vista del investigador (s) se analiza a la luz de lo emic.

2. La posibilidad de confirmación, consiste en llegar a obtener la corroboración directa y en ocasiones repetida de aquello que el investigador ha escuchado, visto o experimentado con respecto al problema que estudia, proviene de fuentes primarias, es una búsqueda de evidencias desde los hallazgos e interpretaciones. La devolución, retroalimentación, obtener evidencia por parte de los participantes de lo que el investigador interpreta, los casos reales, repetidos, a veces discordantes o marginales, el lenguaje no verbal, son algunas indicadores de confirmación.

3. El significado en contexto, tiene que ver con aquellos datos que se logran entender dentro de un contexto holístico o que tienen significados específicos para los participantes, se enmarca en la contextualización de las ideas y vivencias de situaciones determinadas. Es un contexto o ambiente cuyo criterio se fundamenta entre otros aspectos en la interpretación, comprensión de las acciones, símbolos, acontecimientos, comunicación, los cuales cobran significados particulares para quienes lo viven y se constituyen en indicadores para el investigador.

4. Los patrones recurrentes, hacen referencia a los casos, acontecimientos secuenciales, experiencias, modos de vida repetidos que se constituyen en patrones, en contextos similares o diferentes, son factibles de identificar desde comportamientos que se evidencian constantemente o expresiones o acciones que se dan en el tiempo.

5. La saturación, da cuenta de una exhaustiva exploración del hecho o fenómeno estudiado. Se da, cuando los participantes ya no aportan más datos y por lo tanto, el investigador no encuentra más explicaciones; supone la inmersión total y a profundidad en los fenómenos para llegar a conocerlos.

6. La posibilidad de transferencia, se logra cuando en el marco de un estudio cualitativo un hallazgo en particular, se puede transferir a otro contexto o

situación semejante y sigue manteniendo los significados, interpretaciones, inferencias particularizadas del estudio completo, lo cual contribuye a transferir el conocimiento. Sin embargo, es bueno recordar que la investigación cualitativa no busca generalizar sino comprensión y conocimiento a profundidad de fenómenos particulares; aquí la transferencia se relaciona desde los aspectos similares y generales de los hallazgos, desde condiciones, contextos o circunstancias ambientales semejantes, esto es: “Las similitudes con otras situaciones semejantes pueden contribuir a ampliar los usos del conocimiento” (Leininger en Morse, 2003, p.128).

Cada uno de estos criterios se relaciona con los fundamentos, propósitos y objetivos filosóficos de los estudios cualitativos; por lo tanto, es importante que todo investigador cualitativo los entienda antes de iniciar una investigación, puesto que se trabajan a lo largo de ésta, no al final. En la mayoría de métodos de investigación se utilizan todos los criterios; el grado con el que se emplean depende de la formación, destreza, conocimientos del investigador, el dominio de la investigación, el tiempo en el que se estudia el fenómeno y su extensión. El conocimiento y habilidad del investigador se potencia con su uso; aquí, es importante reflexionar desde los métodos en cada criterio a partir de los datos, los hallazgos y la forma como se plasma en el escrito; diferentes estudios han demostrado el interés de los participantes, su actitud positiva,

activa y deseo de que los hallazgos sean significativos.

UNA SOMERA MIRADA AL TEXTO Y SU REPRESENTACIÓN

La escritura resultado de una investigación es llamada por algunos autores la hora de la verdad, se nutre de los memorandos que son registros escritos sobre el análisis y que varían tanto es su clase como forma; se organizan en documentos donde se plasman instrucciones sobre la investigación y el investigador, sentimientos, pensamientos; en cuanto a su clase se constituye en notas de codificación y categorización, descriptivas, teóricas y analíticas, operacionales, de diagramas, se realizan a lo largo de la investigación, van evolucionando en el proceso y avanzando en su complejidad, claridad, precisión. Conforman la base de datos y tienen un doble propósito, fundamentar la investigación y lograr la atención y alerta del investigador; su escritura se da una vez se inicia la investigación y continúa a lo largo de ésta puesto que le da densidad, solidez e integración conceptual a los resultados como estructura teórica (proceso que se explica más adelante).

En cuanto al informe puede escribirse teniendo en cuenta diferentes públicos y según los propósitos del estudio, lo importante es que dé cuenta de los hallazgos dentro de los criterios de la investigación cualitativa. Lofland (1974 citado en Hammersley y Atkinson, 1994) comenta que “no hay consenso” en la forma de redactar los

informes, habla de diferentes estilos utilizados por los investigadores a la hora de escribir, entre otros están: “1. El relato organizado mediante un cuerpo conceptual genérico; 2. la estructura de novela; 3. la estructura desarrollada a través de relato. La estructura repleta de acontecimientos, abundantemente documentada con información cualitativa; 4. Estructura interpretada con material empírico” (p.234). Para Boyle (en Morse, 2003) el estilo depende del investigador, tradición científica, investigativa, propósito, grupo con el cual se trabaja; los productos pueden ser libros, artículos de revista populares o profesionales, ensayos, trabajos metodológicos, películas y fotografías. El formato por lo general es narrativo, su intencionalidad es amplia holista y naturalista; su presentación puede ser como una historia natural o cronológica, puede tener diferentes niveles de generalidad, ir de lo general a lo particular o viceversa; en su presentación algunos separan los datos y descripción cultural del análisis, otros optan por un enfoque temático o una “descripción densa”.

En general no se da mucha importancia a la forma de presentación, lo fundamental es que dé a conocer un grupo de personas de tal forma que se pueda ver y comprender su mundo, el comportamiento humano, se construya desde el proceso de análisis, que sea una búsqueda de sus representaciones y reconstrucción de los fenómenos sociales. Un aspecto importante es conservar los hechos que se investigan e interpretarlos desde ellos mismos y sus contextos, evitar la teoría formal que no permite ver, qué

muestran los datos y que por el contrario se constituye en otro “marco teórico” que si bien es el trasfondo que estudia y necesita conocer el investigador, le permite documentarse pero no debe opacar los hallazgos.

Coffey y Atkinson (2003, p.128) advierten que analizar no es “(...) sólo una manera de clasificar, categorizar, codificar y confrontar datos (...) fundamentalmente el análisis trata de la representación y reconstrucción de fenómenos sociales (...) implica representación”; esto es, tener en cuenta que analizar, escribir y representar, son acciones conjuntas. Señalan cómo la redacción de la investigación cualitativa nunca ha sido monolítica, puesto que, ha habido diferencias entre disciplinas, estilos académicos, cambios de una generación académica a otra, aún en el mismo campo de especialización; resaltan que sólo en el pasado reciente, los científicos sociales han comenzado a reflexionar de manera crítica y consciente en la forma en que producen sus textos y cómo los diferentes públicos los leen. Con esto los autores quieren decir que tanto en las estrategias como en la forma que se escribe y representa, el investigador puede ejercer un grado de control, y buscar formas o estilos creativos para que los lectores o audiencias lean sus textos, puesto que escribir y representar es una forma de pesar sobre los datos de una manera diferente.

El proceso analítico de escribir va paralelo al de leer, leer la literatura para

encontrar en ella formas creativas para analizar y desarrollar ideas fructíferas, productivas al escribir “como desarrollo de este arte”; aquí las analogías y las metáforas son fundamentales, es una búsqueda de conceptos sensibilizadores. La lectura se utiliza de manera activa y creativa alejándose de los esquemas rituales que hacen tedioso el escrito. El fin fundamental es aclarar que hay diferentes formas de escribir y representar los datos (fuera de las tradicionales o formales) consideradas por los investigadores como experimentales y que han sido decantadas mediante el proceso de teorización como parte integral del análisis. Estos cambios son considerados desde hace algunas décadas por algunos investigadores como señales de un “cambio paradigmático”, logrando su aceptación en algunas revistas al considerarlas como formas alternativas de representación textual.

Desde aquí se plantean algunos aspectos generales relacionados con el análisis como marco y fundamento en la construcción de las representaciones textuales.

El análisis de los datos proceso continuo e integrador: una vía a la escritura.

En esta parte se hace referencia a algunos aspectos básicos del análisis desde el microanálisis, la formulación de preguntas, las comparaciones, además se mencionan otras herramientas analíticas fundamentales en el proceso de sistematización y construcción de la teoría, como puntos claves que llevan a

mostrar en forma más clara algunos de los aspectos planteados anteriormente con respecto a los procesos cognitivos, criterios y características generales de la investigación cualitativa.

El proceso de segmentación y codificación de los datos desde el microanálisis es fundamental en el derrotero que orienta el análisis interpretativo y escritura de los mismos, exige del investigador su lectura y relectura minuciosa; capacidad de manejar, organizar, recuperar y relacionar la información atendiendo a lo significativo de la misma. Esto permite reorganizar, sintetizar y sistematizar la información en unidades de análisis dando lugar a las categorías; en este proceso los códigos sirven de orientadores. Si bien, “(...) la codificación es parte del proceso de análisis, no debe confundirse con el análisis mismo. En otras palabras la codificación no debe considerarse sustituto del análisis (...)” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 31); sin embargo, como parte del proceso analítico, codificar y generar conceptos son funciones que facilitan aproximarse a aquello que dicen los datos.

El microanálisis tiene los rasgos de la codificación abierta y axial, “(...) no es un proceso estructurado, estático o rígido; es, más bien, de flujo libre y creativo en el que los analistas van de un lado a otro entre tipos de codificación, usando con libertad técnicas analíticas y procedimientos y respondiendo a la tarea analítica que se plantea.” (Strauss y Corbin, 2002, pp.63, 64). El microanálisis al comienzo detalla los datos línea por línea (posteriormente

se amplía a oraciones, párrafos o segmentos más amplios) con el fin de generar categorías preliminares teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones, con el fin de hallar las relaciones entre ellas, con miras a avanzar en la codificación axial. Esta se constituye en el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías; se “denomina “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones (...)” (p.134); identifica la variedad de condiciones, acciones, interacciones, consecuencias asociadas con un fenómeno; relaciona las categorías con las subcategorías mediante oraciones o conectores; busca los aspectos claves que permitan relacionar las categorías principales entre sí.

Según Strauss y Corbin (2002):

En la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías (p.157).

Es pertinente señalar que una categoría representa un fenómeno, esto es un problema, un asunto, acontecimiento

o suceso, que es significativo para los entrevistados; como fenómeno se busca que explique los hechos o aquello que sucede; las categorías se pueden denominar en forma teórica, interpretativa, “in vivo” o cultural. Una subcategoría, en sí no representa un fenómeno, responde más bien a preguntas sobre los fenómenos desde interrogantes relacionados con: por qué, dónde, cuándo, quién. Desde aquí, se pretende obtener una mayor información y otorgarle poder explicativo, claridad y especificidad a los conceptos que pertenecen a una categoría y que desde luego es emergente.

El proceso analítico lleva a descubrir conceptos a partir de una “codificación abierta”, dado que para “descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él (...)” (Strauss y Corbin, 2002, p.111). Al analizar los datos es importante tener en cuenta, que existen dos niveles de explicaciones, uno constituido por las palabras o narraciones utilizadas por los participantes (proceso descriptivo) y el otro, la conceptualización que el investigador hace de aquellas. Este proceso requiere de la utilización de herramientas analíticas.

Actualmente se encuentran programas que sirven de apoyo o facilitan el análisis de datos, aclarando que no sustituyen al análisis del investigador el

cual será riguroso, creativo y profundo; entre otros están: Ethnograph, Atlast.ti, Nvivo, QUALOG, HyperQual. Con el avance de la tecnología, estos software se van modificando, además van surgiendo otros.

Herramientas analíticas:

Retomando lo expuesto hasta aquí, el análisis constituye una interacción entre los investigadores y los datos; es a la vez, como ya se comentó y lo señalan Strauss y Corbin (2002), ciencia, en cuanto a su rigurosidad fundamentada en el análisis de los datos y, arte en la forma de plasmarlos en un texto, donde la creatividad juega un papel importante. “La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías, con buen tino, formular preguntas, estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjunto de datos brutos desorganizados(...) es un equilibrio entre ciencia y creatividad” (pp.14,15). Formular preguntas y hacer comparaciones son operaciones básicas, se constituyen en herramientas analíticas que ayudan a obtener una mayor comprensión de los datos y orientar el muestreo teórico.

Antes de hacer referencia a estas herramientas para Strauss y Corbin es fundamental tener en cuenta el propósito de las mismas:

Alejar el pensamiento del investigador de los confines de la literatura técnica y de la experiencia personal. Evitar maneras estereotipadas de pensar sobre los fenómenos. Estimular el proceso inductivo. Centrarse en lo que hay en los datos y no dar nada por “supuesto”. Permitir aclarar o desenmascarar suposiciones hechas por quienes son estudiados. Escuchar lo que la gente dice o hace. Evitar pasar de largo ante los “diamantes en bruto” cuando se examinan los datos. Forzar la formulación de preguntas y respuestas provisionales. Permitir la rotulación fructífera de los conceptos aunque sea de manera provisional. Descubrir las propiedades y dimensiones de las categorías (pp.97, 98).

Es importante aclarar que estos investigadores, han considerado como procesos básicos del análisis las preguntas y las comparaciones teóricas.

En cuanto a las **preguntas**, exigen mucha atención del investigador para no desviar la investigación; las mejores preguntas según Strauss y Corbin (2002, p.84) son “las que llevan al investigador a respuestas que sirven para la formulación teórica que se está construyendo (...)”, aun cuando señalan que no es bueno clasificar las preguntas porque a veces se toma “más lo específico que lo esencial de lo que se dice”; hacen referencia a algunas de ellas: **1. Las sensibilizadoras**, que alertan al investigador sobre lo que están indicando los datos, ¿Qué está pasando aquí? ¿Cuáles son los actores involucrados?

¿Cómo definen la situación? ¿Cuál es el significado para ellos? ¿Estos significados cambian para cada uno?

2. Las teóricas, ayudan al investigador a ver el proceso, las variaciones, a realizar conexiones entre los conceptos ¿Cuáles son las relaciones de un concepto con otro? (es decir, ¿Cómo se comparan y relacionan en cuanto a sus propiedades y dimensiones?) ¿Cómo cambian los acontecimientos y las acciones en el tiempo? ¿Cuáles son los asuntos estructurales más importantes en este caso, y cómo intervienen o afectan estos acontecimientos lo que estoy viendo o escuchando? **3. De naturaleza práctica y estructural**, dirigen el muestreo y ayudan al desarrollo de la teoría que va emergiendo ¿Cuáles conceptos están bien desarrollados y cuáles no? ¿Dónde, cuándo, cómo voy a recolectar los datos para la evolución de mi teoría? ¿Qué tipo de permiso necesito? ¿Cuánto tiempo tomará? ¿Es lógica la teoría que estoy construyendo? ¿Dónde se falta contra la lógica? ¿Ya llegué al punto de saturación? **4. Preguntas guía**, son las orientadoras de los cuestionarios, las entrevistas, observaciones, análisis de este material u otros documentos; van cambiando en el proceso y teoría que se está desarrollando, son específicas para la investigación, por lo tanto sus preguntas dependen de ésta.

Las comparaciones teóricas: sirven para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones, es una forma de conocer o entender el mundo; la comparación en el análisis se utiliza con el mismo propósito que en la vida diaria. Las propiedades y

dimensiones que surgen de los incidentes comparativos se utilizan para examinar los datos que se tienen, es una forma de comprender aquello que no es muy claro o se ignora. “Las comparaciones teóricas son herramientas (una lista de propiedades) para observar algo con alguna objetividad más bien que darle un nombre o clasificarlo sin un examen profundo del objeto en cuanto a sus propiedades y dimensiones (...)”(Strauss y Corbin,2002, p.88). Cuando las propiedades son evidentes en los datos, no es necesario utilizar estas herramientas; aclarando que las comparaciones realizadas desde el sentido común no son tan sistemáticas como las que requiere un proceso de investigación, ni se orientan hacia aspectos teóricos. Sin embargo, su utilización es fundamental, puesto que se trabaja más con los conceptos que con los datos o casos y se es falible en las interpretaciones a pesar de los esfuerzos que se hacen en el proceso de deconstrucción de un acontecimiento o incidente.

Además de estos procesos básicos, existen otras herramientas analíticas que como mecanismos o técnicas ayudan a hacer comparaciones o realizar preguntas, se utilizan según lo determine el investigador y lo requiera el análisis.

La utilización acertada de la pregunta: si bien de esta ya se habló, aquí se refiere a hacer buenas preguntas que favorezcan el desarrollo de la teoría y al empleo específicamente de cuestionamientos como: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Qué? ¿Con qué

resultados? Preguntas que son claves en el avance de la investigación puesto que permiten al analista salir de bloqueos y de las formas tradicionales de explicar los fenómenos; además ayuda a despejar en la escritura.

Análisis de una palabra, frase u oración: esta técnica lleva a preguntar sobre posibles significados o supuestos mientras se avanza en la búsqueda de los propios significados o interpretaciones, evitando las preconcepciones. Para analizar una palabra, frase u oración se lee el documento o algunas páginas y luego se retoma la lectura para centrarse en aquello que le es más significativo o interesante desde el punto de vista analítico.

Análisis adicionales por medio de comparaciones: además de lo ya mencionado, hay dos tipos de comparaciones, la de un incidente con otro o un objeto con otro con el fin de buscar similitudes o diferencias entre sus propiedades con el propósito de clasificarlas. La otra es la teórica, se comparan las categorías (conceptos abstractos) para buscar conceptos semejantes o diferentes, a los que se les puede sacar las propiedades y dimensiones cuando no son evidentes, a veces están ahí pero no son tan visibles para el investigador debido a posibles bloqueos. Existen dos clases de comparaciones teóricas: la técnica de la voltereta y la comparación sistemática de dos o más conceptos que se pueden descomponer más para hacer comparaciones “cerradas” y “abiertas.” Estas “también dan ideas para el muestreo teórico que busca descubrir

variaciones” (Strauss y Corbin, 2002, p.103).

Técnica de la voltereta: indica que un concepto se voltea “de adentro para afuera” o, de “arriba para abajo”, el propósito es lograr una perspectiva diferente de un acontecimiento, objeto, acción, interacción; esto es, se observa lo opuesto o extremo para encontrar las palabras significativas. A modo de ejemplo, para tratar de entender lo que significa para un estudiante un tema difícil, se podría preguntar ¿Cómo sería un tema fácil? se continúa la pista e inclusive se entrevista a estudiantes que tienen la percepción de ser fácil ese tema. Para profundizar en el significado de lo que es un una “buena clase”, una vez reconstruido, se le puede plantear a los participantes cuáles serían las características de una clase contraria a la que señalan como tal.

Comparación sistemática de dos o más fenómenos: consiste en comparar un incidente o hecho de los datos con otro tomado de la vida real o de la literatura, con el propósito de sensibilizar u orientar al investigador con respecto a las propiedades y dimensiones, dado que algunas veces pasan desapercibidas; o en ocasiones porque no se tiene claro qué se está buscando, recordando que al igual que en las comparaciones teóricas se comparan conceptos, no casos. “Aunque las verdaderas propiedades emergen de los datos, las técnicas le ayudan al analista a reconocerlas, a superar las anteojeras analíticas que con frecuencia obstruyen nuestra visión de lo que hay en los datos” (Strauss y Corbin, 2002, p.106). Una vez que se avanza en la investigación las explicaciones

teóricas del investigador son más claras, específicas y, a la vez densas, al ser más evidente las propiedades, a esto contribuye la mente sensible del investigador.

La alerta roja: es necesario reconocer que el investigador trae sesgos, creencias, suposiciones, puesto que las personas son producto de su cultura, la época en que se vive, experiencias, género, educación, lo fundamental es tener en cuenta en qué momento los sesgos o creencias del investigador o entrevistados se llevan al análisis de los datos. Tezanos (1998, p.73) los llama prejuicios, supuestos u opiniones, “Estas confusiones se producen en general por una ausencia de la distinción entre lo interno, familiar, privado y lo externo, extraño público y de los modos en que interactúan en el proceso de socialización de una persona”. Es por esto, que estima conveniente que el investigador tenga claro y reconozca sus ideas y nociones previas que en un momento dado podrían interferir con los datos y poder controlar su subjetividad con el fin de no perder la “objetividad tanto en la formulación de las preguntas directrices como en el análisis de los datos (...)” (p.79).

De la misma forma Strauss y Corbin (2002, p.107) advierten que los investigadores a veces no se ponen en “alerta” y terminan aceptando sus propias “suposiciones, sesgos o creencias o los de sus entrevistados”; su recomendación es estar atentos ante aquellos indicios que indican que el investigador “puede estar introduciendo sesgos”. En estas

situaciones, recomiendan detenerse y preguntarse: Qué está sucediendo aquí? Esto sucede por aceptar las palabras o explicaciones dadas por los participantes sin cuestionar y profundizar sobre ellas; preguntas como estas pueden ser de ayuda: ¿Qué quiere decir con “bueno”, “nunca”, “siempre”? ¿Bajo qué condiciones se da esto o aquello? ¿En qué circunstancia?

Las herramientas analíticas o técnicas se presentan con un carácter flexible, atendiendo a las capacidades creativas de los investigadores. Se insiste en señalar que en general se necesita sensibilidad, estar pendiente de aquello que dicen los datos, estar alerta para reconocer cuándo los sesgos o suposiciones del investigador y los participantes están haciendo parte del análisis para impedirlos, romperlos o superarlos. Se advierte que no es fácil, pero que es un aspecto indispensable y por lo tanto se necesita tenerlo muy claro para asumir una actitud de indagación y creatividad ante el dato; es la clave para que los investigadores tengan éxito, puesto que estimulan el pensamiento, dan lugar a interpretaciones alternativas y generan ideas. Consignar en el diario de campo las experiencias investigativas, permite rastrear el proceso de recolección y utilización de las herramientas para el análisis desde una perspectiva cíclica.

Finalmente, es el investigador y el proceso analítico que lleve, el que de una u otra forma marca un derrotero que le permite la elaboración del texto resultado de su investigación, en este proceso el investigador es autónomo

y buscará algunas de las formas ya enunciadas, otras o aquellas fruto de su creatividad para expresar sus hallazgos.

A MODO DE EPÍLOGO: UN DOCENTE REFLEXIVO DESDE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Desde estos referentes generales que contextualizan la investigación cualitativa y la etnografía se retoma la Investigación Acción (IA) puesto que se fundamenta en ellos. Los aportes de la etnografía reflexiva, en el aula, a la investigación acción particularmente desde sus usos pedagógicos, le permiten comprender los problemas, estructurar, avanzar en la elaboración y consolidación de propuestas pertinentes a los problemas; es por esto que sus logros han servido de referente significativo en la educación (ya sea formal o no), su fin fundamental es mejorar la realidad en la que cada persona está inmersa; de ahí que su propósito sea la transformación y cambio de la realidad social. Las circunstancias históricas, necesidades sociales y educativas han ubicado a la IA en un lugar prioritario, dada la necesidad de reflexionar sobre la praxis en diferentes campos, investigar sus problemas y mejorarlos. Pérez (1994, p.137) plantea: “En el campo docente el profesor reclama cada día más tiempo, formación y posibilidad de sistematizar su quehacer propio. Lo mismo sucede en el mundo laboral, político, cultural (...)”. La vía es reflexionar en forma sistemática, orientar con más precisión, ser estratégico a la hora de

redimensionar la tarea y replantear los objetivos, procesos en los cuales la etnografía aporta significativamente a la IA.

Como ya se dijo la IA es considerada un método de investigación, una forma de mirar el mundo desde la “reflexión-en-acción”; pensada desde la educación y el aula, es denominada investigación en el aula, de ahí que su apoyo fundamental sea la etnografía, soportada por estudios microetnográficos. Compromete a docentes y estudiantes en una búsqueda compartida con miras a avanzar en el conocimiento y las competencias que le subyacen; conocimiento y competencias que son susceptibles de investigarse y desde luego potenciar. Lo fundamental es que permite comprender aquellas situaciones problemáticas factibles de ser investigadas en el aula desde los currículos y aspectos que se planteen en este campo. McKernan (1999) considera que el rasgo más significativo del docente es el desarrollo de su capacidad investigativa que lo lleva autoevaluarse y a mejorar por sí mismo mediante un estudio organizado y riguroso de su práctica: “La imagen del profesor reflexivo es una imagen atractiva, en la que los problemas de la práctica están abiertos a la reflexión y a la investigación” (p. 65). Es por esta razón que se enfatiza en la etnografía, la teoría fundamentada y la IA desde el principio de la complementariedad al considerar su pertinencia y actualidad en la formación del docente universitario.

En sus inicios no fue fácil pensar en un paradigma diferente al positivista, de ahí que surgieran inquietudes con relación a, si era posible mejorar el desempeño docente, si se podía investigar sobre la praxis cotidiana y hasta qué punto, la reflexión sobre la propia acción docente realmente contribuía a mejorar. Inquietudes que ya desde la práctica han permitido que el docente avance en doble vía: una, la contextualización de su propia práctica pedagógica, la obtención de buenos resultados y rendimiento y la otra, en la búsqueda de un perfeccionamiento constante de su labor docente y del grupo. Es así como, desde la investigación, las reflexiones epistemológicas sobre el conocimiento científico en las ciencias humanas y en la educación se ha avanzado en la construcción de paradigmas alternativos al positivismo.

Para el profesor, la etnografía tiene un valor práctico y pedagógico (Wood, 1987; Tezanos, 1998; Hammerley y Atkinson, 1994; McKernan, 1999), de gran apoyo por los usos pedagógicos que le proporciona. Entre estos usos pedagógicos están: Los relacionados con sus conocimientos y su propia experiencia pedagógica puesto que le permite conocerse a sí mismo como docente y persona, sus problemas, su interacción docente -estudiante, su utilización para evaluar su trabajo, el aprendizaje de sus estudiantes, sus formas de aprender, sus motivaciones. Desde el hacer estudia las estrategias que utiliza el docente, sus significados, al igual que las estrategias que emplean los estudiantes. Desde el sentir permite

interpretar los imaginarios, conductas, actitudes, opiniones, concepciones y su asociación con el hacer e incidencia en los comportamientos, opiniones, imaginarios.

Actualmente se avanza en estudios relacionados con los currículos, dirección, evaluación; problemas relacionados con el conflicto escolar, principios de tolerancia, ciudadanía; historias de vida o bibliografía de docentes y estudiantes, aspectos relacionados con la carrera docente, necesidades e intereses, principios de identidad y pertinencia desde el ejercicio docente; la visión de maestro desde la mirada de los estudiantes, directivos, comunidad en general, de las misma forma las lecturas que realiza el docente y quizá, los más importante los imaginarios de los estudiantes, sus percepciones sobre las problemáticas y posibles formas de solucionarlas. En fin son múltiples sus usos pedagógicos, desde estas y otras situaciones y desde cada una de las asignaturas o áreas de estudio que han enriquecido y seguirán aportando a la contextualización de situaciones y búsqueda de alternativas de solución, dado el control y aporte que ejerce sobre el trabajo del docente, directivos e instituciones.

Desde la etnografía reflexiva no se está excepto de modificaciones, dada la mirada y control que sobre los actores propicia y que induce a cambios significativos; de ahí su afán de ir más allá de lo descriptivo para reflexionar sobre lo pedagógico. En cuanto a la IA para McKernan (1999) actualmente se presenta:

(...) como un paradigma singular y distinto desde el punto de vista de la concepción del hombre y del entorno en que se desenvuelve. Un paradigma singular, vinculado con la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio. Se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación. Se preocupa por averiguar los fenómenos educativos, tal y como suceden en la realidad, empleando variedad de métodos que ayuden a la toma de decisiones (p.138).

Es un estilo de investigación, denominado también “paradigma emergente o de complejidad,” que combina la investigación, la acción, el pensar y el hacer. Toma la investigación cualitativa como apoyo básico de rigurosidad, fundamentación, procesos analíticos, criterios, trasfondo de validez, principios éticos. El método etnográfico desde la dinámica de complementariedad apoya los procesos de comprensión, sistematización y objetividad que requiere para dar cuenta en su primera fase de la comprensión y conceptualización del problema, al igual que desde la aplicación de la espiral autorreflexiva en sus fases de acción- observación, reflexión, al registrar el proceso de sistematización, análisis, valoración, comunicación y demás aspectos del proceso; la teoría fundamentada le apoya la tarea de construir teoría.

Al docente que desarrolla un carácter de investigador autocrítico, le

permite establecer su propia tradición investigadora la cual va en bien del desarrollo de la misma educación; por su parte, el conocimiento adquirido mediante las propias experiencias se ha considerado auténtico, por cuanto surge de una reflexión racional propia, mediante la realización de acciones también propias, al ser un conocimiento generado en la práctica. El fundamento de la acción investigativa en el aula, señala McKernan, está basado en la crítica analítica del proceso de aula en términos de la “lógica de la enseñanza”, es decir, de los procesos de aprendizaje y evaluación, de ahí que uno de los primeros puntos de partida es un análisis de las limitaciones sobre la propia acción; sin olvidar que “el profesor que ve su rol como una autoridad se considera a sí mismo un Prometeo; mientras que el profesor orientado a la investigación evoca una respuesta prometeica de los estudiantes (...)” (74).

Es por esto que el carácter central del enfoque de la IA es la espiral autorreflexiva, proceso que ya señalaba Kurt Lewin desde la expresión “action research”, quien lo describe como “la planificación, la concreción de hechos y la ejecución” (Carr, Kemmis, 1988, p.174). Espiral que es considerada como parte de los momentos de la IA, requiere de la participación ininterrumpida y aporte de todos los participantes, al ser una práctica social encaminada a la acción que conlleva: planear, actuar, observar, reflexionar, para luego planificar con el fin de dar solución al problema (s) que se ha detectado.

Relaciona la reconstrucción del pasado en aras de construir un futuro concreto y a corto plazo desde la acción; de ahí que este enfoque "... sitúa el proceso en la historia, atribuye a los actores del proceso el papel de agentes históricos que han entendido de antemano que su conciencia surge de su práctica histórica y está configurada por ella..." (Carr, Kemmis, 1988, p.198). Implica que los docentes necesitan ponerse al tanto de su trabajo, de tal forma que les permita estudiar su propia labor, reconocer y entender sus problemas y los de sus estudiantes y buscar conjuntamente alternativas. Estudiosos de la IA han encontrado que el profesor como investigador es "terco y profesional", esta "potenciación" le permite "hacerse cargo de su propia vida profesional"; el reto está, en la búsqueda y planteamiento riguroso de la metodología. Arbeláez (2007, p.29) señala: "La IA proporciona un medio para que los profesores superen las concepciones o ideas previas que poseen sobre la docencia y con las cuales fundamentan su práctica, y puedan llegar hasta elaboraciones ideológicas, más amplias, sistemáticas y válidas (...)"

Para McKernan (1999, p.241) en la IA todavía "no hay una metodología suficiente para la interpretación de datos (...)", por tal razón aclara que su apoyo fundamental está en los procesos de análisis de la investigación cualitativa y etnografía; en general desde la IA se habla de cuatro etapas: procesamiento de datos, representación de los mismos, interpretación y presentación de resultados. Los fundamentos ya

expuestos desde la investigación cualitativa sirven de orientación para el análisis, en cuanto al informe de resultados, este puede variar de acuerdo al estilo de presentación que elija el investigador. El informe escrito de la misma forma que el proyecto, requiere de un plan estructural que contempla: el hecho que se investigó, quien realizó la investigación, cómo se realizó, cómo se analizaron los datos, cuáles fueron los resultados obtenidos. McKernan (1999, p.256) al igual que otros investigadores nos recuerda: "que escribir es una forma artística que requiere de detalles de estilo y técnica, la lectura es quizá la mejor formación para todo escritor..." y, desde luego para el docente. Por lo tanto, el investigador en la acción necesita prepararse para ser escritor y poder comunicar la vida de sus proyectos y la de quienes participan; como el novelista, el investigador debe tener una voz, un instrumento complejo, es su manera de abordar el contenido, lo vivido, puede ser una voz en primera o en tercera persona. El profesor como investigador y como escritor, cuidará el buen tratamiento y dirección de los informes desde la IA.

Estos proyectos también se pueden comunicar mediante producciones de televisión, radio y video, presentaciones orales de sesiones de demostración, pósters, debates por medio de mesa redonda, o uso de las tics, sin olvidar que el informe escrito o artículos es el principal medio de diseminación. En cuanto al estilo puede ser formal o académico: monográfico, o tesis

doctoral; informal como un estudio de casos descriptivo.

La recomendación de McKernan es publicar, puesto que “es la hora de reconocer que la investigación-acción es un fenómeno internacional (...)”, que el docente posee la capacidades para ser un excelente investigador y que como decía Lawrence Stenhouse, “la meta del profesor investigador consiste en alcanzar la sabiduría que todavía no posee por medio de su propio trabajo”. Mckernan señala que Elliott insiste para que en las instituciones educativas y dependencias encargadas de la investigación se incentive y otorgue el justo reconocimiento a los estudios cualitativos, en la misma forma

que lo han hecho con la investigación clásica. Estos investigadores resaltan que las universidades europeas y norteamericanas llevan décadas trabajando y creando centros de excelencia para la formación del docente desde la investigación cualitativa (etnografía reflexiva e IA), al considerar que la educación superior está sirviendo para diseminar con cierto grado de éxito esta modalidad de investigación en la formación de los profesores con prelación al desempeño de la profesión. Sea esta una oportunidad para reflexionar y continuar leyendo al respecto y para que las instituciones de educación le otorguen a la investigación cualitativa la importancia y lugar que se merece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbeláez, L. R. (2007). *Investigación en el aula*. Bucaramanga: Centro para el Desarrollo de la Docencia- CEDEDUIS, Universidad Industrial de Santander.
- Arnal J., Del Rio D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Blandez, J. (2000). *La investigación acción un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- Boyle, J. S. (2003). Estilos de etnografía. En Morse, J. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp.185-214) Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Bonilla, E. y Rodriguez, P. (1995). *La investigación en Ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Presencia.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación de profesores*. Barcelona: Martínez Roca.

- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coffey, A. y Atkinson P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Medellín Colombia: Universidad de Antioquia.
- Elliott, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fals, Borda. O. (1988). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Colombia: Tercer Mundo.
- Florian, M. J. (1983). *Investigar para cambiar: Un enfoque sobre la Investigación Acción Participativa*. Bogotá: Presencia.
- Forero, C. M. (1994). *El maestro como investigador de su propia práctica pedagógica a partir del modelo etnográfico y de la investigación acción*. Bucaramanga: Ediciones UCC.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Giordan, A. y De Venchi, C. (1999). *Los orígenes del saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos* (4a ed.) Sevilla: Diada
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *La etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, Sampieri R.; Fernández, C. Carlos y Baptista, L. P. (2010) *Metodología de la investigación*. (5 ed.) México: McGrawHill.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hurtado, B. J. (2002). *Formador de investigadores: Retos y alternativas*. Bogotá: Magisterio.
- Irwin J. y Doyle M. A. (1994). *Conexión entre lectura y escritura: Aprendiendo de la investigación*. Argentina: AIQUE.

- Leininger, M. Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa (2003). En Morse, J. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp.114-137) Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Martinez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Texto.
- McKernan, J. (1999). *Investigación acción y currículo: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Morse, J. (2003). Emerger de los datos: Los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En Autora (Ed.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp.29-52) Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (1999). *Complementariedad etnográfica*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Noerager S. P. (2003). Erosionar la teoría fundamentada. En Morse, J. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp. 246-257) Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Olson, M. (Comp.) (1991). *La investigación acción entra al aula*. Argentina: AIQUE.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa retos e interrogantes: Métodos I*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa retos e interrogantes: Técnicas y análisis de datos II*. Madrid: La Muralla.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peroni, M. (2003). *Historia de lectura: Trayectoria de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T.(1991). *Las estructuras de las revoluciones científicas* (3a ed.) México: Fondo de cultura económica.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Sandoval, C. (2000). *Investigación cualitativa: Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social* (2a ed.). Bogotá: ICFES-ASCUN.

- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Ulin, P. R.; Robinson, E. T. y Tolley, E. E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública: Métodos cualitativos*. Washington EUA: Publicaciones Científicas y Técnicas.
- Vélez, O. L. y Galeano, M. E (2002). *Investigación cualitativa estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Wittrock, C (1987). *La investigación de la enseñanza: I enfoques, teoría y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Wood, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.