

# **ALGUNOS MÉTODOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS**

Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la educación  
Campus de Ourense

**Autora:** Dra. Margarita R. Pino Juste

INDICE

Introducción.....	3
1.- Métodos de investigación.....	3
1.1 Enfoque positivista. ....	3
1.1.1 Supuestos generales.....	3
1.1.2 Métodos de investigación.....	6
1.2. Enfoque interpretativo.....	7
1.2.1 Supuestos generales.....	7
1.2.2 Métodos de investigación.....	9
1.3 Enfoque crítico. ....	10
1.3.1 Supuestos generales.....	10
1.3.2 Métodos de investigación.....	11
2.- Métodos de investigación cualitativa.....	13
2.1 Método de investigación-acción.....	13
2.1.1 Investigación del profesor.....	14
2.1.2 Investigación cooperativa.....	15
2.1.3 Investigación participativa.....	17
2.2 Etnografía.....	18
2.3 Método Biográfico.....	22
3. Proceso y fases de la investigación.....	23
4.- Elaboración de Instrumentos de medida.....	24
4.1 Observación.....	25
4.2. Grabaciones de Vídeo.....	27
4.3 Historia de Vida.....	29
4.4 Cuestionarios.....	32
2.5 Entrevista.....	36
5.- Análisis de contenido.....	40
5.1 Introducción.....	40
5.2 Definición y características.....	41
6.- Referencias Bibliográficas.....	43

<p style="text-align: center;"><b>ALGUNOS MÉTODOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS</b></p>
--

## INTRODUCCIÓN

Este texto pretende dar a conocer al alumnado los métodos de investigación en educación y las técnicas más usuales en investigación cualitativa para poder diseñar y estructurar un proyecto de investigación desde esta perspectiva. El objetivo es dominar cada una de las técnicas para saber decidir en cada caso la más óptima y habituarse a trabajar con las herramientas básicas de las que dispone un investigador.

### 1.- MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación describiremos brevemente distintos enfoques de investigación desde la perspectiva educativa.

#### **1.1 ENFOQUE POSITIVISTA.**

##### **1.1.1 Supuestos generales**

La investigación positivista según Medina Rivilla (1995: 106) *“pretende el conocimiento, lo más objetivo posible, de las realidades humanas salvando las creencias y subjetividades deformantes del investigador, Se pretende descubrir las relaciones entre variables que afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje, evidenciando su interacción y prediciendo nuevos comportamientos en coherencia con los procesos de generalización a los que tiende el conocimiento”*.

La teoría que se pretende desarrollar se sustenta en la evidencia de los hechos y en la búsqueda de generalizaciones, que deben estar fundamentadas mediante procesos de replicación de experiencias, control y comparación entre grupos.

Para construir los instrumentos de medición se buscan métodos rigurosos, se aplican complejos análisis estadísticos y una immejorable calidad de la información que debe ser presentada con las exigencias de cuantificación, verificación y control.

El enfoque tecnológico de la Didáctica (Popkewitz, 1988 habla del enfoque empírico-analítico de acuerdo con Habermas) ha sido muy estudiado en los últimos

años por su indudable importancia y vigencia. Se fundamenta en la teoría positivista que, en síntesis, se caracteriza por lo siguiente:

1) La teoría debe ser universal y le interesa la explicación. Los objetivos de toda investigación son la posibilidad de explicación y predicción de la realidad

2) Creencia en la unidad del método científico para generar todo el conocimiento científico.

3) Intenta hacer una ciencia neutra, sin intereses.

4) Concibe el mundo social a semejanza del mundo físiconatural, como un sistema de variables interactuantes, pero que pueden ser aisladas para su estudio. De igual modo, cree que las acciones humanas se pueden concebir tecnológicamente y la realidad social puede ser fragmentada.

5) Mantiene la necesidad de separación de los hechos y los valores. Las cuestiones valorativas deben quedar fuera del conocimiento científico.

6) La relación teoría-práctica es de naturaleza técnica.

7) Confianza en la matemática para elaborar y verificar las teorías y se admite la necesidad de formalizar el conocimiento.

8) Necesidad de la figura del experto que posee el conocimiento científico formulado a través de teorías y propuestas de acción para la práctica.

En su traslación al ámbito didáctico, los tecnólogos de la educación (tradicionalistas, en palabras de Giroux, 1994) sostienen una concepción de los hechos educativos que se caracteriza por:

1) Se niegan a preguntarse por la naturaleza política de la enseñanza tratando de descontextualizar y desconsiderar la ideología de la práctica educativa.

2) Se centran en la postura positivista de enfatizar las técnicas pedagógicas y de instrucción promocionando la transmisión de conocimientos y contenidos.

3) Las escuelas son simples lugares donde se imparte la instrucción.

4) Dejan de lado las relaciones entre conocimiento, poder y dominación y la separación tajante entre medios y fines educativos.

5) Las escuelas transmiten conocimiento objetivo.

Una importante crítica a lo que él denomina concepciones míticas del enfoque científico positivista es realizado Quintanilla (1976: 65-81) señalando: las características de objetividad, infalibilidad y progreso de la ciencia y la neutralidad y autonomía del conocimiento científico. No se pueden mantener las características de objetividad e infalibilidad considerando que el conocimiento es absoluto, definitivo e

infalible pues la historia de la ciencia nos muestra que, en su evolución, se han dado pasos en todas direcciones, incluso pasos atrás, y que el error no ha estado al margen de la producción científica. De acuerdo con Popper, una ciencia necesita ser falible, falsable para progresar, y la objetividad de la ciencia viene a depender de la evolución histórico-social del contexto cultural de la investigación, del consenso de la comunidad científica de cada época. (Los criterios de objetividad vendrán dados en función del contexto teórico en el que nos encontremos y, sobre todo, por criterios de intersubjetividad, el consenso de la comunidad científica como factor de determinación de la validez actual de los paradigmas y del conocimiento científico (Contreras, 1994: 107). Igualmente se rechaza la neutralidad axiológica, según la cual la ciencia se ocupa de hechos, no de valores, pues hay que admitir que no hay hechos sin teorías, ni observaciones sin interpretaciones, por lo que no hay ciencia sin normas y valores.

En relación con las prácticas educativas señaladas en este enfoque Carr y Kemmis (1988) y Carr (1993), entre otros autores, han criticado este enfoque porque:

1) La realidad educativa es una realidad social, y no hay observación de la realidad social que pueda considerarse neutral; la pretendida neutralidad oculta cuestiones normativas e ideológicas.

2) Es insostenible la idea de que las decisiones educativas se pueden tratar como asuntos técnico-instrumentales ya que no hay hechos sin alguna teoría en la que cobren significado. Concibe la enseñanza como una provisión de medios instructivos para lograr resultados de aprendizaje decididos de antemano.

El enfoque positivista o tecnológico lleva a la Didáctica a separar la dimensión normativa de la explicativa, excluyendo a la normativa todo interés por los valores y construyendo una ciencia parecida a las ciencias empíricas (Habermas, 1987; Popkewitz, 1988). Las cuestiones axiológicas quedan fuera de los aspectos científicos de la Didáctica y de su ámbito de preocupaciones. Se hace así una distinción clara entre fines y medios. Las fines habrían sido decididos fuera del control de la Didáctica a la que como ciencia quedaría la función de encontrar los medios adecuados para conseguir aquellos fines que le han sido impuestos desde fuera.

La distinción crucial entre los fines y los medios alrededor de la cual se desarrolla la racionalidad burocrática característica del enfoque tecnológico es epistemológicamente dudosa y moralmente objetable.

Hechas estas reflexiones podemos cuestionarnos: ¿Hasta qué punto las herramientas importadas del campo de las ciencias naturales, cuyo supuesto

fundamental es que para estudiar la realidad basta con acercarse objetivamente a ella, pueden servir a las características peculiares del territorio educativo?.

Nuestra respuesta en este punto es que los fenómenos educativos, objeto de nuestra área disciplinar, son fenómenos de una naturaleza distinta a la que corresponde a los fenómenos naturales. En nuestro ámbito disciplinar no se trata sólo de descubrir leyes, sino principalmente de producir conocimiento y que éste sea relevante y útil para modificar y mejorar la práctica educativa. No se trata tan sólo de buscar explicaciones de las acciones sociales, cuanto de buscar significados y la comprensión de las acciones, así como, detectar limitaciones haciendo que los mecanismos causales subyacentes sean visibles para las personas a quienes les afectan en su práctica diaria.

Las múltiples críticas dirigidas al enfoque positivista-tecnológico han abonado el terreno para la expansión del llamado enfoque interpretativo en la Didáctica.

### **1.1.2 Métodos de investigación**

En cuanto a los métodos de investigación, suele decirse que los más usuales de este enfoque son los cuantitativos, o los orientados por una “*perspectiva de comprobación de hipótesis*” (Biddle y Anderson, 1989). Normalmente se suelen describir dichos métodos y técnicas con una referencia, bastante amplia, al modelo hipotético deductivo de razonamiento, con el consiguiente riesgo de simplificación.

A continuación detallamos los principales métodos y técnicas que suelen emplearse dentro de este enfoque.

Algunos de los métodos de investigación más utilizados por este enfoque son la encuesta por muestreo; la observación estructurada y estudios proceso-producto, aunque Biddle y Anderson (1989) la consideran caso aparte dentro de la encuesta de muestreo; y los experimentos manipulativos.

Son varias las ventajas que tienen los métodos básicos de investigación de este enfoque, la principal de ellas es su complementariedad. Las encuestas por muestreo aportan datos relativos a la distribución de ciertos factores en una población y los experimentos manipulativos suministran información acerca de las relaciones de causalidad. No obstante, sus limitaciones son muchas. Hay implícito en estos métodos un conductismo radical: sólo se puede acceder a informaciones y conductas externas que sean susceptibles de observación y cuantificación. Por otra parte, muchos de sus supuestos son abiertamente cuestionables: algunos críticos han sugerido que este tipo de investigación limita los intereses del investigador a los establecidos en escalas

precategorizadas lo que puede implicar que no lleguemos a descubrir nunca los intereses de aquellos sujetos que estamos investigando. Otros critican la falta de rigor de las relaciones que se establecen entre términos, conceptos y métodos en gran parte de la investigación lo que sugiere que sus resultados pueden también ser subjetivos. También se cuestiona el hecho de que normalmente, solo se verifican hipótesis, pero se sabe poco acerca de cómo se han generado estas. Finalmente, a muchos les preocupa el supuesto implícito en esta investigación de que los descubrimientos comprobados a partir del caso único se puedan generalizar a otros casos y conceptos.

## **1.2. ENFOQUE INTERPRETATIVO**

### **1.2.1 Supuestos generales.**

Antes de referir las características de este enfoque conviene hacer algunas otras reflexiones que apoyan el progresivo cambio paradigmático.

Dentro del amplio espectro de las ciencias suele hablarse de ciencias nomotéticas (ciencias que intentan encontrar leyes generales) y ciencias ideográficas (ciencias que versarían sobre hechos aislados, captables en su singularidad, individualidad e irrepetibilidad).

Las ciencias de la Educación, en general, y la Didáctica, en particular, pueden considerarse como ciencias culturales, ciencias que por su carácter supuestamente idiográfico no pueden proporcionar conocimientos universales ni establecer leyes con carácter general, por cuanto:

1. Los fenómenos humanos y sociales están vinculados a factores históricos, sociales y culturales. La investigación social surge de un contexto comunitario. El científico, como sujeto, se encontrará inmerso en un contexto social y envuelto en una trama de valores e impulsos colectivos (Palop Jonqueres, 1983: 53). Las generalizaciones que puedan realizarse sobre la conducta humana serán restrictivas, ya que ésta se encuentra muy mediatizada por el contexto físico y social en que se realiza.

2. Los fenómenos sociales y educativos son fenómenos complejos y singulares, no integran un sistema social cerrado, sino abierto, y no pueden ser explicados por esquemas interpretativos cerrados, sino que demandan la asunción de paradigmas abiertos y comprensivos. Intentar analizar los fenómenos sociales como sistemas aislados al margen de los factores que los determinan, con la pretensión de llegar a explicaciones de valor universal, a leyes generales, supondría enfatizar, quizás en

demasiá, los aspectos de fiabilidad y aplicación de los conocimientos obtenidos, a costa de la relevancia o significación de los mismos.

3. Los fenómenos sociales y educativos se dan en diversos sistemas sociales con unas características contextuales muy peculiares y difícilmente se podrán predecir procesos y comportamientos homogéneos a través de una única teoría. Asimismo, tampoco se podrán controlar los fenómenos que tengan lugar en esos contextos por la impredecibilidad de los mismos, y la planificación de metas u objetivos necesitarán de reelaboraciones y reestructuraciones constantes según la dinámica de la realidad social en que se actúa.

Estas reflexiones nos llevan a afirmar la falta de analogía entre el estatuto epistemológico de las Ciencias Naturales y el de las Ciencias Sociales, y consiguientemente de la Didáctica, ya que los supuestos que subyacen para abordar los problemas que surgen en uno y otro campo son distintos; por tanto, el modelo de científicidad presentado por el paradigma positivista no debe ser trasladado miméticamente, como único método válido, al campo de las Ciencias Sociales, dentro de las que ubicamos la Didáctica. Por tanto, se ve preciso buscar otros modelos de científicidad como el que propone el enfoque interpretativo.

En el esquema ya mencionado de Habermas, el "saber práctico" sirve los intereses prácticos a través de la herramienta del lenguaje. La ciencia que fundamenta este enfoque es la llamada ciencia hermeneútica o interpretativa que utiliza los procedimientos y técnicas de la investigación cualitativa para generar conocimiento científico (Taylor y Bogdan, 1986; Adelman, 1985; Martínez Rodríguez, 1990).

Desde el enfoque interpretativo se defiende que:

1) En educación trabajamos con conductas significativas, es decir, que adquieren su pleno significado en el intercambio de comunicaciones que se producen en el hecho didáctico (Contreras, 1994) y "tales acciones no pueden ser controladas porque no cabe controlar los significados" (Stenhouse, 1987: 48).

2) Rechaza la separación entre medios y fines educativos impuesta por la racionalidad tecnológica.

Aunque este enfoque ha propiciado la incorporación a la Didáctica de las corrientes de la comunicación humana en una línea de trabajos muy fecunda, también ha recibido críticas de Carr y Kemmis (1988), especialmente por sus insuficiencias para dar cuenta de lo profundo y nuclear de la práctica educativa. Así se ha criticado al enfoque interpretativo puesto que:



1) Excluye la explicación causal de los fenómenos educativos.

Estos autores piensan que el enfoque interpretativo en la Didáctica mantiene la separación existente entre las cuestiones teóricas y las cuestiones prácticas tal como se establecía en el enfoque tecnológico.

2) Quizá la crítica más fuerte que se lanza contra este enfoque consiste en afirmar que se detiene en la epidermis y no intenta cambiar la realidad (Carr y Kemmis, 1988).

La necesidad de hacer frente a estas cuestiones hace aparecer el tercer enfoque ligado a la ciencia crítica (Habermas, 1982; Popkewitz, 1988, 1994; Carr, 1993).

El objetivo de la investigación, dentro de este enfoque, no es la producción de conocimiento nomotético, la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, sino la elucidación del significado humano de la vida social, la indagación sobre el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen. Por ello, la finalidad de esta investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz.

### **1.2.2 Métodos de investigación**

En cuanto a los métodos de investigación más característicos señalamos:

- ✓ Estudio de casos
- ✓ El enfoque procesual de la investigación
- ✓ La observación participante
- ✓ La observación no participante u observación externa
- ✓ La entrevista
- ✓ La triangulación

Como apoyo a estos procedimientos básicos, se utilizan distintos instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos como: el diario de campo, el diario del investigador, o los registros técnicos.

El problema de estos enfoques (positivista e interpretativo) es la forma distinta de conceptualizar el trabajo científico. Desde la óptica positivista, la credibilidad de un estudio se fundamenta en la replicabilidad del propio proceso de investigación y de sus resultados; ello exige precisión de los instrumentos que garantice la fiabilidad de los mismos, la constancia de la medida y mejorar el ajuste entre los datos y la teoría

(validez interna). Desde la perspectiva del enfoque interpretativo se parte del convencimiento de que la replicabilidad de una investigación en el marco natural y específico de cada realidad educativa no es un objeto posible ni siquiera deseable (Pérez Gómez, 1985). Lo que no implica que se abandone la preocupación por la credibilidad del estudio, pero esta no se basa en la reproducción mimética del proceso por otro investigador, sino en el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando en el mismo proceso de investigación.

En cuanto a la validez interna, también el enfoque interpretativo parte de supuestos diferentes al enfoque positivista. El objetivo prioritario de la investigación interpretativa no es establecer la correspondencia entre los datos y las inferencias teóricas, entre la realidad y una teoría privilegiada que la explica. En los informes de estudios de casos, por ejemplo, se ofrecen los diferentes puntos de vista, interpretaciones teóricas, que se generan por los distintos grupos de participantes en un escenario, estimulando la actitud de contraste e indagación del propio lector.

En cuanto a la validez externa y la transferibilidad del estudio el enfoque interpretativo destaca que son más útiles en la práctica y tienen mayor poder de transferencia hipotética aquellas elaboraciones teóricas que han sido construidas por los propios participantes en situaciones naturales. No obstante, la transferencia deberá basarse en el grado de similitud de los contextos.

### **1.3 ENFOQUE CRÍTICO.**

#### **1.3.1 Supuestos generales**

El "saber reflexivo" que señala Habermas (1982) sirve a un interés emancipatorio, utilizando como estrategia la ciencia crítica. Y según Santos Guerra (1997: 22) la investigación crítica "no se conforma con la exploración y la indagación que produce conocimiento sino que trata de favorecer el compromiso y la transformación de la práctica".

Las críticas radicales dicen que:

1) Las escuelas son agentes de reproducción social, económica y cultural y no ofrecen oportunidades para la potenciación social y personal de su alumnado.

2) La escuela transmite un curriculum oculto, transmite un conocimiento que es la expresión de la cultura dominante del colectivo social hegemónico y esta actuación se

hace sobre un discurso construido de exclusiones y selectivo de los grupos subordinados (Apple, 1986).

3) Las escuelas no son vehículos de democracia y movilidad social como quieren hacer ver las corrientes burguesas y liberales defendiendo un sistema de igualdad de oportunidades que son puramente formales.

Para estos teóricos, la función de la escuela debe ser provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar en la mente del alumnado, lo que significa ofrecer alternativas, instrumentos conceptuales. Así advierte Pérez Gómez (1994: 31): "Para desarrollar este complejo y conflictivo objetivo, la escuela comprensiva, apoyándose en la lógica de la diversidad, debe empezar por diagnosticar las preconcepciones e intereses con que los individuos y los grupos de alumnos interpretan la realidad y deciden su práctica. Al mismo tiempo, deben ofrecer conocimiento público como herramienta inestimable de análisis, para facilitar que cada alumno la cuestione, contraste y reconstruya sus preconcepciones vulgares, sus intereses y actitudes condicionadas, así como las pautas de conducta, inducidas por el manco de sus intercambios y relaciones sociales".

Al profesor se le considera un intelectual crítico y comprometido con su función social. Como piensa Freire (1994) si nuestra opción política para orientar la práctica educativa es una opción democrática y somos coherentes con ella de tal forma que nuestra práctica no contradiga nuestro discurso, no nos es posible hacer una serie de cosas como: no tener en consideración el conocimiento hecho experiencia con el que el educando llega a la escuela, o tomar al educando como objeto de la práctica educativa, siendo como es uno e los sujetos de la misma. Enseñar es, dice Freire, sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se vayan apropiando del significado profundo del objeto, ya que sólo aprehendiéndolo pueden aprehenderlo. Es necesario poner el sistema escolar a la altura de los desafíos que la democracia demanda. La mejora de la realidad de la educación implica la formación permanente de los educadores y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica.

### **1.3.2 Métodos de investigación**

Los métodos de investigación son de corte cualitativo y etnográfico. La entrevista, la observación participante, diarios, notas de campo, análisis documental, entre otros. Procedimientos como la triangulación y procesos de negociación de significados e interpretaciones son muy usados en este tipo de investigación.

No podemos hablar con rigor de una investigación crítica que no sea interpretativa en sus procedimientos y planteamientos. Este enfoque parece más una idea general, una filosofía, que una técnica de investigación. Es un método de trabajo, no un procedimiento. Un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación no un modo diferente de investigación.

Los enfoques epistemológicos (tecnológico, interpretativo y crítico) que hemos señalado han sido asociados con los distintos paradigmas de la investigación didáctica (Pérez Gómez, 1983; Wittrock, 1990). Así, por ejemplo, los paradigmas de investigación didáctica "presagio-producto" han sido reconocidos como el modo natural de generar conocimiento didáctico en el enfoque tecnológico; los paradigmas "mediacionales" centrados en el profesor y en el alumno y, en general, los procedimientos naturalistas y cualitativos se han reconocido modos de investigación adecuados en el enfoque interpretativo y los paradigmas "ecológicos" y los proyectos de Investigación-Acción, como los más adecuados para el conocimiento científico que se busca a partir del enfoque crítico.

*Cuadro: Equivalencias entre los distintos enfoques didácticos*

ENFOQUE	PARADIGMAS	PROCEDIMIENTOS
TECNOLÓGICO INTERPRETATIVO CRÍTICO	"Presagio-producto" "Mediacionales" "Ecológicos"	Cuantitativos Cualitativos Investigación-acción

En el fondo del asunto, la cuestión básica es conocer qué tipo de conocimiento científico se puede generar, la utilidad de dicho conocimiento para las prácticas educativas y los procedimientos conceptuales y metodológicos por los que puede ser conseguido.

## 2.- MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

A continuación exponemos un cuadro donde podemos apreciar las diferencias entre los diversos métodos cualitativos.

<i>Tipos de cuestiones de investigación</i>	<i>Método</i>	<i>fuentes</i>	<i>Técnicas/instrumentos de recogida de información</i>	<i>Otras fuentes de datos</i>
<i>Cuestiones de significado: explicar la esencia de las experiencias de los actores</i>	<i>Fenomenología</i>	<i>Filosofía (fenomenología)</i>	<i>Grabación de conversaciones; escribir anécdotas de experiencias personales</i>	<i>Literatura fenomenológica; reflexiones filosóficas; poesía; arte</i>
<i>Cuestiones descriptivo/interpretativas: valores, ideas, práctica de los grupos culturales</i>	<i>Etnografía</i>	<i>Antropología cultural</i>	<i>Entrevista no estructurada; observación participante; notas de campo</i>	<i>Documentos; registros; fotografía; mapas; genealogías; diagramas de redes sociales</i>
<i>Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas y fases</i>	<i>Teoría fundamentada</i>	<i>Sociología (interaccionismo simbólico) Semiótica</i>	<i>Entrevistas (registradas en cinta)</i>	<i>Observación participante; memorias; diarios</i>
<i>Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo</i>	<i>Etnometodología; análisis del discurso</i>	<i>Teoría crítica</i>	<i>Diálogo (registro en audio y video)</i>	<i>Observación; notas de campo</i>
<i>Cuestiones de mejora y cambio social</i>	<i>Investigación – acción</i>	<i>Antropología; Sociología</i>	<i>Miscelánea</i>	<i>Varios</i>
<i>Cuestiones subjetivas</i>	<i>Biografía</i>		<i>Entrevista</i>	<i>Documentos, registros, diarios</i>

Fuente: Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999: 41).

A continuación intentaremos acercarnos de manera resumida a los distintos métodos de investigación planteados enumerando sus características más generales.

### 2.1 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El origen de la investigación-acción se puede enmarcar en los trabajos de Lewin donde identificaron cuatro fases en este método de investigación:

- ✓ Planificar.
- ✓ Actuar.
- ✓ Observar.
- ✓ Reflexionar.

A lo largo de los años se sistematizó y configuró este método con la ayuda de las aportaciones de “diferentes contextos geográficos e ideológicos” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez 1999: 52).

En palabras de Kemmis y McTaggart (1988: 42) “ la investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas”.

Otras características son:

- ✓ Flexibilidad.
- ✓ Orientado a valores.
- ✓ Sistemática.
- ✓ Ecológica.
- ✓ Democrática.
- ✓ Perspectiva comunitaria.
- ✓ Implicación de los demás.
- ✓ Toma de decisión conjunta.
- ✓ Favorecedora de comunidades de investigación.
- ✓ Transformadora.
- ✓ Enriquecedora dos grupos de discusión.

Dentro da investigación-acción encontramos diferentes modalidades: investigación del profesor, investigación-acción participativa e investigación-acción cooperativa.

### **2.1.1 Investigación del profesor**

Dentro de la primera modalidad Kemmis conceptualiza la investigación-acción como:

*“La investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las prácticas”* (Kemmis y McTaggart ( 1998: 42).

Otro autor Elliot (1990: 23-26) enseña las características fundamentales de la investigación-acción señalando:

El propósito de la investigación-acción es que el investigador profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria

frente a cualesquiera de las definiciones iniciales de la propia situación que el profesor pueda mantener.

La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.

Al explicar “lo que sucede” la investigación construye un “guión” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente independiente, es decir, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.

La investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.

Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.

Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, solo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.

Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el “investigador” (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo de información entre ellos.

### ***2.1.2 Investigación cooperativa***

Este tipo de investigación es conceptualizada por Bartolomé como “aquel tipo de investigación-acción que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones (...) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional” (Bartolomé, 1994: 386).

A continuación se señalará elementos que nos facilitan valorar el carácter interactivo del proceso de investigación tal como lo presentan Ward y Tikunoff (1986: 5).

- Un equipo formado como mínimo por un profesor, un investigador y un técnico en desarrollo.
- Las decisiones que miran a cuestiones de investigación, procedimientos de recogida de datos, desarrollo de materiales, etc., son fruto de un esfuerzo cooperativo.
- Los problemas a ser estudiados emergen de lo que les concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores.
- El equipo trabaja al tiempo en la investigación y en el desarrollo relacionados con la producción del conocimiento y su utilización, cuidando ambos aspectos desde el conocimiento del proceso.
- El esfuerzo de "investigación y desarrollo" atiende a la complejidad de la clase y a la vez mantiene su integridad.
- Se reconoce y utiliza el proceso de "investigación y desarrollo" como una estrategia de intervención (para el desarrollo profesional), en tanto que se lleva a cabo una rigurosa y útil técnica de investigación y desarrollo (Ward y Tikunoff, 1982: 5).

Oja y Pine (1981: 9-10) preconizan que los elementos básicos de la investigación cooperativa son:

- Los problemas de investigación son mutuamente definidos por profesores e investigadores.
- La Facultad Universitaria y el profesor de la clase colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas de estos últimos.
- Los resultados de la investigación son utilizados en la solución de problemas.
- Los profesores desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación, en tanto que los investigadores se reeducan a si mismos con la utilización de metodologías naturalísticas y estudios de campo.
- Profesores e investigadores son co-autores de los informes de investigación

Resumiendo las líneas anteriores podemos resumir los elementos que distinguen la investigación cooperativa:

- ✓ Desarrollo profesional en la teoría y en la práctica.
- ✓ Cooperación.



- ✓ Participación.
- ✓ Simultaneidad de la investigación educativa y la práctica y desarrollo profesional.
- ✓ Diálogo.
- ✓ Comprensión.
- ✓ Mejora.
- ✓ Flexibilidad.

### **2.1.3 Investigación participativa**

Tomando las palabras de De Miguel (1989: 73) se puede conceptualizar la investigación participativa como aquella que “se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos colectivos sobre una determinada realidad social”.

Para Rodríguez Gómez Gil Flores y García Jiménez (1999: 55) esta investigación viene “*con carácter de adquisición colectiva del conocimiento, sistematización y utilidad social*”

Hall y Kassam (1988: 150-151) subrayan que las características fundamentales son:

- a) El problema que se va a estudiar se origina en la propia comunidad o lugar de trabajo.
- b) El objetivo último de la investigación es la transformación estructural y la mejora de las vidas de los sujetos implicados. Los beneficiarios son los trabajadores o gente implicada.
- c) La investigación participativa implica a la gente en el lugar de trabajo o la comunidad que controla todo el proceso global de la investigación.
- d) El foco de atención de la investigación participativa se sitúa en el trabajo con un amplio rango de grupos oprimidos o explotados; inmigrantes, trabajadores manuales, indígenas, mujeres, etc.
- e) En la investigación participativa es central el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse.
- f) El término "investigador" designa tanto a las personas del lugar de trabajo o la comunidad, así como a aquellos que cuentan con un entrenamiento especializado. (Hall e Kassam, 1998: 150-151).

Aspectos relevantes de esta nueva forma de indagar son:

- ✓ Compromiso comunicativo.
- ✓ Diálogo.

- ✓ Aprehensión de la realidad.
- ✓ Comprensión.
- ✓ Valoración de vivencias.
- ✓ Participación.
- ✓ Compromiso.
- ✓ Producción de los conocimientos sociales e personales.
- ✓ Construcción de los conocimientos sociales e personales.
- ✓ Transferencia de los conocimientos sociales e personales.
- ✓ Colaboración.
- ✓ Cooperación.
- ✓ Indisolubilidad de la teoría y la práctica.

## **2.2 ETNOGRAFÍA**

La etnografía en el campo educativo está motivada por el hecho de que es un instrumento eficaz para la investigación y práctica educativa y por lo tanto, “*la teoría y la práctica*”. Es una fórmula útil para que los docentes se configuren como investigadores ya que “*se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra*” (Woods, 1989: 18).

Algunas de las características de esta metodología que parecen útiles para esta investigación, como expone Santos Guerra (1997: 236-238) son:

- ✓ Está centrada en los procesos dinámicos del centro.
- ✓ No plantea hipótesis encorsetadas y rígidas.
- ✓ Permite el diseño experimental flexible.
- ✓ Permite la contextualización en escenarios naturales.
- ✓ Permite la utilización de pluralidad de técnicas e instrumentos.
- ✓ Permite la triangulación de técnicas, instrumentos, informantes y tiempos.
- ✓ Concibe la realidad como un todo.
- ✓ Posee una visión holística.
- ✓ Supone la implicación de investigador y de los informantes.

- ✓ Destaca la importancia de las personas que exploran, observan e indagan.
- ✓ Está impregnada de sentido crítico.
- ✓ Su finalidad es mejorar la práctica.
- ✓ Su objetivo último no es la generalización y la extrapolación.
- ✓ Utiliza lenguaje natural lo que no resta significado a lo expuesto por los participantes
- ✓ Busca la transferibilidad en contextos similares.
- ✓ Puede ser comprendida por los prácticos.
- ✓ Une la teoría y la práctica ya que los investigadores pueden ser al mismo tiempo teóricos y prácticos.

En esta línea Wolcott establece “*el compulsivo interés del etnógrafo es el de investigar continuamente en la vida social humana y en las maneras en que los seres humanos enfrentan su condición humana*” (1975: 125).

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez afirman “*a la etnografía la entendemos como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta... un escrito o un retrato del modo de vida de una unidad social*” (1999: 44-45).

Según sea el tamaño de la unidad de análisis existe una clasificación etnográfica:

- ✓ Macroetnología: si la unidad es la sociedad compleja.
- ✓ Microetnografía: si la unidad es una situación social dada.

Como se ha apuntado, una de las principales características de los estudios etnográficos es la de aplicarse a poblaciones concretas y en un marco social y geográfico relativamente concreto y homogéneo.

Para la realización de este estudio etnográfico educativo existen ciertos requerimientos que, siguiendo a Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) son los siguientes:

- ✓ Observación directa permaneciendo en el escenario de la acción sin mediatizar y modificar las acciones que allí ocurren.
- ✓ Permanencia suficiente en el escenario, que vino marcada por la saturación de información.
- ✓ Volumen de datos registrados.
- ✓ Carácter evolutivo de este estudio etnográfico.

- ✓ Utilización de instrumentos para la realización de la etnografía.
- ✓ Holismo selectivo como el ideal deseable y una contextualización determinada.
- ✓ En definitiva, se pueden resumir como señas de identidad de esta etnografía:
  - ✓ La utilización de la triangulación de técnicas para la validación de datos.
  - ✓ La observación como el mejor instrumento para obtener información relevante.

Las anteriores ideas pueden ser complementadas por las aportaciones de Spindler y Spindler (1992: 74) en Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1999: 47-48):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11. La presencia del etnógrafo debería reconocerse y describirse su situación de interacción personal y social. Esto puede darse de una forma más narrativa, el estilo personalizado de informar que ha sido el caso en el pasado en el informe etnográfico. Como resumen, podemos destacar ciertos rasgos distintivos de la etnografía:

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

En definitiva resumir como señas de identidad de la etnografía:

- ✓ Utilización de la triangulación de técnicas e instrumentos para la validación de datos, así como la de informantes.
- ✓ La observación participante o no participante como el mejor instrumento para recabar información relevante.
- ✓ El problema objeto de estudio está en el contexto educativo e todos los actores que participan en esta unidad social desempeñan un papel importante y fundamental y sobre todo activo e insustituible.

### **2.3 MÉTODO BIOGRÁFICO**

Dentro de los paradigmas metodológicos de investigación cualitativa o denominaciones similares que en todo caso comprenden investigaciones fenomenológicas, hermenéuticas, etnológicas, etc. es donde se sitúa el método biográfico.

El método biográfico en antropología, en sociología y en psicología social no persigue directamente generalizaciones, sino que está en los terrenos de lo idiográfico, de lo particular. Una investigación realizada por el método biográfico no exhibe generalizaciones, no consta de predicciones ni explicaciones causales; es un producto científico para la comprensión, un trabajo a tener en cuenta en el contexto de una realidad, de una teoría social, una teoría psicológica, unas ideas filosóficas o para el análisis de un determinado contexto sociocultural.

Así pues, todas las formas que adopta el método biográfico y las técnicas que se aplican para darle curso entran en el dominio de lo cualitativo.

En relación con la pedagogía, manuales tan significativos como los de Bisquerra (1989) y Del Rincón y otros (1992) no recogen el método biográfico como tal. Desde el punto de vista de López y Montoya (1994: 133) y Zabalza (1991) destacan con una obra sobre los diarios de clase, como medio para investigar sobre las actividades profesionales y cotidianas de los profesores que puede constituir un elemento en la potenciación del método biográfico.

Pérez Gómez (1985) señala como procedimientos metodológicos dentro de las técnicas e instrumentos de la investigación en el enfoque interpretativo, la observación participante, la entrevista y la triangulación; como instrumentos de registro, el diario de campo y el diario del investigador; estos últimos no están muy alejados de algunos materiales que se usan en el método biográfico.

Entre los científicos sociales que utilizan el método biográfico, la meta más deseada y difícil de alcanzar es conseguir hallar las circunstancias que permitan realizar una buena historia de vida. Esto no es nada fácil, pues hay que conseguir no sólo un buen informante, que esté inmerso en el universo social que se estudia, y que tenga una buena historia que contar. Se requiere, además, un relato que sea narrativamente interesante y que sea completo, lo que depende enteramente de las características del sujeto elegido: que sea brillante, genuino, sincero, que se explique con claridad e introduzca en su relato elementos amenos...

### 3. PROCESO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de la investigación pretende dotar al estudio de una dosis empírica que permita que las observaciones objetivas, mediatizadas por cantidad de factores como la cultura, los valores o el contexto social y personal, entre otros, tengan la misma validez y objetividad que las investigaciones empírico-analíticas. Pérez Juste (1985: 71) define el diseño de la investigación como: “... *la planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar las preguntas planteadas*”.

Las fases de investigación, teniendo en cuenta lo anteriormente citado, son las siguientes:

#### 1. Fase Preparatoria:

Fase Reflexiva: en la que se determina el centro de interés a investigar. En este apartado se ha de tener en cuenta la experiencia de la investigadora, así como su trayectoria personal, profesional y vivencial, el contraste con otras investigaciones o realidades, la necesidad de mejorar la realidad investigada o el interés por el tema como instrumento de mejora. En esta etapa es necesaria también la búsqueda de material bibliográfico sobre el tema para conocer su situación actual; esto fundamentará y dará cuerpo al marco conceptual que rodea a la investigación, así como el estudio y profundización sobre los diferentes paradigmas, enfoques etc. que permitirán el desarrollo de la investigación.

Fase de Diseño: que tiene que ver con la definición del campo de estudio, el marco conceptual, los enfoques, instrumentos y técnicas. Siguiendo a Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) el diseño de la investigación consta de los siguientes pasos:

#### Marco teórico:

- ✓ Objeto de estudio.
- ✓ Método de investigación.
- ✓ Triangulación.
- ✓ Técnicas e instrumentos de recogida de datos.
- ✓ Análisis de datos.
- ✓ Procedimientos de consentimiento y aprobación.

2. Fase de Trabajo de Campo.

3. Fase Analítica.

La obtención de datos se simultaneará con el análisis y valoración de los mismos para así determinar cuando debe terminar la recogida de estos datos.

Una vez llegado este punto es necesaria la reducción de los datos lo que se realiza por separación en unidades o segmentos, es decir, el análisis se realiza por fragmentación del texto en elementos singulares o lo que es lo mismo por categorización. La categorización se realiza atendiendo a criterios temáticos porque permite una mayor variedad de categorías y, por lo tanto de datos. Posteriormente estos datos se codificarán para favorecer la descripción, comprensión y profundización en la temática objeto de estudio.

Estas categorías se pueden analizar por procedimientos cualitativos que se complementaran con un análisis por técnicas estadísticas para conocer las frecuencias e tablas de contingencias ya que se considera un aspecto enriquecedor y pertinente.

4. Fase Informativa:

Esta fase supone la culminación de la investigación y es resultado de las fases anteriores. Presenta y difunde las conclusiones del estudio que serán el soporte fiable y válido en el que se apoya la interpretación y el conocimiento del fenómeno y la situación estudiados, es decir se presenta un informe de la investigación.

Se proporciona una copia de los resultados a los participantes para que conozcan y negocien el informe final así como para que verifiquen las conclusiones y puedan aportar su visión, aclaraciones y sugerencias ya que ellos son los actores de este estudio y los que permiten que exista.

#### 4.- ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Aunque si bien es cierto que algunos métodos y técnicas de recogida de datos están íntimamente ligados a ciertos paradigmas específicos, también es cierto que los atributos y postulados que distintos paradigmas: positivista, interpretativo y sociocrítico,



poseen no están unidos a métodos cualitativos o cuantitativos y lo más lógico en una investigación es la utilización de diferentes técnicas o instrumentos que pertenezcan a distintos paradigmas (Del Rincón y otros, 1995: 41).

La selección de los instrumentos puede ser independiente de que estén más o menos polarizados a paradigmas cualitativos o cuantitativos y hemos de tener en cuenta aquellas técnicas que mejor nos permitieran conocer y comprender la realidad educativa a investigar. En palabras de Brewer y Hunter (1989: 52), *“La necesidad de corroboración o colaboración por diferentes métodos es subrayado por el hecho de que muy a menudo en la investigación social el método idealmente apoyado es imposible de hacer, no es factible”*.

#### **4.1 OBSERVACIÓN**

La observación puede constituir un instrumento imprescindible para poder comprobar la dinámica de actuación del informante, pero también pueden existir algunos inconvenientes como la no naturalidad del informante al ser observado en un primer momento, de ahí que surgiese la necesidad de plantear otro tipo de técnicas para evitar el riesgo de la pérdida de rigor, validez y fiabilidad de esas observaciones.

Marshall y Rossman (1989: 79) afirman que la observación: *“... entails the systematic description of events, behaviors, and artifacts in the social setting chosen for study. Classroom observational studies are one example often found in education. Through observation, the researcher learns about behaviors and the meanings attached to those behaviors. An assumption is made that behavior is purposive and expressive of deeper values and beliefs. Observation can range from highly structured, detailed notation of behavior to more diffuse, ambiguous description of events and behavior”*.

A través de la observación se pretende realizar un análisis cualitativo de los escenarios teniendo en cuenta, como afirma Patton (1990), la comprensión del contexto en el que se desarrolla la acción ya que aporta una visión holística de la situación. La observación también ofrece la posibilidad de acceder a fenómenos rutinarios que pasan desapercibidos para la conciencia de los protagonistas.

Esta observación es diferente de la espontánea o accidental ya que existe una planificación sistematizada para dar respuesta a unos objetivos, así Sobrado y Ocampo (1997: 106) afirman que es *“un modo de recoger información mediante la aplicación de una estrategia perfectamente estudiada y planificada en función de unos objetivos previamente establecidos”*. La tradición de esta técnicas es muy abundante ya que desde

siempre ha realizado grandes aportaciones porque pretende captar “...*aquellos aspectos que son más significativos de cara al fenómeno o hecho a investigar para recopilar los datos que se estimen pertinentes... para que la observación tenga validez desde el punto de vista metodológico, estos es, para que sea sistemática y controlada, es menester que la percepción sea intencionada e ilustrada*” (Ander-Egg 1987: 197). Otros autores como Fernández Ballesteros (1994: 138) destacan que “*La observación es la estrategia fundamental del método científico... observar supone una conducta deliberada del observador (frente a la observación cotidiana o casual) cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis*”.

Las observaciones se desarrollan en el escenario natural donde se producen los hechos, sin modificar en absoluto este entorno ya que se pretende describir sistemáticamente las conductas dentro de su ambiente social real y cotidiano para encontrar categorías significativas sin necesidad de una predeterminación de las mismas por parte del investigador.

Anguera (1988: 7) define esta metodología observacional como “*procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporciona resultados válidos dentro de un marco específico de conocimientos*”.

Todos estos aspectos ponen de manifiesto la necesidad de utilizar la observación en el aula como instrumento eficaz para el análisis, el cambio, el cuestionamiento de la realidad y posterior mejora, en definitiva para la comprensión a través del conocimiento que permite discriminar los aspectos claves para la investigación.

Esta metodología observacional se desarrolla en una serie de fases que comienzan con la delimitación de los objetivos. Es fundamental plantear unos objetivos concretos que partan de las actitudes y conductas que deben ser observables por su interés para la temática del estudio seleccionadas después de una primera observación informal.

En la segunda fase destaca la recogida y catalogación de datos, produciéndose dos tipos de registros:

Registro Narrativo: texto que informa paso a paso de lo observado; tiene un carácter informal y aporta información básica para la delimitación del problema, la formulación de hipótesis y la elección de técnicas de registro

Registro Descriptivo: más estructurado, utiliza frecuentemente la grabación

Finalmente, se pasa a la interpretación de los resultados, realizando primero una autocrítica metodológica sobre las fases del proceso y la revisión del empleo de la metodología observacional; de este modo se garantizan los resultados y se interpreta y critica mejor a otros autores. Seguidamente se leen varias veces esas transcripciones para clasificar posibles categorías, temáticas, actitudes, comportamientos de importancia para la investigación.

#### **4.2. GRABACIONES DE VÍDEO**

Esta técnica tiene una larga historia en antropología. Se trata de grabar la vida diaria del grupo objeto de análisis, lo que proporciona un material en imágenes duradero y que supone un recurso permanente de estudio; que, además, es compatible con gran variedad de métodos de investigación.

Quizás, su característica más destacada es su habilidad única para capturar fenómenos visibles objetivamente. Sin embargo, requiere la documentación del tiempo, lugar y temática de la filmación, además de la intención e intereses de la persona que graba.

Al igual que el magnetófono estos aparatos sirven para recoger la información, incluso aún sin haber determinado el sistema de categorías que se utilizará para su análisis. Pero su principal aportación corresponde a la posibilidad de acceder a la información base tantas veces como se desee, la posibilidad de paralizar y lentificar los sucesos; y, por tanto, la precisión y sutilidad de las observaciones realizables.

Marshall y Rossman (1989: 86) hablan de tres tipos de muestras en relación a las grabaciones:

*“There are three kinds of sampling in films: opportunity, programmed, and digressive. Opportunity sampling documents unanticipated and poorly understood phenomena as they occur. Programmed sampling involves filming according to a predetermined plan—deciding in advance what, where, and when to film. It is grounded in the research proposal's conceptual framework and rests on concepts of significance of events. Such filming is guided by the research design rather than by intuition as in opportunity sampling. Digressive sampling is deliberate searching beyond the obvious to the novel, to the places and events that are usually outside the typical public recognition. Researchers choose to use ethnographic film for its obvious strengths. The visual samples increase the value of any record. It documents life crises and*

*ceremonies. It transmits cultural events to successive generations. It documents social conflicts (court, speakers, Senate sessions, and so on). The film researcher is limited only by what the mind can imagine and the camera can record. And, of course, events are documented in the natural setting”.*

La filmación es particularmente válida para el descubrimiento y la validación. Así mismo documenta comunicación y comportamiento no verbal, tales como emociones y expresiones faciales. Mantiene los cambios y actividades en su forma original. Puede usarse en el futuro para aprovecharse de nuevos métodos de visionado, análisis, y comprensión del proceso de cambio. Supone una ayuda para el investigador cuando la naturaleza de lo que se busca se conoce pero cuyos elementos no puede descubrirse a causa de las limitaciones del ojo humano. Permite la conservación y el estudio de datos a partir de sucesos no recurrentes, desaparecidos, o raros. Gracias a ellas, la interpretación de información puede ser validada por otro investigador. Se puede obtener feedback sobre la autenticidad de la interpretación y puede ser retomada para corregir errores.

Esta técnica tiene ciertas limitaciones y debilidades ya que no hay acuerdo en cuanto a si manipula o no la realidad. Por lo que concierne a aspectos prácticos, resulta cara, y la mayoría de los presupuestos de investigación son mínimos. La producción puede ser problemática. El investigador necesita pericia técnica. Y el rodaje puede ser muy intrusivo, afectando a escenas y sucesos. No puede publicarse como una parte de un libro, diario, o disertación. Y finalmente, también es necesario considerar la ética de las filmaciones etnográficas mientras se graba.

En cuanto al procedimiento, una vez determinadas las condiciones de la situación de observación, y tomadas ciertas decisiones relativas al muestreo, se procede a grabar las escenas de estudio.

Hay que tener en cuenta que muchas veces resulta un elemento extraño en el aula lo que puede provocar desconcentración por parte del profesor que puede sentirse violento a la hora de realizar determinadas actividades.

Posteriormente se revisarán las imágenes, aplicando para su tratamiento el sistema de categoría escogido; la imagen no se suele transcribir sino que se estudia directamente.

### **4.3 HISTORIA DE VIDA**

Se entiende por historias de vida el relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona que recoja tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. En la historia de vida, el investigador es solamente el inductor de la narración, su transcriptor y, también, el encargado de "retocar" el texto, tanto para ordenar la información del relato obtenido en las diferentes sesiones de entrevista, como el responsable de sugerir al informante la necesidad de cubrir los huecos informativos olvidados por el sujeto.

También será el encargado de establecer las convenciones del texto: la puntuación, la representación de los énfasis, de los silencios y de las dudas, así como la transcripción de las peculiaridades fonéticas y morfosintácticas del habla del sujeto.

La forma de registro casi universal hoy en día es la grabación, cuidando la calidad del sonido para asegurar la correcta grabación de la voz de encuestador y encuestado (Pujadas Muñoz, 1992:69).

Es evidente que el objetivo principal de utilizar una técnica de grabación sofisticada y fiable es el de garantizar una buena calidad de sonido que facilite la labor de transcripción, y que permita al entrevistador y al entrevistado no tener que preocuparse de la grabación, concentrándose así en su tarea principal, que es el relato en sí mismo.

Un tema especialmente delicado es el de la literalidad de la transcripción del relato grabado. Aunque hay muchos criterios al respecto, según Pujadas Muñoz, (1992: 70) su propuesta es la siguiente:

*Revisar y estandarizar los fallos de concordancia morfosintáctica, para hacer el texto (que es en principio, no lo olvidemos, un documento de trabajo) lo más legible posible.*

*Recoger las pausas, énfasis, dudas y cualquier otro tipo de expresividad oral por medio de un código preestablecido, liberando el texto de interjecciones o signos de puntuación engorrosos y largos, que le resten legibilidad.*

*Mantener todas las expresiones y giros idiosincráticos, así como el léxico jergal, que use el informante.*

La etapa de análisis e interpretación de la investigación biográfica es la que más directamente depende de las características específicas del diseño general de la investigación. Por ello resulta difícil dar criterios generales de análisis e interpretación

de los relatos biográficos que sean generalizables a cualquier tipo de diseño de investigación. Generalmente se diferencian dos tipos de explotación analítica: la elaboración de historias de vida y el análisis del discurso en tratamientos cualitativos.

1.- El relato biográfico como estudio de caso único es el género que ha sido más cultivado hasta el presente. Por las características de este tipo de estudio la parte más importante del mismo consiste en superar airoosamente las etapas de encuesta y de fijación del texto. En cambio, analíticamente suelen ser muy poco interesantes, ya que esta dimensión queda reducida normalmente a una introducción que, en general, suele prestar atención a los siguientes aspectos:

- Justificación de la selección del "caso único" en términos de su mayor o menor representatividad respecto a un universo de referencia más amplio, o bien, lo que es más frecuente, en términos de su valor testimonial, no como caso representativo, sino como caso posible.
- Justificación de la validez de un estudio de caso en relación a los objetivos teóricos o temáticos de la investigación.
- Explicación del procedimiento utilizado para recopilar la narrativa, que normalmente irá dirigido a dar garantías en términos de la fiabilidad del documento que se presenta. Las historias de vida, aunque no aporten más que un testimonio individual sobre un determinado problema o sobre un determinado grupo humano, cumplen una función de primera magnitud para el desarrollo de la dimensión cualitativa en las ciencias sociales. (Pujadas Muñoz, 1992: 73).

2.- Los relatos biográficos, de la misma forma que una buena parte de los materiales cualitativos de otro género, constituyen un registro de fenómenos sociales que debe ser categorizado y clasificado, esto es, reducido a categorías analíticas abstractas que permitan tanto describir de forma ordenada como contrastar los fenómenos analizados con las hipótesis de partida de la investigación. Se trata del análisis de contenido, que consiste básicamente en la realización de una descripción objetiva, sistemática y, eventualmente, cuantitativa de los contenidos extraídos de cualquier texto. La finalidad de este análisis es "*convertir los fenómenos sociales en datos científicos*" (Pujadas Muñoz, 1992:73), que deben atenerse a cuatro características:

- ✓ Objetividad y reproductividad.
- ✓ Susceptibilidad de medición y cuantificación.

- ✓ Significación para una teoría más sistemática.
- ✓ Posibilidad de generalización.

El enfoque de historia de vida se usa en las disciplinas de ciencias sociales. Es particularmente útil para dar el lector una visión interior de una cultura. Podemos señalar que una definición de la historia de vida es como un intento deliberado de definir el crecimiento de una persona en un ambiente cultural y darle un sentido teórico.

Las historias de vida son útiles para definir problemas y estudiar aspectos de ciertas profesiones. Su valor va más allá de la utilidad de proporcionar información específica sobre sucesos y costumbres del pasado mostrando como el individuo interacciona con la cultura. Las historias de vida son valiosas para estudiar cambios culturales que han ocurrido a través del tiempo, para aprender sobre desviaciones culturales, y para obtener una visión interna de una cultura. También ayuda a valorar la evolución de modelos culturales y como éstos se vinculan a la vida de un individuo -su importancia y reacciones individuales-. Frecuentemente este punto de vista no aparece en las etnografías habituales.

La limitación más importante de la historia de vida es su falta de generalidad. Una dificultad importante es la carencia de principios de selección aceptados y de conceptos analíticos apropiados para establecer un punto de referencia coherente. Dado que las historias de vida son frecuentemente autobiográficas así como también biográficas, los puntos de verdad plantean algunas limitaciones. ¿Dice la verdad el escritor del documento? ¿Se encuentra el escritor influenciado conscientemente o inconscientemente por su concepción de su auditorio? ¿Conoce suficientemente bien alguna persona las causas de su comportamiento como para que se le pueda dar crédito a sus afirmaciones?

La abundancia de datos en una historia de vida debe canalizarse de alguna manera para poder realizar el proceso analítico. Algunos autores sugieren tres alternativas al orden cronológico como una manera de organizar y presentar los datos: (1) las dimensiones o aspectos de la vida de la persona, (2) los giros principales y las condiciones de vida entre esos giros, y (3) los medios de adaptación característicos de la persona.

Las historias de vida resultan muy interesantes para los lectores a causa del tema y la forma narrativa en la que están escritas. Un relato de historia de vida agrega mucho sabor a cualquier estudio cualitativo.

#### 4.4 CUESTIONARIOS

Autores como Anderson y Burns (1989) o Walker (1989) le conceden al cuestionario la consideración de una entrevista ya que ambas técnicas se basan en la formulación de preguntas con un objetivo prefijado.

Formalmente la diferencia entre entrevista y cuestionario es la presencia física del encuestador que en la primera está presente en la segunda se presupone pero no existe una presencia física que puede algunas veces mediatizar la información.

Existen otros autores como Bisquerra (1989: 88) que define los cuestionarios como “un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo característica o variables que son objeto de estudio”. Por lo mencionado anteriormente se puede deducir que es una técnica que promueve y favorece la acción recopiladora de datos y de información a partir de respuestas de personas a las que se interroga.

Es una técnica de recogida muy útil y empleada en investigación de corte cualitativa, pero este hecho no condiciona su uso en indagaciones cualitativas ya que ofrece respuestas eficaces para los propósitos indagadores, tal como afirma Woods (1985: 68): “*Los cuestionarios pueden ofrecer información objetiva útil y también actúan como un test parcial de teorías generadas localmente*”.

Al hilo de anteriores afirmaciones Woods (1989: 129) establece su utilidad:

- Como un medio de recogida de información, especialmente, como medio adecuado de recogida de datos a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales.
- Como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos.

Los cuestionarios y la información obtenida con la aplicación pueden ser el punto de partida para recabar información o también como complemento en fases intermedias o finales de investigación como un instrumento válido de contrastar información. Es importante, que la información obtenida sea devuelta a las personas interrogadas para que no se consideren como informantes pasivos y para promover el conocimiento de los mismos y que la información sea utilizada para mejorar la realidad investigada.

Otros autores señalan ventajas e inconvenientes del cuestionario, tal es el caso de Hopkins (1989: 95):

Ventajas:

- ✓ Fácil de realizar, se rellena rápidamente.



- ✓ Fácil de valorar.
- ✓ Compara directamente grupos e individuos.
- ✓ Da retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesor, ayuda...
- ✓ Los datos son cuantificables.

Inconvenientes:

- ✓ El análisis requiere tiempo.
- ✓ Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes.
- ✓ Es difícil conseguir preguntas que exploren en profundidad.
- ✓ La eficacia depende mucho de la capacidad lectora y de la comprensión.
- ✓ Se puede tener reparo en contestar sinceramente.

<i>VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL CUESTIONARIO</i>				
<b>MÉTODO</b>	<b>ADMINISTRACIÓN Y EQUIPAMIENTOS</b>	<b>VENTAJAS</b>	<b>DESVENTAJAS</b>	<b>NOTAS</b>
Cuestionario.	-Profesores externos al proyecto. -Pliego de preguntas	-Fácil de administrar. -Rápido de cumplimentar. -Relevancia de las preguntas -Fácil de seguirlo hasta el final. -Provee de comparaciones directas entre personas y grupos.	1.Tiempo que se consume en el análisis. 2.Amplia preparación para reunir preguntas claras y relevantes. 3.Los encuestados pueden mostrarse remisos a responder. 4.Dificultad para reunir preguntas que exploren en profundidad. El cuestionario puede ser muy largo. ¿quién es el encuestado apropiado?. La conformidad de los encuestados es difícil de obtener.	Relevante para los grupos antes que para los individuos. Por ejemplo, en los datos obtenidos sobre un grupo de profesores, un profesor es irrelevante. Ventajas del punto número 5 habla al profesor sobre otros profesores, u otros alumnos. Conviene siempre que se establezca una estrecha relación del encuestado con el profesor-investigador.

Pasos para diseñar un cuestionario:

“1.- Preparar un plan o proyecto del cuestionario. En el mismo debería recogerse los aspectos a incluir (evidencia necesaria) base al propósito del estudio y también una

estimación del número de cuestiones que necesitan ser incluidas para obtener la evidencia.

2.- Plantear las cuestiones.

3.- Preparar un borrador del cuestionario, incluyendo las direcciones necesarias (propósito de la entrevista, forma de completarlo,...).

4.- Llevar a cabo una aplicación piloto a pequeña escala. Ofrece información necesaria tanto sobre la conveniencia del contenido de las cuestiones como del formato de las mismas. Posteriormente, se harán las revisiones en las cuestiones sugeridas por los resultados de esta prueba piloto.

Los autores sugieren que pueden hacerse dos tipos de análisis para probar el cuestionario en esta fase. La primera, fase, compartir con colegas o miembros del grupo de investigación el borrador para que lo critiquen y hagan sugerencias. En la segunda fase, pasar el cuestionario a personas similares a las que está previsto encuestar.

En relación a la formulación de preguntas, varias recomendaciones han sido dadas por diferentes autores.

Patton (1990) considera que han de ser abiertas (respuestas en los propios términos del entrevistado, evitando preguntas dicotómicas), singulares (que no contengan más de una idea), claras (lenguaje inteligible) y neutrales (sin condicionar las respuestas).

Ander-Egg (1980) ofrece las siguientes indicaciones respecto a la elección de preguntas:

- Incluir solamente preguntas que tengan una relación directa con el proceso en sí.
- Tener en cuenta los requisitos y necesidades establecidas en los planes de modificación de la encuesta.
- Dentro de lo posible, se buscará que los datos obtenidos sean comparables.
- Las preguntas deben ser de tal naturaleza y forma que los individuos interrogados pueden responderlas sin mayores dificultades.
- Deben evitarse todas las preguntas confidenciales, las que tocan el fuero íntimo de las personas.
- No deben incluirse preguntas que exijan excesivo trabajo a quienes han de responderlas.

Cohén y Mantón (1990) manifiestan que hay que evitar preguntas tendenciosas que induzcan a una sola respuesta, preguntas demasiado cultas, preguntas complejas, preguntas negativas, preguntas abiertas y preguntas irritantes.

Existen dos tipos principales de preguntas: abiertas o cerradas. Las preguntas abiertas buscan información u opiniones expresadas con el propio lenguaje de los encuestados; sus respuestas pueden ser muy distintas, tanto en la cantidad como en la calidad de los datos ofrecidos. Son habituales en temas complejos o de exploración. Con este instrumento se obtiene una información, aunque desigual, rica y compleja, pero difícil de estructurar, ya que la categorización de las respuestas y el desarrollo de las comprensiones se realiza a partir de las pautas que emergen de los propios datos, y no a la inversa (Taylor y Bogdan, 1986). Estos autores consideran que este tipo de preguntas tienen fundamentalmente dos ventajas. Primero, permiten a la persona que responda no sólo expresando una opinión, sino explicando porqué se ha dado esa opinión, elaborar porque la respuesta parece razonable, y por tanto es más rica.. Segundo, las elecciones de las respuestas no están restringidas, ni han sido transformadas o codificadas y en consecuencia, la respuesta puede ser reexaminada o reanalizada desde varios esquemas conceptuales o usando varias técnicas de análisis. Las desventajas señaladas por estos mismos autores con que alguna parte de la respuesta puede no responder al propósito de estudio y que los datos derivados de las mismas son de difícil operativización.

Las preguntas cerradas o con un número limitado de opciones restringen las respuestas de los encuestados, siendo las personas que construyeron o eligieron el cuestionario quienes deciden qué tipo de información es relevante para abordar un problema o situación. Este tipo de cuestionarios son fáciles de cumplimentar y valorar y permiten comparar directamente individuos y grupos; pueden ser útiles cuando se quiere obtener una panorámica general de un fenómeno determinado. Hay autores que hablan de preguntas semicerradas, entendiendo por tales aquellas que son cerradas aunque con una alternativa abierta ("otros ... cuáles?").

Algunas pautas orientativas (Bisquerra, 1989: 99), en relación a las alternativas para la presentación de las preguntas pueden ser:

- Abiertas, cerradas o semicerradas.
- Dentro de las respuestas cerradas: de elección o de relleno.
- Dentro de las cerradas y de elección (dicotómicas, con tres alternativas o poltómicas).

- Escalas: muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, muy en desacuerdo.

- Las preguntas pueden ser generales o específicas. Suele ser útil la "técnica del embudo" (va de lo general a lo particular).

- Pueden basarse sobre hechos u opiniones.

- Pueden ser preguntas o afirmaciones.

- Respuestas de ordenación.

- Respuestas checklist (entre varias alternativas categóricas seleccionar una).

Hopkins (1989: 92) recomienda, en relación al uso de cuestionarios que es importante no estructurar las preguntas de forma sofisticada; condensar la escala normal de cinco puntos a dos o tres respuestas; hacer preguntas sencillas y usar el tipo de preguntas abiertas como "¿qué ha sido lo que mas te ha gustado?" "¿qué ha sido lo que menos te ha gustado?" o "¿qué cambiarías?".

Es aconsejable que la información obtenida mediante los cuestionarios se complete con la recogida de datos a través de otro tipo de técnicas (entrevistas, observaciones...), sobre todo en los aspectos mas interesantes y problemáticos (Santos Guerra, 1990).

Aunque existen críticas generalizadas a la utilización de cuestionarios en el método etnográfico, autores como Ball, 1981; Woods, 1989; Davies, 1984 manifiestan la utilidad de su uso por:

- ✓ Medio de recogida de información de muestras amplias en las que no es viable una entrevista personal.
- ✓ Como punto de partida que lleve al uso de técnicas más cualitativas.
- ✓ En la confirmación como encuestado.
- ✓ Forma de triangulación.
- ✓ Tras las afirmaciones anteriores se utiliza el cuestionario por su utilidad "en la medida en que su uso se adecua a unos principios" (Woods, 1989:133).

## **2.5 ENTREVISTA**

La entrevista es, sin duda, uno de los instrumentos de evaluación y de diagnóstico más utilizados en todos los tiempos en el campo de la psicología, psicopedagogía y pedagogía. A pesar de lo anterior fue considerada durante muchas décadas de manera periférica.

Es utilizada también como una técnica complementaria de recogida de información. Las principales razones de esta escasa consideración eran debidas a que se consideraba una técnica no estandarizada, subjetiva y no cuantificable y por lo tanto los resultados obtenidos eran incondicionales y carecían de objetividad para compararlos con una norma.

En la actualidad, y a causa de los avances y el prestigio de la investigación cualitativa esta postura no esta admitida y por lo tanto es permitida. Es también un medio importante y efectivo para contrastar información y posibilita la puesta en marcha de indicadores de mejora.

En términos generales se puede conceptualizar la entrevista como una conversación seria que busca un fin determinado distinto del simple placer de conversación. En términos más restringidos se puede definir como un intercambio verbal cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intentará obtener información de la otra u otras personas. Lo consustancial de la entrevista se encuentra en que se trata de una conversación confidencial y de una relación oral entre una o varias personas, de las que una transmite a otras unas informaciones determinadas (Rodríguez Gómez, y otros 1996; Ander-Egg, 1987; Goetz y LeCompte, 1986).

En los antecedentes de la entrevista se encuentran tres etapas esenciales:

1ª etapa:

- Marcada por su utilización en psicoterapia.
- Counseling
- Orientada a los problemas de validez.

2ª etapa:

- Desarrollo de investigaciones en ámbitos concretos.
- Orientada a los problemas de fiabilidad, a los problemas propios de la entrevista, a la relación entrevistador/a -entrevistado/a, a los registros y al análisis.

3ª etapa:

Se centra básicamente en la acción recíproca entre la práctica, la investigación y la metodología.

Características:

- Comunicación verbal y no verbal: se establece entre dos personas en la entrevista individual pero también se puede realizarse entre más de dos en la entrevista de grupo.
- Cierta grado de estructuración: varía en función de la base teórica de partida, es decir según los objetivos que se planteen.
- Finalidad específica: toda entrevista debe partir de una finalidad específica que puede ser: terapéutica o de consejo, diagnóstico, selección de personal, encuesta...
- Situación asimétrica entre los miembros que toman parte en la entrevista y está referida fundamentalmente y básicamente a las relaciones personales entre entrevistador-entrevistado.
- Proceso bidireccional donde se produce una influencia mutua entrevistador-entrevistado. Los rasgos físicos, los aspectos de la personalidad... pueden influir en la respuesta del sujeto y en algunas ocasiones estos aspectos pueden influir en el entrevistador.
- Adopción de roles específicos por ambas partes:
  - 1) El rol entrevistador estará determinado por la información que éste desee obtener.
  - 2) El rol entrevistado estará en función de los fines de la entrevista.

A continuación se explicitaran las características según Silva (1994: 255):

- Es una relación entre personas (dos o más).
- Se trata de una vía de comunicación bidireccional, preferentemente oral.
- Cuenta con unos objetivos prefijados y conocidos, al menos por el entrevistador.
- Requiere una asignación de roles que significa al menos idealmente un control de la situación por parte del entrevistador. Se trata de una relación interpersonal asimétrica.

Otros aspectos relevantes de la entrevista son:

- Grado da estructura:
  - 1) Estructurada: las preguntas son formuladas de antemano, e incluso restringiendo las posibilidades de respuesta.

- 2) Semiestructurada: existe cierta orientación sobre las cuestiones a tratar, pero tanto el entrevistador como el entrevistado poseen libertad para formular las preguntas y respuestas.
  - 3) No estructurada o libre: sólo existen líneas directas y generales, siendo la interacción entrevistador-entrevistado la que determinará el tipo de preguntas.
- Nivel de estructura: hace referencia a los aspectos que deben ser tratados en la entrevista y vienen determinados por la finalidad de la misma.
  - Personales: personalidad del entrevistador, su conducta, la conciencia personal sobre sus limitaciones y posibilidades y las expectativas que surjan entre el entrevistador y el entrevistado.
  - Contextuales: escenario el lugar y la duración temporal para la realización de la misma.

Existen unas actitudes que favorecen la comunicación. Estas son explicitadas perfectamente por Rogers (1942) y Nahoum (1961):

- Comprensión empática, que significa captar los sentimientos de la persona y no únicamente los hechos que narra.
- Aceptación que supone el considerar de modo positivo al entrevistado, como persona singular y compleja.
- Sinceridad, que quiere decir naturalidad y autenticidad, lejos de las poses en las que a veces suelen colarse algunos.
- Respeto, que implica el reconocimiento de la libertad de decisión que asiste a la otra persona.
- Responsabilidad, que guarda relación con el asumir las consecuencias de las propias decisiones y va paralelo al autoconocimiento.

En cuanto a las habilidades comunicativas Sobrado y Ocampo (1997: 100-101) señalan los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- ✓ Actitudes de comprensión y aceptación.
- ✓ Habilidades verbales y no verbales.
- ✓ Los silencios como muestra de atención.
- ✓ Movimientos afirmativos con la cabeza.

- ✓ Expresiones de la cara serena.
- ✓ Posición corporal correcta.
- ✓ Movimientos de piernas y brazos que no puedan distraer.
- ✓ Colocación del entrevistador a cierta distancia y no directamente frontal.
- ✓ Comentar sin comprometerse.
- ✓ Comentar interpretando.
- ✓ Comentar apoyando.

El tipo de cuestiones objeto de estudio en una entrevista pueden ser según Patton (1980), en Rodríguez Gómez y otros, 1996: 17-175):

- ✓ Cuestiones demográficas o biográficas.
- ✓ Preguntas sensoriales.
- ✓ Preguntas sobre experiencia/conducta.
- ✓ Preguntas sobre sentimientos.
- ✓ Preguntas sobre conocimiento.
- ✓ Preguntas de opinión/valor.

Una técnica bastante habitual en investigación cualitativa es la entrevista en grupo sobre una cuestión específica. El número de personas participantes estará centrada entre seis y doce y siempre debe ser un grupo homogéneo.

Son interesantes, por su valor informativo, las entrevistas a informantes claves ya que *“son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador”* (Goetz y LeCompte, 1988: 134). La información aportada por estos informantes supone un enriquecimiento para la indagación ya que aporta visiones y unas intuiciones muchas veces no contemplada en la investigación y dotan a la misma de una nueva sensibilidad .

## 5.- ANÁLISIS DE CONTENIDO

### **5.1 INTRODUCCIÓN**

En la medida en que el análisis de contenido se concibe como una perspectiva metodológica cuya finalidad sería la investigación de las virtualidades expresivas de expresiones en general, este tipo de análisis no tiene por qué restringirse al ámbito de las expresiones verbales; puede abordarse un análisis de contenido de expresiones gestuales, pictóricas, musicales, etc (Navarro y Díaz, 1994). Nosotros nos centraremos



en el lenguaje verbal, por ser el medio de expresión más poderoso, como se ha apuntado, y porque se ajusta a los propósitos de la investigación.

Navarro y Díaz (1994) señalan que las expresiones pueden producirse en dos formas distintas: como expresiones orales o como expresiones escritas. Sin embargo, y justamente para poder manejarlas con comodidad como "expresiones-objeto", el análisis de expresiones orales se realiza habitualmente a partir de transcripciones escritas de las mismas. Por ello, en tanto en cuanto se ocupa de expresiones (originalmente) escritas como cuando se enfrenta a expresiones (originalmente) orales, el investigador que estudia expresiones verbales trabaja usualmente sobre textos.

Al considerar los materiales escritos que se utilizan en la investigación cualitativa, Taylor y Bogdan (1986) y Woods (1989) convienen en diferenciar los documentos oficiales y los documentos personales. Siguiendo a Woods (1989) los documentos oficiales "incluyen registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes y notas de lecciones, documentos confidenciales sobre alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, textos, libros de ejercicios, documentos de exámenes, fichas de trabajo, trabajo en la pizarra, fotografías" (p. 105). Continua señalando que pocos estudios cualitativos podrían dejar de tomar en cuenta al menos alguno de estos documentos. En relación a los documentos personales, el mismo autor, señala: "entre éstos se encuentran los diarios, ejercicios de escritura creativa, el cuaderno -borrador- de los alumnos, graffiti, cartas y notas personales".

## **5.2 DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS.**

Definir el análisis de contenido no es fácil. Su evolución puede considerarse una herramienta flexible que permitió a los analistas adaptar los componentes a las necesidades que mejor se adecuaban a sus estudios. Mientras esta flexibilidad es una cualidad deseable para los analistas capacitados, crea dificultades al intentar introducir esta técnica a los neófitos. A pesar de ello vanas definiciones pueden ser presentadas.

Berelson (1952, p. 18) define el análisis de contenido como "*una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación*". Varias objeciones se han hecho a esta definición en relación al uso de los términos "manifiesto", "cuantitativo"; pero la principal crítica se ceñirá en que no explica cuál es el contenido y cuál debería ser el objeto de un análisis de contenido.

Como alternativa se puede proponer que esta técnica de investigación se utilice para hacer inferencias fiables y válidas desde los datos a su contexto.

Patton (1990) apunta que el análisis de contenido es "*el proceso de identificar, codificar y categorizar los patrones primarios en los datos*" (p.381). Marshall y Rossman (1989) establecen otra definición "*es una técnica que permite examinar datos para determinar si o no los datos apoyan una hipótesis*" (p.98).

A la luz de estas definiciones, se puede afirmar que el análisis de contenido es visto más como una estrategia de análisis que como una estrategia de recogida de datos. Con el análisis de contenido, el investigador usa datos de la comunicación para identificar patrones.

Algunos autores distinguen entre análisis de contenido cualitativo y cuantitativo. Ambos enfoques comparten la característica distintiva del análisis de contenido, que es que el investigador usa un conjunto consistente de códigos para designar segmentos de datos que contienen materiales similares; un cálculo típico de estos códigos son las frecuencias. Ellos difieren, sin embargo, al menos en dos aspectos: los procedimientos que usan para producir los códigos y los usos que hacen de los cálculos.

El análisis de contenidos facilita la producción de información descriptiva y su validación. Permite estudiar, analizar y profundizar en las comunicaciones de un modo sistemático y objetivo. Como afirma Pérez Serrano (1994) es un procedimiento eficaz para la realización de categorizaciones de datos verbales para clasificar la información obtenida permitiendo aportar la creatividad y originalidad de la persona que investiga. Se evita la arbitrariedad, subjetividad y generalización a través de la sistematicidad que implica la categorización atendiendo a criterios establecidos previamente.

Existe una gran variedad de formas para poder definir el análisis de contenido Pérez Serrano (1994) realiza una recopilación de las diferentes conceptualizaciones.

El objetivo de esta técnica es estudiar, conocer y comprender qué tipos de contenidos manifiestos existen en una comunicación escrita clasificando sus diferentes partes de acuerdo con unas categorías previamente establecidas por lo que existe la posibilidad de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro de un mensaje.

Para la realización del análisis de contenido se pueden seguir los textos de varios autores como Pérez Serrano (1994: 145), Rodríguez Gómez y otros (1996: 210), Ruiz Olabuenaga (1996: 205) quienes señalan con pequeñas variantes las siguientes fases:

1.- Selección y relación entre los datos a analizar y los objetivos de la investigación.

2.- Separación en unidades, es decir, identificación y clasificación de unidades estableciendo unos códigos que representen las categorías. Se pueden utilizar codificaciones abiertas, en contra de las codificaciones preestablecidas ya que las primeras permiten que emerjan un conjunto de categorías, y éstas son incesantemente ampliadas, redefinidas, modificadas y readaptadas. Es necesario destacar aquí que en la categorización podemos seguir las reglas propuestas por Ruiz Olabuenaga (1996: 205) teniendo en cuenta que cada serie ha de construirse de acuerdo con un criterio único, podemos permitirnos la combinación de varios criterios; cada serie de categorías es exhaustiva, las categorías de cada serie son mutuamente excluyentes, las categorías son significativas, claras, no ambiguas y consistentes consigo mismas, son replicables y se diferencian según el lenguaje para su construcción.

Los siguientes pasos serían:

- ✓ Síntesis y agrupamiento.
- ✓ Obtención de resultados y conclusiones.
- ✓ Verificación de los resultados.

## 6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGUERA, M.T. (1988): *La observación en la escuela*. Barcelona, Graó
- ADELMAN, CL. (1985): "Action research". En HEGARTY, S. y EVANS, P. (edts): *Research and evaluation methods in special education*. London, NFER-Nelson.
- ANDER-EGG, E. (1980): *Técnicas de investigación*. Buenos Aires, El Cid Editor.
- ANDER-EGG, E. (1987): *Técnicas de investigación social*. México. El Ateneo.
- ANDERSON, L.W. y BURNS, R.B. (1989): *Research in classrooms: the study of teachers, teaching and instruction*. Oxford. Pergamon Press.
- APPLE, M. (1986): *Ideología y curriculum*. Madrid. Akal.
- BABBIE, E. (1996): *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- BALL, S.J. (1981): *Beachside comprehensive*. Cambridge, Cambridge University press.
- BARTOLOMÉ, M. (1994): "La investigación cooperativa". En GARCIA HOZ, H. (dir): *Problemas y métodos de investigación en educación*. Madrid. Rialp, pp. 376-403.
- BERELSON, b. et al (1952): *Content análisis in communications research*. New York, Free Press.
- BERICAT, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona. Ariel.
- BIDDLE, B.J. y ANDERSON, D.S. (1989): "Teoría, métodos y conocimientos de investigación sobre la enseñanza". En WITTRUCK, M.C.: *La investigación en la enseñanza*. Barcelona. Paidós-MEC.

- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona. CEAC.
- BREWER, J. y HUNTER, A. (1989): *Multimethod Research. A synthesis of styles*. Newbury Park. Sage publications.
- CARR, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada editora.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid, La Muralla.
- CONTRERAS, J. (1994): *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, Akal.
- CURRAN, C.A. (1972): *Counselling-Learning: A Whole-Person Model for Education*. New York, Grune and Stratton.
- DAVIES, I. (1984): *Pupil power: Deviance and gender in school*. Lewes, Falmer Press.
- DAVILA, A. (1995): "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: Debate teórico e implicaciones praxeológicas". En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (coordinadores) *Métodos y Técnicas Cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.
- DE MIGUEL, M. (1989): *Metodología de la investigación participante y desarrollo comunitario*. Jornadas de educación permanente. Gijón, UNED.
- DUNKEL, P. (ed.) (1991): *Computer-Assisted Language Learning and Testing: Research Issues and Practice*. New York, Newbury House.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1994): *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid, Pirámide.
- FREIRE, P. (1994): "Educación y participación comunitaria". En CASTELLS, S. y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, S. y ALVIRA, F. (2000): *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Ciencias Sociales Alianza Editorial.
- GIROUX, H.A. (1994): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.
- GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ TELLO, M. (1994): *Observación y evaluación en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Madrid, Escuela Española.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, taurus.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- HALL, B.L. y KASSAM, Y. (1998): "Participatory research". En KEEVES J.P. (edit): *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. New York, Pergamon Press, pp. 150-155.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, Promociones y publicaciones universitarias.
- JACKSON, P.W. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- KATZ, D. FESTRIGER, L. (2000): *Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. Barcelona, Paidós.

- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1988): *The Action Research Reader*. Australia, Deakin University Press.
- KETELE, J.M. de (1984): *Observar para Educar*. Madrid, Visor.
- KISH, L. (1996): *Diseño estadístico para la investigación*. Madrid. Centro de Investigaciones sociológicas.
- LEÓN, G. (1997): *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid, McGraw-Hill.
- MARSHALL, C. Y ROSSMAN, G.B. (1989): *Designing Qualitative Research*. USA, Sage Publications.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, M. (1994): *Métodos y diseños de investigación en psicología y educación*. Madrid, Editorial Complutense .
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la didáctica*. Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- MEDINA RIVILLA, A. (1995): “Teoría de la enseñanza para la acción social”. En GONZÁLEZ SOTO, A.P.; MEDINA RIVILLA, A y DE LA TORRE, S.: *Didáctica general: Modelos y estrategias para la acción social*. Madrid, Universitas, pp. 83-116.
- NAHOUM, Ch. (1961): *La entrevista psicológica*. Buenos Aires, Kapelusz.
- NAVARRO Y DÍAZ (1994): “Análisis de contenido”. En DELGADO, J. M. y GUTIERREZ, J. (Eds): *Métodos y técnicas cualitativas en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.
- OJA, S.A. y PINE, G. (1981): *A two year study of teachers stages of development in relation to collaborative actino research report final*. Durham, University of New Hampshire.
- PALOP JONQUERES, P. (1983): “Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación”. En ESCOLANO, A.: *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid, Anaya, pp. 35 y ss.
- PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park California, Sage.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): “Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción”. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 322-348.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): “Paradigmas contemporaneos en investigación didáctica”. PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1994): “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conociento y la experiencia”. En GIMENO SACRISTÁN, S. y PEREZ GOMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- PÉREZ JUSTE, R. (1985): “Diseño experimental”. En DE LA ORDEN (dir): *Investigación educativa*. Madrid, Anaya.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, La Muralla.
- POPKEWITZ, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.
- POPKEWITZ, T.S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata
- PUJADAS MUÑOZ, J.J.(1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

- QUINTANILLA, M. A. (1976): *Ideología y ciencia*. Valencia, Fernando Torres.
- RINCÓN, D. del, ARNAL, J., LATORRE, A., SANS, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Dykinson.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E: (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- ROGERS, C.R. (1942): *Counselling and psychotherapy*. Boston, Houghton Mifflin.
- ROZ CONCHA, S. de la (1998): *Investigación-acción. Perspectivas innovadoras del aprendizaje infantil*. Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Madrid. UNED, Tesis Doctoral.
- RUIZ DE OLABUENAGA, J.I. (1999): *Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid, Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997): *El crisol de la participación*. Madrid, Escuela Española.
- SILVA, F. (1994): “La entrevista”. En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid, Pirámide.
- SPINDLER, G. Y SPINDLER, L. (1992): “Cultural process and ethnography: An anthropological perspective”. En LeCMPTE, M.D.; MILLROY, W.L. y PREISSLE, J. (eds): *The handbook of qualitative research in education*. New York, Academic Press, pp. 53-92.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- SOBRADO, L. Y OCAMPO, C.I. (1997): *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, Estel.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- VALCÁRCEL PÉREZ, S. (1995): *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa*. Madrid, Centro de Publicaciones Secretaría General Técnica.
- VALLES MARTÍNEZ, S. (2000): “La grounded theory y el análisis cualitativo asistido por ordenador”. En GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, S. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza Editorial.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.
- WARD, B. y TIKUNOFF, W. (1982): *Collaborative research*. Washington, National Institute of Educational Teaching and Learning.
- WITTRICK, M.C. (1989): *Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.
- WITTRICK, M.C. (1990): *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Madrid, Paidós-MEC.
- WOLCOTT, H. (1975): “Criteria for an ethnographic approach to research in schools”, *Human Organization*, 34, 2.
- WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós/MEC.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1991): *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid, Narcea.