

7.2.4.2. El Proceso Etnográfico

Debido al carácter circular y emergente del diseño etnográfico y a la constante interacción entre la recogida y el análisis de datos, se dice que las etapas de la investigación etnográfica no están tan claramente definidas o sistemáticamente establecidas como en otros tipos de investigación de carácter cuantitativo, en los que el diseño se construye *a priori* y se desarrolla de una manera lineal. Es por ello que el diseño etnográfico no es posible fijarlo de antemano, sino en rasgos muy generales, y éste se va construyendo y reformulando a lo largo del mismo proceso de investigación.

Ahora bien, el investigador debe explicitar las denominadas "cuestiones que orienta la investigación etnográfica", pues dichas cuestiones constituyen una descripción de alcance de la investigación y ayudan a establecer un marco preconcebido de actuación que representa el diseño inicial de la investigación (por ejemplo, que está sucediendo aquí, *quién* es el grupo; *dónde* actúa el grupo; *cuándo* el grupo se encuentra e interactúa, *cómo* se pueden identificar elementos y su interrelación; *por que* el grupo actúa así (Goetz y LeCompte, 1988).

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), la elaboración del diseño de una investigación etnográfica puede articularse en torno a dos grandes grupos de cuestiones. El primero está relacionado con el establecimiento de los *fin*es de la investigación, y el segundo especifica el papel de la *teoría* en dicho proceso. En la Tabla 7.7 se muestra una síntesis de dichos aspectos.

Para estas autoras, cuatro son las *fases* que integran el proceso de investigación etnográfica:

- La primera fase constituye el período previo al trabajo de campo, se determinan las cuestiones de la investigación y los marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para su estudio.

- La segunda fase plantea el acceso del investigador al escenario, la selección de informantes y fuentes de datos, así como decisiones en torno al tipo de estrategias de recogida de información y tipos de registro para su almacenamiento.
- La tercera fase nos remite al trabajo de campo propiamente dicho.
- La cuarta fase se centra en el análisis intensivo de la información.

Según Aguirre (1995a: 6), el proceso etnográfico corresponde al trabajo de campo realizado mediante la observación participante a lo largo de un tiempo suficiente. Este proceso comprende los siguientes pasos:

Tabla 7.7. Cuestiones del diseño etnográfico
(Goetz y LeCompte, 1988: 67-69)

Cuestiones para la elaboración del diseño etnográfico
I. Cuestiones del establecimiento de los <i>fin</i>es de una investigación: aspectos generales: • ¿Cuál es el fin de la investigación? • ¿Qué cuestiones concretas desarrollan los fines del estudio? • ¿Qué papel juegan las experiencias personales del investigador en su interés por el tema de estudio? • ¿De qué fuentes surge el fin de la investigación? • ¿Cuáles son los supuestos respecto de la naturaleza de la realidad y de la naturaleza y función del conocimiento inherentes a la formulación del fin y las cuestiones de la investigación? Tales supuestos, ¿se deben dar por sentados o hay que analizarlos? II. Cuestiones <i>teóricas</i> del establecimiento de los fines de una investigación: el papel de la teoría: • ¿En qué medida la formulación de los fines y las cuestiones de la investigación se enmarca en el contexto de una teoría establecida (sustantiva, formal o metateórica)? • Para los estudios que se plantean fines (o están relacionados con temas) cuyo fundamento teórico es inadecuado o no existe, ¿qué otras teorías (especialmente de los niveles formal o metateórico) son relevantes? • ¿Qué <i>compatibilidades y contradicciones</i> se dan entre las influencias teóricas señaladas y otros factores importantes, como las experiencias vitales del investigador, sus ideologías culturales, sus compromisos filosóficos y éticos y su juicio sobre las opiniones de miembros significados de la comunidad científica y de otros grupos sociales?

a) Demarcación del campo

- Elección de una comunidad, delimitada y observable.
- Redacción de un proyecto definido: objeto, lugar, tiempo, etc.
- Redacción de un presupuesto y búsqueda de financiación.

- Aprobación del proyecto.

b) Preparación y documentación

- Documentación bibliográfica y de archivo.
- Fuentes orales.
- Preparación física y mental.
- Mentalización.

c) Investigación

- Llegada.
- Informantes.
- Registro de datos.
- Observación participante.

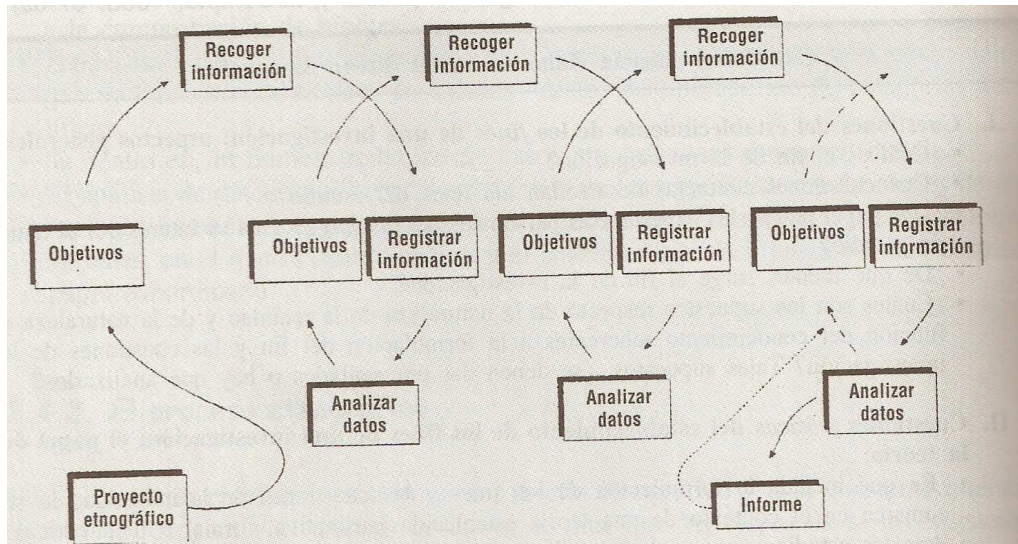
d) Conclusión

- Elaboración de la ruptura.
- Abandono del campo.

Ya hemos dicho que en términos generales la etnografía no sigue un modelo lineal, que, inicialmente, el investigador intenta describir de forma global una realidad desconocida, poco previsible y a menudo poco accesible. Como señala Del Rincón (1997a), el proceso de investigación etnográfica tiende a seguir un modelo cíclico en forma de espiral, en el que los objetivos y los instrumentos se pueden volver a definir en cada ciclo de la misma. Se redactan informes sucesivos para que las personas implicadas puedan revisarlos y validarlos. Este desarrollo permite considerar nuevos interrogante y focalizar progresivamente los aspectos a analizar a través de una recogida y análisis de datos continuo y dialéctico. En la Figura 7.1 se muestra este proceso.

Figura 7.1. Proceso etnográfico según un modelo en espiral.

Fuente: Del Rincón (1 997a).



7.2.4.3. La Etnografía: Su Uso en Educación

En la actualidad, los métodos etnográficos se están desarrollando profusamente en el ámbito de la educación con una clara finalidad: comprender "desde dentro" los fenómenos educativos. Se pretende explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significado y opinión de los "actores", de las personas que en ella participan. La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones. Así, la etnografía educativa se ha venido utilizando en distintos tipos de estudios (Goetz y LeCompte, 1988):

- Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos.
- Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas.

- Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades.
- Estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades.
- Comparaciones controladas conceptualmente entre las unidades investigadas en los estudios anteriores; pueden referirse a individuos o a grupos.

Según Wilcox (1993), dos grandes ámbitos (que incluyen diferentes tendencias de investigación, según una diversidad de campos analíticos) abarcan los estudios etnográficos realizados en el ámbito escolar: la exploración de la escuela como un *instrumento de transmisión cultural* y la exploración del *conflicto cultural en el aula*.

En la actualidad, las aulas se han convertido en lugares de socialización para alumnado de diverso origen étnico y cultural, y por lo tanto se hace necesario el conocimiento y comprensión de estos grupos para orientar la práctica pedagógica. El profesorado también constituye grupos de culturas específicas, que a su vez deben dialogar con otras culturas de padres y alumnos. La interacción profesorado-alumnado y entre el propio alumnado, el estudio de patrones culturales, el descubrimiento de modelos educativos, el análisis del currículo oculto, de grupos marginados, análisis de contextos educativos, etc., constituyen algunas temáticas abordables desde el enfoque etnográfico (Bartolomé y Panchón, 1995; Bartolomé *et al.*, 1993; Colectivo IOÉ, 1996; Walford, 1995).

Por su parte, Woods (1987: 24-25) señala que los profesionales del ámbito de la educación manifiestan un interés especial por los siguientes aspectos, que muestran algunos usos pedagógicos de la etnografía:

- Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ella se producen.

- La socialización de alumnos y maestros con énfasis en su experiencia subjetiva.
- Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las agrupaciones del alumnado.
- Lo que la gente *hace* realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas. Incluye los métodos docentes de instrucción y control y las estrategias del alumnado para responder a los maestros o asegurar sus fines.
- Las actitudes, opiniones y creencias de la gente; por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro.
- Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas.

En resumen, la etnografía educativa constituye por excelencia uno de los métodos más relevantes, en la perspectiva de las metodologías orientadas a la comprensión, para abordar el análisis de las interacciones entre los distintos grupos sociales y culturales que tienen encuentro en el marco educativo, y también sobre la organización social y cultural de los centros.

La etnografía, con su inherente sensibilidad hacia las personas, la cultura y el contexto y a partir de su concepción global de la escuela y la comunidad, permite analizar las fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales que influyen en la educación y potenciar la mejora de la institución y sus procesos (Zaharlick, 1992).

7.2.4.4. La Etnografía: Modalidades

Si bien es cierto que ningún etnógrafo experimentado refutaría que el objeto de la etnografía es la descripción de los significados que las personas utilizan para comprender su mundo (Ceertz 1987), significados que la etnología y la

antropología se encargarán, respectivamente, de articular de forma comparativa y teórica, no es menos cierto que las múltiples nociones de *descripción* en liza dan lugar a una serie de enfoques que hacen singularmente heterogéneo el campo de la disciplina etnográfica: la etnografía tradicional orientada a la descripción holística de los patrones culturales, encarnada en autores clásicos de la antropología cultural, como Margaret Mead, Franz Boas o Bronislaw Malinowsky; la semiótica cultural de Clifford Geertz; la etnociencia o antropología cognitiva de Spradley; la etnografía de la comunicación de Erickson o la microetnografía son una buena muestra de esa heterogeneidad.

Asimismo, los debates en torno a los fines prácticos o utilidad del conocimiento adquirido a través de procedimientos etnográficos nos situarían ante los defensores de una *etnografía crítica*, frente a la etnografía convencional, que desde la década de los años setenta reivindica su papel en el establecimiento de prácticas educativas alternativas (Anderson, 1989; Jordan y Yeomans, 1995).¹²

Con la finalidad de facilitar la concreción de un Proyecto etnográfico Hymes (1987) y Spradley (1980) sugieren tres modalidades de investigación etnográfica:

- ***Etnografía comprensiva.*** Pretende descubrir la cultura global, el estilo de vida completo de un colectivo, de un grupo o una comunidad e interpretar la experiencia.
- ***Etnografía con una orientación temática.*** Reduce el ámbito de investigación a un aspecto o más de una cultura. Por ejemplo, el proceso didáctico que sigue un profesor o la cultura evaluativa de un centro.
- ***Etnografía guiada por hipótesis.*** Por ejemplo, se pueden realizar etnografías sobre la manera en cómo influye el proceso tutorial en la actitud del alumnado hacia el centro educativo o en su comportamiento en

¹² En Velasco y Díaz de Rada (1997: 213-250) se realiza una reflexión en torno a la posibilidad y adecuación de la etnografía educativa a los supuestos de acción y transformación social.

clase y el centro. El proceso de investigación es cíclico, pero la selección inicial del proyecto y los datos a recoger están condicionados por las hipótesis previas formuladas.

Colás (1997b), basándose en las aportaciones de distintos autores, realiza una síntesis de las diversas modalidades de etnografías existentes. A continuación de describen brevemente cada una de ellas:

- **Etnografía antropológica.** Se centra sobre aspectos seleccionados de *cómo las personas actúan y viven en sus ambientes, así como sus creencias y costumbres sobre el mundo*. Pretende mostrar los aspectos comunes y diferenciales de las vidas humanas. Se recogen abundantes datos en extensos períodos de tiempo y a través de diversas fuentes de datos.
- **Etnografía clásica.** Su objetivo es realizar descripciones comprensivas de las *elaboraciones culturales que realizan las personas desde su posición*. Se seleccionan una o varias personas de un determinado grupo para realizar entrevistas en profundidad y obtener amplias y significativas descripciones. Se entiende que las personas seleccionadas asumen los rasgos comunes de la cultura que se estudia.
- **Etnografía sistemática.** El eje central de esta corriente es *definir la estructura de la cultura*, dejando en un segundo plano a las personas y su interacción social. Aporta esquemas de las formas características sobre las que la gente organiza su conocimiento. Este enfoque también responde a otras denominaciones, como *etnociencia* o *antropología cognitiva*, como lo denomina Jacob (1987).
- **Etnografía interpretativa.** Esta escuela provee amplias descripciones de las conductas humanas y conduce al lector, a través del análisis, a *conjuntos de inferencias e implicaciones de conductas incrustadas/ocultas en su contexto cultural*. Pretende *sacar a la luz los significados implícitos, antes que descripciones detalladas*.

- **Etnografía crítica.** Los defensores de esta corriente están en desacuerdo con los enfoques anteriores, que consideran la cultura como algo que está ahí fuera, esperando a ser descubierta. Puesto que la etnografía tiene un carácter interpretativo, a partir de unos mismos datos, es posible realizar tantas interpretaciones como etnógrafos existan. *La etnografía crítica considera inevitable la participación del investigador y su influencia a través de sus textos y sus construcciones.* Dos escuelas emergen de la etnografía crítica: el posmodernismo y el feminismo.
- **Etnografía de la comunicación.** Se desarrolla desde la sociolingüística, la antropología y la sociología. Se interesa por los procesos de interacción cara a cara y en la comprensión de cómo esos microprocesos se relacionan con cuestiones macro de cultura y organización social. *Su propósito es identificar los principios fundamentales de la organización social e identificar los patrones culturales de las organizaciones de acuerdo a cómo la gente interacciona.*

7.2.5. La Investigación – Acción

7.2.5.1. Conceptualización de la investigación - Acción

La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la *práctica educativa*. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la *rmejora de la misma*. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (Elliott, 1993).

Aunque algunos autores señalan que no hay un solo marco ideológico para la investigación-acción (Goyette y Lessard-Hébert, 1988), sino que existen diversos lenguajes epistemológicos en los que se pueden fundamentar sus prácticas, la mayoría coincide en situarla en los paradigmas interpretativo y crítico.¹³ En la investigación-acción predominan estos enfoques, pues se pretende, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

En este enfoque son de obligada mención los proyectos que con una orientación eminentemente *práctica* se desarrollaron durante los años setenta en Gran Bretaña en torno a la reforma del currículum. Esta corriente ha sido recogida en los trabajos de John Elliott y colaboradores y, en general, por el "Center for Applied Research in Education" (CARE) de la Universidad de East Anglia, Gran Bretaña. A mediados de los años ochenta, la obra de Wilfred Carr y Stephen Kemmis *Teoría crítica de la enseñanza*, que resituó la investigación-acción en una perspectiva más *crítica*, causó una profunda impresión los medios educativos.

En realidad, en la investigación-acción, el hecho de comenzar a plantearse la relación entre lo real y lo posible, en la educación o en la vida social, significa haberse embarcado ya en un proyecto *crítico*.

«Significa darse cuenta de que las clases, las escuelas y la sociedad de hoy son resultados de un proceso de formación social e histórica y que, para lograr una forma diferente de clases, escuelas o sociedades, debemos emprender un proceso de reforma o transformación: una lucha por una *reforma*» (Kemmis y McTaggart, 1988: 39-40).

Esta conceptualización de la investigación-acción desde una visión emancipatoria crítica es la que S. Kemmis, W. Carr y el equipo de la Universidad

¹³ Cabe señalar que el predominio de uno u otro enfoque dependen de la época y de los autores. Por ejemplo, en España, el enfoque técnico predominó en la etapa inicial de introducción de la investigación-acción.

de Deakin, en Australia, han venido desarrollando desde los años ochenta a la luz de las aportaciones de la Escuela de Frankfurt y especialmente de la Teoría Crítica de Habermas. Desde esta perspectiva, la investigación-acción es considerada como una *ciencia educativa crítica*¹⁴:

«Una ciencia educativa crítica atribuye a la reforma educacional los predicados participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la *transformación* de las prácticas educativas, de entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas» (Carr y Kemmis, 1988: 168).

Las orientaciones señaladas, la *práctica* y la *crítica*, aun a riesgo de simplificar recogen dos opciones de investigación-acción, que si bien formalmente pueden presentar similitudes, difieren sustancialmente en las hipótesis de partida epistemológicas, políticas y culturales.¹⁵ Señalamos brevemente las diferencias entre ambas perspectivas (Borl, 1995)¹⁶:

- ***En el nivel epistemológico.*** Para la investigación-acción práctica no existe la búsqueda de la verdad de los fenómenos. El conocimiento se construye por medio de la práctica, y no está fuera de los propios actores. Es en el modo en que nos aproximamos a la realidad para reflexionar sobre ella donde se hallan las condiciones para acceder a un nuevo conocimiento y para mejorar la práctica educativa. Para la investigación-

¹⁴ Un desarrollo extenso de esta visión puede encontrarse en Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Técnica crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martha Roca.

¹⁵ Para una mayor profundización en los fundamentos epistemológicos e ideológicos de la investigación-acción se puede consultar el capítulo tercero de la siguiente obra: Goyette, G., y Lessard M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

¹⁶ Bartolomé sugiere (1997: 24) si las diferencias señaladas por Bonal son tan claras o si, como señala Rué (1995), deberíamos reconocer que toda investigación-acción desarrollada convenientemente es crítica por naturaleza.

acción crítica, en cambio, el acceso al verdadero conocimiento solamente puede tener lugar a través de la crítica a las distorsiones de la realidad que están incorporadas en las visiones de los actores sociales.

- ***En el nivel político.*** Como consecuencia de lo anterior, existen diferencias en la identificación de lo que es y lo que no es un problema educativo. Al no existir verdades "absolutas", los problemas educativos lo son en la medida en que afectan a la práctica cotidiana del profesorado.

Para la investigación-acción práctica es más importante que el colectivo de maestros y maestras adquiera la racionalidad científica para resolver los problemas educativos que el hecho de que un problema educativo quede efectivamente resuelto. Para la investigación-acción crítica, en cambio, si no existe un proceso de autocrítica y de identificación de las distorsiones incorporadas en las interpretaciones de los propios profesores/as, la reflexión sobre la acción puede seguir reproduciendo las desigualdades sociales y culturales, ya que no se accederá a un cuestionamiento en profundidad de las contradicciones subyacentes a la práctica educativa.

- ***En el nivel metodológico.*** Lo expuesto anteriormente conlleva diferencias metodológicas entre ambos enfoques. Fundamentalmente, en el tipo de relación y en la definición de roles entre los agentes internos de la institución y el agente externo, como facilitador o dinamizador de la investigación-acción. En la investigación-acción práctica, el agente externo cumple una función de gestor del proceso de cambio. Dinamiza el grupo en cada etapa del proceso sin aportar mayor información que la que genera el propio grupo de trabajo. Es un papel estrictamente metodológico. El agente externo en la investigación-acción crítica actúa proporcionando al grupo instrumentos para desvelar las distorsiones subyacentes en sus interpretaciones. Con este objetivo, "conduce" al grupo hacia la identificación de contradicciones entre teoría y práctica que pueden ser limitadoras del cambio educativo.

Presentados brevemente el enfoque práctico y crítico de la investigación-acción, vamos a acercarnos ahora a una conceptualización de la misma. Aunque no existe una única visión de lo que se entiende por investigación-acción y se pueden distinguir distintas corrientes dentro de este movimiento, señalamos a continuación algunas de las definiciones de investigación-acción más representativas que aportan diversos autores:

Corey (1953: 6) concibe la investigación-acción como «el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones»

«Es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar» (Carr y Kemmis, 1988: 174).

Se puede definir la investigación-acción como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica» (Elliott, 1993: 88).

Cohen y Manion (1985) agrupan los propósitos de la investigación-acción educativa en cinco amplias categorías:

- Es un medio de remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas o de mejorar en algún sentido una serie de circunstancias.
- Es un medio de preparación en formación permanente.
- Es un modo de inyectar enfoques nuevos o innovadores en la enseñanza y el aprendizaje.
- Es un medio para mejorar la comunicación y relación entre prácticos e investigadores.

- Posibilita la resolución de problemas en el aula.

En resumen, la investigación-acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social. Unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo, la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional. Así pues, este tipo de investigación juega un papel esencial en todas aquellas áreas o ámbitos educativos que se desea mejorar, transformar y innovar (Tabla 7.8).

7.2.5.2. Rasgos claves que caracterizan la Investigación - Acción

Las definiciones anteriores nos permiten introducir algunos de los *aspectos clave* que caracterizan la investigación-acción (Bartolomé, 1994b; Pérez Serrano, 1990):

- Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social.
 - Parte de la práctica, de problemas prácticos.
 - Es una investigación que implica la colaboración de las personas.
 - Implica una reflexión sistemática en la acción.
 - Se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga.
 - El elemento de "formación" es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción.
 - El proceso de investigación-acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio.
- ***Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social.*** Es en esta pretensión de contribuir a la mejora de la práctica en donde se justifica la investigación-acción, porque es este el factor clave de diferenciación respecto a la investigación convencional, preocupada por la acumulación de conocimiento. No obstante, no quiere decir que no haya

preocupación por el conocimiento pero nos referimos a un conocimiento que expresa grandes vinculaciones con la práctica.

Tabla 7.8

Algunas áreas de aplicación de la investigación-acción
• Estudios diagnósticos de necesidades educativas. • Formación permanente del profesorado. • Desarrollo curricular. • Introducción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. • Evaluación de programas. • Innovación educativa. • Análisis institucional. • Cambio de actitudes.

- ***Parte de la práctica, de problemas prácticos.*** Se trata de un tipo de investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de las *personas implicadas* en las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana. Tiene como objetivo partir desde "la óptica de quien vive el problema". Por lo tanto, *la práctica educativa es su objeto prioritario de investigación*. Supone una visión contextual sobre el cambio social. La investigación-acción se ocupa de problemas que ya no son los que puede resolver la investigación pura, son problemas que sienten y experimentan los propios protagonistas al llevar a cabo su trabajo. Se trata de problemas vinculados al contexto de cada grupo, barrio, institución educativa, problemas concretos a los que se les debe encontrar una solución práctica.
- ***Es una investigación que implica la colaboración de las personas.*** La solución de los problemas implica siempre la adopción negociada de cursos de acción. La investigación-acción no se puede llevar a cabo de forma aislada, pues necesita de la implicación del grupo, de un mayor o menor número de personas que ha optado por una tarea de cambio y de mejora social en la realidad concreta en la que están insertas. Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos que se implican en

un proceso de transformación¹⁷. Estas comunidades estudian el problema a investigar e inician una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.

- ***Implica una reflexión sistemática en la acción.*** Desde el punto de vista metodológico se concibe de un modo amplio y flexible. Pretende un rigor metodológico a través de la sistematicidad.
- ***La investigación - acción integra el conocimiento y la acción.*** Rompe con la forma tradicional de entender las relaciones entre conocer y actuar. Pone en cuestionamiento la idea de que la forma racional de proceder en la práctica es aplicando el conocimiento disponible y que, por tanto, la auténtica investigación es la que se dirige a conocer una realidad o un fenómeno, mientras que la práctica se valdría de técnicas y recomendaciones que se deducen de aquel conocimiento. Contra esta idea, la investigación-acción convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio. Se articula la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación.
- ***La investigación-acción se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga.*** La integración que plantea la investigación-acción entre conocer y actuar significa que son los propios implicados en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación. No hay manera de entender el conocer y el actuar como parte de un mismo proceso de búsqueda o de plantearse lo problemático de la relación entre lo que hacemos y lo que pretendemos, si a la vez se sigue manteniendo la separación entre quien investiga y quien actúa. El significado y el valor

¹⁷ La existencia de un grupo es fundamental para desarrollar procesos de investigación-acción, porque (Bartolomé, 1994b) los valores, los significados, etc., sólo se cambian en comunidad; el grupo sostiene el nivel de motivación; el grupo permite realizar con mayor eficacia la función de autocritica y reflexión; la dinámica grupal por si misma tiende a provocar cambios en las personas participantes, incidiendo en la adquisición de actitudes y de un talante de persona más democrático, participativo, más implicado en la realidad, más permeable a las críticas, más libre.

de lo que hacemos sólo lo podemos transformar en la medida en que convertimos nuestras actuaciones y nuestras perspectivas en objeto de investigación. Por tanto, la investigación-acción no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas. Así, la investigación-acción ofrece la posibilidad de superar el binomio "teoría-práctica", "educador-investigador". Desde esta perspectiva, la práctica y la teoría encuentran un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierte en investigador, pues nadie mejor que las personas implicadas en una realidad determinada puede conocer los problemas que precisan solución.

- ***El elemento de “formación” es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción.*** En la investigación-acción se contempla la necesidad de la "investigación", la "acción" y la "formación" como tres elementos esenciales. Cada ángulo del triángulo juega un papel importante e imprescindible en el proceso de investigación (Fig. 7.2).

No se debe desvirtuar un proceso de investigación-acción, como suele suceder algunos casos, olvidando que la "formación", y por tanto el desarrollo profesional, es un componente esencial que acompaña a los procesos de innovación y de reflexión.

- ***El proceso de investigación-acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio.*** Se suele utilizar el concepto de "espiral de cambio" para hacer referencia al proceso según el cual se van desarrollando las fases que constituyen un proyecto de investigación-acción. La característica fundamental de esta metodología es la naturaleza cíclica del proceso que se compone, siguiendo el modelo de Lewin, de cuatro fases: la *planificación*, la *acción*, la *observación* y la *reflexión*. La flexibilidad y dinamicidad en el desarrollo de una investigación-acción contrasta con la linealidad procesual de otras metodologías de investigación.

Existen diversas formas de presentar este proceso dinámico en el que los participantes deben articular permanentemente las fases de

planificación y de actuación con las de recogida de datos y evidencias de cambio y la de reflexión grupal sobre las informaciones recibidas. Pero todas ellas recogen el carácter cíclico dinámico e interactivo de sus fases que supone siempre la articulación entre la acción y la reflexión; entre teoría y práctica¹⁸.

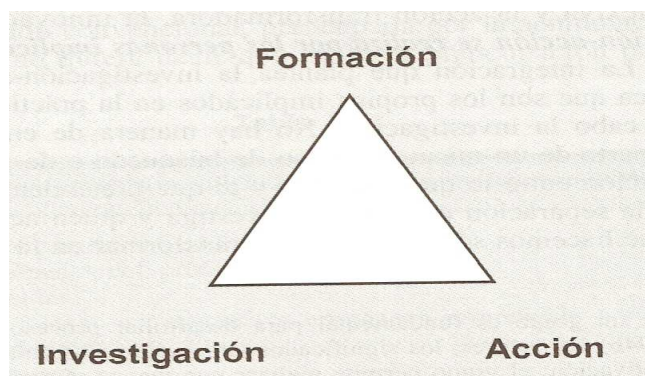


Figura 7.2. Elementos esenciales de la investigación-acción. Triángulo de Lewin

Para finalizar, vistos los aspectos clave que caracterizan la investigación-acción y recurriendo a la definición de investigación-acción que ofrece Escudero (1987: 20), se debe resaltar que este método de investigación

«Es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de "estar" en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de "otra manera"»

¹⁸ En la obra de McKernan (1999) se exponen las diversas tipologías y modelos de investigación: a) la visión técnico-científica de la resolución de problemas incluye el modelo de Lewin, de Taba y Noel y de Lippitt y Radke; b) la investigación-acción práctico-deliberativa está representada básicamente en el modelo de Elliott; c) la investigación-acción educativa crítica emancipadora se identifica fundamentalmente con el modelo de Deakin, presente en autores como Kemmis, Carr y McTaggart. Otras obras que desarrollan los distintos procedimientos y diseños de investigación-acción son López Górriz (1998), Pérez Serrano (1990).

Ciertamente, otra de las características fundamentales de la investigación-acción es su preocupación tanto por el proceso como por el producto. Es decir, no sólo se pretende a través del proceso mejorar la práctica, sino que se considera que el camino a recorrer para conseguirlo es tan importante o más que el resultado final.

El cambio es un proceso, no un producto (Kemrnis y McTaggart, 1988).

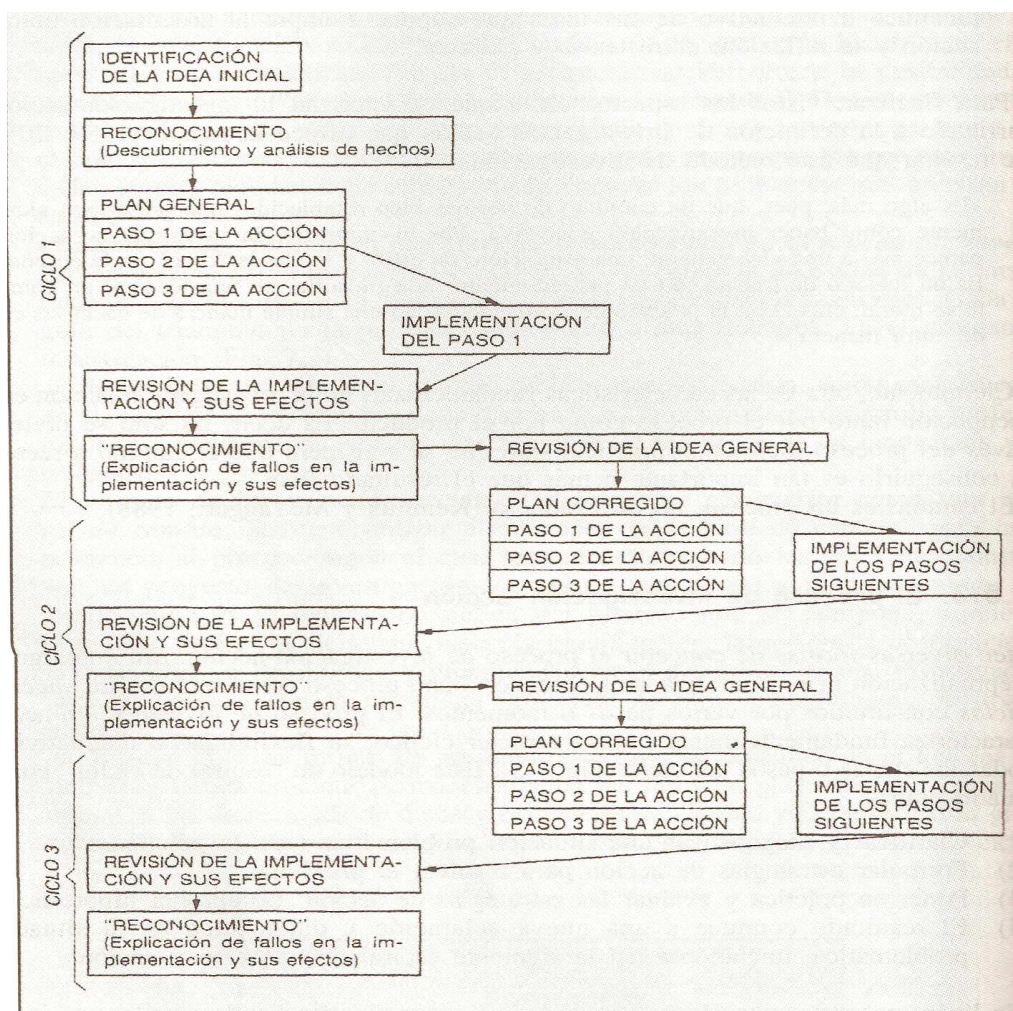
7.2.5.3. El Proceso de Investigación-Acción

Existen diversas formas de concebir el proceso de investigación-acción. Sin embargo, la conceptualización más generalizada es entender dicho proceso como una *espiral sucesiva de ciclos* constituidos por varios pasos o momentos. El proceso de investigación-acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas o pasos del ciclo (Fig. 7.3). Este modelo de "espiral de ciclos" consta de cuatro etapas:

- 1) Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
- 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema.
- 3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.
- 4) El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.

En líneas generales, los diversos modelos de cómo planificar y desarrollar una investigación-acción siguen el modelo introducido por Kurt Lewin, aunque cada uno incide de forma especial en determinados aspectos en función del concepto de investigación-acción que subyace a ellos y de su aplicación concreta. A modo de ejemplo, en la Figura 7.3 se presenta el modelo de investigación-acción que recoge las aportaciones de Lewin y que ha sido revisado por Elliott.

Figura 7.3. Versión revisada del modelo de investigación-acción de Kurt Lewin
(Elliott, 1993: 90).



Como se puede observar, durante el proceso de investigación-acción las personas implicadas deben articular permanentemente las fases de planificación y actuación con las de recogida de datos sobre la puesta en marcha del proyecto y de reflexión sobre su desarrollo.

Siguiendo las recomendaciones de diversos autores sobre cómo planificar y desarrollar un proceso de investigación-acción (Bartolomé, 1994b, 1997; Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Pérez Serrano, 1990) y retomando las etapas

fundamentales propuestas por Lewin, se describen a continuación las *actividades implicadas en el ciclo de investigación-acción en el ámbito socioeducativo*:

1. Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema

Generalmente, el inicio de una investigación-acción supone una **indagación reflexiva** por parte del grupo acerca de su propia práctica con el objetivo de identificar aquellas **situaciones problemáticas** que se desean cambiar, tarea que no siempre es fácil. Los *problemas* en la investigación-acción se pueden entender como una *dificultad sentida* o una *carencia* que el profesorado detecta en su *práctica docente* y que desearía *cambiar o mejorar*.

El descubrimiento del problema puede surgir:

- De una reflexión del grupo sobre las necesidades sentidas.
- De la observación sistemática de un profesor/a en su aula.
- A partir de entrevistas informales a alumnos o colegas.
- De la observación realizada por otro profesor/a o facilitador/a.
- A raíz de un informe o documentos en los que se ofrece información sobre situaciones educativas que crean interrogantes.
- Examinando las diferencias entre la realidad de la práctica social y educativa en una situación concreta y lo que se pretende que realmente sea. Detectando incoherencias o inconsistencias entre lo que pretendemos y lo que realmente ocurre.

Es necesario que la identificación de una preocupación temática y el planteamiento del problema surjan de las necesidades sentidas y percibidas por el grupo, sean relevantes para las personas implicadas, lo asuman como propio, que estén dispuestas a resolverlo, tengan aplicabilidad a corto plazo y los resultados conduzcan a la mejora y el cambio. Se debe evitar elegir problemas demasiado

generales, quedarse en los síntomas o en problemas superficiales, así como elegir problemas demasiado técnicos o que estén más orientados a la producción de conocimiento que a la transformación de la práctica.

2. *Elaboración de un plan de actuación*

El plan es *acción organizada*, y por definición, debe anticipar la acción. Identificada la preocupación temática, el grupo debe planificar una estrategia de actuación. Se trata de decisiones prácticas y concretas acerca de ¿qué debe hacerse?, ¿por parte de quién?, cuándo y cómo hacerlo?, ¿con qué recursos (materiales y temporales) contamos?, ¿cómo se repartirán las tareas entre los miembros del grupo?, ¿reuniones de equipo a realizar?, cómo se recogerán los datos?

Planificar es una acción flexible y abierta al cambio. Cualquier propuesta de acción el grupo acuerde tras el período de reflexión inicial debe entenderse siempre en un sentido hipotético, puesto que sólo su puesta en práctica y su análisis permitirá recoger evidencias del alcance y consecuencias de las acciones emprendidas. El *plan general de acción* debe contener los siguientes elementos:

- Un enunciado revisado de la idea general o preocupación temática que probablemente haya cambiado o haya sido clarificada mejor.
- Un enunciado de los factores que se pretenden cambiar o modificar con el fin de mejorar la situación y de las acciones que se emprenderán para ello.
- Un enunciado de las negociaciones realizadas o que se deben efectuar con otras personas antes de iniciar la acción.
- Un enunciado de los recursos que serán necesarios para emprender los cursos de acción previstos: materiales, aulas, instrumental técnico, etc.

3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica

En esta etapa el grupo pone en práctica el plan de acción propuesto en la fase. Consiste en poner en acción las ideas y supuestos planificados previamente. En ese sentido, la acción está guiada por la planificación, pero una acción críticamente implicada no se haya completamente controlada por un plan. La acción tiene lugar en tiempo y se enfrenta a limitaciones políticas, personales y materiales reales. Generalmente el plan de acción contempla gran variedad de circunstancias y prevé otras, pero a éstas cambian modificando lo previsto.

4. Reflexión, interpretación de resultados. Replanificación

No es suficiente realizar una descripción detallada de lo que acontece durante la en marcha del plan de acción. El objetivo de la investigación-acción es comprender la realidad para transformarla; una comprensión profunda de lo que sucede y porqué sucede. Para ello es necesario reflexionar.

La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos educativos, de los problemas que han surgido en la puesta en marcha del plan. Se reflexiona sobre el plan de acción sobre todo el proceso, y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo realmente conseguido. Se reflexiona sobre los cambios experimentados a nivel personal y grupal y sobre los efectos de cambio experimentados en la propia realidad educativa.

Una de las actividades importantes dentro de esta fase es la realización de un informe de *investigación*. La redacción del informe contribuye a sistematizar el proceso seguido y facilita la comunicación de los resultados y su utilización en futuros proyectos como el intercambio de experiencias con otros profesionales.

La elaboración del informe ayuda a las personas participantes en la investigación-acción y al grupo a sistematizar el proceso y a reflexionar sobre el

sentido que la experiencia ha tenido para ellas, preguntándose: ¿Qué incidencia ha tenido esta investigación para mí, para el grupo? ¿En qué hemos mejorado o cambiado? ¿Cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra propia práctica y del entendimiento que poseemos de la misma? ¿Cómo actuaríamos en un futuro a la luz de los resultados obtenidos y del aprendizaje que hemos experimentado? Estas reflexiones constituirían el final de un ciclo de investigación-acción y significarían el posible inicio de una espiral de cambio, entrando en la **fase de replanificación**.

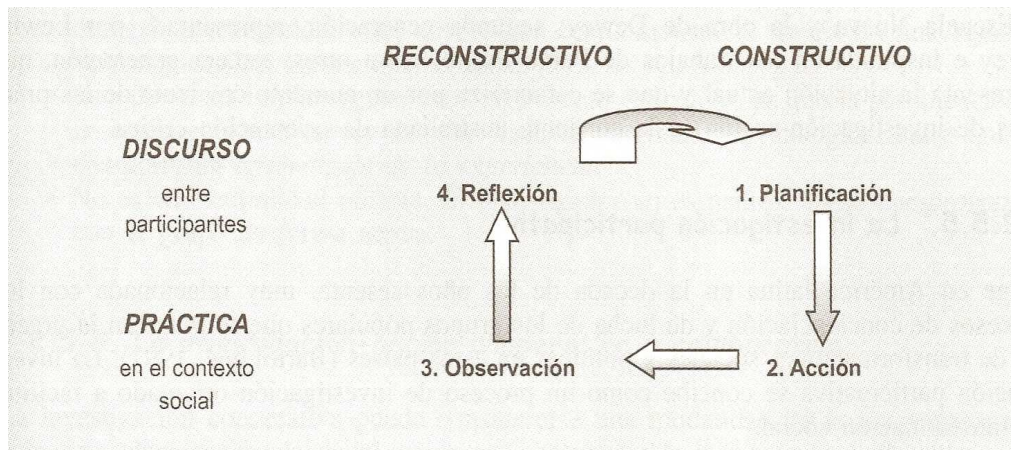
Para finalizar, en la Figura 7.4 se recogen las distintas etapas del proceso de investigación-acción que se han descrito, así como la articulación entre las mismas.

La espiral autorreflexiva vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social.

7.2.5.4. Modalidades de investigación-acción

Existen diversas modalidades y corrientes que inspiran los procesos de investigación que generan distintos modelos de investigación-acción. Bartolomé (1997) presenta diversos "rostros" que la investigación-acción ha adquirido a lo largo de su historia y que fundamentalmente son: la investigación participativa, la investigación-acción práctica, relacionada básicamente con el movimiento de desarrollo curricular en Gran Bretaña, la investigación-acción crítica y la investigación acción cooperativa o colaborativa.

Figura 7.4. Los momentos de la investigación-acción
(Carr y Kemmis, 1988: 197).



Latorre *et al.* (1996), después de una revisión de la literatura sobre este tema, consideran dos grandes líneas: una basada en el modelo lewiniano y otra en la escuela inglesa. La tipología lewiniana se basa en los objetivos de la investigación y señala cuatro modalidades de investigación-acción: diagnóstica, participativa, empírica y experimental. La tipología de la escuela inglesa establece tres amplias modalidades de investigación-acción: técnica, práctica y crítica¹⁹.

¹⁹ a) Tipología lewiniana. *Investigación-acción diagnóstica*: los investigadores recogen datos, los interpretan, establecen un diagnóstico y recomiendan unas medidas de acción. *Investigación-acción participativa*: implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, considerándolos como agentes del proceso de investigación. *Investigación-acción empírica*: estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio y valora los efectos producidos de la manera más sistemática posible. *Investigación-acción experimental*: difiere de la anterior en que la evaluación de los efectos del cambio se realizan a partir de un diseño experimental o cuasiexperimental. b) Tipología de la escuela inglesa. *Investigación-acción técnica*: su propósito es hacer más eficaz la práctica educativa y el perfeccionamiento del profesorado mediante la participación en programas de trabajo diseñados por un experto o equipo en los que aparecen preestablecidos los propósitos y el desarrollo metodológico que hay que seguir. *Investigación-acción práctica*: confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo este el que selecciona los problemas de investigación y asume el control del proyecto. Puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o en general de un "amigo crítico". *Investigación-acción crítica*: incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociocontextuales en las que se desenvuelve, así como la ampliación del cambio a ámbitos sociales (Latorre *et al.*, 1996).

Por su parte, Pérez Serrano (1990) sintetiza las aportaciones y peculiaridades de los enfoques de investigación-acción que han emergido en torno a la corriente francesa (psicosociología, movimientos de renovación pedagógica, movimientos comunitarios, educación permanente), la corriente anglosajona (representada en autores como J. Elliott y L. Stenhouse); la corriente americana (primera generación, inspirada en el movimiento la Escuela Nueva y la obra de Dewey; segunda generación, representada por Lewin, Corey e inspirada en los trabajos de Pablo Freire, entre otros; tercera generación, que representa la situación actual y que se caracteriza por un aumento creciente de las prácticas de investigación-acción) y la corriente australiana de orientación crítica.

7.2.5.5. La Investigación Participativa

Surge en América latina en la década de los años sesenta, muy relacionada con los procesos de concienciación y de lucha de los grupos populares que se plantean la urgencia de transformaciones sociales y políticas en estos países (Bartolomé, 1997). La investigación participativa se concibe como un proceso de investigación orientado a facilitar la transformación social.

«La investigación participativa se ha definido como "un enfoque de la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de la propia realidad con el fin de promover la transformación social para el beneficio de los participantes en la investigación. Estos participantes son los oprimidos, marginados, explotados. Esta actividad es, por tanto, una actividad educativa, de investigación y de acción social. (Vio Grossi, 1988: 69; citado por Bartolomé, 1997: 18).

La investigación participativa puede considerarse como un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a toda la comunidad en el proceso (Bartolomé y Acosta, 1992). Arranca de una motivación colectiva hacia el cambio y originada por el deseo de conocer

más profundamente una realidad social y buscar los medios apropiados para transformarla. Pretende no sólo describir los problemas generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, la transformación y la mejora de la realidad social.

En su sentido amplio, puede comprender todas las estrategias en las que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de algunas de las fases del proceso de investigación. Implica un proceso de aprendizaje y de inmersión en la realidad, ya que su objetivo prioritario es la toma de conciencia de la comunidad y no las aportaciones de tipo académico. Se caracteriza por involucrar a toda la comunidad en el proyecto desde el principio hasta el final.

En resumen, las principales características de la investigación participativa son siguientes (Le Boterf, 1981; citado en Pérez Serrano, 1990: 140).

- Se parte de una situación social determinada, que presenta una problemática: *"los investigadores", junto con los grupos interesados, formulan y analizan los problemas y su resolución.*
- La investigación y la acción están interaccionándose continuamente, a través del *proceso dialéctico*. La *acción* es fuente de conocimientos, y la investigación una acción transformadora.
- La investigación surge y se realiza *a partir de situaciones sociales problemáticas* que vive la comunidad.
- La investigación participativa se realiza en unos *ámbitos relativamente pequeños* (barrio, pueblo, comarca...), implicando de esta forma un control del proceso y una evaluación precisa de los resultados.
- Los *agentes del proceso* son los grupos desfavorecidos y los promotores, animadores o investigadores que *investigan conjuntamente* a través de una *reflexión crítica* y una *acción transformadora*.

- Esta dinámica implica igualmente un *proceso educativo*, ya que la participación en la investigación a través de una discusión permanente, dialógica, entre iguales, comporta un *aprendizaje de la experiencia*.
- No existe neutralidad posible. El investigador no es neutro, *ha de comprometerse* con el grupo de forma activa.

7.2.5.6. La Investigación-Acción Cooperativa o Colaborativa

La investigación cooperativa puede considerarse una modalidad de la investigación-acción cuyo elemento fundamental reside en la colaboración y trabajo conjunto entre investigadores y educadores, sin excluir otros miembros de la comunidad educativa.

Bartolomé (1986; 1994b), recogiendo las aportaciones de Smulyan (1994) y Ward y Tikunoff (1982), señala que el origen desencadenante de la investigación cooperativa fue la necesidad de salvar el abismo que en los años sesenta existía entre aquellos que realizaban investigación científica en educación y los profesionales que desarrollaban su trabajo en las instituciones educativas, superando así el diseño clásico de I+D. De esa forma, la investigación cooperativa supone el trabajo conjunto entre investigadores y prácticos:

«Se da cuando algunos miembros de dos o más instituciones (generalmente una de ellas más orientada a la producción de investigación científica o a la formación de profesorado y la otra una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se quiere formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional» (Bartolome, 1994b: 385).

Algunos elementos básicos que caracterizan un proceso de investigación cooperativa son los siguientes:

- Existe un equipo formado como mínimo por un profesor, un investigador y un técnico en desarrollo.
- Los problemas de investigación son mutuamente definidos por profesores e investigadores. Los problemas emergen de lo que concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores.
- Las decisiones que hacen referencia a cuestiones de investigación, procedimientos de recogida de datos, desarrollo de materiales, etc., son fruto de un esfuerzo cooperativo.
- El equipo trabaja al mismo tiempo en la investigación y en el desarrollo relacionados con la producción del conocimiento y su utilización.
- Los profesores desarrollan competencias, habilidad y conocimientos de investigación, en tanto que los investigadores se reeducan a sí mismos con la utilización de metodologías naturalísticas y estudios de campo.
- Se reconoce y utiliza el proceso como una estrategia de intervención para el desarrollo profesional en tanto que se lleva a cabo una rigurosa y útil investigación.
- Los resultados son utilizados en la solución de problemas prácticos.
- Profesores e investigadores son coautores de los informes de investigación.

Son dos los rasgos más destacables de un proceso de estas características: el enfoque cooperativo que subyace a toda la investigación y el carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional (Bartolomé, 1994b).

El proceso de investigación cooperativa no hace tanto énfasis en las espirales de cambio del modelo de investigación-acción propuesto por Lewin cuanto en el trabajo conjunto y en colaboración que se produce entre los miembros del grupo.

En la investigación cooperativa, el fin último reside en el desarrollo profesional del docente y en la producción de conocimiento situacional y útil. Asimismo, la investigación cooperativa no sólo es una potente vía de desarrollo para la formación y el desarrollo profesional del profesorado en todos los niveles académicos, sino también para la formación inicial de los futuros docentes (Amorós *et al.*, 1992; Bartolomé y Anguera, 1990; Lally y Scaife, 1995; López Górriz, 1992; Martínez Sánchez, 1992; Santiago, 1992; Somekh, 1995).

7.2.6. El Estudio de Casos

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre *et al.*, 1996).

También el estudio de casos ha sido utilizado desde metodologías bajo un enfoque nomotético, pero en el marco de la investigación cualitativa se enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa. Stake llega a matizar esta cuestión denominando este enfoque "Estudio de casos naturalista" o "Trabajo de campo de casos en educación" (Stake, 1998: 15).

Una revisión de las tradicionales definiciones de este enfoque desvela su coincidencia en señalar que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996). Podemos señalar los siguientes rasgos esenciales de estudio de casos: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Pérez Serrano, 1994; (Tabla 7.9).

Siguiendo a Stake (1998), cabe señalar que los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales son en su mayoría personas y programas.

Personas programas poseen rasgos comunes y a su vez nos interesan por su especificidad:

«De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...) El caso puede ser un niño, un profesor también (...) Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias (Stake, 1998: 11 y 15).

Queremos volver a algunas palabras de Stake, pues nos ayudan a identificar los posibles objetos/sujetos pertinentes a un estudio de casos:

«Un programa innovador puede ser un caso. Todas las escuelas de Suecia lo pueden ser. Pero es menos frecuente considerar como casos la relación entre las escuelas, las razones de una enseñanza innovadora, o la política de la reforma educativa. Estas son cuestiones generales, no específicas. El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento (Stake, 1998: 16).

Tabla 7.9. Características del estudio de casos
(Merriam, 1990, citado en Pérez Serrano, 1994a: 91-93)

Características del estudio de casos	
• Particularista	Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria.
• Descriptivo	El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y “densa” del fenómeno objeto de estudio. Pueden incluir distintas variables e ilustran su interacción, a menudo, a lo largo de un período de tiempo, por lo que pueden ser estudio longitudinales. La descripción suele ser de tipo cualitativo.
• Heurístico	Los estudios de casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y nuevos “insights”.
• Inductivo	En su mayoría, se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al inicio del estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

Tradicionalmente, tal y como señalan Rodríguez Gómez *et al.* (1996), se ha venido otorgando al estudio de casos la etiqueta de "método" de investigación, lo que ha generado cierta confusión metodológica en torno al mismo.

Estos autores se sitúan en la línea de otros como Wolcott (1992), que considera el estudio de casos como un producto final y no como un método, o Yin (1993), que muestra su aplicación en diversos campos disciplinares, y entienden el estudio de casos como una *estrategia de diseño* de la investigación. El propio Stake nos dice:

«El estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados (...) El estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación» (Stake, 1994: 236-237).

El propósito o finalidad de los estudios de casos requerirá el uso de diversos métodos²⁰. Stake (1994; 1998) identifica tres modalidades en función del propósito del estudio:

- ***Estudio intrínseco de casos.*** El estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese caso en particular. No se selecciona el caso porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que nos interesa, necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en él. El propósito del estudio no es la generación de teoría.

²⁰ Los diversos métodos cualitativos, como por ejemplo la etnografía o los métodos biográfico-narrativos, así como las estrategias de recogida de información de carácter cualitativo, como la entrevista o el análisis documental, son utilizados en los estudios de casos (McKernan, 1999; Stake, 1994).

- **Estudio instrumental de casos.** El caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría. El caso juega un papel secundario. La finalidad del estudio de casos no radica en la comprensión del caso en sí mismo. El estudio de casos es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.
- **Estudio colectivo de casos.** El interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos.

La identificación, selección, contextualización y justificación del caso o casos a abordar constituye, por tanto, una de las cuestiones fundamentales en el diseño de un estudio de casos. El diseño del estudio de casos participa, como señala Pérez Serrano (1994a), de la idiosincrasia que caracteriza las sucesivas etapas de planificación y desarrollo de los modelos de investigación cualitativos, con la peculiaridad de que su propósito es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno.

7.2.7. La Investigación Evaluativa

La investigación evaluativa suele englobarse, junto a la investigación-acción, en el marco de las metodologías orientadas a la práctica educativa. En ese sentido, la investigación evaluativa es decisiva para la toma de decisiones y está orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos (Latorre *et al.*, 1996).

Hernández Pina (1993b) señala que algunos autores utilizan indistintamente los términos "investigación evaluativa" y "evaluación de programas". Ciertamente, a menudo se suele utilizar el concepto de *investigación evaluativa* para identificar una modalidad de investigación destinada fundamentalmente a la evaluación de programas:

«Aquella modalidad de investigación destinada a evaluar los programas educativos *en* condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas a las que se aplican» (Pérez Juste, 1994: 405).

«La investigación evaluativa se trata de una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación» (Cabrera, 1987: 101).

Como puntualiza Cabrera, cuando la evaluación tiene por objeto valorar la eficacia ya sea de algún elemento, del proceso, o de un programa en su totalidad, tiene el significado de investigación evaluativa. Es decir, se utiliza este término con la finalidad de precisar que determinar el valor de los fenómenos educativos exige un proceso sistemático y riguroso que aporte evidencias basadas en dicho proceso y no debidas meramente a la intuición (Cabrera, 1987). Estos elementos quedan recogidos en la definición que Rossi y Freeman (1989: 14) aportan sobre el concepto de *evaluación de programas sociales*:

«La investigación evaluativa es la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social, para valorizar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social. En otras palabras, la investigación evaluativa usa las metodologías de la investigación social para juzgar y mejorar la planificación, la verificación, la efectividad y la eficacia de programas sociales de salud, educación, bienestar comunitario y otros».

Una característica importante de la *investigación evaluativa* es que se lleva a cabo en un proceso de intervención, en la misma acción; por lo tanto, el proceso de evaluación de programas debe concebirse como una auténtica-estrategia de investigación *sobre los procesos educativos*, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para orientar los procesos de intervención (Tejedor *et al.*, 1994).

La investigación evaluativa se desarrolla a través de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en

torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos. Pueden estar orientados a informar la toma de decisiones implicada en la adopción de una determinada política educativa, guiar la planificación y controlar la aplicación de una política. Algunas investigaciones van dirigidas a iniciar y apoyar procesos de cambio de manera que puedan estar íntimamente vinculadas a la investigación-acción (Tabla 7.10).

Ya hemos presentado en el Capítulo 4 una síntesis del surgimiento y evolución del enfoque cualitativo en la evaluación educativa, en la década de los años setenta en Norteamérica, básicamente a partir del destronamiento de la ciencia experimental como paradigma para la evaluación de programas sociales y el cambio en los sistemas de creencias sociales de la población americana durante la década de los años sesenta a setenta (Greene, 2000).

A la hora de abordar los diferentes enfoques metodológicos en la investigación evaluativa (Guba y Lincoln, 1981; Patton, 1980; Tejedor *et al.*, 1994), encontramos que en la mayoría de las clasificaciones existentes subyacen criterios filosóficos, epistemológicos e ideológicos, que nos remiten a los ya consagrados paradigmas de investigación educativa. Como señala Cabrera (1987):

«La metodología evaluativa se apoya en los mismos principios metodológicos y de medida utilizados en todas las ciencias sociales. De aquí que, inevitablemente, se haya planteado en evaluación la tradicional polémica de los métodos y técnicas más adecuados para conducir un estudio relacionado con el fenómeno humano. Una polémica que la mayoría de las veces se plantea en forma dicotómica: método nomotético vs. Ideográfico; experimental vs. Clínico y, en general, en el campo evaluativo, como evaluación cuantitativa vs. evaluación cualitativa (p. 130).

Tabla 7.10. Modalidades de investigación orientada a valorar a tomar decisiones
(Del Rincón, 1997b: 132)

Metodología	Tipo de investigación
Investigación evaluativa	Evaluación de programas. Evaluación de centros e instituciones educativas. Evaluación de sistemas educativos.

Sin embargo, al igual que se ha venido produciendo una superación de la dicotomía cuantitativo *versus* cualitativo en la investigación educativa (Cook y Reichardt, 1986) en general, también se aboga desde la evaluación de programas por la complementariedad de métodos y perspectivas.

Greene (1994), basándose en criterios filosóficos, epistemológicos y políticos, presenta cuatro *enfoques fundamentales* en la evaluación de programas (pospositivista, pragmático, interpretativo y crítico) que tienen sus correlatos en los consiguientes *planteamientos metodológicos* (cuantitativo, ecléctico, cualitativo y participativo). Los tres últimos enfoques configurarían el marco general en el que se sitúa la mayoría de modelos evaluativos de corte naturalista (Tabla 7.1 1).

Siguiendo a Greene, presentamos a continuación una aproximación a las cuatro perspectivas sugeridas por la autora para estructurar los diferentes *métodos de evaluación* adoptados desde cada una de aquéllas:

- ***Perspectiva positivista.*** Representa la tradición históricamente dominante en evaluación de programas y está orientada en torno a cuestiones políticas global sobre la efectividad y eficiencia de los programas.

Greene señala el caso de la evaluación de los programas "Head Start" como uno de los que ejemplifican la tradición pospositivista en la evaluación y la incapacidad de los estudios experimentales en aportar las demandas que exige la evaluación de este tipo de intervenciones. Según

la autora, los evaluadores pospositivistas siguen aferrados a las posiciones teóricas y metodológicas de la todavía dominante perspectiva positivista, y la pregunta *"cómo puede realizarse una evaluación si no existe un grupo de control?"* permanece vigente en los planteamientos evaluativos desde este enfoque.

Los métodos de evaluación predominantemente utilizados desde esta perspectiva pretenden responder a cuestiones como: ¿son los resultados obtenidos atribuibles al programa?, ¿es este programa la alternativa más eficiente? Estos métodos son:

- Experimentos y cuasiexperimentos.
- Análisis de sistemas.
- Modelos causales.
- Análisis coste-beneficio.

- ***Perspectiva pragmática.*** Este enfoque de la evaluación de programas surge justamente en respuesta a la incapacidad de los análisis experimentales en proporcionar información útil y válida para la toma de decisiones acerca de los programas. Caracteriza a las metodologías desde esta perspectiva su orientación a la toma de decisiones y administración de los programas, su énfasis fundamental en proporcionar información válida, su base práctica y pragmática y su postura metodológica ecléctica. Los evaluadores seleccionan los métodos, cualitativos y cuantitativos, para resolver los problemas prácticos que encuentran.

Tabla 7.11. Principales enfoques en la evaluación de programas
(Greene, 1994: 532)

Base filosófico-epistemológica	Métodos más utilizados
• Pospositivista. • Pragmático. • Interpretativo. • Crítico.	▶ Cuantitativos. ▶ Eclécticos, mixtos. ▶ Cualitativos. ▶ Participativos.

Las preguntas a las que intentan responder son: ¿qué partes del programa funcionan bien y cuáles necesitan mejorarse?, ¿cuál es la efectividad del programa en relación con los objetivos de la organización?, ¿y con respecto a las necesidades de los beneficiarios? El enfoque de la evaluación cualitativa en educación representado por Patton (1990) encaja claramente en esta perspectiva. Desde esta posición, los métodos de evaluación predominantes son mixtos y eclécticos:

- Encuestas.
- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Observaciones.

- ***Perspectiva interpretativa.*** Es en esta tercera perspectiva donde los enfoques cualitativos de evaluación encuentran su lugar más adecuado, compartiendo una fundamentación común sobre el paradigma hermenéutico-interpretativo. Se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos. Se busca promover la comprensión contextualizada del programa desde los participantes en él y de ese modo fraguar canales directos en la mejora del programa: ¿cómo es experimentado el por los diversos participantes?

Según Greene, en esta perspectiva podrían encuadrarse los enfoques responsables de evaluación de Stake (1975), Guba y Lincoln (1981) y la evaluación de expertos de Eisner (1976).

Las principales estrategias metodológicas para la evaluación de programas desde este enfoque serían:

- Estudios de caso.
- Entrevistas.
- Observaciones.
- Análisis de documentos.

- **Perspectiva crítica.** Representa el giro normativo más reciente en las ciencias sociales. Las teorías feministas, neo-marxistas y críticas, entre otras, promueven formas "abiertamente ideológicas", que buscan iluminar los fundamentos de valor, históricos y estructurales de los fenómenos sociales, con el fin de promover y fomentar el cambio social y político hacia una mayor justicia, equidad y democracia: ¿en qué medida las premisas, objetivos o actividades del programa, sirven para mantener el poder y las desigualdades en la sociedad? Greene señala que este último enfoque está poco desarrollado, y los debates se sitúan fundamentalmente a un nivel teórico, aunque existen algunos trabajos que se han realizado desde esta perspectiva.

Los enfoques metodológicos en la evaluación desde esta perspectiva se caracterizan por el elemento de participación:

- Participación colaborativa en diferentes métodos cuantitativos y cualitativos, estructurados y no estructurados.
- Análisis histórico.
- Crítica social.

Una clasificación general de los diversos *modelos de evaluación de programas* basada en fundamentos epistemológicos nos la ofrece Rebollo (1993), identificando tres grandes bloques: modelos objetivistas, subjetivistas y críticos (Tabla 7.12).

- **Modelos objetivistas.** Conciben la evaluación desde una perspectiva técnica, científica, entendiendo por evaluación la determinación del valor o mérito de un programa. Los criterios de evaluación son básicamente el grado de productividad y el nivel de eficiencia del programa.

El evaluador, generalmente externo al programa, desempeña un rol técnico y recae en él la función de proporcionar información relevante acerca del mérito o bondad del programa, sirviendo dicha información

para la toma de decisiones normalmente política, acerca del futuro del programa.

Bajo estos modelos subyace una epistemología objetivista que requiere la obtención de información "científicamente objetiva", a través de instrumentos de recogida de datos "objetivos" (tests, cuestionarios, etc.), que podrá ser reproducida y verificada por otros profesionales. Las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de los datos obtenidos aseguran el rigor científico de las conclusiones.

- **Modelos subjetivistas.** Los modelos subjetivistas comienzan a desarrollarse en la década de los sesenta, coincidiendo con el auge del paradigma interpretativo en las ciencias sociales y humanas, en general, y en la investigación educativa, en particular. Plantean la evaluación como estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo.

Difiere de los modelos objetivistas en la concepción de la realidad y en su forma de entender el conocimiento. Desde esta perspectiva, el saber es una creación humana estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de las personas inmersas en la realidad, y el interés de la evaluación se centra en captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características.

Los contenidos de evaluación son los procesos de implementación del programa, asumiendo el evaluador un rol de cooperación con los participantes y las personas que implementan el programa.

- **Modelos críticos.** Este enfoque no está tan desarrollado como los anteriores, pero comienza a emerger como una perspectiva alternativa. Se entiende la evaluación de programas como un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos, la transformación de los destinatarios de programa y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica.

Tabla 7.12. Modelos de evaluación de programas (Rebollo, 1993)

Modelos de evaluación de programas	
<i>Modelos objetivistas</i>	• Evaluación basada en objetivos (Tyler). • Planificación evaluativa (Cronbach). • Modelo C.I.P.P. (Stufflebeam). • Modelo sin referencia a objetivos (Scriven).
<i>Modelos subjetivistas</i>	• Evaluación respondente (Stake). • Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton). • Evaluación democrática (McDonald).
<i>Modelos críticos</i>	• Evaluación crítica.

La evaluación se centra en el análisis crítico de las circunstancias personales, sociales, políticas y económicas que rodean la propia acción. Se plantea que los cambios individuales de los participantes servirán como base para cambios más globales a nivel institucional y comunitario. El contenido de la evaluación hace referencia tanto al proceso por el cual se toman las decisiones como a las acciones derivadas de tales decisiones. Así, los contenidos de la evaluación se plantean de manera abierta y flexible.

El evaluador asume una posición dentro del grupo de implicación y compromiso, facilitando y guiando el proceso de evaluación. Su papel es básico como agente dinamizador del mismo. El programa se encuentra condicionado por las circunstancias sociales, vivenciales, e históricas de los participantes, y el consenso entre los mismos será fundamental para el desarrollo de todo el proceso. Rebollo (1993) señala que existe un vacío de propuestas de modelos teóricos desde esta perspectiva y se requiere un mayor desarrollo teórico y metodológico de este enfoque.

En la Tabla 7.13 se presenta una síntesis de los modelos señalados anteriormente, según su finalidad, contenido, unidad de evaluación, en qué se fundamenta la toma de decisiones y el papel del evaluador.

En un trabajo reciente, Bartolomé y Cabrera (2000) realizan una interesante sistematización de las nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. En su aportación se pone de manifiesto la utilidad y adecuación de los enfoques interpretativos y críticos en este ámbito, fundamentalmente del modelo participativo y otros estrechamente asociados a él (Fig. 7.5).

Según lo presentado hasta aquí, parece oportuno destacar que las perspectivas teórico-epistemológicas pragmática, interpretativa y crítica y los modelos subjetivistas y críticos son exponentes representativos de las corrientes naturalísticas y participativas de los enfoque evaluativos (Patton, 1980; Worthen y Sanders, 1987).

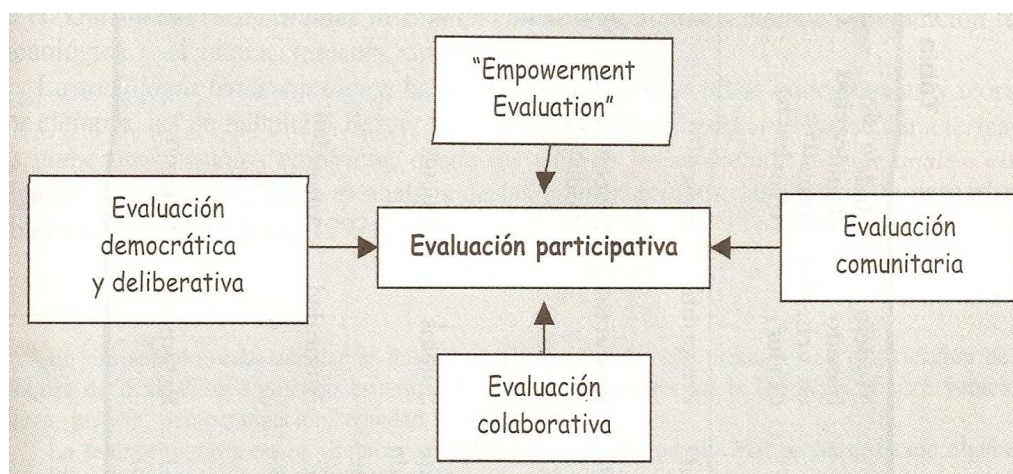


Figura 7.5. Tipos de evaluación asociados a la evaluación participativa (Bartolomé y Cabrera, 2000: 470).

Tabla 7.13. Modelos de Evaluación (Rebollo, 1993: 49)

	Modelo basado en criterios (Tyler)	Modelo de planificación educativa (Cronbach)	Modelo CIPP (Stufflebeam)	Modelo sin referencia a objetivos (Scriven)	Modelo de evaluación respondiente (Stake)	Modelo de evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton)	Modelo de evaluación democrática (McDonald)	Modelo de evaluación crítica
<i>Finalidad</i>	Prescribir	Prescribir	Prescribir	Prescribir	Describir	Describir	Transformar	Transformar
<i>Contenido</i>	Producto	Proceso/ Producto	Producto/ Proceso/ Contexto/ Diseño	Producto/ Proceso/ Contexto	Producto/ Proceso	Proceso/ Contexto	Proceso/ Contexto	Proceso/ Contexto
<i>Unidad de evaluación</i>	Sujetos	Sujetos	Sujetos	Sujetos	Sujetos/ Centros	Centros/ Instituciones	Centros/ Instituciones	Instituciones/ Centros
<i>Toma de decisiones</i>	Autoridad	Autoridad	Autoridad	Contrato Autoridad Evaluador	Contrato Evaluador- Cliente	Contrato Evaluador- Cliente	Contrato Autoridad- Evaluador- Cliente	Participantes
<i>Papel del evaluador</i>	Externo	Externo	Externo	Externo	Cooperación	Cooperación	Cooperación	Compromiso

Pero, en definitiva, y como señala Greene (1994), lo que realmente y en gran parte distingue una metodología de evaluación de otra no son los métodos, sino qué cuestiones se intentan resolver y qué valores se promueven²¹.

7.2.8. Otros Enfoques en la Investigación Cualitativa

7.2.8.1. La Fenomenografía

Durante los últimos veinticinco años, la investigación sobre el aprendizaje del alumnado se ha beneficiado de las aportaciones de la fenomenografía. Desarrollada inicialmente por Ference Marton y sus coregas en la Universidad de Gotemburgo, también ha sido asumida por muchos otros investigadores en Australia, Suecia y Gran Bretaña.

²¹ En ese sentido, cabe señalar el trabajo de House (1994), que presenta una clasificación de los enfoques de evaluación siguiendo criterios que no son habituales en la literatura al uso: veracidad, belleza, justicia, democratización, equidad y poder.

La fenomenografía, tal y como fue definida por Marton, es un enfoque empírico cuyo objetivo es identificar las formas cualitativamente diferentes, en las que diferentes personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden diversos tipos de fenómenos²². El método se caracteriza por la identificación de las *variaciones* (en función de la edad, la cultura, los períodos históricos, el género...) en la descripción de los fenómenos, que se basa en el análisis de entrevistas individuales, principal material empírico en este tipo de trabajos, aunque también pueden utilizarse otras estrategias de recogida de información, como la observación o el análisis de documentos.

En el ámbito educativo, la fenomenografía se ha ocupado fundamentalmente de la comprensión de los procesos de aprendizaje del alumnado (Hernández Pina, 1993a). También se han realizado estudios sobre las concepciones que sobre la enseñanza mantiene el profesorado (Larson, 1987).

7.2.8.2. La Etnometodología

La etnometodología es la perspectiva teórica y metodológica a la que se le atribuye como principal raíz disciplinaria la sociología. Constituye una corriente sociológica de pensamiento que tiene sus orígenes en los años sesenta en los Estados Unidos en torno a la obra de H. Garfinkel (1967) *Studies in Ethnometodology*, fundamentada en la tradición fenomenológica y el interaccionismo simbólico.

La *sociología fenomenológica* ha producido sobre todo obras conceptuales y teóricas, por ejemplo, las de Schultz o Berger y Luckmann, y la *etnometodología*

²² La fenomenografía no es sinónimo de fenomenología. El propio Marton ha dedicado alguna de sus publicaciones a precisar esta cuestión (Marton, 1994). Para la fenomenología, el foco de atención es la esencia de la experiencia; para los fenomenógrafos, las variaciones conceptuales de la experiencia. Los fenomenólogos distinguen entre la experiencia inmediata y el pensamiento conceptual; desde la fenomenografía no se realiza tal distinción (Richardson. 1999).

se caracteriza por sus numerosos estudios empíricos, desde los análisis de ambientes institucionales, como juzgados o comisarías, hasta el análisis de las conversaciones, las formas de pasear o de hablar en público (Valles, 1997).

La etnometodología aborda la cuestión de cómo las personas construyen la realidad social en y a través de *procesos interactivos*, y se centra en el estudio de los empleados por aquéllas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas. Los etnometodólogos aceptan la importancia de las construcciones de significado, pero no se interesan tanto por las actividades mentales de la persona cuanto en la acción y en la interacción procedentes de dichas actividades (Caballero Romero, 1991). Se centra el análisis cualitativo detallado de las pautas de interacción social, la manera en que las personas crean y construyen sus formas de vida, el orden y las reglas sociales.

Se pueden identificar distintos tipos de investigación realizados desde los de la etnometodología (Caballero Romero, 1991): los iniciales *"experimentos"* de Harold Garfinkel; el enfoque del *análisis conversacional* establecido por Havey Sacks; el *enfoque cognitivo* inspirado en las críticas de Axón Cicourel al estructuralismo, y los trabajos de Don Zimmerman, D. L. Wieder y Melvin Pollner, el *enfoque situacional*. El *análisis conversacional* configura una de las tendencias de la investigación más sólida de la etnometodología y que mayor cuerpo de estudios ha inducido.

Rodríguez Gómez *et al.* (1996) enumeran diversos estudios realizados desde la metodología en el ámbito de la educación y que se agrupan en torno a dos temas fundamentales: a) la organización social de las clases, y b) los estudios sobre los sistemas de turno-de-palabra y la organización conversacional de las lecciones en clase.

Aunque la mayoría de los estudios etnometodológicos se han desarrollado a tratar procesos etnográficos, prestan una especial atención a la interacción, a los

aspectos cursivos de los contextos analizados. Este enfoque no pretende generar información de la interacción o el discurso a través de entrevistas o cuestionarios, sino que fundamenta en las conversaciones naturales para revelar las formas en que la interacción produce el orden social allí donde la conversación tiene lugar.